



UNIVERSITE D'AIX-MARSEILLE
ÉCOLE DOCTORALE ED 356
UNITE DE RECHERCHE UR 4671 ADEF

Thèse présentée pour obtenir le grade universitaire de docteur

Discipline : COGNITION, LANGAGE, ÉDUCATION

Spécialité : Sciences de l'Éducation

FILIPPI Pierre-Alain

Les ressources psychosociales comme instruments de reprise
du pouvoir d'agir : le cas de formateurs d'enseignants en
ESPE confrontés à un nouveau dispositif de formation

Soutenue le 12/03/2020 devant le jury :

Frédéric SAUSSEZ	Affiliation	Rapporteur
Thierry PIOT	Affiliation	Rapporteur
Sylvie MOUSSAY	Affiliation	Examineur
Serge LEBLANC	Affiliation	Examineur
Frédéric SAUJAT	Affiliation	Directeur de thèse
Christine FELIX	Affiliation	Co-Directrice de thèse

A Chiara,

Un peintre apprenti demandait à son maître "Quand dois-je considérer que mon tableau est fini ?"

Et le maître répondit : "Quand tu pourras le regarder avec surprise, en te disant : C'est moi qui fais ça ?".

Jean-Paul Sartre

Remerciements

Mes premiers remerciements vont à celles et ceux qui m'ont supporté, aux deux sens du terme, dans le quotidien de ce projet depuis 4 années. Un premier immense et chaleureux merci à Magali, qui a accepté d'alourdir sa charge pour alléger la mienne, qui a compris mon projet et l'a si bien soutenu.

Merci à ma Chiara, qui avait 14 ans quand j'ai commencé et qui en aura 18 dans 5 jours... Et entre temps, elle aura été parfaite, je suis si fier... quoi dire de plus !

Merci à mes parents de gènes et de cœur pour vos encouragements et la confiance que vous me portez et m'apportez, à mon frère et ma sœur et leurs familles, à Oriane, à Marie-Jeanne. Et à Madeleine et Bruno, toujours dans mon cœur. C'est si précieux.

Je remercie également Frédéric et Christine, d'abord pour avoir cru en moi, en mon projet pour l'avoir accompagné et soutenu. Je suis fier d'être un petit ergapien, même si on ne le dit plus ainsi !

Un second remerciement spécial pour Christine, il y a 6 ans nous ne nous connaissions pratiquement pas et pourtant tu as « embarqué » dans cette thèse avec moi avec générosité et bienveillance. Tu m'as, de plus, montré le chemin et mis sur la voie pour devenir un chercheur bien au-delà de cette thèse, le chemin n'est pas terminé.. J'espère, avoir été un bon apprenti... Dès que le vent soufflera... !

Merci Mariagrazia pour ton soutien et tes précieux conseils... que j'aurais du écouter plus souvent ! Et à Jean-Claude pour ses encouragements et sa confiance.

Merci aux collègues de l'aventure, Brigitte, Véronique, Jean-Yves, Julien, Malek et Pierre de m'avoir accepté et d'avoir partagé cette histoire. J'entends et j'ai entendu vos voix si souvent en transcrivant... !

Merci également aux collègues et ami de l'ESPE, « du terrain » et d'ailleurs ! Pour leur soutien et leurs encouragements. Je vais en oublier, il faudra alors que je m'excuse mais tant pis : Merci à Bernard, Fabrice, Laurent, Sophie, Perrine, Bruno, Françoise, Denis, Agnès, Emmanuelle, Karina, Joachim, Axelle.... et tous les autres !

Merci aux doctorants et chercheurs d'Ergape et des programmes CLAEF et ODE pour votre soutien, merci au pôle numérique pour vos conseils, William, Didier, Solange.

Enfin, merci à Sylvie Moussay, Frédéric Saussez, Thierry Piot et Serge Leblanc d'avoir accepté de constituer ce jury, j'en suis très honoré et j'espère en être digne.

Table des matières

Remerciements	3
Table des matières	4
Introduction	9
<hr/>	
PREMIERE PARTIE : Entre réformes institutionnelles et avancées scientifiques : Quelles conséquences sur le travail des formateurs ?	15
<hr/>	
Chapitre 1 : La formation des enseignants dans une perspective historico-culturelle	16
1 L’histoire des réformes structurelles de la formation des enseignants	16
1.1 La création des IUFM pour unifier les structures	18
1.2 La réforme dite de « la masterisation »	19
2 Les effets de ces réformes sur le travail des formateurs d’enseignants	21
2.1 A l’IUFM, le formateur entre dans un mouvement vers la professionnalisation	21
2.2 Avec la masterisation le formateur redevient enseignant	22
3 La création des ESPE au cœur d’une réforme ambitieuse...	24
3.1 L’ambition d’une alternance intégrative soutenue par un tutorat mixte	25
4 ... au bilan contrasté	27
4.1 Des recommandations comme des injonctions à des pratiques collectives	27
4.2 Une réforme fragilisée par les conditions de sa mise en œuvre	28
5 Synthèse contextuelle	30
Chapitre 2 : Le travail des formateurs universitaires dans le suivi des stages	33
1 Qui sont les formateurs universitaires des ESPE qui travaillent au suivi des stages ?	33
2 Que font les formateurs universitaires dans le suivi des stages ?	35
2.1 Tutorat, conseil ou accompagnement ?	35
2.2 Du tutorat individuel ...	37
2.3 ... vers les tutorats collectifs, une évolution des modèles	40
3 Comment le font-ils ?	42
3.1 Avec quelle visée de formation ?	42
3.2 Avec quel modèle de formation ?	45
3.3 Avec quel usage de l’observation ?	48
4 Synthèse scientifique	52
Présentation de la recherche	56
1 La prescription de la mission de référent ESPE	57
2 Le TD délocalisé	58
3 La place du TD délocalisé dans la formation	60
<hr/>	
DEUXIEME PARTIE : Prépupposés théoriques et méthodologiques	62
<hr/>	
Présentation de notre ancrage théorique	63
Chapitre 1 : Concept d’activité et perspectives développementales	66
1 Le concept d’activité	66

1.1	L'activité, source de plusieurs conflits	66
1.2	De l'activité humaine selon Leontiev au pouvoir d'agir	67
1.3	Les modèles de l'activité en ergonomie	69
2	Le développement selon le cadre de la psychologie historico-culturelle	72
2.1	La loi du développement humain	72
2.2	Apprentissage et développement dans la zone de développement le plus proche	73
2.3	L'activité langagière, un instrument au service du développement de la pensée	75
2.4	Les organisateurs du développement de l'activité	76
2.5	Le développement de la dimension psychosociale du travail comme une ressource	77
2.6	Le développement au sein d'un métier	79
Chapitre 2 : Les prescriptions et les situations professionnelles		81
1	Les prescriptions dans le milieu de travail des référents ESPE	81
1.1	Les différents types de prescriptions	81
1.2	Effets des prescriptions descendantes sur l'activité de travail	82
1.3	Le travail des référents à l'épreuve des prescriptions descendantes et remontantes	85
2	Le TD délocalisé, une situation professionnelle	86
2.1	Définition analytique de la situation comme « environnement »	87
2.2	Analyser l'activité de travail au sein de situations professionnelles	88
Chapitre 3 : Concepts méthodologiques		89
1	Intervention ergonomique, approche clinique et recherche	89
2	Une intervention-recherche en milieu de travail	91
3	Transformer pour comprendre, l'apport de la clinique de l'activité	93
4	La méthodologie des autoconfrontations	94
4.1	La constitution du groupe d'analyse	94
4.2	La phase des autoconfrontations	95
4.3	La phase de retour au collectif	96
5	Difficultés et dilemmes	97
Problématique de recherche		100
<hr/>		
TROISIEME PARTIE : Dispositif de l'intervention-recherche		103
<hr/>		
Présentation générale de l'intervention-recherche		104
1	Quelques principes méthodologiques	106
1.1	Une méthodologie mixte	106
1.2	Contextualisation de la recherche	107
Chapitre 1 : Une phase exploratoire pour formuler un diagnostic		108
1	Objets d'étude de la phase diagnostique	108
1.1	Méthodologie d'étude de la prescription	109
1.2	L'immersion dans le milieu de travail	109
1.3	L'enquête par questionnaire	110
2	Le recueil des données en phase diagnostique	111
2.1	Les TD délocalisés	111
2.2	Les entretiens post TD délocalisés	111
2.3	Les questionnaires	112
3	Traitement des données issues de la phase exploratoire	116

3.1	Transformation des matériaux en données de recherche	116
Chapitre 2 : La phase d'intervention		119
1	Entrer par les difficultés du métier	119
2	La préparation collective de l'intervention	119
2.1	Les participants	119
3	Le statut différent de l'observation en phase d'intervention	122
4	Les situations spécifiques de l'intervention	123
4.1	Les TD délocalisés filmés en début d'intervention (2016)	123
4.2	Les TD délocalisés filmés en fin d'intervention (2018)	124
4.3	Les retours au collectif	125
5	Les autoconfrontations	126
5.1	Les autoconfrontations simples	127
5.2	Les autoconfrontations croisées	128
5.3	Un dilemme pour l'intervenant-chercheur entre les phases d'autoconfrontation	128
6	Traitement des données issues de l'intervention	129
Chapitre 3 : La phase de recherche		132
1	Traitement des données pour la phase de recherche	132
1.1	Transcription des données	132
2	Analyse des données de recherche	134
2.1	L'identification des difficultés et dilemmes individuelles en ACS	134
2.2	Suivi du devenir individuel et collectif des difficultés et dilemmes	136
QUATRIEME PARTIE : Les résultats à visée exploratoire et compréhensive		138
Chapitre 1 : Les résultats issus de la phase diagnostique		140
1	Etude de la prescription	140
1.1	Une prescription stabilisée en deux temps	140
1.2	L'analyse des documents prescripteurs	142
1.3	La prescription du TDD : un organisateur / désorganisateur de la tâche ?	146
2	Le TDD analysé à partir des questionnaires	148
2.1	Qui sont les référents ESPE en 2014-2015 ?	148
2.2	Quels TD délocalisés font-ils ?	149
2.3	Trois formats de TDD avec des différences notables	153
2.4	Les apports des questionnaires pour le diagnostic	160
3	Deux cas cliniques dans le 1^{er} et le 2nd degré	160
3.1	Premier cas : parcours Professorat des écoles	161
3.2	Second cas : parcours Mathématiques	162
3.3	Conclusion des études de cas	164
4	Les apports de la phase diagnostique pour l'intervention	166
Chapitre 2 : Les résultats compréhensifs en début d'intervention		168
1	Des dispositifs inspirés d'anciennes modalités	168
1.1	A partir de la visite-conseil	168
1.2	A partir de l'observation d'experts en situation	172
1.3	Un TDD d'un format nouveau en EPS	176
2	Les difficultés et dilemmes des référents	178

2.1	En lien avec les conditions réelles de mise en œuvre du prescrit	179
2.2	En lien avec l'efficacité du TDD dans la formation	183
2.3	En lien avec la mise en œuvre de l'alternance et du tutorat mixte	189
2.4	En lien avec l'activité du référent divisée entre piloter et former	193
Synthèse intermédiaire		197
<hr/>		
CINQUIEME PARTIE : Les résultats à visée transformative et développementale		202
<hr/>		
Chapitre 1 : Deux exemples de développement		203
1	Un TD improvisé provoque un apprentissage « en accéléré » chez Pierre	203
1.1	Un développement de son activité de conception ?	205
1.2	L'émergence de nouveaux buts à l'origine d'une transformation complète de son TDD	206
1.3	Un second développement de Pierre ?	208
1.4	Le développement de son activité de formateur au-delà du contexte du TDD	212
2	Brigitte débordée par une dispute professionnelle en TDD	213
2.1	L'identification d'un double développement de son activité	215
2.2	L'exposition aux pairs comme ressource pour une nouvelle efficacité	217
2.3	L'émergence d'une question de métier	219
2.4	Brigitte s'engage dans une perspective de reconception	220
2.5	Un renversement complet de ses cours à l'ESPE	222
3	Ce que nous révèlent les cas de Pierre et Brigitte	224
Chapitre 2 : Développement collectif et individuel des référents ESPE		227
1	Une prescription dé-sorganisatrice	227
1.1	L'élaboration de nouveaux buts pour l'action	228
2	Une situation de travail complexe « avec » et « pour » autrui	234
2.1	La prise de conscience d'une division du travail	235
2.2	Le référent seul pilote du TDD	238
3	Le travail collectif peut être source de dissensus	240
3.1	L'amorce d'un développement dans les propos de Julien	242
3.2	L'écart aux prescriptions, une source de controverses ?	243
Chapitre 3 : L'évolution des dispositifs TDD		247
1	Le dispositif de Brigitte en 2018	247
2	Le dispositif de Pierre	249
3	Le dispositif de Julien en décembre 2018	251
4	Le dispositif de Jean-Yves en novembre 2018	253
5	Conclusion sur les transformations des TDD	254
Synthèse intermédiaire		256
<hr/>		
SIXIEME PARTIE : Visées épistémiques et perspectives		261
<hr/>		
Les effets des prescriptions descendantes sur l'activité de travail des référents ESPE		262
1	Une prescription en exterritorialité	262
2	Une double perte de pouvoir d'agir	264
2.1	Les référents dans un usage débutant du genre professionnel	266

Le développement de l'activité et ses effets sur le pouvoir d'agir	267
1 Le processus de développement du pouvoir d'agir des référents	267
1.1 Le double effet du débat de normes.	267
1.2 Les ressources psychosociales comme instruments de la reprise du pouvoir d'agir	269
1.3 Des différences de développement	270
2 La nouvelle activité du référent, une activité de service ?	271
3 L'émergence d'un nouveau genre, une évolution du genre professionnel, ou... ?	273
Les effets de l'intervention-recherche sur l'apprentissage et le développement	275
1 L'intervention-recherche, toute une histoire	275
1.1 Les effets de la phase de diagnostic	276
1.2 Les effets du premier retour collectif en janvier 2017	277
1.3 Les temps collectifs, des instruments du développement ?	279
1.4 L'ACC comme moyen de recomposer le genre ?	281
1.5 La conception d'un instrument pour le travail des référents	284
2 L'intervention pour accompagner les changements ?	286
<hr/> Conclusion, limites et perspectives	<hr/> 288
Bibliographie	296
Table des illustrations	322
Schémas	322
Figures	323
Extraits	323
Tableaux	324
Tableaux de retranscription d'extraits issus du verbatim	325
Annexes	327
Annexe 1 : Prescription nationale du stage et du tutorat mixte (extrait)	328
Annexe 2 : Réunion des recteurs Prescription du tutorat mixte Avril 2014. (extrait)	329
Annexe 3 : Fiche technique du TD délocalisé. Décembre 2014.	331
Annexe 4 : Guide d'entretien post TDD. Phase de diagnostic.	333
Annexe 6 : exemple de synopsis. TDD. Phase de diagnostic	334
Annexe 7 : Questionnaire adressé aux tuteurs	335
Annexe 8 : Questionnaire adressé aux stagiaires	340
Extraits du verbatim liés au document principal	345
Résumé	355
Abstract	356

Introduction

Le monde de l'éducation est qualifié d'irréformable par l'actualité, mais qu'en est-il exactement? En 10 ans, depuis la fin des IUFM¹, les structures de formation des enseignants débutants auront connu, la mastérisation pendant 4 ans, les ESPE² pendant 5 ans et depuis la rentrée 2019-2020, les INSPE³. Un formateur en poste depuis moins de 10 ans a vu à la rentrée scolaire et pour la quatrième fois son « école » changer de nom, d'organisation, de public, de contenus, etc. Jamais depuis sa création, la formation des enseignants n'a connu une telle permanence du changement (Dugué, 2010). Quelles sont les conséquences pour les personnels qui y travaillent? Avec l'arrivée des IUFM et le rapport Bancel (1989), les enseignants qui forment les futurs enseignants sont qualifiés pour la première fois de formateurs. Or, derrière ce qualificatif se trouve une rupture, celle d'un professionnel qui doit rompre avec les habitus de l'enseignant. Sans réel statut, sans faire l'unanimité, une culture professionnelle s'est pourtant installée dans le petit monde composite (Lang, 2002) des formateurs IUFM en vingt ans. Par la suite, trois réformes vont « réorganiser » leur activité professionnelle : l'intégration à l'université (2005), la mastérisation de la formation (2009) et la rénovation des concours. Au fil de ces réformes, dans son activité quotidienne, le formateur est redevenu un enseignant qui note des productions d'étudiants, qui évalue des compétences et valide un master en même temps qu'il forme à un métier. Derrière cette évolution « le formateur que les IUFM avaient contribué – ou commencé – à façonner et, dans une certaine mesure à légitimer, se désagrège » (Lapostolle, 2013b).

Dans cette période, de 2010 à aujourd'hui, le constat est massif : aucune réforme de la formation n'a réellement atteint son objectif, former efficacement les futurs enseignants à affronter la complexité croissante de leur métier (Gauthier, 2013; Lantheaume, 2017; Lapostolle, 2013a; Lapostolle et al., 2013; Perez-Roux, 2012a, 2014; Piot & Marcel, 2017; Turpin, 2017). Au gré de l'alternance politique, chaque réforme va réorienter, voire inverser le mouvement des réformes engagées précédemment. Dans cette même période, alors que les formés passent, des formateurs restent dans cet incessant changement de paradigme de formation. La question, assez peu posée jusqu'ici, est de comprendre comment, dans ce contexte, les formateurs vont, malgré tout, s'efforcer de construire une efficacité, élaborer et mobiliser des ressources, y compris des ressources psychosociales (De Gasparo & Van Belleghem, 2013; Van Belleghem et al., 2013), pour faire face à ces difficultés et répondre, à la suite des précédentes, à la nouvelle demande de « refondation » impulsée par la réforme de 2013.

¹ Instituts Universitaires de Formation des Maîtres.

² Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation.

³ Institut Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Éducation.

Ce travail de recherche vise à produire des connaissances sur la façon dont les formateurs d'enseignants, exerçant dans les Écoles Supérieures du Professorat et de l'Education, parviennent à travailler dans ce contexte de réformes permanentes. Sur quelles ressources et par quels moyens parviennent-ils, d'une réforme à l'autre, à composer avec les tâches renouvelées qui leurs sont imposées ? Comment parviennent-ils, d'un artefact prescriptif à l'autre, à mettre en œuvre une prescription qui, « bien qu'elle soit la manifestation d'un choix politique à un moment donné de l'histoire du pays » (Amigues, 2016, p. 16), se met en place, dans ce mouvement perpétuel de changement, « par une réforme profonde et à marche forcée » (Espinassy & Felix, 2015, p. 405) ? Comment prennent-ils à partie le parti pris de l'organisation du travail, selon l'heureuse formule d'Astier (2007). Pour répondre à ces questions, nous n'étudierons pas l'ensemble des tâches que doivent accomplir les formateurs des ESPE. Nous nous intéresserons aux effets de ces réformes sur la transformation de leur travail dans le cadre de l'introduction d'une prescription emblématique de cette refondation, l'accompagnement de l'alternance intégrative par un tutorat mixte à travers un dispositif spécifiquement mis en place par l'ESPE d'Aix-Marseille où se déroule notre étude, le TD délocalisé.

Nous attendons de ces analyses qu'elles permettent de mieux comprendre le réel de l'activité des formateurs qui sont les opérateurs de première ligne de cette refondation.

Dans un monde où « le travail se voit mais l'activité ne se touche pas du doigt » (Clot, 1999; Hubault, 1996), nous inscrivons cette recherche dans une démarche d'analyse ergonomique et clinique de l'activité. A la fois pour déterminer les processus à l'œuvre dans le développement de l'activité des formateurs lorsqu'ils la reconçoivent en contexte de transformation et pour montrer comment, collectivement, ces formateurs, en faisant de leur travail un objet de pensée et d'interlocution, sont en mesure de transformer leurs pratiques de formation dans un milieu associé et aménagé (Saujat, 2007) en vue de mieux comprendre le processus de conception continuée dans l'usage des réformes au sein du travail « ordinaire ». Plus précisément, comprendre comment se remodèle leur activité, en identifiant les organisateurs de son développement, pourrait contribuer à appréhender autrement les conditions d'appropriation des réformes dans ce milieu de travail.

Dans ces conditions, les orientations de notre recherche visent à :

- Comprendre précisément comment les formateurs d'enseignants se sont appropriés la réforme en vue de concevoir et de mettre en œuvre le tutorat mixte à travers le TD délocalisé, le nouveau dispositif qui les relie au travail « sur le terrain » dans l'accompagnement de l'alternance
- Analyser le travail de ces formateurs au plus près de son contexte de réalisation et dans la complexité de son opération
- Proposer aux formateurs engagés dans l'étude d'installer, sur une longue durée, un milieu *extra-ordinaire* pour y produire une nouvelle activité en vue de saisir leur activité *ordinaire* au travail et d'en provoquer un développement

- Saisir en quoi et comment ce double mouvement, celui de la réforme puis celui que nous avons provoqué, a engendré des transformations sur le travail des référents

Pour ce faire, nous avons mobilisé un cadre théorique nous permettant de saisir l'activité humaine en situation de travail et les dynamiques à l'œuvre dans son développement. Nous nous sommes essentiellement appuyés sur le cadre théorique de l'ergonomie de l'activité des professionnels de l'éducation (Amigues, 2003 ; Saujat, 2002) et ses fondements dans la psychologie historico-culturelle (Vygotski, 1934). Nous avons également sollicité d'autres ergo-disciplines (Daniellou, 1996) et la didactique professionnelle complémentirement (Pastré, 2011).

Notre cadre méthodologique s'organise autour d'une intervention-recherche en milieu de travail selon une approche clinique de l'activité (Clot, 2006a) afin de nous donner les moyens de comprendre et d'agir dans et sur les lieux du travail des formateurs en vue de leur transformation. Pour y parvenir, nous avons mobilisé le cadre méthodologique de autoconfrontation. Cette intervention-recherche s'est déroulée en deux parties distinctes dans le temps. Nous avons procédé dans un temps long à une phase de diagnostic qui a touché l'ensemble des formateurs puis à une phase d'intervention-recherche qui a donné la possibilité d'un suivi longitudinal de six formateurs. Notre méthodologie articule une dimension quantitative qui, par l'utilisation de questionnaires à grande échelle, contribue à enrichir la phase diagnostique et orientera l'intervention, et une dimension qualitative qui, à partir du processus d'intervention-recherche, va permettre le suivi de ces six formateurs par la constitution d'un collectif de travail afin de provoquer et d'accompagner le développement de ces professionnels.

Ce que montrent nos résultats, c'est que les difficultés rencontrées par tous les partenaires, et en première ligne les formateurs d'enseignants eux-mêmes, ne proviennent pas de l'origine « ex-IUFM » des personnels, contrairement à ce que souligne le bilan fait par le recteur Filâtre dans une publication en 2017. Elles proviennent plutôt de l'absence d'accompagnement de la mise en œuvre d'un modèle de formation très nouveau en rupture avec les modèles précédents, par une formation *ad hoc* de ces personnels.

Ainsi, l'enjeu de notre thèse est triple, épistémique, transformatif et formatif. Epistémique, par les connaissances qu'elle produit sur les organisateurs de l'activité des formateurs, dans ce contexte particulier, et sur les difficultés qu'ils rencontrent dans la mise en œuvre des situations de formation. On peut mesurer le chemin qu'il reste encore à parcourir pour que la formation des enseignants débutants constitue un véritable levier efficace en vue d'instrumenter leur professionnalité naissante. Transformatif, par l'entremise du dispositif d'intervention-recherche qui provoque et accompagne le développement des formateurs engagés au sein de celui-ci. Et enfin formatif, par la possibilité de former, à plus grande échelle, les formateurs d'enseignants sur les bases de l'analyse de leur activité réelle. Ce qui, dans le contexte où nous sommes, avec une

nouvelle réforme de la formation des enseignants, est de nouveau une question d'actualité.

Par ailleurs, cette thèse vient s'inscrire dans un cheminement professionnel personnel dans lequel le travail des enseignants, les réformes et la recherche ont joué un rôle prépondérant. Nous allons brièvement le retracer afin de permettre au lecteur de mieux comprendre le choix de notre objet de recherche et son organisation. Nous présenterons ensuite la structure générale de ce document.

Cheminement professionnel personnel

Ce parcours a débuté comme enseignant, Professeur des Écoles, dans une classe de Cours Préparatoire, implantée dans des quartiers très défavorisés de Marseille. Dans ce contexte, nous mesurons assez rapidement le besoin de formation spécifique sur les difficultés que rencontrent ces élèves, tout particulièrement dans l'apprentissage de la lecture et la construction de stratégies de travail efficaces. Ces difficultés, tant du point de vue des élèves que du nôtre en tant qu'enseignant démunis pour organiser de manière efficiente ce milieu d'enseignement et d'apprentissage, mettent inévitablement à l'épreuve notre formation initiale d'enseignant. Dans une période scolaire agitée par les débats sur les méthodes de lecture, mais en-a-t-il été autrement un jour en France, nous rejoignons opportunément un projet de recherche-action (Catroux, 2002) qui débute, coorganisé par l'INRP et l'AFL⁴, et dans lequel nous nous inscrivons durant trois années. Cette première initiation va à la fois nous aider dans notre pratique pédagogique mais également constituer une première intronisation à une forme de recherche participative.

Toujours préoccupé par ces questions de formation, nous rejoignons, par la suite, la formation initiale des enseignants en collaborant comme tuteur de terrain avec l'IUFM d'Aix-Marseille pendant plusieurs années en tant qu'opérateur de première ligne des réformes successives. Une décennie plus tard, nous débutons comme formateur à temps plein à l'ESPE au moment où les IUFM leurs cèdent la place. Comme précédemment, ce sont les débuts difficiles en ESPE, dans un contexte agité par les réformes passées à marche forcée, génératrices d'incertitude, qui nous conduisent à rejoindre un collectif de formateurs -le GCIEF- puis au sein de celui-ci, à initier ce travail de doctorat dans l'équipe ERGAPE sur les transformations du métier de formateurs d'enseignants. Ce Groupe de Conception et d'Intervention dans les Environnements de Formation (GCIEF) est fondé en 2014 et piloté par Christine Felix. Il se compose d'une trentaine de formateurs préoccupés et mis en difficulté par la réforme. Ce groupe vise, entre autres choses, à redonner du pouvoir d'agir aux formateurs ESPE. Pour y parvenir, le GCIEF va se constituer comme un collectif de travail qui se propose de mettre en commun les questions que se posent les formateurs exerçant à l'ESPE et les solutions qu'ils s'efforcent

⁴ Institut National de la Recherche Pédagogique et Association Française pour la lecture. La recherche s'intitule « Les usages experts de l'écrit au cycle 2 ».

de se donner pour faire face à la nouvelle organisation de la formation initiale. Le dialogue établi entre pairs, voire la controverse à propos de *manières de faire*, tant du point de vue des échecs que des solutions pour tenter de faire face aux difficultés identifiées collectivement, vont nous servir de fil rouge et permettre, en s'inscrivant dans l'histoire de ce collectif, de constituer la première pierre de notre travail de recherche.

C'est ce projet de recherche, qu'ont accepté d'accompagner Christine Felix et Frédéric Saujat. Ce document, qui en est le résultat, est composé de six parties.

Plan de la thèse

Dans la première partie, nous exposerons les enjeux actuels de notre recherche en revenant, dans une perspective historico-culturelle, sur les grandes réformes des structures de formation initiale des enseignants et des effets produits par ces réformes sur les formateurs qui y exercent. Nous compléterons cette première partie par une revue de littérature internationale, essentiellement issue des pays francophones et d'Amérique du Nord, pour y dresser un état des lieux sur le travail des formateurs d'enseignants novices dans leurs missions de suivi et d'accompagnement des stages « sur le terrain ». La contextualisation de notre projet de recherche et une première exposition de sa problématique s'accompagneront d'une présentation de la prescription du dispositif que nous avons retenu dans le cadre de cette recherche, le « TD délocalisé ».

Dans la deuxième partie, nous présenterons les présupposés théoriques et méthodologiques à partir desquels nous définissons les bases de cette recherche. Elle s'inscrit dans le courant de l'analyse ergonomique de l'activité, repose sur la psychologie historico-culturelle fondée par Vygotski et sur la théorie de l'activité de Leontiev (1975) et s'appuie sur d'autres ergo-disciplines comme l'ergonomie constructive (Falzon, 2013) pour la mobilisation des ressources psychosociales comme ressources favorables au développement (Van Belleghem et al., 2013). Nous avons également eu recours à d'autres disciplines comme la clinique de l'activité et la didactique professionnelle (Mayen, 2012; Pastré, 2013).

Dans la troisième partie, nous faisons une présentation empirique de notre méthodologie. Nous y présentons l'intervention-recherche dans son intégralité en scindant celle-ci en trois grandes phases : la phase de diagnostic, la phase d'intervention proprement dite et la phase de recherche qui clôt celle-ci. Nous décrivons au sein de chacune de ces phases l'étude, le recueil et le traitement des données.

Nous avons choisi de distinguer dans la présentation de nos résultats deux grandes périodes. Bien entendu, ce partage n'est pas aussi lisible dans la réalité, nous en avons conscience. Dans la quatrième partie, nous présentons donc une première série d'analyses et de résultats sur les effets de la refondation de la formation sur le travail des formateurs. Nous en tirons une première série de conclusions, par exemple les complications

produites par le changement des prescriptions au bout de trois mois qui a désorganisé les premiers TD délocalisés élaborés par les formateurs.

Dans la cinquième partie, nous traitons principalement des effets de l'intervention. Ce sont des résultats à visée principalement transformative et ils préfigurent, d'une certaine manière, ceux de la partie suivante. Nous avons pisté le devenir des difficultés, que les référents ont mis au jour lors des autoconfrontations simples, sur la durée de l'intervention. Ce qui nous a permis de comprendre le rôle qu'elles ont joué dans le développement de leur activité.

Dans la sixième partie, nous mettons en perspective nos résultats selon une visée épistémique. Enfin, une conclusion clôture ce travail, nous en présentons les limites et des perspectives de recherche et de formation.

PREMIERE PARTIE : Entre réformes institutionnelles et avancées scientifiques : Quelles conséquences sur le travail des formateurs ?

Cette première partie est constituée de deux chapitres et de la présentation de notre recherche.

Le chapitre 1 replace, dans une perspective historico-culturelle, la refondation de la formation initiale des enseignants de 2013 dans son contexte, au regard des grandes réformes de la formation initiale des enseignants. Nous relevons également dans la littérature les effets de ces réformes sur les formateurs qui exercent au sein de ces structures de formation. Nous présentons également les grandes lignes de la mise en place des ESPE, ses ambitions initiales et quelques éléments de bilan déjà connus.

Le chapitre 2 fait un état des recherches internationales sur le travail des formateurs d'enseignants des établissements universitaires quand ils forment les enseignants novices dans des dispositifs liés au suivi de stage.

Nous exposons notre recherche, par une présentation du dispositif support de notre étude et de sa prescription.

Chapitre 1 :

La formation des enseignants dans une perspective historico-culturelle

1 L'histoire des réformes structurelles de la formation des enseignants

L'histoire de la formation des enseignants depuis la troisième république est marquée par les réformes qui accompagnent les grandes mutations de la société. Leur rythme s'accélère considérablement depuis 1989. La refondation de la formation qui aboutit à la création des ESPE en 2013 met en place une quatrième structure en 24 ans⁵. Avec l'installation prochaine des INSPE en 2020, ce sera la troisième dans les 12 dernières années mais le rythme de ces changements n'a pas toujours été ainsi.

Nous pouvons distinguer deux périodes de réformes. La première, jusqu'à la création des IUFM, est caractérisée par la stabilité des structures dans le temps, exception faite de la période de la seconde guerre mondiale, et par des réformes qui s'inscrivent dans une continuité. La création des IUFM constitue le point final de cette période dont l'objectif a été de structurer l'organisation du système scolaire en France.

A compter de la fin de ceux-ci, la seconde période est caractérisée par une logique d'accélération et de discontinuité des réformes. Une structure chasse l'autre et les nouvelles prescriptions s'inscrivent comme autant de ruptures avec les précédentes. Cet enchaînement de transformations brouille la perception des effets formatifs de la formation initiale dans le milieu professionnel. « Si l'on tient compte également des controverses sur les conceptions des formations à assurer et leur place dans les cursus, internes au système scolaire, mais aussi dans la sphère publique, on ne peut s'étonner de la faible durée d'existence de la plupart des dispositifs institués, car les convictions ministérielles quant à la nécessité d'une formation professionnelle pour les maîtres ont été fragiles et changeantes » (Chapoulie, 2019, p. 166).

Les changements de modèles de formation engagent des transformations structurelles qui sont autant d'orientations différentes des politiques éducatives, conséquences de visions controversées du métier d'enseignant dans l'alternance du pouvoir politique en

⁵ Les structures séparées de formation (Ecoles normales, Mafpen...) puis l'IUFM, la « mastérisation » au sein des IUFM puis l'ESPE.

France. Dans son histoire la plus récente, de 1980 à nos jours, les réformes s'articulent régulièrement avec des recommandations issues d'organismes internationaux (plans OCDE Éducation 2010, 2020, 2030) ou des orientations européennes (accords de Bologne en 1999), votes au parlement européen...). Notre propos n'est pas d'en faire une critique ou un récapitulatif exhaustif mais de comprendre les conséquences de ces ruptures, au moment où elles se produisent, en ayant en perspective le travail des formateurs qui exercent dans ces structures et dans ce contexte en permanente évolution.

Les publications des historiens de l'éducation soulignent, de la fin du 19^{ème} siècle à nos jours, la récurrence de certains sujets dans la justification des réformes. Nous en identifions cinq en relation avec notre objet d'étude, pris dans 150 ans d'histoire, qui se produisent quand une réforme se profile :

- Toutes les structures de formation des enseignants subissent de fortes critiques avant leur transformation
- Le calendrier des réformes de la formation des enseignants est corrélé à celui des grandes orientations de la société. « Les formations évoluent et se transforment sur fond d'enjeux politiques et sociaux de première importance » (Grandière, 2015, p. 139)
- Les controverses renaissent sur la place de la dimension professionnelle dans la formation des enseignants débutants par rapport à celle des savoirs académiques et à l'universitarisation. (Dugast, 2014; Gauthier, 2013; Prost, 2014)
- La hausse du niveau d'étude requis pour devenir enseignant. Dans la continuité du baccalauréat obligatoire, l'universitarisation de la formation des enseignants est une volonté persistante depuis 1968 (Bourdoncle, 2014)
- Les politiques de recrutement des enseignants sont rediscutées. Par la remise en question des contenus et le positionnement des concours de recrutement par rapport à la formation initiale (Grandière, 2015)

Nous allons, plus précisément, nous intéresser aux trois derniers changements⁶ : La création des IUFM, le passage à la mastérisation et la mise en place des ESPE.

⁶ Avant l'INSPE qui ne sera effectif qu'après la publication de cette recherche.

1.1 La création des IUFM pour unifier les structures

La loi d'orientation de l'Éducation du 10 juillet 1989 crée les IUFM. Ils succèdent à des institutions séparées à la culture spécifique et à l'identité forte (Lang, 2002). Les écoles normales d'instituteurs et d'institutrices (ENI), les centres pédagogiques régionaux (CPR) et les écoles normales nationales d'apprentissage (ENNA), qui formaient, chacune, des enseignants pour des niveaux ou des filières spécifiques. « Les IUFM ont eu pour but de décloisonner la formation des maîtres » (Guglielmi, 1998, p. 2). À leur création, les IUFM sont une véritable mutation de la formation des enseignants. Pendant que les enseignants du primaire, formés dans les écoles normales, se constituent une culture du premier degré au regard des 200 ans d'histoire de sa polyvalence, les enseignants du second degré ne reçoivent qu'une préparation à la matière enseignée.

Le processus de réunification des structures de formation qui conduit aux IUFM répond à trois grandes préoccupations (Gonnin-Bolo, 2003, p. 69) :

- Satisfaire aux exigences d'une nouvelle professionnalité
- Rationaliser et unifier les lieux et institutions de formation
- Construire une culture commune et redorer l'image d'une profession en lui donnant une image plus unifiée et plus positive

La création des IUFM s'est effectuée en deux étapes. D'abord, trois IUFM ont été créés dans trois académies en 1990, avant une généralisation en 1991. Les prescriptions nationales ont été rares dans un premier temps laissant une conférence des directeurs d'IUFM rassembler des questions, problèmes et solutions proposées localement. Le Ministère a produit les décrets par la suite. Pour Cornu (2015), cette méthode de prescription originale est « intéressante même si elle donnait parfois au personnel de l'IUFM une sensation de vertige, comme s'il travaillait sans filet de sécurité ! » (p. 295). Le processus de création des IUFM, même s'il est chaotique selon Prost (1991), vise à donner plus de cohérence à la formation des enseignants. A la fois par l'unification des structures mais aussi avec une formation qui ambitionne d'articuler des contenus disciplinaires et une préparation professionnelle. Pour Lantheaume (2017), la didactique des disciplines s'est affirmée avec la création des IUFM. Les établissements ont, de plus, eu l'ambition d'installer une culture commune par des modules spécifiques. Ce qui ne s'est pas fait sans difficultés et a parfois été abandonné localement.

Une réforme dans un mouvement supranational

Selon Tardif (2017, p. 6), une dimension politique supranationale en matière de formation des enseignants débute à la fin des années 1980. Ce projet se traduit par la mise en place de normes et de référentiels qui visent la professionnalisation du métier d'enseignant et s'accompagnent de l'instauration de référentiels de compétences. Ces réformes, « visent moins à développer les dimensions et les cultures des métiers de l'enseignement et de la formation, qu'à construire une nouvelle professionnalité qui engage individuellement des praticiens responsables, autonomes et réflexifs dans une

rationalisation de leurs pratiques en vue de leur optimisation » (Saujat et al., 2016, p. 236). Ces politiques « ont également conduit à peu près partout en Occident à des réformes profondes de la formation des enseignants et des institutions qui en avaient traditionnellement la charge. L'IUFM est créé dans ce mouvement international. Avec cette réforme, c'est donc le travail des agents scolaires et surtout le travail des enseignants qui est au cœur des plus récentes réformes des politiques éducatives » (Tardif, *op. cit.*, p. 6).

Les IUFM, dans leurs vingt années d'existence, n'ont pas été l'objet d'un consensus tant politique que pédagogique comme le décrit Monin (2015) dans sa note critique de l'ouvrage de Prost. L'auteure précise que l'existence des IUFM « a fait l'objet de tensions qui n'ont cessé de rebondir, et les ministres qui se sont succédé n'ont eu de cesse de tenter de réformer leurs orientations [...] et que les nombreuses voix anti IUFM se sont élevées contre une pensée pédagogique normalisée accusée d'hypothéquer la formation » (p.114). Pour autant, « il est assez paradoxal que, tout au long des 20 années, il y ait eu une satisfaction générale parmi les étudiants, ainsi que de fortes critiques, mais des rapports très positifs ont été écrits sur les IUFM bien que les débats idéologiques n'aient pas cessé » (Cornu, 2015, p. 299).

1.2 La réforme dite de « la masterisation »

Une lecture de la réforme à l'échelle européenne

En concevant les programmes Éducation et Formation 2010 puis 2020, l'Union Européenne, cherche à se donner les moyens de remédier à la crise de l'emploi des jeunes par un accroissement de leurs connaissances, compétences et de l'expérience professionnelle en vue de faciliter leur entrée sur le marché du travail. Avec cette visée, mieux former les enseignants est devenu un enjeu majeur (Cros, 2005). Cette volonté s'accompagne de la transformation de leur formation initiale. Le conseil de l'UE préconise que « la formation des enseignants soit basée sur des recherches pédagogiques sérieuses » (Conseil de l'Union Européenne, 2014, p. 3).

Les axes de réforme identifiés par l'union européenne sont :

- L'harmonisation des programmes de formation pour tendre vers une société du savoir. L'OCDE recommande des étapes de la formation initiale et de la formation professionnelle des enseignants plus étroitement connectées « pour élaborer un système d'apprentissage et de formation plus cohérent pour les enseignants » (OCDE, 2005, p. 11).
- Un partenariat université-écoles à repenser. Pour l'UE, il s'agit d'une formation qui entremêle un haut niveau universitaire et une prise directe avec les pratiques professionnelles. « C'est le modèle de l'enseignant professionnel qui est privilégié » (Paquay & al, 1996 *in* Escalié, 2019, p. 14). Dans ce partenariat les universités ont un rôle majeur à jouer. « Il conviendrait de consolider les liens entre les formateurs d'enseignants, les enseignants en exercice, le monde du travail et d'autres sphères

d'activité, [...] pour veiller à ce que les programmes de formation pour les enseignants reposent sur des faits concrets et établis sur une bonne expérience des salles de classe »⁷.

La mise en place de la masterisation en 2010 en France

C'est la seule réforme qui n'a pas changé le nom de l'organisme de formation. Pourtant, sous couvert d'améliorer le niveau de la formation, celle-ci a sonné le glas du modèle de formation IUFM. Pour Perez-Roux (2012b), elle modifie radicalement les orientations prises lors de la création des IUFM. La masterisation est motivée par la recommandation récurrente d'ancrer davantage la formation sur les pratiques de terrain et de l'adosser à la recherche. Elle s'opérationnalise selon trois axes :

- En 2008, le gouvernement décide que le diplôme de master est obligatoire pour participer aux concours de recrutement⁸. Le contenu des 2 années à l'IUFM est organisé simultanément autour de la préparation d'un master et de la préparation au concours. L'instauration d'un master modifie aussi les règles d'évaluations pour les formateurs et pour les étudiants. Ce changement « modifie le rapport que les étudiants ont à ces contenus » (Lapostolle et al., 2013, p. 44). Ils se rapprochent plus de la position d'étudiants que de professionnels qui se préparent à un métier.
- La rénovation des concours de recrutement modifie le statut des enseignants nouvellement recrutés. Il n'y a plus d'enseignants stagiaires. En effet, préalablement à cette réforme les modalités sont différentes. L'IUFM prépare pendant un an des étudiants recrutés au niveau de la licence à obtenir le concours. Une fois reçus, ils alternent entre des périodes de stages et de formation et l'état les rémunère en tant que fonctionnaires stagiaires.
- L'intégration des IUFM dans l'université. La réforme qui intègre les IUFM à l'université les rend dépendants des décisions du conseil d'administration de celle-ci alors qu'ils étaient relativement autonomes précédemment.

Nous allons, dans le paragraphe suivant, aborder les effets que ces deux réformes ont produit sur les formateurs d'enseignants qui exerçaient dans ces structures au moment des réformes.

⁷ Communication au Conseil et au Parlement européen, 2007, p16.

⁸ Décret n°2009-913 à 918 du 28/07/2009.

2 Les effets de ces réformes sur le travail des formateurs d'enseignants

2.1 A l'IUFM, le formateur entre dans un mouvement vers la professionnalisation

Issus de structures différentes, les formateurs des IUFM appartiennent à des catégories professionnelles différentes : ils sont maîtres formateurs du premier degré, enseignants du secondaire (certifiés ou agrégés), ou enseignants-chercheurs (maîtres de conférences et professeurs des universités) voire intervenants extérieurs venus d'horizons divers. Ils sont recrutés ou détachés de leurs établissements, et apportent chacun leur expertise dans un domaine particulier. Ces formateurs interviennent pour assurer des formations dans les disciplines de l'enseignement primaire ou secondaire, mais aussi en philosophie de l'éducation, en psychologie de l'enfant, en sociologie de l'éducation, etc.

« Venus d'horizons divers, selon des parcours très variés, ces formateurs ignorent généralement les autres secteurs du système éducatif. Leur connaissance du terrain, leur culture universitaire d'origine, leur cursus professionnel sont très hétérogènes. Les salaires et les obligations de service sont également variables. Dès leur création, les IUFM étaient ainsi porteurs de disparités. Cette idée d'un regroupement s'est très vite avérée utopique » (Gauthier, 2013, p. 67).

Pour autant le rapport Bancel (1989) fait apparaître pour la première fois dans les prescriptions en France le terme de « formateur » pour la formation des enseignants et l'associe au processus de professionnalisation en indiquant le « caractère professionnel de l'activité du formateur ». Il définit également le cadre dans lequel celui-ci doit se développer. « C'est d'un enrichissement mutuel de professionnels d'horizons, de cultures, et de compétences divers, constitué de praticiens et d'universitaires, que devra émerger une nouvelle « professionnalité », celle du « formateur » (Lapostolle, 2013a, p.41). Ce qui traduit une volonté de rassemblement de ce monde composite (Lang, 2002).

La volonté de transformer le métier d'enseignant s'inscrit dans la prescription de changer les pratiques des formateurs par la création et la diffusion de nouvelles normes (Lantheaume, 2017). Des textes institutionnels vont exprimer ce souhait d'une profession de formateur, en l'incitant à opter pour des modalités moins scolaires de son enseignement. « Pour assurer la cohésion de la formation et dégager le temps nécessaire au travail personnel, on donnera une place suffisante aux modalités de formation autres que cours, TP, TD : stages, ateliers, travail en petits groupes, tutorat... »⁹.

⁹ Ministère de l'Éducation Nationale (MEN), 1992.

Pour autant, avec le mouvement de professionnalisation et cette injonction à former autrement, le travail des formateurs d'enseignant entre dans une nouvelle ère.

Des travaux de recherche contemporains à la mise en place des IUFM s'interrogent sur cette professionnalisation à partir de sa définition même.

Le formateur d'enseignant est-il un professionnel ? « Oui, s'il a des compétences et une expertise *spécifique*¹⁰, s'il a une identité de *formateur* et non pas d'enseignant, s'il appartient à un corps de formateurs d'enseignants caractérisé par des savoirs propres et une déontologie » (Altet et al., 2002a, p. 263). Cette définition selon les critères anglo-saxons de la profession conduit ces auteurs à « douter de l'existence d'un métier autonome : ceux qui forment les enseignants remplissent souvent cette fonction en marge de leur métier d'enseignant » (*idem*).

Les années IUFM vont cependant contribuer à une professionnalisation des formateurs sur un plan au moins. Lapostolle (*op. cit.*) parle d'un mouvement de professionnalisation 10 ans après la création des IUFM. Il est porté par la construction d'une culture commune consécutive à l'instauration de formations des formateurs, internes aux IUFM et de formes différentes d'un IUFM à l'autre. Le premier abord relativement homogène des formateurs IUFM est un indicateur de réussite de ce mouvement même s'il comprend de nombreux clivages internes et ancrés dans des cultures différentes selon l'origine des formateurs entre le 1^{er} degré, le 2nd degré et l'enseignement professionnel. L'auteur incite à la prudence sur la généralisation de ce mouvement.

2.2 Avec la masterisation le formateur redevient enseignant

Pour Perez-Roux (2012), Lapostolle (2013a,b) et Grosstephan (2015), cette réforme déconstruit certains repères individuels et collectifs.

Pour les formateurs d'IUFM, le passage du modèle IUFM à l'enseignement dans un master s'accompagne d'un paradoxe. Pour Lapostolle, là où la professionnalisation engageait un processus de déscolarisation de leur enseignement, le rapport à la note et le concours à préparer pour les étudiants du master renforcent « la forme scolaire » (2013a, p. 45). Le manque de lisibilité et visibilité de cette réforme produit un brouillage identitaire, une crise de sens et fait apparaître des signes de souffrance au travail chez les formateurs (Perez-Roux, *op. cit.*, p. 52). Pour Lapostolle « il semble bien que le formateur redevienne enseignant même si sur le fond il reste imprégné de son histoire professionnelle récente » (*op. cit.*, p. 46). La masterisation conduit à un cloisonnement des situations de formation et à un affaiblissement des collectifs de travail (Tavignot et al., 2017).

Certaines décisions des directions ont marqué un trait de fracture entre les formateurs issus du premier et second degré et les enseignants chercheurs comme, par exemple, au

¹⁰ En italique dans le texte original.

sujet de l'encadrement des mémoires. La décision de ne les attribuer qu'aux formateurs universitaires a exacerbé ce sentiment (Grosstephan, *op. cit.*).

Cette fracture statutaire entre les formateurs produit *in fine* un jugement différent de cette réforme comme le décrit Perez-Roux : « Les formateurs du second degré, lient leurs difficultés à leur statut et à une remise en cause de leur légitimité, certains envisagent de quitter la formation, d'autres d'entreprendre un travail de recherche, les formateurs de terrain du premier degré regrettent la perte du lien institutionnel avec l'employeur et un sentiment de relégation des stages de terrain. Enfin bien que critiques sur certains points, les enseignants-chercheurs sont les plus favorables à cette réforme dans la mesure où elle leur permet, notamment en didactique, de dispenser avec plus de légitimité un savoir universitaire tout en s'adossant aux apports de – et en développant – la recherche. Cette revendication, jusqu'alors peu entendue dans les logiques dominantes au sein des IUFM, trouve à présent un nouvel espace d'expression. » (*op. cit.*, p. 55).

Perez-Roux émet l'hypothèse que la période de mutation vécue par les formateurs peut constituer une épreuve au sens de Martucelli. « Les formateurs sont confrontés à des logiques concurrentes qu'il s'agit de faire « fonctionner » ensemble : « La notion d'épreuve engage une conception de l'individu comme un acteur qui affronte des problèmes et une représentation de la vie sociale comme constituée d'une pluralité de consistances » (Martucelli, 2006 *in* Perez-Roux, *op. cit.*, p. 42). Cette épreuve augmentée par « la cécité-surdité des décideurs institutionnels (tant sur le plan national que local) : cécité qui donne à certains formateurs le sentiment que 20 ans de formation en IUFM (et de compétences) sont balayés par une réforme impossible à tenir ; surdité face à ce qui se vit au quotidien et qui doit être réglé à l'interne sans réel cadrage national. Cette perception semble se conjuguer avec un double mutisme : celui des individus qui n'osent pas dire ce qui les affecte dans leur relation au travail ; celui des collectifs qui n'ont plus le temps de se mettre en marche et laissent chaque individu gérer seul ses propres déstabilisations. » (*idem*, p. 57).

Au moment où s'annonce la création des ESPE, les équipes de formateurs sont en ordre dispersé, affectées par le changement précédent et marquées par le sentiment de mensonge institué dû aux « distorsions communicationnelles, effacement des traces du passé de la formation, rationalisation des choix politiques, etc. Ce mensonge institué (Dejours, 1998) peut aussi être relayé localement par les responsables de l'Université de tutelle qui constituent la nouvelle autorité » (Perez-Roux, 2012b, p.58). Dans l'histoire de la formation des enseignants, les formateurs des ESPE sont un cas unique pour le moment. En si peu de temps, il n'y a jamais eu autant de réformes de la structure de formation.

3 La création des ESPE au cœur d'une réforme ambitieuse...

Par son article 68, la loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 confie aux ESPE la formation initiale des futurs enseignants et des personnels d'éducation. Ainsi créées, ces écoles, ont la responsabilité d'un enjeu majeur de la loi de refondation de l'école de la République, celui de réussir la transformation du modèle de formation des enseignants. Elles mettent en place le Master Mention « Métiers de l'enseignement, de l'Éducation et de la Formation » (MEEF). Leur création s'accompagne de discours volontaristes « à ce grand défi qui est lancé à l'université, ma réponse est claire : il s'agit de former autrement et de former mieux, et pas seulement les futurs enseignants. La formation des enseignants sera d'autant plus efficace qu'elle se nourrira de la rénovation pédagogique de l'enseignement supérieur. »¹¹ Et d'une formule, en guise de slogan, « enseigner est un métier qui s'apprend » destinée à décentrer la formation initiale des savoirs académiques. L'arrêté du 27 août 2013¹² fixe le cadre national des formations dispensées au sein des masters MEEF. Il positionne les concours de recrutement à la fin du second semestre du master et une formation en alternance organisée par l'ESPE qui se déroule la seconde année du master pour les lauréats (article 14). Selon Escalié (2019), on peut résumer les principaux enjeux de la refondation avec quatre objectifs :

- Renforcer l'attractivité du métier
- Mieux former les néo-enseignants
- Accompagner leur entrée dans le métier
- Les retenir avec une évolution de la carrière plus stimulante

La loi de refondation de l'école ne s'est pas limitée à la formation initiale des enseignants et des personnels d'éducation. Cependant, nous n'aborderons ici que les aspects qui concernent la mise en place de l'alternance intégrative et du tuteur ESPE en formation initiale des enseignants et personnels d'éducation. L'ambition de tenir ensemble un haut niveau universitaire et l'expérience de la classe invite à une formation qui doit se penser différemment des modèles traditionnels de l'université. L'invitation à rapprocher les formateurs d'enseignants des lieux d'exercice du métier et d'autres sphères est une prescription d'une autre manière de former, dirigée au-delà des programmes et des structures. La mise en place du MEEF se déroule sur deux années. En 2013-2014, seul le M1 MEEF est en application, le M2 débute en 2014-2015. Notre sujet se limitant au M2, nous n'aborderons pas le déroulement des stages des étudiants lors du M1. Le suivi des

¹¹ Geneviève Fioraso, Ministre de l'enseignement supérieur et de la Recherche au moment de cette déclaration (12/2012).

¹² <http://www.legifrance.gouv.fr/eli/arrete/2013/8/27/ESRS1319419A/jo#JORFARTI000027905276>

fonctionnaires stagiaires est assuré par un tutorat mixte composé d'un tuteur personnel d'établissement relevant du ministère de l'éducation nationale et d'un tuteur désigné par l'ESPE (article 15). L'opérationnalisation de la réforme fait l'objet d'un second niveau de prescription. Chaque ESPE au sein de son université et par l'intermédiaire d'un dossier d'accréditation précise les contours de son projet et sa spécificité locale. Nous détaillerons cette prescription locale dans la présentation du dispositif support de notre recherche.

3.1 L'ambition d'une alternance intégrative soutenue par un tutorat mixte

Un indicateur de l'ambition portée par la refondation est révélé par l'injonction d'une forme d'alternance intégrative. Cette alternance se définit selon Malglaive (1994), comme « une articulation où les liens entre les lieux de formation et de travail sont assurés par l'utilisation des expériences mutuelles dans l'un et l'autre des lieux ». Elle est le dispositif valorisé « d'un point de vue à la fois institutionnel et scientifique » de l'alternance (Serres et al., 2019, p. 27). Elle engage concrètement les institutions et les formateurs pour éviter que l'alterné soit isolé dans l'articulation de sa formation. Pour Pentecouteau (2012, p. 5), elle est idéale, « l'idée centrale est qu'il y ait un temps formatif qui se compose dans deux espaces, en interaction l'un avec l'autre. Cette ingénierie ainsi formalisée permet un décloisonnement idéal entre savoirs théoriques et savoirs pratiques pour accéder à un savoir professionnel, que l'apprenant s'approprie, construit et transforme, dans l'observation, la compréhension et l'expérimentation des pratiques professionnelles, en compétences professionnelles ».

Pour soutenir cette ambition, la loi a prévu un accompagnement par un tutorat mixte. « L'alternance intégrative repose sur la qualité de l'accompagnement personnalisé du stagiaire, à la fois par un tuteur universitaire et un tuteur de terrain, dans le cadre d'un tutorat mixte celui-ci n'est pas un « double » tutorat [...] En ce sens le tutorat mixte est la clé de voute de la mise en cohérence de la formation¹³ ».

La prescription du tutorat mixte définit les profils et missions spécifiques des deux tuteurs. A ce sujet nous avons noté une différence entre deux textes prescriptifs (en annexe). Entre le texte initial, issu de la réunion des recteurs (04/2014) et la circulaire 2014-080 « Modalités d'organisation de l'année de stage » (06/2014), le descriptif des missions respectives des deux tuteurs a perdu en précision. A titre d'exemple, voici comment est définie la mission du tuteur ESPE dans les deux cas.

¹³ MENESR, 2014, p 5.

- Texte d'avril 2014 : « Le tuteur de l'ESPE est un des enseignants du stagiaire. Il est désigné par le responsable de la formation. Il appartient à l'équipe enseignante intervenant pour la formation, que celle-ci soit assurée par l'ESPE ou une autre composante. Il accompagne le stagiaire durant l'année scolaire et participe à sa formation. Il assure un suivi et un accompagnement pédagogique du stagiaire tout au long de son cursus. Il rencontre de manière régulière le stagiaire pour permettre un aller-retour fécond entre ce qui est appris dans le cadre de la mise en situation dans l'établissement scolaire et les enseignements organisés par l'ESPE. Il établit avec lui les différentes étapes de la rédaction du mémoire. »
- Texte de juin 2014 : « Un tuteur sera ainsi désigné par l'ESPE pour assurer le suivi du stagiaire tout au long de son cursus. »

Dans le second cas, le descriptif de la mission du tuteur ESPE a complètement disparu de la prescription. Cette modification, qui fait disparaître tout cadrage, renforce l'importance de la prescription secondaire au sein de chaque ESPE. En revanche, cette modification entre ces deux documents n'apparaît pas pour le tuteur de terrain (non décrit ici) pour qui la prescription de la mission est restée assez proche d'un document à l'autre.

La prescription de juin 2014 ne précise plus, non plus, dans quelles conditions doit évoluer ce tutorat mixte alors que celle d'avril définissait les contours d'une mission conjointe. L'expression tutorat mixte n'y apparaît qu'une seule fois et de manière laconique : « l'accompagnement du stagiaire sera en outre renforcé, dans le cadre d'un tutorat mixte » (p. 4). Elle constitue le texte de référence.

La mise en place de la refondation de 2013 est accompagnée par un comité de suivi de la réforme, présidé par le recteur Filâtre, de l'académie de Grenoble. Installé pour 3 ans, ce comité s'engage à produire un rapport annuel. C'est en nous appuyant sur ce suivi, sur celui de la commission parlementaire Durand et ceux de l'IGAENR¹⁴ que nous allons mettre en lumière un bilan contrasté de la mise en place des ESPE. A noter que notre recherche se déroule dans la même temporalité.

¹⁴ Inspection générale de l'administration de l'Éducation Nationale et de la Recherche

4 ... au bilan contrasté

4.1 Des recommandations comme des injonctions à des pratiques collectives

Avant le début du M2, le comité de suivi émet des recommandations (p.7). Sur le sujet qui nous intéresse, nous retenons :

Pour la mise en place de l'alternance « la réforme repose sur un changement de paradigme » :

- Ne pas juxtaposer des savoirs et des compétences, mais les combiner en relation étroite avec les situations d'exercice du métier et avec les finalités pédagogiques et professionnelles
- Articuler savoirs, recherche et pratiques professionnelles, en mobilisant tous les intervenants universitaires et professionnels
- Mieux intégrer les temps et les lieux de formation et développer un accompagnement des étudiants « apprenants-alternants » reposant sur un tutorat mixte et organisé autour d'objets communs liés à l'exercice des métiers du professorat et de l'éducation

Pour les équipes de formateurs chargés du suivi (p.10) :

- Privilégier le travail sur des objets communs qui permettent de décloisonner et de renforcer le continuum éducatif entre les différents degrés et filières de la formation
- Favoriser le travail en équipe dans les lieux de formation
- Renforcer, par des démarches nouvelles, les relations entre les enseignants et enseignants-chercheurs de l'ESPE et des universités et organismes partenaires du projet, les tuteurs, les formateurs des premiers et du second degrés, les services rectoraux, les corps d'inspection pédagogique, les chefs d'établissements et les directeurs d'écoles, mais aussi les organismes de formation et associations partenaires
- Promouvoir les démarches communes d'analyse et d'expérimentation afin d'instaurer davantage de confiance réciproque
- Mettre en place des réseaux de formateurs

Ces recommandations illustrent les attentes qui reposent sur les formateurs. En particulier l'injonction « de démarches nouvelles, de travail en équipes pluri-catégorielles et pluridisciplinaires. La distinction entre savoirs et compétences qu'il ne faut pas juxtaposer mais combiner, ... ». L'ambition est élevée et les enjeux importants.

Le rapport IGAENR de 2015, qui porte sur le tutorat mixte, dresse un « bilan contrasté » de son installation (p. 7). Il va cibler « une source d'incertitude sémantique » sur l'emploi du mot tuteur qui produit de l'« incertitude sur les fonctions réelles des personnels

désignés tuteurs » et qui oblige l'employeur à produire une nouvelle prescription, une « circulaire d'application de ces textes, très attendue sur le terrain – cette circulaire destinée notamment à définir les modalités de mise en œuvre du tutorat (les acteurs, les missions, le tutorat mixte) devrait constituer une sorte de vade-mecum pour les services » (p. 6). Nous pouvons ici nous souvenir de l'évolution de la prescription concernant les tuteurs en 2014 qui a vu « disparaître » les contenus des prescriptions adressées aux tuteurs universitaires.

Le rapport recommande dix préconisations autour de trois compétences concernant les tuteurs. « Anticiper et mobiliser », « Animer, informer et former » et « Evaluer ». Ces préconisations identifient des faiblesses dans la mise en œuvre des tutorats mixtes au niveau national. A la fois du point de vue des structures qui doivent permettre la concrétisation des possibilités d'action des tutorats mixtes et l'information et la formation des deux catégories de tuteurs.

4.2 Une réforme fragilisée par les conditions de sa mise en œuvre

Le rapport Durand de 2016 alerte en indiquant que « ce qui manque le plus dans la mise en œuvre de la réforme était le temps : [...] le temps de la réflexion et du recul, notamment sur l'offre de formation mise en place jusque-là à marche forcée dans les ESPE » (p.7). Il précise également que « la professionnalisation est encore trop centrée sur la relation stagiaire-tuteur et pas assez sur la qualité alternante propre de la formation, d'où le sentiment pour les stagiaires que les enseignements à l'ESPE ne peuvent pas être réinvestis dans leur pratique » (p.10) ce qui traduit la difficulté de la mise en œuvre réelle de la modalité intégrative de l'alternance.

Ces éléments témoignent une fois encore des effets d'une rupture radicale qui fragilise le travail des équipes sur le terrain et, par conséquent, la réforme engagée. Ainsi nous constatons « historiquement » la répétition d'une méthode de pilotage qui consiste à installer une réforme en rupture avec la précédente modalité de formation. Nous notons une similitude entre l'ambition qui a prévalu au moment de la mise en place des IUFM et celle des ESPE. En effet, rassembler toutes les structures de formation peut s'assimiler à une refondation. Mais là où malgré son départ « chaotique » l'IUFM a eu le temps d'installer ses réformes, la rupture brutale provoquée par l'alternance politique ne le laisse pas aux ESPE. Ces derniers sont remplacés après seulement quelques années d'existence.

Le rapport Durand en 2016, met en garde contre sur cette précipitation et les critiques rapides mais peut-être trop tard. « Aujourd'hui, il s'agit de dépasser le discours « en négatif » sur les ESPE, consistant à préconiser de ne pas reproduire les IUFM et, finalement, de les garder comme « repères » (p.10). Une élection présidentielle plus tard,

à la fin de l'année universitaire 2017, Filâtre dresse un bilan et constate « des difficultés manifestes » sur plusieurs registres :

- Le concept d'ESPE et son positionnement vis à vis de ses partenaires
- Le modèle de formation
- La difficulté à mettre en place un modèle de formation très nouveau en rupture avec les modèles précédents en s'appuyant principalement sur les personnels qui portaient les précédentes approches de la formation et notamment les personnels des ex-IUFM » (Filâtre, 2017, p. 61)

Quelques mois plus tard, la réforme dite « de l'école de la confiance » marquera la fin des ESPE et la mise en place des INSPE.

5 Synthèse contextuelle

Du côté des structures de formation des enseignants :

Cette lecture de la succession des réformes, dans une perspective historico-culturelle, nous permet de distinguer deux périodes dans la temporalité et les modalités des réformes de la formation des enseignants : Dans une première période comprise en la troisième république et la fin des années 80, qui se clôt avec création des IUFM, les structures de formation des enseignants sont stables sur la durée et les changements se font dans la progressivité, si l'on excepte la période de la seconde guerre mondiale. Ensuite, à compter de la fin des IUFM, toutes les réformes s'enchaînent rapidement, au rythme des échéances politiques. *A contrario* de la période précédente, les réformes ne s'appuient plus sur les expériences passées, au contraire chaque réforme marque des ruptures nettes. « Aucun des dispositifs de formation mis en place depuis 1970 n'a bénéficié d'une amélioration progressive, au contraire de ce qui s'était passé à partir des années 1860, pour les écoles normales d'instituteurs et d'institutrices » (Chapoulie, 2019, p. 167).

Depuis la création des IUFM, une dimension supranationale s'invite dans les orientations des réformes (Tardif, 2017). Cette dimension se retrouve dans la mise en place de normes et de référentiel qui visent la professionnalisation du métier. Les IUFM ont rassemblé toutes les structures de formation publiques qui existaient jusque-là. Leur période n'a pas fait l'unanimité. Cornu (2015) indique que « tout au long des 20 années, il y ait eu une satisfaction générale parmi les étudiants, ainsi que de fortes critiques, mais des rapports très positifs ont été écrits sur les IUFM bien que les débats idéologiques n'aient pas cessé »

La structure suivante, dite de la mastérisation, porte la marque d'une réforme décidée à l'échelle européenne. Elle vise à accompagner l'entrée sur le marché du travail au sein d'une société qui vit une forte crise de l'emploi des jeunes. Elle réforme les IUFM de manière radicale. La structure IUFM est intégrée dans une université, elle devient dépendante des choix de son conseil d'administration et perd son autonomie. La mastérisation déplace les concours de recrutement en fin de master, marquant ainsi la fin du statut d'enseignant stagiaire ; cette place du concours rend la détention d'un master obligatoire ce qui change le rapport des étudiants à la formation. Ils étudient plus pour obtenir un master que pour apprendre le métier d'enseignant (Lapostolle & al, 2013).

La mise en place des ESPE s'est faite dans l'urgence d'un quinquennat électoral qui ne laisse plus le temps d'attendre. Elle s'accompagne d'un discours volontariste mais reproduit le même schéma de mise en place que la mastérisation en faisant table rase des expériences passées. Elle s'accompagne d'une formule qui devient un slogan « enseigner

est un métier qui s'apprend. » Cette réforme vise à restaurer l'attractivité du métier et à mieux former les néo-enseignants, qui sont les principaux reproches faits à la mastérisation, mais elle va également redéplacer les concours en fin de M1, rétablir le statut d'enseignant stagiaires en deuxième année de master et instaurer une alternance intégrative. Cette réforme s'accompagne de la mise en place d'un tutorat mixte, composé d'un tuteur ESPE et d'un tuteur dit « de terrain » qui est un enseignant en poste qui est identifié par ses compétences ou sa certification de formateur. Ce tutorat mixte accompagne l'entrée dans le métier de chaque enseignant stagiaire dans la dimension intégrative de l'alternance. La réforme des ESPE se caractérise par deux niveaux de prescription. Un niveau national qui fixe les grandes orientations et un niveau local qui précise le projet ESPE dans chaque académie. Ce projet est validé par une accréditation. La création des ESPE s'est accompagnée de la création de deux comités chargés d'accompagner la réforme : la commission Filâtre et la commission Durand qui ont chaque année produits des rapports de suivi. Jusqu'en 2017, les rapports de suivi vont faire état d'un démarrage difficile, d'une réforme fragilisée par les conditions de sa mise en place à marche forcée, d'une alternance dont la modalité de mise en œuvre est délicate et montre la fragilité, par l'absence de coordination du tutorat mixte.

Au moment de la rédaction de notre manuscrit, s'annonce déjà la fin des ESPE. L'alternance politique a remplacé les ESPE par les INSPE. L'article de 2017 dans le contexte d'alternance politique change de ton par rapport au rapport de 2016. Il désigne « les anciens formateurs IUFM¹⁵ » dans la liste des responsables de l'échec des ESPE.

Les prescriptions sont les marqueurs des réformes pour l'éducation qui accompagnent l'évolution de la société. Elles vont à l'encontre de l'image publique d'un système scolaire irréfutable. Cette installation d'une politique du changement brutal est assumée. Il n'est pas question d'évolution, ni de réforme mais de refondation.

Les effets des réformes sur le travail des formateurs d'enseignants

Sous la bannière IUFM, ils forment un monde composite (Lang, 2002), ils viennent de structures différentes avec des statuts et des spécialités différentes. ils ont l'injonction de se professionnaliser.

Avec la masterisation, on constate une disqualification des formateurs non universitaire pour certaines tâches ou responsabilités confiées aux universitaires. Ce qui fragilise la cohésion d'ensemble entrevue par endroits du temps de l'IUFM. Perez-Roux (2012a) décrit « comme une épreuve augmentée d'une cécité-surdité des décideurs

¹⁵ Cette adresse concerne les formateurs non universitaires.

institutionnels (tant au plan national que local) » l'absence de prise en compte d'un bilan des IUFM.

La mise en place des ESPE s'est effectuée dans un climat encore empreint des dégâts causés par les tensions survenues au moment de la transition entre l'IUFM et la masterisation. Les clivages et le sentiment de mensonge institué décrits par Perez-Roux (2012a) au moment du passage à la mastérisation sont encore vifs. L'injonction de former par l'adossement à la recherche, pré carré des formateurs universitaires dans les ESPE, continue l'accentuation de ces clivages. Elle s'est localement accompagnée de l'injonction pour les formateurs de ne pas « reproduire » leurs pratiques, sous la forme des dispositifs qu'ils avaient mis en œuvre dans leur expérience passée dans leur travail en lien l'accompagnement du stage des enseignants stagiaires. Au moment où s'annonce la création des ESPE, les équipes de formateurs sont en ordre dispersé, affectées par le changement précédent et marquées par le sentiment de mensonge institué dû aux « distorsions communicationnelles, effacement des traces du passé de la formation, rationalisation des choix politiques, etc. Ce mensonge (Dejours, 1998) peut aussi être relayé localement par les responsables de l'Université de tutelle qui constituent la nouvelle autorité » (Perez-Roux, 2012b, p.58).

Le sentiment d'activité empêchée (Clot, 2010) est très présent chez les formateurs « historiques ». Il s'accompagne de replis, de renoncements et d'une forme de fatalisme. Il nous semble au moins aussi pertinent d'attribuer « l'échec » des ESPE à ces conditions qu'aux formateurs eux-mêmes.

Chapitre 2 :

Le travail des formateurs universitaires dans le suivi des stages

Nous limitons notre revue de littérature sur le travail des formateurs universitaires des enseignants novices à la seule mission de tuteur dans le suivi des stages, en lien avec la délimitation de notre objet de recherche.

Nous avons organisé cette revue en reprenant l'une après l'autre les questions posées dans la littérature internationale par Lanier et Little (1986) au sujet des *teacher educators*, les formateurs d'enseignants :

- Qui sont-ils ?
- Que font-ils ?
- Comment le font-ils ?

Ces questions, sont reprises en 2002 par Altet & al dans l'ouvrage « Formateurs d'enseignants ». Elles le sont encore en 2014, lors de la chaire Unesco « Former les enseignants au XXIème siècle », où Saujat, Saussez et Sève confirment qu'elles restent « toujours d'actualité » (2016, p. 237).

Les travaux de recherches qui sont rassemblés dans ce chapitre s'articulent autour de ces questions mais en les réduisant aux formateurs universitaires (FU) chargés du suivi « sur le terrain » des enseignants stagiaires.

Dans un souci de clarté, nous nommerons stages, les périodes où enseignants novices enseignent dans des établissements scolaires, que nous nommerons ici écoles de manière générique.

1 Qui sont les formateurs universitaires des ESPE qui travaillent au suivi des stages ?

Au moment de la création des IUFM, le rassemblement des formateurs issus des structures précédentes constitue un « monde composite » (Lang, 2002) à l'identité encore balbutiante (Snoeckx, 2002). La diversité des formateurs qui le composent se situe à différents niveaux (statut, corps, champ d'intervention, ...). Dans l'exercice du métier, Lang représente cette diversité « sur un continuum organisé entre l'image de l'enseignant expert

*et celle du formateur-chercheur*¹⁶ » (*op. cit.*, p. 110), autrement dit, cette diversité se retrouve également dans l'enseignement prodigué par les différents formateurs.

« Les formateurs d'enseignants sont-ils des formateurs d'adultes ? » interrogent Laot et de Lescure (2006, p. 89). La question porte autant sur le public formé, des étudiants plutôt que des adultes déjà en activité, que sur le statut des formateurs, enseignants ou enseignants-chercheurs. Pour Altet, même si les enseignants en formation sont des adultes, les formateurs d'enseignants ne se considèrent pas et ne sont pas considérés comme des formateurs d'adultes. « Ils ne participent pas de la culture développée dans le monde des entreprises ou dans d'autres administrations publiques » (Altet et al., 2002b, p. 10). La culture évoquée par Altet est celle d'une professionnalisation spécifique, bien qu'en construction, des métiers de la formation.

En posant la question dans un autre sens : « Que signifie être un formateur d'adulte ? » Laot et de Lescure se demandent si cette spécificité n'est pas celle d'être coupé de tout métier ou de toute fonction spécifique : « Peut-on être formateur sans être formateur de... ? Ou encore, existerait-il un plus petit dénominateur commun à tous les formateurs de... ? Et où se situerait donc ce plus petit dénominateur commun sinon dans l'acte éducatif ? » (p. 91).

Presque quinze ans plus tard, nous retrouvons ces questions autour de l'identification des formateurs et de leur diversité au sujet des formateurs ESPE¹⁷. En effet, ce monde n'est pas moins composite que celui des IUFM. La création des ESPE s'accompagne d'un mouvement d'universitarisation porté par un recrutement de formateurs universitaires et un non-remplacement des formateurs non universitaires. Ce qui parfois se traduit sur un plan terminologique. Comment nomme-t-on les « formateurs » ESPE ? Sont-ils « tous enseignants » ou « tous formateurs » ou distingue-t-on les « enseignants-chercheurs » des « enseignants » ? Ils sont, localement, nommés enseignants actuellement, mais cette appellation ne fait pas l'unanimité et cette question circule dans le milieu de travail des formateurs ESPE et illustre ce monde composite.

A l'échelle internationale, parmi les FU qui travaillent dans les établissements universitaires de formation initiale des enseignants, tous ne sont pas tous concernés par le suivi des stages. Certains ne souhaitent pas y participer et le font parfois contre leur gré (Lonsdale & Ingvarson, 2003). En France, dans les ESPE, certains FU se déclarent incompetents pour faire un suivi de stage qu'ils jugent chronophage et non reconnu à l'université (Michaud, 2016). Cette partition se passe le plus souvent au regard du passé professionnel du formateur. Est-il originaire « du terrain » ? Se trouve-t-il, le trouve-t-on, légitime pour aller y travailler avec les enseignants novices ? Guibert (2017), à l'issue d'une enquête dans six ESPE, note que les formateurs « constituent un personnel volatile,

¹⁶ En italique dans le texte original.

¹⁷ Tous n'ont pas été recrutés au moment de la création des ESPE. La plupart d'entre eux sont issus des IUFM. Ils sont professeurs agrégés (PRAG), certifiés (PRCE) ou des Ecoles (PREC) affectés dans le supérieur ou enseignants-chercheurs (EC).

recruté sous des statuts différents » (p.131) avec un rapport mitigé au terrain. Cette distinction, inscrite dans le passé professionnel du formateur et dans le lien qui le rattache « au terrain » va partager l'image qui est renvoyée des formateurs. Selon, il est à la fois celui « qui donne du sens à la formation » ou susceptible de « renvoyer à un sentiment d'incompétence pour répondre aux questions concrètes en relation avec le terrain » (*idem*, p.137).

Pour conclure sur cette question du « qui » sont les FU qui travaillent avec le terrain, nous sommes en présence d'une question clivante. Aujourd'hui les FU qui travaillent « sur » et « avec » le terrain au suivi des enseignants novices sont le plus souvent d'anciens professionnels « de terrain ». Ils peuvent être aujourd'hui enseignants ou enseignants-chercheurs, ce n'est pas dans le présent du statut que se situe la partition mais dans leur passé professionnel.

2 Que font les formateurs universitaires dans le suivi des stages ?

Nous avons pensé, avant de voir « ce que font » les FU sur le terrain, qu'il serait utile de mettre au jour les nuances lexicales qui peuvent se glisser entre le tutorat, le conseil et l'accompagnement. Ces trois termes sont parfois employés comme des synonymes.

Les formateurs d'enseignants qui interviennent lors des stages en écoles des enseignants novices voient différents termes qualifier leur action et parfois aussi leur statut¹⁸. Comment se repérer quand il s'agit de formateurs universitaires ? On trouve dans la littérature une distinction entre le tutorat, l'accompagnement et le conseil. Les lignes suivantes visent à définir l'emploi de ces termes.

2.1 Tutorat, conseil ou accompagnement ?

Le tutorat

Pour Barbier (1996, p. 9), le tutorat c'est « l'ensemble des activités mises en œuvre par des professionnels en situation de travail en vue de contribuer à la production ou à la transformation de compétences professionnelles de leur environnement ». Ce terme, issu de l'anglais, est employé dans le monde du travail depuis les années 80. Le tutorat est assuré par un tuteur auprès d'un novice dans la fonction. Pour Glikman (2011), « en formation d'adultes, le tuteur est chargé d'intervenir pour faciliter la démarche d'apprentissage et assurer un suivi pédagogique. Il a un rôle d'accompagnateur, de guide, de personne-ressource. Il doit à la fois faciliter le transfert des connaissances et aider

¹⁸ Comme le tuteur et le conseiller pédagogique dans le 1^{er} degré par exemple. On parle ici de formateurs issus du terrain.

l'apprenant dans son processus personnel d'apprentissage et d'assimilation de ces connaissances » (p. 225).

Selon Chaliès et Durand, « le tutorat est une notion large qui désigne l'ensemble des activités réalisées conjointement par des tuteurs et des enseignants ou étudiants en formation, et ayant trait explicitement à la formation de ces derniers » (2000, p. 146).

Le tutorat se définit donc comme un acte adressé d'un expert vers un novice pour contribuer à sa formation et il se déroule en situation, donc sur le lieu du travail.

Le conseil

Selon Serres (2013), le conseil est la dénomination la plus générique. C'est une activité adressée dont le but est d'agir sur la pratique d'un enseignant novice qui débute dans le métier. On peut même considérer qu'elle est triplement adressée : à l'activité de l'enseignant novice, celle de ses élèves et à celle du formateur lui-même. Selon Lhotellier (2001), il ne faut pas réduire les pratiques de conseil à la volonté de rassurer, de suggérer voire de donner des conseils. Il définit le conseil comme « un acte de création d'un dialogue et d'une relation pour permettre la pensée » (p. 2) et il recommande de « tenir conseil » comme « une démarche dialogique, une délibération pour penser et construire les actions et leur sens » (*idem*) selon une démarche méthodique. On peut distinguer le conseil du tutorat par une réduction de celui-ci à un acte dialogique.

L'accompagnement

Pour Paul (2002), l'accompagnement est une nébuleuse sémantique qui selon les auteurs renvoie au conseil ou au tutorat. Roquet décrit une émergence de l'accompagnement dans le domaine de la formation comme une forme renouvelée de l'activité formative due au développement de l'individualisation de la formation (2009). Elle est donc à relier aux concepts de professionnalisation et de compétences.

Pour Paul, en 2009, la nébuleuse représente dorénavant des formes d'accompagnement. Elle recouvre à la fois le sponsor, (avec un engagement réciproque et une appartenance), le coach (accompagnateur particulier pour un défi du changement), le mentor (sage et expérimenté qui conseille), le tuteur (qui remplace le terme de maître formateur et qui est l'encadrant des formations en alternance) et le compagnon (avec les trois composantes de cette mission, apprendre, pratiquer et transmettre) (Paul, 2009).

Le tuteur universitaire accompagne et installe une situation de conseil

Il ressort de ce rapide travail lexical qu'il n'y a pas une partition nette entre ces trois termes. Bien que générique lui-aussi, le terme de conseil peut donc aussi être une forme d'accompagnement. On note qu'en 2002, Paul englobe tutorat et conseil dans la dimension générique de l'accompagnement alors qu'en 2009 elle fait une distinction. Escalié fait également une différence : « il faut s'extraire d'une activité de conseil nécessaire mais insuffisante car essentiellement fondée sur la transmission de recettes inspirées de la

propre façon de faire des conseillers » (Parker-Katz & Bay, 2008) pour se diriger vers un travail d'accompagnement (Escalié, 2019).

Quand celui-ci insiste sur la nécessité de dépasser l'ambiguïté lexicale du conseil comme « transmission de recette », il se distingue plus de la définition de Serres que de celle de Lhotellier.

Pour éclaircir notre propos, nous associons plutôt le conseil à une posture dans le cadre d'un entretien (tenir conseil), l'accompagnement au fait d'être *avec* et d'accompagner *vers* et le tutorat à la fonction. Nous pouvons donc les employer ainsi. Le FU quand il est désigné comme tuteur universitaire, accompagne les enseignants novices quand il travaille avec eux sur le terrain. Les échanges qui se produisent à ce moment-là reviennent à conseiller, au sens de « tenir conseil » et pas exclusivement à transmettre des recettes.

2.2 Du tutorat individuel ...

En 2000, dans un travail de synthèse de la littérature scientifique internationale, Chaliès et *al* ont mis en évidence la construction typique des trois composantes qui constituent la pratique tutorale la plus répandue : l'expérience pratique d'un enseignant novice qui enseigne, son observation par un tuteur de terrain et/ou un FU et l'entretien post-leçon.

Comme nous l'avons montré plus haut, le terme de tutorat a évolué depuis les années 2000. Il désigne aujourd'hui plutôt l'identification de l'acte d'accompagnement par les professionnels expérimentés que la séquence décrite par les auteurs. On trouve aussi dans la littérature, une distinction terminologique entre la visite formative, qui est effectuée par deux tuteurs ensemble (l'un issu du terrain et l'autre FU), auprès d'un enseignant novice et la visite-conseil effectuée par un seul tuteur, qu'il soit issu du terrain ou FU (Escalié, 2019). L'entretien post-leçon est également nommé dans la littérature comme conseil pédagogique (Mouton, 2003), entretien de conseil pédagogique (Flavier, 2009) ou entretien-conseil (Becue, 2015) et, dans les publications anglophones, sous les termes de *post-lessons interviews* (Adler, 2012), *post-lesson dialogue* (Coulon & Byra, 1997).

Les limites des pratiques tutorales en situation d'alternance

La synthèse réalisée par Chaliès et *al* (2000) révèle que les formateurs font face à trois dilemmes organisateurs qui se révèlent dans l'entretien conseil :

- Aider ou évaluer
- Transmettre ou faire réfléchir
- Aider à enseigner ou aider à apprendre à enseigner

Les choix qu'effectuent les formateurs pour trancher ces dilemmes ont des conséquences sur la formation des enseignants novices et sur leur attitude face aux tuteurs et aux conseils.

Les auteurs concluent à un dispositif à l'utilité discutée et font des propositions d'amélioration. En 2009, un travail du même ordre (recension internationale et synthèse)

maintien les conclusions initiales, insiste sur l'intérêt du tutorat dans les formations par alternance et relève l'émergence de nouvelles pratiques tutorales plus collaboratives (Mullen, 2000) au sein de communautés d'apprentissage professionnel (Vescio, Ross & Adams, 2008 in Chaliès, Cartaut, Escalié, & Durand, 2009, p. 86) ou de communautés de pratiques (*idem*).

Des travaux identifient des conditions à l'efficacité du tutorat individuel

Des travaux de recherche sur le tutorat proposent des axes d'amélioration.

Former les formateurs à l'observation en vue de l'analyse du travail

Mouton (2003) interroge le conseil pédagogique dans une perspective de formation des maîtres formateurs¹⁹ par l'analyse de leur activité. Il identifie une difficulté au niveau de l'observation du travail de l'enseignant novice par le formateur. Il en ressort que l'observation « même la plus outillée ne permet pas de repérer les savoirs d'expérience » (p. 80) et qu'il faut pouvoir analyser l'activité de l'enseignant pour rendre visible « les compétences qui adhèrent en quelque sorte à l'action Leplat, 1997, p. 14) [...] mais leur explicitation est très difficile » (p. 81). Ce résultat indique dès 2002 qu'il faut former l'enseignant expert à devenir tuteur. L'auteur s'y emploie en utilisant des méthodes indirectes d'accès à l'expérience vécue comme l'autoconfrontation croisée (Clot et al., 2000) au sein de collectifs de travail.

Revisiter l'entretien de conseil pédagogique

Des travaux ont rediscuté les nombreux résultats qui montrent l'utilité controversée de l'entretien de conseil. La critique principale se situe dans l'empêchement ou au moins le ralentissement du développement de la pratique réflexive des enseignants novices par l'empressement des formateurs à formuler la leur (Loughran & Berry, 2005). Bertone et *coll.* identifient un dilemme des formateurs en situation : ils doivent répondre aux préoccupations urgentes des enseignants novices en leur proposant des gestes professionnels qu'ils peuvent s'approprier immédiatement *versus* prendre le temps de construire avec eux ces solutions pour développer une attitude réflexive à même de les aider à long terme. Pour les auteurs, l'inefficacité de l'entretien provient du fait que le dilemme est souvent tranché en faveur de la première option (2006).

Plutôt que de questionner la pertinence de l'existence de la séquence tutorale et en particulier celle de l'entretien de conseil pédagogique, Flavier (2009) identifie des conditions nécessaires à son efficacité :

- S'appuyer sur des éléments d'expérience circonstanciés et partagés avec un guidage pertinent du formateur. Ce qui favorise le développement du pouvoir d'analyse des enseignants novices

¹⁹ Enseignants du 1^{er} degré ayant une certification pour exercer la mission de tuteur de terrain.

- Proposer des alternatives d'actions comme des circonstances spécifiques d'application des règles professionnelles apprises (Chaliès et al., 2008)
- Veiller à une alternance serrée entre les temps de formation et ceux d'exercice du métier en classe afin de favoriser le processus de migration de l'expérience

En 2015, Becue met en évidence quatre conditions pour que le dispositif de conseil soit une situation potentielle de développement professionnel des enseignants novices :

- La présentation et la reconnaissance d'un problème issu de la réalité observée ou vécue par les deux interlocuteurs
- La formulation d'une solution explicite et résonnante dans la globalité de la pratique
- L'accompagnement du changement dans la temporalité
- Une dynamique relationnelle qui permet à chacun d'exprimer son point de vue

Rééquilibrer les rôles dans la triade FU-enseignant novice -tuteur de terrain

Dès 2000, puis à nouveau en 2009, les recensions de Chaliès et *coll.* notent le faible impact de la présence du FU dans la situation de tutorat quand elle se déroule sous la forme d'une triade simultanée. Pour les auteurs, deux causes en sont à l'origine :

- Un lien professionnel dissymétrique. D'un côté, une relation forte, positivement (confiance) ou négativement (prudence ou défiance) entre le tuteur et le stagiaire et de l'autre un FU qui n'est pas identifié dans une relation singulière avec l'enseignant novice
- Une difficulté des FU à « ramener » vers les situations de terrain les concepts scientifiques qu'ils mobilisent en formation. Cette difficulté illustre l'écart trop grand qui existe entre les organismes de formation et le terrain, le « loose coupling » (Pajak, 2001)
- L'étude conduite par Moussay et *coll.* auprès d'un tutorat mixte (2017) met en évidence à nouveau les difficultés des deux tuteurs à travailler ensemble, de part une prescription dans laquelle la contribution de chaque tuteur est imprécise, voire problématique (p.93). Cette situation témoigne des tensions entre les formateurs mais face à la capacité des tuteurs à élaborer une nouvelle signification de leur expérience, les auteurs recommandent un programme de formation susceptible d'accompagner le tuteur ESPE (FU) et le tuteur de terrain (Moussay et al., 2017, 2019)

2.3 ... vers les tutorats collectifs, une évolution des modèles

Internationalement, des recherches notent une évolution du modèle de tutorat en modifiant son caractère de suivi individuel. Actuellement des travaux de recherche mettent en évidence trois directions pour l'évolution du modèle traditionnel de tutorat (Moussay et al., 2011).

Vers des tutorats collectifs

Une évolution du tutorat porte sur le nombre d'enseignants novices qui y participent simultanément. On identifie dans la littérature des formes très diverses : des groupements par paires d'enseignants novices avec un tuteur (Bullough et al., 2003), la constitution de petits collectifs d'enseignants novices parfois sans formateurs au sein d'un même établissement (Ria, 2007), des modalités distancielles (Séjourné, 2010) et d'autres (Chaliès et al., 2007; Floro & Raso, 2016). A titre d'exemples, nous détaillons deux modalités :

- Selon Bullough et al (2003), la comparaison entre un tutorat composé de deux enseignants novices associés à un même tuteur et un suivi individuel montre des bénéfices du côté du tutorat par paires. Notamment sur la prise d'initiative en classe et les échanges avec le tuteur. Les novices, dans l'expérimentation citée, ne sont pas associés uniquement dans la situation tutorale mais sont en situation de co-enseignement en stage. La modification se situe donc dans l'ingénierie de formation qui permet cette modification du tutorat.
- Selon Ria (2007), l'expérience de la constitution de petits collectifs d'enseignants novices d'un même établissement, sans formateur, et mis en situation d'observation croisée puis de débriefing post observation, a été favorable à la transformation des pratiques des enseignants novices, au développement des échanges professionnels et à l'enrichissement de leur palette de gestes. Ria identifie cependant deux limites : une pour les enseignants novices les plus fragiles mis en difficultés par cette exposition sans protection et l'autre dans l'absence de formateurs « qui montre la nécessité d'une contrainte extrinsèque – et de redéfinir le rôle des formateurs – sinon les néo-titulaires ne parviennent pas à s'extraire des urgences pédagogiques quotidiennes » (p. 79).

Cette évolution du modèle du tutorat, considérée comme un tutorat à plusieurs voix permet à l'enseignant novice « d'arbitrer entre plusieurs règles énoncées au cours d'échanges professionnels dépassant les limites propres aux prescriptions et à l'empan expérientiel d'un seul interlocuteur formateur de terrain » (Moussay, 2012, p. 96). Elle modifie également le type d'interactions et contribue à enrichir la palette des options possibles par la comparaison.

Vers des tutorats collaboratifs

Moussay & al (2011) relèvent dans la littérature internationale l'évolution vers une séquence de tutorat plus collaborative. Deux situations seraient particulièrement favorables au développement professionnel des enseignants novices : une situation de copréparation des leçons et une autre de coanalyse de l'activité d'enseignement (p. 106). L'expérimentation conduite par les auteurs met en évidence des conditions pour que les conseils soient des ressources pour le développement des enseignants novices « lorsqu'ils permettent à ces derniers de repenser leur activité en classe et de construire des règles plus personnelles, adaptées aux imprévus de leur expérience en classe. De ce fait, il apparaît possible d'apprécier l'impact de la situation tutorale en repérant les liens qui existent entre le développement professionnel des enseignants novices et les conseils énoncés lors des interactions. Par ailleurs, les résultats soulignent que ce développement professionnel peut échouer si les règles énoncées par les interlocuteurs sont peu opérationnelles et trop éloignées des préoccupations des enseignants novices » (idem, p. 122).

Dans d'autres travaux, la composition originelle de la triade ne change pas (un FU, un tuteur de terrain et un enseignant novice) mais l'évolution porte sur les modalités du partenariat entre université et écoles en tant que communautés de pratiques (Jenkins & Veal, 2002; Whitehead & Fitzgerald, 2007). Les évolutions visent une meilleure articulation des séquences de formation reçues par les enseignants novices de la part des FU à l'université et celles conduites par les enseignants novices en classe. Ce travail, plus collaboratif, vise à rendre les apports issus de l'université plus opérationnels (Korthagen, 2010) et à mieux les articuler avec l'expérience professionnelle qui se construit lors des stages en alternance des enseignants novices.

Néanmoins, l'efficacité de ce tutorat reste discutée par la littérature scientifique (Moussay et al., 2009) et les recherches montrent que le travail des enseignants novices, des FU et des tuteurs de terrain reste juxtaposé. Ils co-agissent plutôt qu'ils ne collaborent (Chaliès et al., 2012, p. 68).

Vers des tutorats avec plusieurs enseignants novices et plusieurs experts

Ces tutorats rassemblent plusieurs formateurs. Soit plusieurs FU soit plusieurs tuteurs de terrain soit une composition de formateurs issus des deux entités autour de plusieurs enseignants novices. La constitution du groupe crée « une dynamique doublement profitable : les enseignants novices bénéficient de conseils de plusieurs tuteurs, et ils peuvent confronter leurs pratiques » (Rodgers et Keil, 2007 in Moussay & al, 2011). A titre d'exemples :

- Les écoles de développement professionnel (*Professional Development School*) aux USA sont un type particulier de partenariat école-université conçu pour appuyer la préparation des enseignants, le perfectionnement professionnel, la recherche et l'apprentissage des élèves (Haley et al., 2018). Elles utilisent la modalité du tutorat

avec plusieurs experts et plusieurs novices élaboré sur le même mode de fonctionnement que dans le domaine médical. « Ce tutorat collectif aide les enseignants novices à se familiariser avec les activités de la communauté enseignante, à prendre conscience des responsabilités enseignantes et à questionner leur pratique en classe tout comme celle de leurs collègues » (Sutherland & *al.*, 2005 ; Wilson, 2006 in Moussay, 2011, p. 107).

- Lerouge (2003) décrit un dispositif de « visite formative » incluant plusieurs FU, des tuteurs du 1^{er} et du 2nd degré et un groupe d'enseignants novices pluridisciplinaire « en vue d'intégrer les entrées théoriques et pratiques de la formation, en développant des dispositifs d'analyse de pratiques qui permettent d'étayer le transfert professionnel » (p.19).

Cette présentation d'évolutions du modèle du tutorat ne se veut pas exhaustive. Notre intention est de mettre en évidence que ces modifications du modèle portent sur plusieurs facteurs : la composition du tutorat, le nombre d'enseignants novices et le nombre de formateurs. Ils ont comme conséquences de modifier les rapports décrits originellement par Chaliès et *coll.*, de modifier la séquence tutorale et de prendre davantage en compte l'activité des formés (Serres & Moussay, 2014). Nous allons maintenant nous intéresser aux pratiques à l'intérieur des dispositifs de tutorat et à leurs effets.

3 Comment le font-ils ?

La question qui se pose est bien celle du comment font-ils (les tuteurs universitaires) pour faire ce qu'on leur demande, dans les conditions où on leur demande de le faire ? Pour les plus anciens d'entre eux, la succession des réformes s'est accompagnée de changements de paradigmes de formation. Ce chapitre en propose un bref récapitulatif. Nous allons aborder cette question du « comment » forment-ils selon trois axes :

- Avec quelles visées de formation ?
- Dans quels contextes ?
- Avec quels outils ?

3.1 Avec quelle visée de formation ?

L'ensemble des réformes, depuis la mise en œuvre du processus de professionnalisation, des deux côtés de l'Atlantique, a profondément transformé le métier d'enseignant et au-delà la formation à ce métier. Au début des années 2000, les dispositifs de formation initiale des enseignants, dans le double mouvement d'universitarisation et de professionnalisation, sont majoritairement élaborés pour former des praticiens réflexifs (Bouissou & Brau-Antony, 2005; Schön, 1983). Dans cette optique, les pratiques tutorales au sein des formations en alternance sont fréquemment associées en formation avec des groupes d'accompagnement d'analyses de pratiques. L'observation de la

pratique d'un pair renforcée par l'apport des concepts théoriques d'un formateur aide à construire une pratique réflexive qui contribue à former au métier (Étienne et al., 2009).

Des travaux de recherche mettent en discussion l'efficacité de ce modèle pour former des enseignants (Bertone, 2016; Bertone & Saujat, 2013; Bouissou & Brau-Antony, 2005; Mouton, 2003) indépendamment des formes renouvelées de tutorats. En s'appuyant sur des résultats de recherche, Bertone (2016) en donne quelques illustrations :

- L'analyse réflexive dans un groupe de discussion entre pairs (Tripp & Rich, 2012 *in* Bertone, 2016) contribue à identifier des besoins de formation, à faire émerger des conseils personnalisés avec une empathie collective propice aux échanges. Cependant l'auteur s'interroge sur « la véritable valeur ajoutée de solutions professionnelles émergeant du partage, entre pairs novices, de stratégies de « survie » en classe » (p. 189).
- Des dispositifs basés sur des vidéos d'experts et de novices participants (Zhang et al, 2011 *in* Bertone, 2016) dans lesquels les enseignants novices relèvent l'exemplarité des pratiques issues des vidéos. Celles des experts dans une visée comparative en vue de ce qu'il faudrait faire ou entre eux dans un effet de miroir. Les résultats témoignent de la découverte de techniques nouvelles mais révèlent une difficulté d'application au regard de ce que les enseignants novices sont capables de faire à ce stade de leur développement professionnel.
- Des dispositifs basés sur l'observation par les enseignants novices de leur propres pratiques (Kleinknecht et Schneider, 2013 *in* Bertone 2016). Les enseignants novices s'avèrent en incapacité de critiquer leurs actions et manifestent des émotions négatives lors des visionnages.

A l'issue de ces résultats, l'auteur met en évidence que « les transformations de l'action en classe des enseignants novices, pris dans ces dispositifs de formation fondés sur l'analyse réflexive des pratiques d'enseignement, sont rarement documentées mais que lorsqu'elles le sont [...] on constate au contraire un contraste entre le développement des conceptualisations dont sont capable les enseignants novices lors des situations de conseil post-leçon, d'une part, et l'inertie de l'action des enseignants novices en classe, d'autre part » (idem, p. 190).

L'apport de l'analyse du travail et de l'activité dans le mode des sciences de l'éducation (Barbier & Durand, 2003; Saujat, 2002) va contribuer à faire de l'activité réelle et de son analyse une option de transformation majeure dans la manière d'envisager la formation initiale des enseignants. Ce qui n'ira pas sans heurts, « le discours sur la professionnalisation de la formation à l'enseignement qui comprend entre autres les exigences contradictoires de développement de la formation théorique et de l'expérience pratique fait de l'activité réelle et de son analyse un enjeu majeur pour la formation de professionnels de l'enseignement » (Saussez & Yvon, 2014).

En 2014, les conférences de la Chaire Unesco « Former les enseignants au XXI^e siècle » ont été l'opportunité de propositions²⁰. Nous rappelons, ici, seulement celles qui ont un lien avec le travail des FU dans les pratiques tutorales :

- Enseigner les concepts et méthodes de l'analyse du travail dans les centres de formation
- Penser l'accompagnement des trajectoires professionnelles des entrants dans le métier à partir de l'analyse de leur activité
- Soutenir la mise en œuvre de collaborations entre analystes et travailleurs comme source de développement pour les travailleurs

Ces propositions encouragent à réorganiser le tutorat sous des formes plus collectives et/ou collaboratives ce qui induit une transformation de l'activité des formateurs en faisant parler le métier à plusieurs voix (Serres & Moussay, *op. cit.*) mais pas seulement. D'autres émergent pour mobiliser la réflexivité avec un étayage conjoint et complémentaire du FU et du tuteur de terrain avec une efficacité sur l'action des enseignants novices (Bertone & Saujat, *op. cit.*).

Ces propositions ont des conséquences sur le travail des formateurs. Elles mettent en exergue l'urgence de former les formateurs à ces nouvelles visées de la formation. Il s'agit « de baliser une entrée dans le problème de la formation des formateurs par une analyse du travail » (Saujat et al, 2016, p 237). Car « une entrée en formation par le travail signifie dans la tradition ergonomique de langue française que la cible c'est le travail et non l'individu. Il ne s'agit pas de rabattre la transformation du travail sur la transformation des capacités individuelles comme dans la vision fonctionnaliste et adaptative usuelle de la formation, mais bien d'instituer le travail dans ses dimensions individuelles et collectives comme un objet à adapter/transformer, un objet de débats et de controverse » (*idem*, p 241).

Pour Goigoux et Serres (2015), il faut « apprendre à conseiller les enseignants débutants [...] en comprenant mieux (leur) activité pour mieux leur porter conseil et [...] sur la conduite des entretiens en faisant évoluer les pratiques traditionnelles » (p. 127).

Pour Bertone et Saujat (*op. cit.*, p.188) « L'enjeu principal du point de vue de la formation comme de la recherche-intervention est alors de s'y prendre « à plusieurs », « à plusieurs reprises » et dans « plusieurs circonstances » pour amener les enseignants novices à revivre des expériences vécues dont ils puissent envisager la transformation au moyen de leur interprétation avec les règles et les concepts professionnels de la formation, mobilisés, développés et réappropriés dans ces différents contextes » (Bertone et al., 2009 in Bertone & Saujat, 2013).

²⁰ Conférence de Marc Durand. Visionnée sur <http://chaire-unesco-formation.ens-lyon.fr/>

Mayen en propose une possibilité en étudiant la nature des interactions tutorales et en se demandant en quoi elles sont un espace potentiel d'apprentissage ? (2000). Ces situations recèlent en elles la possibilité de voir se former des zones de proche développement, par le biais des dialogues que les nouvelles modalités de tutorat (collectifs) rendent possibles et qui pourraient contribuer aux transformations de l'expérience.

3.2 Avec quel modèle de formation ?

L'alternance dans la formation initiale des enseignants

L'alternance est un système de formation qui associe un enseignement et une pratique professionnelle. Dans la formation des enseignants, le formé suit des enseignements dans l'organisme de formation et enseigne simultanément en situation réelle face à des élèves. Elle est un organisateur central de la formation professionnelle initiale des enseignants dans de nombreux pays (Ciavaldini-Cartaut, 2009). Pour Vanhulle et coll. (2007), l'alternance ne peut se réduire à l'opposition entre théorie et pratique. Elle « doit s'entendre dans un double mouvement contradictoire et complémentaire, d'une logique qui défend l'acquisition d'un savoir général par transmission et production à l'université et d'une logique d'acquisition par l'expérience directe des stages sur le terrain. [...] Elle renvoie à la problématique d'un apprentissage orienté vers l'agir vs l'analyse de cet agir » (p. 8).

Elle peut prendre différentes formes selon Bourgeon (1979) :

- juxtapositive, surnommé aussi de « fausse alternance » quand les temps et les espaces sont indépendants
- associative, quand la formation générale donne une place au terrain dans la formation sans définitions d'objectifs ou de contenus
- copulative (Bourgeon) ou intégrative (Malglaive, 1994), quand les liens entre les lieux de formation sont assurés par l'utilisation des expériences mutuelles dans l'un ou l'autre lieux

L'idée qui consiste à alterner temps d'apprentissage théorique et stage n'est pas nouvelle. Prost (2014, p. 69) indique que les nombreuses modalités de mise en stage des enseignants débutants existent depuis un demi-siècle sous différentes appellations.

Pour Etienne, les transformations de la formation initiale sont des « travestissement d'anciennes formules remises au goût du jour par la magie du jargon administratif » (2017, p. 178). Associée aux notions de professionnalisations et de compétences, ces trois notions « font l'unanimité dans la noosphère de la formation des enseignants où se situent aussi bien leurs institutions qui en sont chargées que les responsables politiques qui leur reprennent leurs idées pour les transformer en injonctions et recommandations, même si praticiens et chercheurs les remettent parfois en cause ou cherchent à en préciser les contours » (*idem*, p. 179).

L'alternance, une modalité complexe à mettre en œuvre

Les nombreuses études sur le fonctionnement réel de l'alternance montrent des écarts entre l'alternance prescrite et la réalité des dispositifs mis en place (Merhan et al., 2007). Les recherches sur le sujet montrent une réalité plus proche de l'alternance juxtapositive, donc qui reste « formelle » (Darling-Hammond, 2006), peu ou pas opérationnelle dans le couplage : « loose coupling » (Pajak, 2011.).

Concrètement ces difficultés se traduisent par le fait que le lien entre les différents temps et espaces de la formation reste dévolu aux enseignants novices (Dastugue & Chaliès, 2019; Étienne, 2012). Au-delà de la complexité qui consiste à vivre les deux postures, d'étudiant et d'enseignant, la formation en alternance ne parvient pas à proposer des contenus transposables dans la situation d'enseignement pour l'enseignant novice. Les deux mondes de l'université et de l'école restent séparés (Beck & Kosnik, 2000).

Dans ces conditions, l'alternance, qui n'est pas formatrice en tant que telle, peut rester un dispositif vide de sens (Perrenoud, 2001). Ces résultats conduisent même certains chercheurs à se demander si on peut se passer de l'alternance en formation. En particulier lorsqu'une formation en alternance mal conçue conduit à une première expérience de l'action qui peut confronter un débutant à « la complexité d'une situation trop élevée sans possibilité d'(en) dissocier les constituants [...] Le découragement est au rendez-vous avec le sentiment d'incapacité et le ressentiment éventuel à l'égard de la formation qui n'a pas su préparer à affronter cette complexité » (Mayen, 2007a, p. 95).

L'efficacité de l'alternance dépend donc de son opérationnalisation. Il convient donc de mettre en place une pédagogie de l'alternance par des médiations entre les deux types de situations rencontrées par les enseignants novices (Veillard, 2009) et contribuer à les aider « à transformer les savoirs d'expérience acquis sur le terrain professionnel en savoirs transférables et lier entre eux les différents types de savoirs : théoriques, techniques, disciplinaires et d'expérience (Besson et al., 2005 in Veillard 2009, p. 126).

Quelle faisabilité réelle pour l'alternance intégrative ?

L'alternance intégrative vise à ne plus laisser aux seuls enseignants novices la responsabilité de l'articulation des deux dimensions. C'est actuellement le mode d'alternance prescrit dans plusieurs pays pour la formation initiale des enseignants.

Une alternance, plus intégrative, qui vise la réduction des écarts entre les deux dimensions déplace des enseignants novices aux formateurs (FU comme tuteurs de terrain) la mission d'intégration. Serres et Moussay précisent que « les formateurs exerçant au plus proche du terrain sont les facteurs clés de l'alternance » (2016, p. 153).

On retrouve dans des travaux récents des propositions pour rendre l'alternance plus intégrative :

- Permettre dans l'organisation de la formation une collaboration entre pairs et prendre en compte les préoccupations des enseignants novices par des dispositifs

de formation qui aident les débutants à les traduire, les recycler en faisant du travail un objet de formation (Saujat & Serres, 2015, p. 31)

- « Viser des réussites précoces en situation de classe pour travailler ensuite à leur conceptualisation » (Serres et al., 2019, p. 31)
- Dastugue et Chaliès (*op. cit.*, 2019) recensent dans la littérature scientifique des propositions qui tendent à déplacer « le centre de gravité » de la formation des enseignants novices dans deux directions opposées :

a) Vers les établissements scolaires. Ils renforcent ainsi les relations entre l'université et les écoles par des collaborations plus fonctionnelles (Miller & al, 2006). Ils contribuent à reconnecter plus facilement les connaissances acquises à l'université et l'expérience de terrain (Coffey, 2010). Cette proposition reste délicate avec une répartition des rôles floue entre les formateurs des deux composantes (Bartholomew & Sandholtz, 2009).

b) Vers les universités en y déplaçant les temps de formation (Hixon & So, 2009) et en mobilisant les outils numériques (vidéo, audio, photo) dans des « espaces protégés » en étant immergés dans la réalité du travail mais libérés de la complexité de la classe (Ria et al., 2010). Dans un autre cas en mobilisant la réalité virtuelle en plaçant les enseignants novices dans des « salles de classes virtuelles » (Moreno, 2009).

Vers une évolution du partenariat entre universités et écoles

L'état de la collaboration entre les deux structures qui enserrant la formation initiale des enseignants par l'alternance est souvent formelle, cantonnée à une répartition administrative des rôles et des responsabilités. Le constat est fait de deux mondes qui dialoguent peu (Miller et al., 2006).

A l'échelle européenne, c'est pour le faire évoluer qu'au niveau institutionnel, on tente de faire évoluer les dispositifs de formation initiale des enseignants (Escalié, 2019; Escalié & Chaliès, 2011) sur le modèle des communautés de pratiques (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). L'attrait principal de ce modèle est de faire d'un obstacle un atout en réduisant la partition entre les deux structures pour optimiser la diversité des acteurs de la formation (Escalié & Chaliès, 2016). Pour ce faire, il faut repenser les modalités de collaboration entre les formateurs afin d'organiser le passage d'une « collection de formateurs à un collectif de formateurs pour aboutir à un collectif de formation » (Serres & Moussay, 2016, p. 153).

Escalié relève cependant dans la littérature internationale des limites aux dispositifs fondés sur les communautés de pratiques. Dans une perspective managériale, lorsqu'elle n'est utilisée que comme un « outil de gestion » et de partage des connaissances (Cox, 2016). Ou par une résistance des universités et des écoles à partager les responsabilités qui leur sont attribuées (Fullan et al, 1998). Ou, enfin, sur des questions économiques, politiques ou sociales (Rice, 2002 ; Yendol-Silva & Dana, 2004 ; Teitel, 1998 *in* Escalié, 2019).

Deux mouvements au moins s'inscrivent dans cette logique d'apprentissage au sein d'un groupe social avec une progressivité dans la participation aux pratiques. Le courant du *workplace learning* (Billett, 2006, 2009) et la communauté d'apprentissage professionnelle vue comme un outil de développement professionnel des enseignants au Canada (Dionne et al., 2010; Leclerc & Labelle, 2012).

3.3 Avec quel usage de l'observation ?

Le déplacement des FU de l'organisme de formation vers les lieux de stage des enseignants novices ne se réduit pas à une délocalisation du travail. Le registre d'actions du FU va également être modifié. Dans la séquence tutorale, son activité va débiter par une observation du travail du novice en situation. Selon Kohn et coll., observer des situations pédagogiques est un terme utilisé pour désigner « des pratiques très variables quant aux dimensions privilégiées, aux objectifs poursuivis, aux caractéristiques opérationnelles des procédures mises en place et à leur situation institutionnelle : **la prise d'informations par un observateur en contact avec la réalité d'une situation, son codage ou catégorisation par discrimination d'indices signifiants enregistrés et stockés en mémoire. Il s'agit d'une opération cognitive de production de sens par l'observateur à des fins d'évolution de ses connaissances, de ses actes, de ses attitudes²¹** » (Kohn et al., 1978, p. 48). Par conséquent, ce qui provoque la demande d'observation prédétermine les objectifs de celle-ci. À titre d'exemples, nous pouvons lister quelques cadres qui, face à l'observation d'une même situation d'enseignement, n'en extraient pas les mêmes éléments, ne viseront pas les mêmes objectifs et n'en feront pas le même usage :

- Une observation du didactique ordinaire (Amade-Escot, 2014) visera à rendre compte de la mobilisation de savoirs et du fonctionnement didactique en jeu
- Une observation des pratiques enseignantes (Piot, 2014) peut préparer à des échanges qui permettront d'accéder à la complexité du travail enseignant et à ses dimensions visibles et invisibles
- Une observation des pratiques au travers de l'activité déployée en classe peut contribuer à l'identification de savoirs professionnels à l'œuvre (Jean, 2014)
- Une observation qui vise « à ne pas réduire l'activité enseignante à la réalisation d'une tâche concrète ou à son résultat » (Felix, Amigues, & Espinassy, 2014, p. 52) va être réalisée en vue de permettre ultérieurement à un sujet d'accéder à sa propre activité de travail

Dans le contexte du tutorat, qu'il soit collectif ou non, les formateurs ont des objectifs plus ou moins explicites et plus ou moins partagés qui vont piloter leur observation. Sans

²¹ En gras dans le texte originel.

aller plus loin sur un sujet aussi vaste qu'observer le travail, nous voulons mettre en exergue un outil qui change profondément le travail d'observation et son exploitation.

Les apports de la vidéo pour l'observation du travail

Nous allons relever des apports de la vidéo identifiés par la recherche en tant qu'outil au service du travail des formateurs sur le terrain. L'utilisation de la vidéo en formation, et principalement en formation initiale, s'est fortement accru depuis une quinzaine d'années (Gaudin, 2015; Leblanc & Ria, 2010). Plusieurs raisons à cela : L'accès à l'observation de la classe se trouve facilité (Welsch & Devlin, 2007) et répété à l'infini (Derry et al., 2010), sans en perdre l'authenticité (Ria et al., 2010). Les progrès technologiques, en particulier le passage au numérique, ont grandement simplifié son usage technique. La numérisation a modifié les dispositifs d'analyses de pratiques professionnelles (Leblanc & Veyrunes, 2011). La vidéo est donc un outil très important pour rapporter à l'université les séquences de pratique pour les enseignants novices en formation par alternance (Gaudin & Chaliès, 2012).

Son utilisation a également enrichi les possibilités en analyse de l'activité et a permis le développement des méthodologies d'autoconfrontation (Clot et al., 2000; Faïta & Viera, 2003; Leblanc & Veyrunes, 2011) au service de la formation. Couplée à l'usage d'espaces numériques de travail, l'utilisation de la vidéo a également permis la conception de programmes de recherche et de dispositifs de formation à visée ergonomique comme Néopass@tion (Felix, 2014; Ria & Leblanc, 2011) qui peuvent également enrichir la palette des options possibles dans le travail des formateurs en lien avec le terrain.

L'observation du travail modifiée par la vidéo

La vidéo en formation modifie l'acte d'observation. Elle offre de nouvelles possibilités :

- Couplée à une observation *in situ*, la possibilité d'un re visionnage offerte par la captation place l'observateur dans une activité différente. Pour le formateur, elle le libère d'un dilemme entre recueillir le plus d'éléments possibles et centrer son observation sur des dimensions précises (gestes, communication, occupation des espaces, ...).
- Pour des enseignants novices en situation d'observer des pairs ou des experts, elle offre la possibilité de plus s'immerger dans le contexte d'observation et de confronter *a posteriori* les sensations subjectives ressenties dans l'immédiateté de l'observation à une autre observation décontextualisée car elle offre la possibilité de revivre la situation d'observation.

Toutefois, son utilisation nécessite des précautions en formation. L'attention sélective, la capacité à identifier des événements de la classe malgré la multiplicité et la simultanéité n'est pas identique chez tous les enseignants novices et se révèle délicate sans formation ou guidage (Gaudin, 2015, p.134) :

- Chez les enseignants novices, la difficulté est double. Ils n'ont pas les compétences pédagogiques et disciplinaires pour identifier les événements les plus pertinents qui surviennent dans le visionnage de pratiques de classe (Blomberg et al, 2011 *in* Gaudin, 2015). L'usage de la vidéo dans des formations par alternance est susceptible de déplacer leur attention en rapport avec leurs préoccupations du moment. (Yost, Sentner & Forlenza-Bayley, 2000 *in* Gaudin, 2015)
- Elle constitue un obstacle dans l'usage de la vidéo pour les formateurs s'ils n'en ont pas conscience

Dans tous les cas, les auteurs préconisent un certain nombre de recommandations pour maintenir un usage efficace de la vidéo en formation. Nous en donnons les principales selon (Gaudin, 2015 ; Leblanc, 2012) :

- Présenter des vidéos en adéquation avec les capacités et les besoins des formés
- Procéder par de courts extraits pour ne pas saturer l'observation, en particulier chez les enseignants novices
- Contextualiser les séquences filmées pour éviter le « filtre » produit par l'effet trou de serrure (Van Es & Sherin, 2002)
- Filmer en modifiant les plans et les prises de son à ce que l'on souhaite montrer (travail de groupes en plans serrés, action de l'enseignant en plan large etc.)
- Accompagner le visionnage en relation avec le projet de formation afin d'éviter entre autres des interprétations hâtives et de susciter des échanges. Ce travail d'accompagnement de l'usage de la vidéo nécessite un réel apprentissage (Leblanc & Ria, 2010)

L'utilisation de la vidéo favorise l'évolution de la séquence tutorale grâce à plusieurs nouvelles possibilités :

- Modifier l'enchaînement de la séquence : l'observation et l'entretien peuvent être séparés dans le temps et l'espace
- Médiatiser l'entretien en revisionnant l'enregistrement, à l'aide de montages
- Faire varier la composition du groupe entre l'observation et les échanges pour éviter de surcharger la classe observée

Un usage de la vidéo orienté par un ancrage théorique

Flandin (2015), identifie dans les usages de la vidéo par les formateurs des influences des théories de l'apprentissage.

- Un ancrage behavioriste : « Par le repérage d'habiletés spécifiques, prédéterminées comme étant efficaces, dans des situations d'enseignement expérimentalement simplifiées et filmées [...] analysée par un formateur qui dispense des feed-back » (p. 152).
- Un ancrage cognitiviste : dans des dispositifs de formation qui utilisent la vidéo en vue du « repérages d'indicateurs pertinents pour l'action en classe » (p. 153). C'est

la pratique dominante en vidéoformation. Son représentant le plus célèbre est le courant de recherche de *l'evidence based education* (Pasquinelli, 2011).

- Un ancrage dans les théories de l'activité. L'auteur y distingue trois courants dont nous donnons rapidement une illustration d'usage de la vidéo :
- En clinique de l'activité : Par la méthode des autoconfrontations simples et croisées (Clot et Faïta, 2000)
- En anthropologie culturaliste : Un usage de la vidéo en vue d'un enseignement ostensif des règles de métier (Wittgenstein et al., 2004) et éventuellement dans le suivi de la formation des enseignants novices.
- En anthropologie cognitive : Pour la conception d'espaces d'actions encouragées élaborés « pour que l'activité habituelle et usuelle des stagiaires ne soit plus adéquate ; des modifications ou réorientations soient conséquemment perçues par eux comme nécessaires » (Durand, 2008 in Flandin, 2015, p. 157)

L'utilisation de la vidéo est une activité d'observation qui demande aux formateurs de prendre des précautions en amont de son usage pour développer une culture de l'observation. Pour le dire comme Faïta « un travail de mise en mots par les opérateurs de leur vécu, de leurs savoirs en actes, des modes opératoires concrets qu'ils mobilisent pour atteindre leurs objectifs » (2007, p. 5).

4 Synthèse scientifique

Pour cette synthèse, nous reprenons l'organisation de la revue de littérature. Elle se limite aux études qui traitent de la seule mission de tuteur des formateurs universitaires dans l'accompagnement et le suivi des enseignants novices lors des stages, en lien avec la délimitation de notre objet de recherche.

Nous avons organisé cette revue en reprenant l'une après l'autre les questions posées dans la littérature internationale par Lanier et Little (1986) au sujet des *teacher educators*, les formateurs d'enseignants :

- Qui sont-ils ?
- Que font-ils ?
- Comment le font-ils ?

Qui sont les formateurs universitaires des ESPE qui travaillent au suivi des stages ?

Depuis la qualification de Lang en 2002, d'un monde composite concernant les profils des formateurs d'enseignants, la situation n'a guère évolué. Les formateurs universitaires (FU), ne constituent pas, encore aujourd'hui, un ensemble homogène. Pour Guibert (2017), à l'issue d'une enquête dans six ESPE, les formateurs « constituent un personnel volatile, recruté sous des statuts différents » avec « un rapport mitigé au terrain ». Parmi les FU, certains ne souhaitent pas accomplir cette mission de suivi ou la font contre leur gré (Lonsdale & Ingvarson, 2003). Cet accompagnement est jugé chronophage et non reconnu à l'université (Michaud, 2016). *In fine*, ceux qui travaillent avec le terrain sont, le plus souvent ceux qui en sont d'anciens professionnels

Que font-ils ?

La séquence tutorale

Le travail s'organise comme une séquence tutorale. La construction typique de ces trois composantes qui a été caractérisée par une recension scientifique effectuée en 2000 par Chaliès et coll. Le tutorat se définit comme un acte adressé d'un expert vers un novice pour contribuer à sa formation et il se déroule en situation, donc sur le lieu du travail.

Elle est composée de :

- La pratique d'enseignement d'un enseignant novice
- L'observation de cette pratique par le FU, accompagné ou non d'un tuteur de terrain
- L'entretien conseil qui suit l'observation de la pratique et que l'on retrouve dans la littérature sous les termes de conseil pédagogique (Mouton, 2003), entretien de conseil pédagogique (Flavier, 2009) ou entretien-conseil (Becue, 2015) et, dans les publications anglophones, sous les termes de *post-lessons interviews* (Adler, 2012), *post-lesson dialogue* (Coulon & Byra, 1997)

Cette séquence porte en elle trois dilemmes pour les formateurs :

- Aider ou évaluer
- Transmettre ou faire réfléchir
- Aider à enseigner ou aider à apprendre à enseigner

Les auteurs concluent à un dispositif à l'utilité discutée et font des propositions d'amélioration. En 2009, un travail du même ordre, maintient les conclusions initiales et relève l'émergence de nouvelles pratiques tutorales plus collaboratives (Mullen, 2000) au sein de communautés d'apprentissage professionnel (Vescio, Ross & Adams, 2008)

Les transformations de la séquence tutorale

Depuis 2000, la séquence tutorale évolue selon deux axes : En restant dans une relation triadique ou dyadique individuelle ou en modifiant sa composition vers des dimensions collectives.

Axe 1 : En restant individuelle, on note différentes propositions d'amélioration

- Former les enseignants experts à devenir tuteurs en les formant à l'analyse du travail. En particulier au sujet de l'observation en vue de l'analyse du travail Mouton (2002)
- En revisitant la forme de l'entretien conseil (Loughran & Berry, 2005; Bertone & al, 2006; Chaliès & al, 2008) Flavier, 2009; Becue, 2015) ;
- En rééquilibrant les rôles entre les formateurs quand le tutorat s'effectue en triade au bénéfice du FU (Pajak, 2001), ou en formant conjointement les deux tuteurs (Moussay et al., 2017, 2019)

Axe 2 : En modifiant sa composition :

- Sous la forme de tutorats collectifs. La diade ou triade est modifiée par l'ajout d'enseignants novices. On identifie dans la littérature des pratiques diverses. (Bullough et al., 2003; Ria, 2007; Moussay, 2012).
- Sous la forme de tutorats collaboratifs en faisant intervenir plusieurs formateurs. Les recherches indiquent des pistes d'amélioration dans un rapprochement des contextes de collaboration au-delà de la séquence tutorale avec les communautés de pratiques (Jenkins & Veal, 2002; Whitehead & Fitzgerald, 2007; Korthagen, 2010) mais leur efficacité reste discutée. Ils co-agissent plutôt qu'ils ne collaborent (Moussay, Étienne, & Méard, 2009; Chaliès, Escalié, & Bertone, 2012)
- Sous la forme de tutorats collectifs et collaboratifs (Moussay et al., 2011). La constitution du groupe crée « une dynamique doublement profitable : les enseignants novices bénéficient de conseils de plusieurs tuteurs, et ils peuvent confronter leurs pratiques » (Rodgers et Keil, 2007 in Moussay & al, 2011).

Comment le font-ils ?

Avec quelle visée de formation ?

Faire de l'enseignant novice un praticien réflexif, dès le début de sa formation, est le modèle dominant. La précocité de ce choix est remise en cause dans les travaux de recherche (Bertone, 2016; Bertone & Saujat, 2013; Bouissou & Brau-Antony, 2005; Mouton, 2003). L'apport de l'analyse du travail et de l'activité va contribuer à faire de l'activité réelle et de son analyse une option de transformation majeure dans la formation initiale des enseignants (Barbier & Durand, 2003; Saujat, 2002).

Dans quel modèle ?

Par l'alternance, qui est un organisateur central de la formation professionnelle initiale des enseignants dans de nombreux pays (Ciavaldini-Cartaut, 2009). Celle-ci demande de la vigilance :

- Elle n'est souvent que juxtapositive dans les faits. (Darling-Hammond, 2006)
- Mal conçue, elle peut constituer un frein au développement professionnel des enseignants novices (Mayen, 2007)
- Dans sa forme intégrative, elle déplace au niveau des formateurs la mise en synergie des deux entités de formation. Ils en sont les facteurs clés (Serres et Moussay, 2016). Cette modalité reste délicate à réussir au niveau institutionnel.

Il y a une tendance au niveau international à modifier le centre de gravité de l'alternance (Dastugue et Chaliès, 2019) :

- Soit du côté des écoles (Miller & al, 2006), ce qui reste délicat (Scribner & al, 2009)
- Soit en le ramenant vers l'université (Hixon & So, 2009) grâce aux apports des outils numériques qui offrent des espaces protégés (Girod & Girod, 2008) immergés dans la réalité du travail sans la complexité de la classe (Ria, Serres, Leblanc, 2010)
- Soit sur le modèle des communautés de pratiques (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). Des expériences mettent en évidence le risque qu'il ne soit qu'un système de gestion (Cox, 2005)

Avec quel usage de l'observation et quel l'apport de la vidéo ?

Observer n'est pas une activité neutre ou identique pour tous. Elle est orientée par un prisme qui dépend du cadre, du contexte et du but de l'observation

L'utilisation de la vidéo en formation, et principalement en formation initiale, s'est fortement accru depuis une quinzaine d'années (Gaudin, 2015). Plusieurs raisons à cela : L'accès à l'observation de la classe se trouve facilité (Welsch & Devlin, 2007) et répété à l'infini (Derry et al., 2010), sans en perdre l'authenticité (Ria et al., 2010). Son utilisation a également enrichi les possibilités en analyse de l'activité et a permis le développement

des méthodologies d'autoconfrontation (Faïta et Viera, 2003 ; Clot et Faïta, 2000 ; Leblanc & Veyrunes, 2011) au service de la formation. L'apport de la vidéo et des formats numériques, offre une plus large possibilité d'options aux FU dans leur travail avec le terrain pour :

- Voir et revoir la situation filmée
- Mettre une focale grâce aux possibilités de montage
- Elle modifie la séquence tutorale dans le temps, dans l'espace et peut permettre d'influer sur la composition du groupe.
- Elle est également orientée par l'ancrage théorique du formateur (Flandin, (2015).
- Cependant elle comporte des obstacles pour les formateurs peu ou pas formés (Leblanc & Ria, 2010) : effet trou de serrure (Van Es & Sherin, 2002), extrait en décalage avec les besoins ou le niveau d'analyse des formés, format des extraits, ...)

Présentation de la recherche

Notre recherche étudie les effets des transformations du travail sur l'activité des formateurs en position de tuteurs universitaires lors de la mise en place des ESPE. Nous n'étudierons pas l'ensemble des tâches que doivent accomplir les formateurs ESPE. Nous limitons donc notre étude à cette seule mission de tuteur universitaire dans le tutorat mixte. Nous l'avons délibérément choisie car elle est emblématique des attentes portées par la réforme de 2013. Elle se situe au cœur de l'accompagnement de l'alternance intégrative prônée par la réforme.

Notre terrain d'étude se situe au sein de l'ESPE d'Aix-Marseille. Dans cette ESPE, le travail du tuteur universitaire au sein du tutorat mixte se concrétise par la prescription d'une situation de travail inédite nommée « Travail Dirigé délocalisé » (TDD²²) que les tuteurs ESPE sont chargés de mettre en œuvre au service de la formation des professeurs et personnels d'éducation stagiaires (FSTG²³). Pour distinguer les formateurs en charge du TD délocalisé des autres formateurs qui travaillent à la formation des FSTG, l'ESPE d'Aix-Marseille leur a donné un titre spécifique, celui de référent ESPE. Nous distinguerons par conséquent dans la suite de cette étude les formateurs ESPE des référents ESPE. **Les référents sont les seuls formateurs chargés de concevoir et mettre en œuvre les TD délocalisés.**

Notre travail de recherche va donc se focaliser sur les effets produits par les transformations du travail sur l'activité des formateurs ESPE quand, en tant que référents, ils doivent concevoir et mettre en œuvre des TD délocalisés.

Nous allons dans cette partie présenter la prescription qui organise la mission du référent vis à vis du TD délocalisé. Nous nous appuyerons sur les documents prescripteurs et des traces de prescriptions orales lors de la présentation de ce dispositif en 2014. L'analyse de cette prescription et de ses effets sur le travail des formateurs se fera dans la partie 4 de ce manuscrit car elle est un organisateur de l'activité des référents.

²² Pour être très précis, l'ESPE d'Aix -Marseille a donné le nom de TD délocalisé à deux situations de travail. Une en 1^{ère} année de Master (M1) et une autre en 2^{ème} année (M2). Nous n'aborderons pas le TD délocalisé des M1. Il n'est en rien en relation avec le tutorat mixte. A chaque fois que nous emploierons les termes de TD délocalisé ou TDD il sera question exclusivement de celui de l'année M2.

²³ FSTG signifie littéralement fonctionnaires stagiaires. Nous emploierons cet acronyme pour désigner les stagiaires qu'ils soient des enseignants novices ou des personnels d'éducation novices dans la suite de ce manuscrit car c'est celui qui est prononcé par les formateurs et transcrit dans les *verbatim*.

1 La prescription de la mission de référent ESPE

Le terme de référent ESPE n'apparaît pas dans le dossier d'accréditation de l'ESPE d'Aix Marseille (version du 02/07/2013) mais on le trouve pour la première fois en septembre 2014 dans un document prescripteur le « guide des stages, version du 09/09/2014 ». Il est employé en référence à l'accompagnement personnalisé des étudiants. Le cadrage de sa mission est différent entre le M1 et le M2. Nous ne nous intéressons qu'au M2 :

« En M2, pour les FSTG en alternance, il est chargé de la mise en stage et du suivi : Il a des échanges avec le tuteur de terrain du FSTG et avec les corps d'inspections. Il est aussi chargé du suivi de la formation du FSTG. Il aide à la rédaction du mémoire professionnel et participe à la soutenance. Il organise 2 TD délocalisés aux semestres 3 et 4 du master (S3 et S4) »²⁴.

La prescription identifie le référent comme l'interlocuteur privilégié du FSTG et de son tuteur de terrain. Il interagit avec les deux dans le TD délocalisé mais également en dehors dans l'accompagnement du FSTG. Il est aussi présent au sein de l'ESPE et dans les relations avec les corps d'inspections, avec l'employeur pour le suivi du développement professionnel du FSTG. Il occupe donc bien une place importante dans le tutorat mixte et donc la mise en œuvre de l'alternance intégrative.

Le nombre de FSTG dont un formateur ESPE est le référent n'est pas limité. La mission de référent ESPE est « créditée » en HTD²⁵. En 2014-2015, le référent sera rémunéré avec 2 HTD par FSTG qu'il accompagne. Cette rémunération passera à 3 HTD par FSTG à compter de l'année universitaire 2015-2016. Cette comptabilisation horaire est associée à un FSTG et pas à une quotité horaire de travail. Cette donnée a une importance pour la mise en œuvre des TD délocalisés. En effet que le référent effectue des TDD ou pas, le nombre de HTD sera identique.

Des appellations proches relevées dans la littérature scientifique

Nous relevons dans la littérature des appellations susceptibles de prêter à confusion avec l'appellation de « référent ». Afin de limiter le risque de confusions, nous préférons brièvement identifier à quoi correspondent ces appellations dans d'autres contextes :

- Escalié identifie des « professeurs référents » qui ne sont pas des formateurs universitaires mais des enseignants qui ont un rôle dans un réseau d'écoles. Il identifie également la fonction de « formateurs universitaires référents » en France dans les années 2009-2011. La présentation qu'il en donne correspond dans les grandes lignes au référent ESPE tel qu'il est défini dans notre contexte de recherche

²⁴ ESPE, Guide des stages, version du 09/09/2014.

²⁵ Heures équivalent TD. Unité qui permet de comptabiliser le travail des enseignants à l'université.

- Vacher identifie cette appellation pour des enseignants du second degré, encore en poste dans leurs établissements et désignés par les Inspecteurs Pédagogiques Régionaux pour assurer le suivi des enseignants novices (Vacher, 2014).

2 Le TD délocalisé

Le TDD fait l'objet d'une prescription spécifique. Il est nommé « délocalisé » car il doit se dérouler hors de l'ESPE, dans un établissement scolaire. Ce qui fait bien de lui un dispositif ESPE car être dans un établissement scolaire n'est pas une délocalisation pour les enseignants. Ce TD délocalisé est un temps de formation qui vise à rassembler autour d'un référent ESPE plusieurs stagiaires et leurs tuteurs de terrain respectifs. Pour cette raison, il est le seul temps de formation dans lequel se retrouve ensemble les participants au tutorat mixte : Les 2 tuteurs et le FSTG qu'ils accompagnent. Le TDD va regrouper plusieurs enseignants stagiaires d'un même parcours de formation. Il regroupe donc plusieurs tutorats mixtes qui ont comme élément commun le même référent ESPE.

Lors de l'année 2014-2015, première année de Master 2 des ESPE, il est présenté au moment de la réunion de rentrée des formateurs par le directeur et un directeur adjoint de l'ESPE qui précisent que le TDD concerne l'ensemble des parcours de formation de l'ESPE. L'annonce de sa création est couplée avec l'injonction de renoncer à une ancienne modalité de travail des formateurs nommée « visite conseil » (Cartaut & Bertone, 2009; Pelpel, 2003).

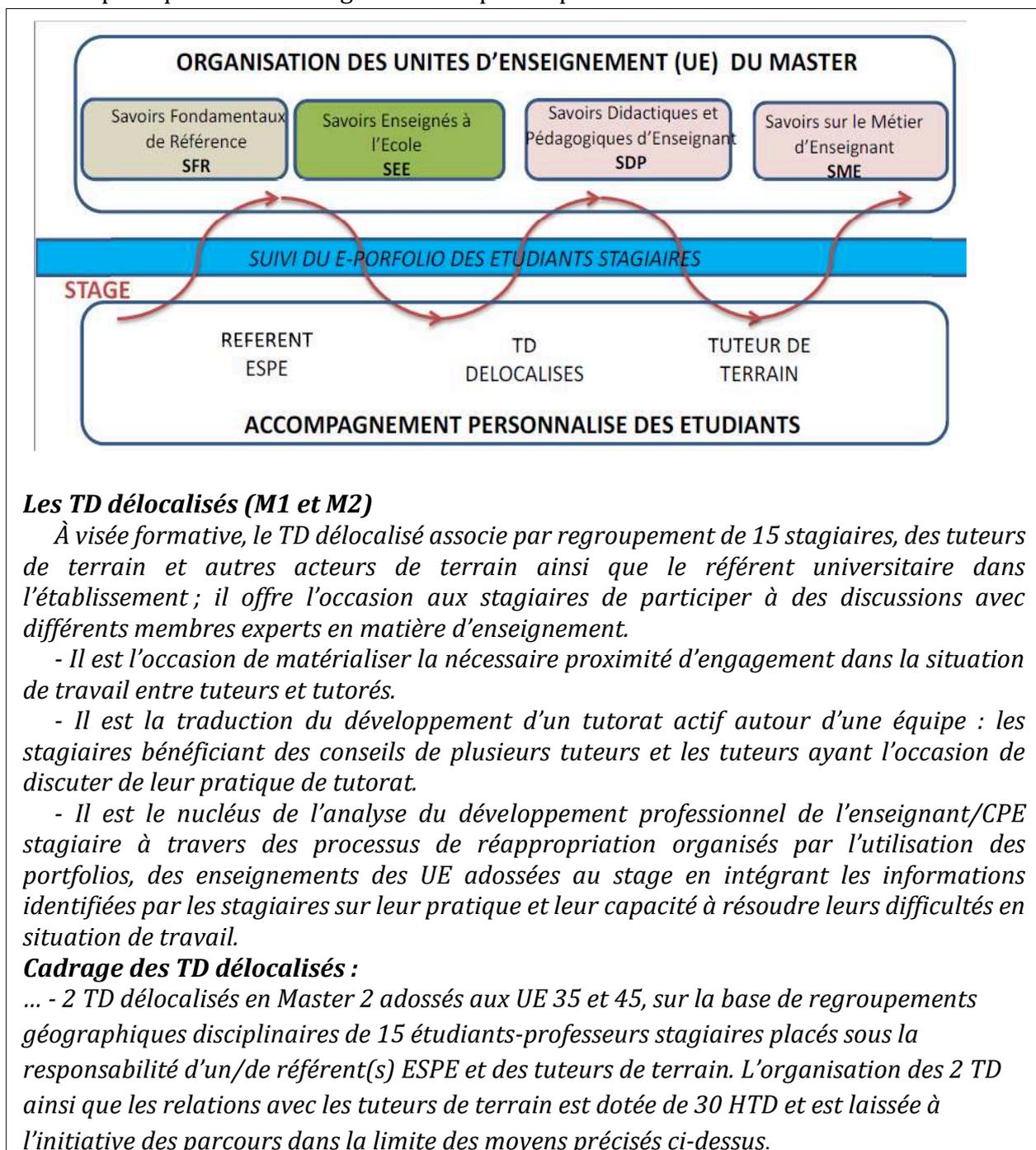
Cette visite conseil est un temps lors duquel le formateur vient seul observer un enseignant stagiaire dans sa classe de stage puis, une fois l'observation terminée, un entretien individuel à visée formative s'établit entre le formateur et le stagiaire.

Les formateurs ESPE découvrent donc à la rentrée 2014, la prescription du TDD en même temps que l'injonction d'abandonner la visite conseil. C'est une transformation de la situation de travail qui les lie aux FSTG dans les temps de stage avec trois modifications importantes :

- Parmi les formateurs ESPE seuls les « référents » se rendront « sur le terrain »
- Ils ne seront plus dans une relation individuelle avec le FSTG
- Ils ne seront plus le seul « expert » présent dans la classe

2.1 La prescription du TD délocalisé

Le document prescripteur initial est contenu dans le guide des stages du 09/09/2014. L'extrait ci-dessous (page 7 du guide des stages) compile pratiquement²⁶ l'intégralité de la prescription du TDD.



Les TD délocalisés (M1 et M2)

À visée formative, le TD délocalisé associe par regroupement de 15 stagiaires, des tuteurs de terrain et autres acteurs de terrain ainsi que le référent universitaire dans l'établissement ; il offre l'occasion aux stagiaires de participer à des discussions avec différents membres experts en matière d'enseignement.

- Il est l'occasion de matérialiser la nécessaire proximité d'engagement dans la situation de travail entre tuteurs et tutorés.

- Il est la traduction du développement d'un tutorat actif autour d'une équipe : les stagiaires bénéficiant des conseils de plusieurs tuteurs et les tuteurs ayant l'occasion de discuter de leur pratique de tutorat.

- Il est le nucléus de l'analyse du développement professionnel de l'enseignant/CPE stagiaire à travers des processus de réappropriation organisés par l'utilisation des portfolios, des enseignements des UE adossées au stage en intégrant les informations identifiées par les stagiaires sur leur pratique et leur capacité à résoudre leurs difficultés en situation de travail.

Cadrage des TD délocalisés :

... - 2 TD délocalisés en Master 2 adossés aux UE 35 et 45, sur la base de regroupements géographiques disciplinaires de 15 étudiants-professeurs stagiaires placés sous la responsabilité d'un/de référent(s) ESPE et des tuteurs de terrain. L'organisation des 2 TD ainsi que les relations avec les tuteurs de terrain est dotée de 30 HTD et est laissée à l'initiative des parcours dans la limite des moyens précisés ci-dessus.

Extrait 1 : Guide des stages ESPE version du 09/2014.

²⁶ Dans un souci de clarté nous avons retiré le passage qui fait référence au TDD M1.

La prescription a évolué. En décembre 2014, la parution d'une fiche technique spécifique aux TD délocalisés (en annexe) complète et modifie quelque peu cette prescription.

Le TD délocalisé en M2 (2 TD/an en S3 et S4 - 2x2h effectives par étudiant FSTG (Pas de TD délocalisés pour les non lauréats). - Regroupement disciplinaire de 2 à 4 FSTG - 30 HTD attribuées par tranche de 15 M2 soit 2HTD/FSTG)

Ces TD délocalisés ont lieu deux fois par an pour les FSTG de M2. Ces TD sont programmés sur les troisièmes et quatrièmes semestres de M2 et sont adossés aux UE 35 et 45. Ils regroupent géographiquement 2 à 4 FSTG d'un même parcours. Ces TD se situent hors temps d'enseignement du FSTG même si « des traces de l'activité » des FSTG peuvent être prélevées (observation, support vidéo, auto-confrontation...); Ces TD peuvent en revanche prendre appui utilement sur une séquence (ou partie de séquence) d'un des tuteurs de terrain de l'établissement ou école d'accueil et constituer ainsi du matériau mis au service du travail de l'équipe pédagogique plurielle (a minima 1 référent ESPE, un ou deux tuteurs, CPC, PEMF et DEA pour le 1^{er} degré).

Les modalités d'organisation et gestion administrative :

Il appartient aux responsables de parcours (ou leurs adjoints pour le premier degré) d'organiser ce temps de formation dans une école ou dans un établissement du second degré placés sous la responsabilité d'un chef d'établissement ou d'un IEN. Pour ce faire, ils peuvent faire référence au courrier du 15 octobre dernier présentant le dispositif (co-signé par l'ESPE et le rectorat-voir lien en fin de document) envoyé dans les structures potentielles d'accueil de ces TD. Une fiche administrative (Voir lien au paragraphe suivant) précisant les noms, statuts des intervenants potentiels, les séquences pédagogiques éventuellement observées ainsi que les dates, horaires et lieux de ces TD est établie et soumise à l'approbation du chef d'établissement ou de l'IEN de circonscription. Cette fiche est présentée suffisamment en amont de la date choisie pour ce TD puis transmise aux intéressés. Le chef d'établissement ou l'IEN de circonscription transmettent ensuite une copie de celle-ci à la DAFIP (pour les EPLE) ou à l'IEN adjoint de votre département (pour les écoles). Le responsable de parcours (ou ses adjoints pour le 1^{er} degré) transmet quant à lui cette fiche au pôle de la formation-Bureau de la formation professionnelle initiale et continue.

Extrait 2 : Fiche technique de mise en œuvre des TDD version du 12/2014.

A partir de l'année universitaire 2015-2016, la fiche technique sera accessible en ligne et intégrée aux annexes du guide des stages. Ce dernier sera complété par trois autres documents destinés à faciliter le travail des référents ESPE. Deux courriers types à destination des inspecteurs du premier degré et des chefs d'établissement pour faciliter les demandes d'accès au terrain des référents et un récapitulatif des démarches administratives encadrant la mise en œuvre du TDD.

3 La place du TD délocalisé dans la formation

La prescription prévoit pour chaque FSTG deux TD délocalisés au cours de la deuxième année de master. Un par semestre. Ils se déroulent, à la fin de chaque semestre pendant 2h. Les TD délocalisés, sont sous la responsabilité des référents ESPE. Il s'agit donc pour le référent de les programmer :

- Dans le temps en tenant compte du reste de l'emploi du temps des stagiaires
- Dans l'espace en décidant du lieu où ils vont se dérouler
- D'en organiser la composition

La prescription organise le travail des référents en précisant à partir de quels critères les TDD doivent se constituer :

- Elle préconise une répartition géographique des FSTG en TDD. En fonction du lieu de stage en alternance du FSTG.
- Elle donne une jauge maximale au sujet du nombre de FSTG réunis dans un même TDD (2 à 4).

Pour l'intervenant-chercheur, cette double contrainte temporelle et géographique va obliger à une organisation particulière de l'intervention-recherche comme nous le précisons dans la partie empirique (Partie 3 du document).

DEUXIEME PARTIE :
Présupposés théoriques et
méthodologiques

Présentation de notre ancrage théorique

« Sans analyse du travail, on fait des expériences sur le travail fictif, sur le travail prescrit, sur ce qu'on croit que les opérateurs font, alors qu'on doit faire des expérimentations sur ce qu'ils font vraiment » (Wisner, 1995, p. 3). Cette citation de l'ergonome Alain Wisner²⁷ met en exergue ce que l'analyse du travail a apporté depuis les travaux d'Ombredane et Faverge (1955).

Leplat et Hoc (1983) précisent le statut entre la tâche et l'activité. « La tâche indique ce qui est à *faire*²⁸, l'activité ce qui *se fait* » (1983, p. 50). La tâche correspond au prescrit du travail « le but à atteindre et les conditions dans lesquelles il doit être atteint » (Leplat, 2004a, p. 102). Et l'activité « c'est ce qui est mis en œuvre par le sujet pour exécuter la tâche » (idem). L'ergonomie a aussi fait la distinction entre le travail prescrit et le travail réel en révélant une part incompressible des situations de travail qui ne peut être prévue à l'avance et que toute activité de travail exige des ajustements réalisés par les opérateurs sous peine de sacrifier la sécurité, la qualité et la continuité du travail (Laville et al., 1973). Analyser le travail, c'est donc s'intéresser aux deux dimensions qui le composent et aux relations entre ces deux dimensions.

« A quel homme le travail doit-il être adapté ? » (Wisner, 1995). Cette question illustre la spécificité qui distingue l'ergonomie de l'activité, aussi nommée ergonomie de langue française, de l'ergonomie générale. Falzon définit l'ergonomie de l'activité « comme l'adaptation du travail à l'homme, ou, plus précisément, comme la mise en œuvre de connaissances scientifiques relatives à l'homme et nécessaires pour concevoir des outils, des machines et des dispositifs qui puissent être utilisés avec le maximum de confort, de sécurité et d'efficacité » (2004). Cette spécificité est celle de la variabilité qui s'oppose à la standardisation et à la normalisation. Pour une même tâche, il va ainsi y avoir autant « d'activités » qu'il va y avoir de travailleurs. Aucun individu ne fera strictement ce qu'on lui demande comme on le lui demande. Aucun individu ne fera deux fois ce qu'on lui demande exactement de la même manière, ni comme un autre travailleur à qui on aura demandé la même chose et dans les mêmes conditions. En affirmant que la variabilité fait partie intégrante du travail, l'ergonomie de l'activité affirme « les exigences d'une analyse ergonomique du travail : cerner la complexité des situations et apporter des ajustements au travail des hommes pour que situation et travail s'harmonisent. » (Yvon & Saussez, 2010). C'est avec un premier appui sur ce cadre d'une ergonomie de l'activité que nous situons notre travail de recherche.

²⁷ Wisner, dans son ouvrage, se cite lui-même. Il raconte avoir prononcé ces mots en ouverture d'une conférence à l'Ergonomics Society et déclare avoir alors « reçu le traitement le plus sévère en Grande Bretagne ». C'est en ce sens que l'on distingue l'ergonomie de langue Française d'une ergonomie générale.

²⁸ En italique dans le texte original.

Nous le précisons avec l'appui sur l'ergonomie de l'activité des professionnels de l'éducation (ERGAPE²⁹), telle qu'elle a été définie par (Saujat, 2002). Cette approche a mis en évidence qu'on ne pouvait pas analyser le travail enseignant par des études de types processus-produit qui ne regardent le travail de l'enseignant qu'au travers de ses interactions avec les élèves et des performances de ceux-ci ou au travers d'un strict prisme didactique (Amigues, 2003; Saujat, 2002). En considérant l'enseignement comme un travail l'ERGAPE a contribué à combler le déficit d'étude sur le travail réel des enseignants et a rendu visible « l'effet qu'il produit sur le professeur » (Amigues, 2005).

Ce cadre ne se contente pas de recentrer l'ergonomie de l'activité dans le contexte de l'éducation. Nous allons rappeler les fondements théoriques que nous partageons et que nous mobilisons dans notre travail de recherche.

D'abord, la remise en perspective, dans une relation entre travail prescrit et travail réel, du rôle des prescriptions dans l'analyse du travail enseignant. En affirmant que « les principes de l'action des enseignants ne résident pas uniquement dans la situation où se déroule l'interaction, mais qu'il faut les rechercher aussi dans les prescriptions et dans l'activité d'interprétation et de redéfinition à laquelle elles donnent lieu de la part des enseignants » (Saujat, 2002, p. 63). Ainsi on situe la prescription à l'origine de l'action professorale comme un organisateur de l'activité collective des enseignants (Amigues, 2009, p. 12). La mise en perspective historico-culturelle des prescriptions nous permet également de les désigner comme des artefacts (Rabardel, 1995). Nous suivons Amigues & al qui considèrent « les prescriptions éducatives -et par là même les théories scientifiques- comme des artefacts culturels, des produits de l'activité humaine, soumis à transformation sociale. Témoin historique d'un processus social, elles sont le résultat - actuel et provisoire- de réformes successives » (Amigues et al., 2008, p. 30).

Dans notre travail de recherche, la prescription du TD délocalisé en est une parfaite illustration. Elle vise à rassembler des enseignants novices et les représentants du tutorat mixte dans un dispositif collectif de tutorat, tendance actuelle dans les travaux scientifiques, autour de situations réelles de travail, dans l'esprit de la loi de refondation de 2013.

Ensuite, par l'apport de la clinique de l'activité. En suivant Clot qui, lorsqu'il franchi un pas supplémentaire et qu'il formalise la distinction entre activité réalisée et activité réelle qui ne se recoupe pas (Clot, 2008, p. 89). Ce dernier, en reprenant l'expression de Vygotski « L'homme est plein à chaque minute de possibilités non réalisées » (Vygotski, 2003, p. 76), met en évidence que le comportement n'est jamais que « le système de réactions qui ont vaincu ». Dans les métiers de l'enseignement, cette distinction est d'une très grande importance. L'enseignant est en permanence confronté à un ensemble de choix possibles qui s'offrent à lui et il prend de multiples décisions qui vont en même

²⁹ A prendre ici comme acronyme du courant de recherche et pas comme nom d'équipe de recherche.

temps rendre visible « le chemin qu'il trace » et garder invisible ceux qu'il aurait pu prendre.

De plus, en faisant des discordances entre le réel et le réalisé de l'activité le point névralgique du développement de l'activité, « le réalisé n'a plus le monopole du réel. Le possible et l'impossible font partie du réel. Les activités empêchées, suspendues, différées, anticipées ou encore inhibées forment avec les activités réalisées une unité dysharmonique » (Clot & Faïta, 2000, p. 35). Nous situons nos travaux dans une perspective développementale de l'activité humaine en situation de travail.

Finalement, notre ancrage théorique, dans la lignée de celui de notre équipe de recherche, s'inscrit dans une perspective historico-culturelle. Ce qui ramène l'histoire de chaque enseignant dans une histoire collective et commune « triplement située : dans l'histoire de l'institution scolaire (normes, valeurs, traditions...), dans l'histoire du métier (outils, techniques...) et dans l'histoire de l'action individuelle inscrite dans une situation singulière avec ses contraintes propres » (idem, p. 13). Cette reconnaissance de l'enseignement comme travail, si elle s'inscrit dans l'histoire du sujet, dépasse celui-ci car elle s'inscrit également dans l'histoire du métier d'enseignant en ESPE. Clot sous le concept de « genre professionnel » inscrit ce sur-destinataire comme une des quatre instances du métier (Clot, 2007) qui coexiste chez chaque enseignant.

Nous complétons la présentation de ce cadre par l'apport de travaux issus de la didactique professionnelle. En effet, pour comprendre l'activité des référents ESPE à l'intérieur d'un environnement de travail, le TD délocalisé, nous mobilisons le concept de situation professionnelle (Mayen, 2012). Nous allons étudier les effets respectifs des référents sur le TD en tant qu'environnement et de cet environnement sur les référents.

La présentation de notre cadre théorique va se décliner dans les deux chapitres suivants :

- Dans le chapitre un, nous aborderons le concept d'activité et les théories développementales qui soutiennent notre analyse
- Dans le chapitre deux, nous détaillerons l'influence des prescriptions et des documents prescripteurs pour l'analyse du travail et nous définirons le TD délocalisé en tant que situation professionnelle
- Le chapitre trois sera consacré à la présentation du cadre méthodologique

Chapitre 1 : Concept d'activité et perspectives développementales

1 Le concept d'activité

1.1 L'activité, source de plusieurs conflits

Pour prendre comme objet d'étude le travail réel, nous mobilisons le concept d'activité. Nous prenons l'activité comme unité minimale d'analyse dans notre travail de recherche. « Pour Vygotski, un type d'analyse pour qui veut travailler sur un domaine du réel, consiste à se donner des unités qui conservent les propriétés du tout. » (Brossard, 2004). Du fait de sa polysémie, nous ne donnerons pas ici une définition unique du concept d'activité. En effet, il serait « vain de vouloir le réduire à une définition unique ou consensuelle. Le terme est donc ouvert, hétérogène et pluridisciplinaire. Personne n'en a le monopole » (Dujarier et al., 2016, p. 8).

L'activité, un conflit entre soi, autrui et l'objet

Nous l'avons cité dans le chapitre précédent, quand Clot formalise la distinction entre l'activité réalisée et l'activité réelle en montrant que le réalisé n'a pas le monopole du réel, il met au jour que l'action n'est qu'une possibilité parmi d'autres actions réalisables dans la situation. Ce qu'a montré Vygotski (2003) c'est que l'action réalisée est celle « qui a vaincu » parmi les autres activités possibles. Ce qui met un premier conflit en évidence dans l'activité, entre soi et soi. Comme l'activité d'un sujet, dirigée vers un objet, est inévitablement tournée vers autrui (Clot, 1999), l'activité est « une triade vivante simultanément dirigée vers son objet et vers les autres activités portant sur cet objet, que ce soient celles d'autrui ou encore les autres actions du sujet » (Clot, 2006b, p. 18). Ce qui révèle un second conflit entre soi et autrui. De fait, cette triade vivante confère à l'activité d'être toujours un conflit : un conflit entre soi et autrui mais aussi un conflit entre soi et soi par rapport à l'objet visé. Il y a conflit car l'objet commun n'est pas conçu de la même manière par les différents sujets et qu'ils n'ont ni buts, ni motifs identiques pour concevoir l'objet.

Dans notre recherche, nous postulons que l'objet de l'activité des différents participants du TD délocalisé est bien la source d'une activité conflictuelle, et ce d'autant qu'aucun des participants n'a une idée précise des constituants de cette nouvelle situation de travail et que tous ont des buts différents en vue de la faire leur. Pour agir sur le TDD, le référent doit prendre en compte l'activité des autres protagonistes qui y participent.

Les possibilités non retenues restent très présentes dans l'activité réelle du sujet. Elles sont des « résidus incontrôlés n'ayant que plus de force pour exercer dans l'activité du sujet une influence contre laquelle il peut rester sans défense » (Clot, 2008). Ainsi, le réel de l'activité comporte des parties invisibles. « L'activité est une épreuve subjective où l'on se mesure à soi-même et aux autres pour avoir une chance de parvenir à réaliser ce qui est à faire. Les activités suspendues, contrariées ou empêchées, voire les contre-activités, doivent être admises dans l'analyse (Clot 2008, p. 89).

L'activité, un conflit entre le vécu et le vivant

L'activité porte en elle un second conflit, interne au sujet cette fois-ci, en lien avec son histoire. C'est le conflit entre « l'expérience que l'on a et l'expérience qu'on fait *hic et nunc* » (Clot, 2016a, p. 58) qui affecte le sujet quand il se trouve face à une situation inconnue. « L'homme ne peut pas se dérober devant les problèmes que lui posent les bouleversements parfois subits de ses habitudes » (Canguilhem, 1984, p. 133). Du coup, l'activité est affectée par les fluctuations qui vont du connu à l'inconnu et vice et versa.

Nous verrons que ce conflit, entre-le « déjà vécu » et ce qui advient, (dés)organise des attendus construits individuellement et collectivement, notamment à travers ce qui faisait, jusque-là, l'expertise des formateurs ESPE dans l'ancienne modalité fondée sur la visite et le conseil pédagogique. L'activité triadique n'est donc pas enfermée dans le présent, ce qui confère, d'une certaine manière, une histoire au développement de l'activité de travail et du sujet. Nous verrons que le passé et le présent redistribués dans un « à venir » nourrissent le dialogue intérieur du sujet qui cherche à réorganiser son activité et son milieu de travail afin de surmonter les difficultés, les contradictions, les dilemmes auxquels il se confronte dans cette nouvelle modalité d'organisation de son travail de référent.

1.2 De l'activité humaine selon Leontiev au pouvoir d'agir

Selon Leontiev (1975), l'activité humaine est une structure dynamique constituée de trois composantes continuellement en tension entre-elles :

- L'activité (le motif, non visible, niché dans la pensée du sujet)
- L'action (le but visé par le sujet, le résultat)
- L'opération (l'instrument dont il se dote comme moyen d'agir)

Leontiev par sa définition psychologique du concept d'activité, formalise que l'activité et l'action d'un sujet ne se superposent pas et que ce sont les actions qui réalisent l'activité. « Une seule et même action peut réaliser diverses activités, peut passer d'une activité à une autre, manifestant ainsi sa relative indépendance » (Leontiev, 1975, p. 115). De la même façon, pour Leontiev les opérations « résultent d'une transformation de l'action » (*idem*, p. 119). C'est la conscience qui permet à l'homme de faire la distinction entre le but de son action et les motifs qui la font naître. Pour Leontiev, ce rapport entre le but et le motif révèle le sens de l'activité. L'indépendance et le dynamisme des trois composantes

qui structure l'activité dans le modèle de Leontiev peuvent conduire à des changements d'états pour chacune de ces composantes. « L'activité est un processus caractérisé par des transformations constantes. L'activité peut perdre le motif qui l'a fait naître et se transformer alors en une action réalisant peut-être un tout autre rapport au monde, une autre activité ; à l'inverse, l'action peut acquérir une force motivante autonome et devenir une activité particulière ; enfin l'action peut se transformer en moyen d'atteindre un but, en opération capable de réaliser diverses actions » (Leontiev, 1975, p.121). C'est par cette description des transformations internes de l'activité que Leontiev révèle le développement possible ou impossible de l'activité.

Efficacité, sens, efficacité et pouvoir d'agir

En reprenant la structure triadique conceptualisée par Leontiev, Clot va introduire la subjectivité dans l'analyse du travail et introduire plusieurs concepts. Il va proposer une définition psychologique de l'efficacité, qu'il va lier au sens et l'efficacité et rattacher cet ensemble sous le terme de pouvoir d'agir (Clot, 2008). Nous allons succinctement reprendre le lien entre ces termes tel que le propose Clot (p. 27 à 30). Clot relie sans ambiguïté le pouvoir d'agir à l'activité, « la tâche seule n'en décide pas », et propose même d'en faire une mesure du « rayon d'action du sujet ou des sujets » dans leur milieu professionnel. Il relie son augmentation ou sa réduction au mouvement biphasé entre le sens et l'efficacité de l'action en relation avec l'efficacité de celle-ci à atteindre les buts fixés ou à en découvrir de nouveaux. Ce développement, s'il se produit, s'élabore selon une alternance fonctionnelle entre une orientation centrifuge, tournée vers l'objet de l'activité ou centripète, tournée vers le sujet lui-même. Pour Clot, « l'activité d'un sujet se voit amputée de son pouvoir d'agir quand les buts de l'action en train de se faire sont déliés de ce qui compte réellement pour lui et que d'autres buts valables, réduits au silence, sont laissés en jachère. Elle est alors vidée de son sens. » (Clot, 2011, p. 29). Le sens est défini ici comme un rapport entre le motif et les buts. De la même manière, il définit l'efficacité comme un rapport entre le but et les moyens. Une activité qui perd son but en cours de route se transforme en action. La découverte de nouveaux buts ignorés, l'identification de possibilités insoupçonnée dans le réel dont l'activité peut se saisir va, *a contrario*, voir les buts de l'action se transformer en motifs et redonner du sens à l'activité « l'activité se transforme alors en entraînant avec elle un allongement possible du rayon d'action dans le milieu professionnel qui engage – d'abord par l'imagination – à des occupations neuves » (p.30). Cette reprise de sens par l'activité contribue à une augmentation du pouvoir d'agir du sujet.

Rapporté à notre recherche, lors d'un temps de retour au collectif consacré à l'examen des TD délocalisés des référents de l'intervention, certains référents ont réalisé qu'entre ce qu'ils faisaient et les nouveaux possibles que cette présentation a entrouverts, des transformations possibles de leur propre dispositif pouvaient s'opérer. Ce qui a pu potentiellement entraîner une augmentation de leur pouvoir d'agir par la naissance d'une

nouvelle préoccupation, transformer leur propre dispositif par la découverte de nouveaux possibles. L'activité se définit avec des modèles qui, en ergonomie la situe dans le travail.

1.3 Les modèles de l'activité en ergonomie

Le modèle de Hubault repris par Saujat

En ergonomie de l'activité, le modèle de Hubault met en évidence que travailler n'est pas exécuter un programme. Il va représenter le conflit de logique qui oppose d'une part la prescription de la tâche, ce que les prescriptions demandent à l'opérateur et d'autre part, l'opérateur et ce que ça lui demande de réaliser la tâche. Le modèle originel a été retravaillé par Saujat. Les modifications les plus significatives correspondent à la distinction entre activité réalisée et activité réelle (dans le modèle original, l'action était représentée à côté de l'activité, illustrant le travail réel tel qu'il est défini en ergonomie classique) et à la double dimension objective et subjective de l'efficacité.

Dans notre contexte, pour les référents la tâche prescrite consiste à mettre en œuvre cette mission de référent dans le TD délocalisé, comme les prescriptions ESPE le demandent. Dans un conflit de logique avec, pour le formateur ESPE, ce que ça lui demande au sein d'un milieu de travail déstabilisé par les réformes successives de mettre en œuvre ce nouveau dispositif qui le contraint à renoncer à celui qu'il avait l'habitude d'utiliser pour travailler avec le terrain.

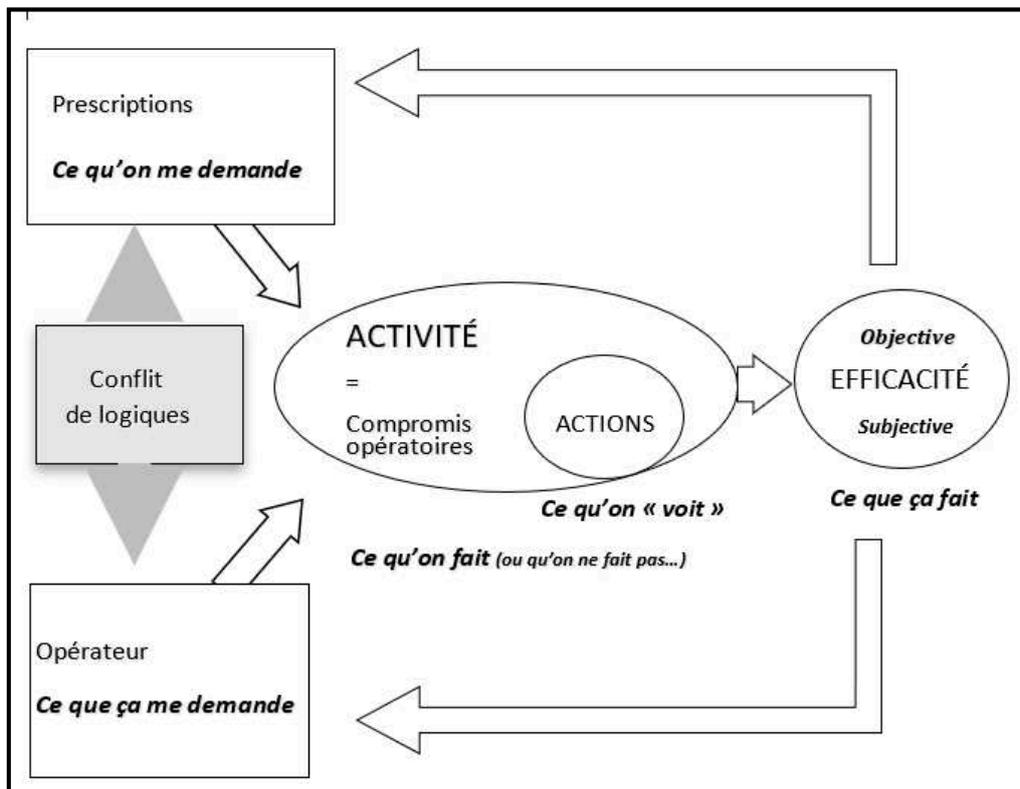


Schéma 1 :L'activité de travail. (Hubault, 1996 modifié par Saujat, 2010)

L'activité du sujet, dans sa dimension psychologique, interne, est donc le centre de gestion de ces conflits de logiques. Selon le référent ESPE et ses compétences au moment où apparaît ce conflit de logiques, il va opérer des choix, « des compromis opératoires » et à ce moment émergera une partie de son activité sous la forme d'une solution « visible » désignée sur le schéma par « actions ». Contrairement au modèle initial d'Hubault, l'action est incluse dans la sphère de l'activité. L'action, qui désigne l'activité réalisée, n'étant qu'une part de l'activité réelle. La double efficacité, objective et subjective, est également ajoutée.

- Une efficacité objective, mesurable ou tout au moins comparable à l'attendu
- Une efficacité subjective, issue des effets que ce travail et son résultat ont produit sur le sujet.

Cette efficacité subjective « qui est au cœur de l'approche ergonomique en ce qu'elle s'efforce justement de comprendre la gestion du lien entre efficacité et santé dans l'activité » fait référence à Canguilhem et au sentiment d'être pour quelque chose dans ce qui nous arrive (Saujat, 2010, p. 49). « Je me *porte* bien dans la mesure où je me sens capable de *porter* la responsabilité de mes actes, de *porter* des choses à l'existence et de créer entre les choses des rapports qui ne leur viendraient pas sans moi » (Canguilhem 2002, in Saujat 2010 p.50)

Le modèle Hubault/Saujat est pertinent pour représenter ce qui se joue dans l'articulation entre la tâche et l'activité réelle en ergonomie de l'activité. Pour autant, nous proposons d'utiliser un second modèle, correspondant aux activités de service pour décrire autrement l'activité du référent ESPE. Nous pensons en effet qu'à certaines conditions, il peut être plus pertinent pour décrire la relation qui se noue entre le référent et les FSTG. Dans la sixième partie nous mettrons en discussion ces deux modèles pour décrire l'activité des référents en TD délocalisés en guise de perspective épistémique. Mais avant cela, nous allons décrire le second modèle, celui d'une ergonomie d'activité de service.

Le modèle de l'ergonomie de l'activité de service

En sciences de l'éducation, on classe les professions de l'enseignement et de la formation dans la catégorie des « métiers adressés à autrui » et l'intérêt pour ces métiers en tant que tel n'est pas récent (Mayen, 2007b; Piot, 2009; Piot et al., 2009). Ils sont identifiés comme « activités de service » (Cerf & Falzon, 2005) en ergonomie et l'intérêt pour ces métiers est plus récent (Perez-Roux et al., 2019). La dimension « servicielle du travail, le fait de rendre service à », n'est pas réduite au secteur tertiaire, elle se manifeste dans tous les secteurs d'activité et modifie les relations de travail. Dorénavant, travailler c'est savoir s'adapter à une demande du client devenu plus variable, c'est savoir s'ajuster avec le travail d'autres professionnels, c'est savoir modifier en temps réel le processus pour prendre en compte les contraintes des autres acteurs de la situation (De Gasparo, 2018).

Nous retrouvons des correspondances significatives avec l'évolution du travail des référents d'ESPE. En effet, même si nous ne parlons, pas encore, de clients mais d'une relation entre formateurs et formés, les transformations du métier de formateurs montrent, en particulier avec la visée d'une alternance intégrative et du tutorat mixte, des similitudes avec ces dimensions servicielles du travail. Le référent ESPE se mettant effectivement au service du développement de l'enseignant débutant qu'il accompagne dans une relation de proximité, différente de la relation formateur-formé qui se noue dans de cours plus classiques à l'université.

Cette évolution nous amène à suivre De Gasparo quand celui-ci propose une nouvelle formalisation du travail dans une logique de service comme dans le modèle ci-dessous.

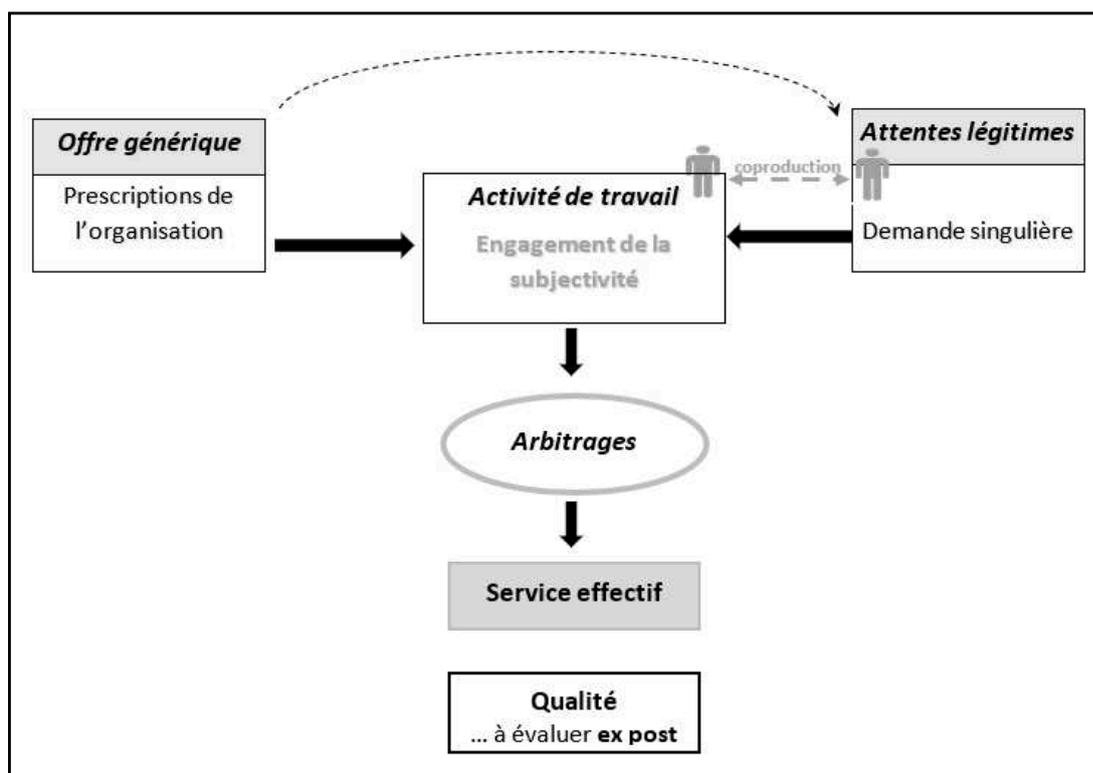


Schéma 2 : L'activité dans la dynamique de service. Blandin 2013 in De Gasparo, 2018

Dans ce schéma, l'offre générique représente la tâche telle qu'elle est prescrite par l'organisation. Mais une seconde approche de la prescription apparaît sous la forme « d'une demande singulière exprimée par une personne, à laquelle, le professionnel par le truchement de son activité, cherche à trouver une réponse » (De Gasparo, p. 122). Cette demande spécifique adressée à l'opérateur installe une coproduction entre ces deux sujets. L'activité se définit alors en référence à une relation, initiée par une demande qui est adressée par une personne à une autre personne, au titre de son statut professionnel. » (*idem*, p. 117). Le service effectif n'est donc pas constitué avant sa réalisation, mais résulte du processus même de travail, pour celui qui travaille, il s'agit de *rendre service*. C'est la demande singulière qu'adresse le bénéficiaire au professionnel dans le cadre d'une relation qui déclenche l'activité. La réalisation du service est *une coproduction* qui engage

à la fois le professionnel et le bénéficiaire (*ibid*, p. 123). Dans ce modèle on ne peut pas évaluer la qualité objective du travail fourni par le professionnel exclusivement au regard de la tâche prescrite. En plus de cette prescription générique, il faut examiner le service effectif rendu, au regard de la demande adressée par le « client ».

Ramené à notre contexte, le référent en TD délocalisé peut être amené à traiter des demandes singulières provenant des FSTG présents en TD délocalisés et à faire des choix qui engagent sa subjectivité pour parvenir à y répondre.

Dans le cadre de notre étude, nous allons étudier l'activité des référents non pas sous une forme statique mais dans un mouvement développemental. Nous postulons que ce mouvement développemental a été provoqué par le dispositif d'intervention-recherche mis en place par le chercheur. Tout au long de celui-ci, les référents ont débattu ensemble des « nouveaux » problèmes qu'ils ont rencontrés et élaboré des solutions. Nous allons maintenant présenter la perspective développementale dans laquelle nous situons nos travaux. Nous allons maintenant nous intéresser plus spécifiquement aux questions développementales.

2 Le développement selon le cadre de la psychologie historico-culturelle

2.1 La loi du développement humain

Dans cette thèse, nous nous appuyons sur la théorie du développement humain développée par Vygotski. Son élaboration d'une psychologie historico-culturelle replace le devenir du sujet, l'enfant, son développement, dans une genèse sociale pour comprendre le développement de son activité inscrit dans son histoire. L'enfant se développe dans un environnement social et culturel préalablement élaboré par les sociétés humaines. Vygotski met en exergue l'importance de l'utilisation d'instruments techniques mais surtout d'instruments psychologiques. Il les compare mais précise une différence d'orientations. « Si l'un et l'autre permettent le contrôle des processus naturels, il existe une différence dans leurs orientations. Alors que l'instrument technique est tourné vers l'objet et le transforme, l'instrument psychologique est tourné vers soi et exerce son influence sur le psychisme propre (Brossard, 2004, p. 24). Vygotski va mettre en évidence l'effet de l'utilisation des outils psychologiques sur le fonctionnement psychologique. Lors de l'ontogénèse, Vygotski met en évidence deux types de développement. Un développement biologique et un développement culturel « étroitement fusionnés ». Le premier va contribuer aux transformations biologiques et il est accompagné du second pendant lequel l'enfant s'approprie les outils de sa culture. Vygotski précise que cette appropriation commence avant le développement complet des fonctions élémentaires (attention, mémoire...) dès leur état embryonnaire. Il donne l'exemple du système d'écriture. « L'appropriation d'outils culturels lors de ces périodes provoque la transformation des fonctions élémentaires et ouvre la voie au développement

culturel, c'est-à-dire à la genèse des fonction psychiques supérieures (attention volontaire, mémoire logique, formation des concepts etc.) » (idem, p. 31).

Vygotski va formuler une loi du développement. La loi du passage de l'interpsychique à l'intrapsychique. Le développement des fonctions psychiques supérieures résulte des conflits intrapsychiques. Les échanges de signes culturels au sein de pratiques sociales sources de débats et de controverses sont à l'origine de ces conflits et favorisent ce développement. « Chaque fonction psychique apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant : d'abord comme activité collective, sociale et donc comme fonction interpsychique ; puis elle intervient une deuxième fois comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intrapsychique » (Vygotski, 1934/1985, p. 111).

Rapporté à notre recherche, les référents sont destinataires de ces « signes culturels » au cours d'échanges. Ils peuvent se produire dans le dispositif, entre les référents dans les phases de retour au collectif mis en place, ou, en dehors, lors des TD délocalisés avec les FSTG et les tuteurs. Ces situations agissent en tant que situations collectives, sociales et ont une fonction interpsychique. L'intériorisation de ces signes par chacun d'entre eux va leur faire revivre une seconde fois, comme propriété intérieure dans la pensée, la fonction intrapsychique.

2.2 Apprentissage et développement dans la zone de développement le plus proche

Vygotski se différencie nettement des béhavioristes et de Piaget sur la question du développement du psychisme. Pour les premiers, apprentissage et développement se confondent, pour Piaget il y a indépendance entre les deux processus et l'apprentissage est tributaire de la maturité, donc du développement des fonctions (Yvon & Clot, 2004). Selon Vygotski, le processus est inverse et dissocié. L'apprentissage précède le développement. Pour qu'il y ait développement, il doit y avoir eu apprentissage. Pour l'auteur, le développement des fonctions psychiques supérieures n'est pas identique selon les âges. Et à partir de l'âge scolaire il est plus juste de parler du développement provoqué par le processus d'enseignement-apprentissage que d'apprentissage³⁰. Nous n'entrerons pas dans le détail selon les âges, nous n'évoquerons que la spécificité de l'âge adulte.

Le développement à l'âge adulte

Nous savons que les travaux de Vygotski portent peu sur le rapport entre l'apprentissage et le développement à l'âge adulte. Nous en avons conscience. Nous nous appuyons sur l'analyse de Saussez pour les mobiliser : « Bien qu'il n'ait guère problématisé la question des processus de transmission acquisition et de développement

³⁰ La nuance proviendrait d'une différence de traduction des termes Russes d'apprentissage et d'enseignement-apprentissage.

à l'âge adulte, Vygotski (1994) ouvre la porte à certains moments, à l'idée d'une différenciation des fonctions psychiques supérieures à l'âge adulte, par exemple dans le cadre de sa discussion de la théorie de la personnalité de Lewin. Par conséquent, il me semble pertinent d'ouvrir la question du développement à l'âge adulte en considérant ce dernier, à l'instar de (Brossard, 2008), en termes d'une réorganisation interne de la conception du monde de la personne et d'une intellectualisation grandissante du rapport de la personne avec « le monde extérieur et son monde intérieur » (Saussez, 2016, p. 127). Nous nous autorisons donc à mobiliser la théorie du développement de Vygotski avec des adultes.

La Zone de développement le plus proche (ZDP)

Le concept de développement chez Vygotski s'envisage dans une dimension « historico-culturelle » mais également dans le rapport entre apprentissage et développement. Il mobilise, tardivement dans son travail, le concept de zone de développement le plus proche (ZDP) comme favorable aux conflits interpsychiques. Vygotski le mobilise « principalement en référence à des situations où sont mises en jeu de nouvelles formes de conduites que la personne doit maîtriser au regard des exigences liées à des activités sociales au sein desquelles elle aura à trouver progressivement sa place. » (Saussez, 2016, p. 124). La ZDP identifie une distance, entre le développement actuel d'un sujet qui ne lui permet pas de réaliser seul une tâche complexe mais qui, collectivement, révèle un niveau de développement potentiel et celui qui lui permet d'en entrevoir la possibilité, avec l'aide de nouvelles ressources introduite dans le milieu. Ce qui révèle « un potentiel prochain de développement » (Vygotski, p. 240) pour celui-ci.

Nous pensons que cette définition se prête bien au contexte dans lequel se déroule notre recherche et à notre méthodologie de recherche. Nous y reviendrons dans le chapitre sur la méthodologie plus précisément. Pour Saussez, « la ZDP est une reformulation de la loi fondamentale du développement culturel au plan de l'étude des processus d'intervention structurés visant le devenir de l'humain dans l'homme (Saussez, 2016). Ce concept met en lumière le rôle clé du processus de transmission acquisition de nouvelles formes culturelles de conduites dans le développement. » (p 124-125)

Nous postulons que les référents, proches par leur fréquentation d'un même milieu de travail, devant opérationnaliser la même prescription mais différents par leur parcours, leur histoire professionnelle personnelle réunis dans les différents contextes de l'intervention-recherche se situent potentiellement individuellement dans une ZDP. Le travail collectif engendré par l'intervention peut créer les conditions d'un développement.

2.3 L'activité langagière, un instrument au service du développement de la pensée

En se référant à Vygotski, Bakhtine et Leontiev plutôt qu'aux sciences du langage pour comprendre le rôle que peut avoir le langage dans les situations de travail, on peut penser que ses unités, ses structures participent à la médiatisation des processus mentaux tels que la mémoire, le raisonnement etc...

Nous devons associer le rôle des outils et en particulier des outils psychologiques comme le langage à cette loi développementale. « L'appropriation des outils culturels [...] provoque la transformation des fonctions élémentaires et ouvre ainsi la voie au développement culturel c'est-à-dire à la genèse des fonctions psychiques supérieures. »

Le langage avec sa dimension inter-psychologique favorise les échanges sociaux intersubjectifs et en tant qu'instrument intra-psychologique, il est tourné vers l'intérieur et structure les processus de pensée humaine. Pour autant langage et pensée ne sont pas le reflet l'un de l'autre.

Le dialogisme

Pour Bakhtine, le dialogisme est le rapport permanent du sujet agissant aux autres, aux objets ainsi qu'à lui-même (Faïta, 2011, p. 63). Nous mobilisons le concept de dialogisme selon les deux significations qu'en propose Saussez (2010).

Comme une forme de conception du sujet, signifiant « qu'il est impossible selon Bakhtine de concevoir l'être humain en dehors des rapports qui le lient à un autre humain ». Le dialogisme contribue à éclairer lors des situations d'autoconfrontations croisées ou lors des visionnages collectifs d'extraits des situations de TD délocalisés par exemple. Comment, en questionnant la pratique d'un autre, un référent révèle ses propres préoccupations.

Comme une forme de conceptualisation de l'activité énonciative et de l'énoncé quand pour Saussez « le dialogisme réfère par conséquent à l'idée que chaque énoncé s'inscrit dans un rapport à d'autres énoncés traitant du même thème. » (*idem*, p. 186). « Tout énoncé est tourné non seulement vers son objet, mais aussi vers le discours d'autrui portant sur cet objet » (Bakhtine p. 302 *in* Saussez, 2010). Cette signification légitime la possibilité dans le traitement des données de mobiliser des extraits de verbatims non consécutifs dans l'espace (du dialogue) ou dans le temps (de l'intervention). « Même si ces énoncés sont séparés dans l'espace et dans le temps, s'ils ne savent rien l'un de l'autre, se révèle un rapport dialogique à la faveur d'une confrontation de sens » (Bakhtine, 1979, p. 334 *in* Saussez, 2010).

L'énoncé

Pour Bakhtine, l'énoncé est l'unité de base de l'étude linguistique parce qu'elle est l'unité réelle de l'échange verbal. Elle est définie par l'alternance des sujets parlants « c'est dans le dialogue réel que cette alternance des sujets parlants est le plus directement observable et saillante. Les énoncés des interlocuteurs que nous appelons *répliques* y

alternent régulièrement » (Bakhtine et al., 1984, p. 278). Brès indique que « Bakhtine appelle *énoncé* tout ce qui fonctionne comme unité de l'échange verbal » (2005, p. 51). Il précise que « Bakhtine définit donc l'énoncé, extérieurement, à partir d'un élément fondamental du dialogue, l'alternance des locuteurs. Il va le définir, intérieurement, également à partir d'un autre élément fondamental du dialogue, la catégorie de réponse. « Sans ignorer ce qui différencie les divers types d'énoncés, Bakhtine ici également choisit d'insister sur ce qui les rapproche, et qui est pour lui l'essentiel, à savoir que, tout comme la réplique du dialogue quotidien, le traité ou le roman sont des *réponses*. » (*idem*, p. 51-52).

La motricité du dialogue

« Si on admet que le dialogisme constitue le principe directeur et la source du dispositif méthodologique » (Faïta, 2011), son mouvement initie des rapports renouvelés entre le locuteur et les autres membres d'une situation mais également pour le locuteur lui-même, entre ce qu'il a été dans une situation et celui qu'il est dans une autre situation. Le mouvement dialogique « transforme, révèle et développe, au sens photographique du terme, les positions des interlocuteurs qui s'élaborent au fil du mouvement, voire se déstructurent sous l'effet de contradictions générées par ce même mouvement dialogique. On parlera alors d'une *motricité* propre au dialogue. » (Clot, 2008 p. 117)

2.4 Les organisateurs du développement de l'activité

La notion d'organisateur prend une signification différente suivant le champ de recherche dans lequel il est employé. Elle est articulée avec une autre notion. On trouve dans la littérature scientifique les organisateurs de la pratique enseignante, de l'activité ou du travail. Nous ne traiterons ici que de la notion d'organisateur de l'activité.

La notion d'organisateur ne doit pas être comprise comme une liste ou un modèle unique qui pourrait être appliqué à toutes les situations. Bien au contraire, « l'identification des organisateurs de l'activité ne vise pas à identifier des déterminants figés de l'activité enseignante, mais plutôt à rechercher « des structures et des processus (le « comment ça marche ») qui font qu'une pratique enseignante orientée par tel but implicite ou explicite prend telle configuration, dans telle situation » (Bru et al., 2007, p. 8).

L'ensemble des équipes qui développent des recherches dans ce champ utilise la notion pour rendre compte d'une organisation interne au sujet et, en même temps, du fait que celle-ci n'est accessible que par l'analyse. La notion d'organisateur est donc aussi à comprendre comme une régularité découverte après coup, au terme d'une démarche scientifique. Les organisateurs, dans cette perspective, peuvent donc être compris comme présidant à « une décision de l'enseignant résultant alors d'une sorte de dialogue intrapsychique plus ou moins conflictuel » (Vinatier & Pastré, 2007). Un marqueur apparu à l'issue de la phase intrapsychique du développement ?

Ce n'est pas l'organisateur qui, en amont, réorganise l'activité. Il apparaît, par exemple à la suite d'une opération qui permet d'atteindre un nouveau but. On comprend alors qu'avoir affaire aux organisateurs de l'activité du professionnel convoque tout à la fois ses valeurs, ses connaissances, son rapport à l'institution mais aussi sa compréhension, son stade de développement par rapport à la situation.

L'organisateur est un « instrument », au sens psychique du terme, pour le chercheur, car il s'agit d'une notion qui donne la possibilité de comprendre comment s'organise ou se réorganise l'activité d'un sujet.

Dans notre travail, nous allons, à chaque fois que ce sera possible, tenter de distinguer deux types d'organisateur du développement de l'activité :

- Les organisateurs du développement de l'activité ordinaire du sujet. Nous les définissons comme ceux qui vont, au fil de la construction de l'expérience ordinaire, contribuer au développement de l'activité dans une situation de travail donnée. Par exemple, dans notre recherche, entre la première cession de TD délocalisé (2014) mise en œuvre par les référents qui participent à l'intervention et le début de celle-ci (2016), si leur activité s'est développée et qu'ils ont transformés leurs TDD nous parlerons d'organisateur d'un développement de l'activité ordinaire.
- Les organisateurs du développement provoqué de l'activité du sujet. Le développement provoqué est un développement qui se produit par une activité sur l'activité. Nous pensons que l'intervention-recherche aura, par moment et pour certains, contribué à cette activité seconde sur leur activité de travail par des situations spécifiques. Par conséquent, au contraire des précédents, les organisateurs d'une activité provoquée sont les organisateurs qui ont contribué à structurer une nouvelle activité chez le sujet durant ou à l'issue de l'intervention. Nous faisons l'hypothèse que sans cette dernière, il n'y aurait pas eu ce développement-là de l'activité (mais peut-être y en aurait-il eu un autre sous une autre forme).

2.5 Le développement de la dimension psychosociale du travail comme une ressource

Nous avons mobilisé les travaux de Van Belleghem, De Gasparo et Gaillard (2013) dans l'usage qu'ils font de la dimension psychosociale du travail en tant que ressource pour les sujets et le collectif de travail. Nous les incluons, un peu tardivement dans notre cheminement de recherche car nous pensons qu'ils enserment bon nombre d'éléments que nous avons identifiés dans notre travail de recherche. Nous présentons brièvement les éléments théoriques que nous empruntons aux auteurs.

Ces derniers considèrent qu'au travail, la dimension psychosociale « doit être reconnue comme une dimension structurante de l'activité (en tant que ressource) » (p. 49). En définissant le travail comme, « l'activité réelle déployée par un travailleur afin d'obtenir les résultats qu'il se donne comme objectif d'atteindre », (*idem*) on ajoute dans la construction de l'activité, aux dimensions prescrites et au réel de la situation de travail,

des dimensions psychologiques et sociales. On les retrouve à l'œuvre dans toute activité permettant une mobilisation psychique (motivation, engagement, coopération, subjectivité...) et une mobilisation collective (coopération, entraide, stratégies collectives...) en tant que dimensions structurantes du travail. Cette dimension, qui doit se construire dans l'activité, est en développement constant. Ainsi, dans la confrontation et dans de nouvelles perspectives et de nouvelles coopérations, son développement peut se révéler un moteur de l'activité (*ibid*, p.50). Cette dimension psychosociale est symbolisée par le processus de mobilisation-sédimentation de l'activité chez le sujet (Delgoulet et Vidal-Gomel, 2013) comme l'illustre la figure suivante :

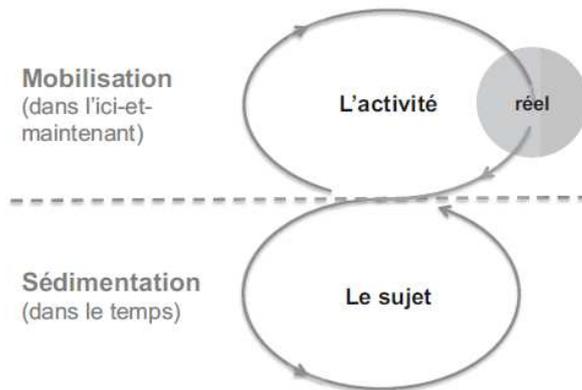


Figure 1 : Le processus de mobilisation-sédimentation chez le sujet agissant (Van Belleguem et al, 2013, p. 55)

Ce processus engage la mobilisation du sujet dans son activité comme un sujet agissant (ce qu'il fait) qui engage avec lui les différents registres de son existence (ce qu'il est). Et dans ce mouvement il contribue, par son activité actuelle à enrichir ce qu'il est dans ce double mouvement. Ce qui identifie un développement de l'activité psychosociale du sujet. Comme, par définition, le sujet interagit dans un système social, sa relation aux autres, la coordination des activités qu'ils partagent et leurs interactions sont régies par des normes sociales (règles, délais, dispositifs...) qui fixent des repères et donnent des critères sur ce qu'il faut faire (Van Belleguem et al, p. 55). Ces normes sociales sont alors, aussi, le produit des interactions des sujets dans le temps. « Elles traduisent les accords et les désaccords sur les façons de procéder et de faire le travail. Elles sont passées par le filtre du réel des situations et l'expérience collective. » (idem, p. 56). La figure suivante indique cette dimension collective de la dimension psychosociale.

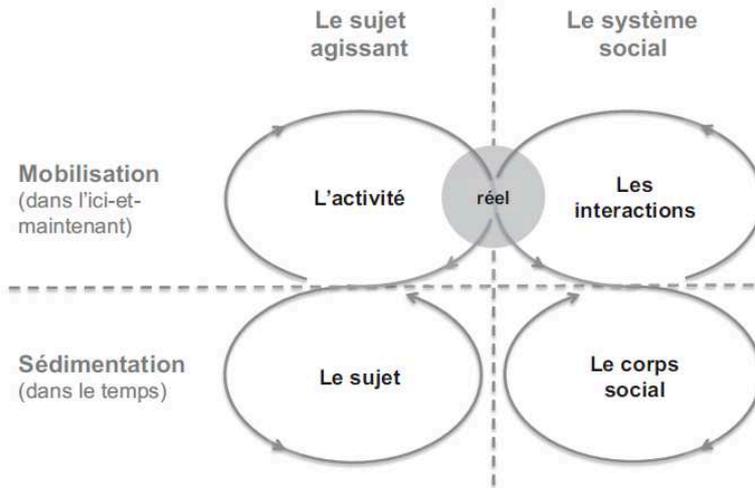


Figure 2 : Processus de mobilisation-sédimentation reliant le sujet agissant au système social (Van Belleguem et al, 2013, p. 57)

Nous mobilisons cette dimension psychosociale de l'activité et son développement comme le développement conjoint du sujet et de son activité comme une ressource qui va se construire et que vont mobiliser les référents dans les retours au collectif.

En effet le collectif, de source qu'il est pour l'activité du sujet, devient une ressource singulière de l'activité individuelle élaborée avec autrui au contact du réel. Cette métamorphose de la source en ressource rend possible le développement de l'activité individuelle. Le collectif est donc simultanément à l'extérieur du sujet dans les échanges qui font le travail collectif et à l'intérieur de ce dernier comme instrument psychologique où il s'y développe en fonction de ces échanges.

2.6 Le développement au sein d'un métier

Dans les chapitres précédents, le développement a été défini avec une composante sociale, par des allers retours de l'inter-psychique à l'intra-psychique, relié à des échanges entre individus. Ce développement rapporté à l'activité de travail est donc individuel et collectif. Il se traduit par une transformation du pouvoir d'agir, d'un sujet et/ou d'un collectif au sein d'un milieu de travail et a un effet sur l'efficacité. L'efficacité d'un travailleur se révèle au sein du métier qu'il exerce. « Le développement du pouvoir d'agir réclame un métier vivant qui dépasse l'activité alors même qu'elle doit pouvoir en disposer » (Clot, 2008, p. 268).

Nous prenons ici le métier tel qu'il est défini en psychologie du travail, en tant que concept. Il est modélisé selon quatre dimensions. « Le métier au sens où nous l'entendons est finalement à la fois irréductiblement *personnel*, *interpersonnel*, *transpersonnel* et *impersonnel*. » (Clot, 2007)

Il est *impersonnel* car défini par les tâches prescrites. Mais il ne se réduit pas à cela, nous l'avons vu, il vit (ou pas) collectivement au travers de ses dimensions *interpersonnelle* et *transpersonnelle*. Sa dimension *transpersonnelle* porte l'histoire collective du métier à l'intérieur du sujet. « Ce sont les attendus génériques de l'activité –

réitérables entre eux –genre professionnel et sur-destinataire de l’effort consenti par chacun » (Clot & Faïta, 2000).

Il est *personnel* et *interpersonnel* dans chaque situation de travail et dans les relations entre les professionnels entre eux. « Le métier dans l’activité est à la fois très personnel et toujours interpersonnel, action située, adressée et, en un sens, non réitérable » (Clot, 2007; Clot & Béguin, 2004).

La vivacité d’un métier est tributaire de la vie individuelle et collective de ces quatre instances à la fois par les conflits qui peuvent exister entre elles, par exemple quand une nouvelle prescription (comme la prescription du TD délocalisé) s’explique avec l’histoire d’une pratique collective (celle du lien avec l’observation des enseignants débutants lors des stages et la modalité de la visite conseil). L’explication étant ici à plusieurs sens, expliquer le sens du nouvel artefact prescriptif, expliquer comment le mettre en œuvre et s’expliquer au sens conflictuel du terme.

Nous sommes ici dans le cœur de ce qui a motivé la demande par les référents de notre intervention-recherche. En effet l’affaiblissement des collectifs professionnels au sein de cette ESPE conjugué à une instance interpersonnelle fragile a conduit par endroit à une baisse sensible de la vivacité du métier, à une baisse individuelle et collective du pouvoir d’agir lors de la mise en place de la loi de refondation de 2013.

Nous allons, dans le chapitre suivant mettre en évidence les effets des différents types de prescriptions, et de leurs supports, sur la situation de travail et l’activité des référents. Nous verrons également quelle peut être la relation entre le TDD, en tant que situation professionnelle et les référents qui y travaillent.

Chapitre 2 : Les prescriptions et les situations professionnelles

1 Les prescriptions dans le milieu de travail des référents ESPE

Notre travail de recherche s'intéresse aux prescriptions. Elles sont en effet à l'origine de l'action professorale comme un organisateur de l'activité collective des enseignants (Amigues, 2009, p. 12). Nous allons, dans ce paragraphe, voir comment par leur objet, leur support et leur origine elles impactent l'activité des formateurs.

La prescription, pour le dire de manière générique, est présente en amont des situations, lors de la conception des situations de travail. Le terme de prescription est le plus souvent employé au pluriel et il est défini comme « un artefact symbolique ou un ensemble d'artefacts symboliques, produit d'une construction humaine » (Rabardel, 1995). Elle vise à se donner le plus de chance d'atteindre un but en interrogeant les conditions qui permettent de l'atteindre. Elle est le plus souvent externe, issue d'un prescripteur. Elle est dite interne, si on se donne soit même un but à atteindre.

1.1 Les différents types de prescriptions

Les prescriptions qui agissent sur un sujet dans une situation de travail donné n'émanent pas toutes du prescripteur. Six a identifié plusieurs sources de prescription (Six, 1999). Elles peuvent être :

- « Descendantes » venant de la structure organisationnelle. C'est à elles que l'on fait référence quand on parle du travail « prescrit »
- « Remontantes », venant de la matière, du vivant, du psychisme, des collectifs
- Internes qui émanent du travailleur lui-même (ses valeurs qui lui prescrivent ou interdisent...)
- Empreintes de la subjectivité de celui dont elles émanent ou de celui qui les reçoit. Elles ne seront donc pas des prescriptions pour tous
- Une façon de penser. Elles portent alors les mots et les concepts qu'il est possible d'utiliser dans une entreprise

On passe d'une définition de la prescription comme « injonction de faire émise par une autorité » à des « pressions diverses exercées sur l'activité de quelqu'un, de nature à en

modifier l'orientation ». De ce point de vue, l'autorité n'est pas la seule source de prescription, la prescription n'est pas toujours un énoncé explicite, et elle n'est pas toujours intentionnelle » (Six, 2002). Nous verrons en étudiant le travail des référents que les prescriptions descendantes et remontantes ne suivent pas les mêmes canaux, n'ont pas les mêmes supports et n'ont pas les mêmes effets sur les travailleurs.

Par exemple, l'organisation concrète, dans des établissements scolaires, du TD délocalisé est venue peser comme une prescription remontante sur les référents. Dans la conception et la programmation des TD délocalisés ils ont dû prendre contacts avec des établissements scolaires pour avoir la possibilité d'y rassembler les participants, donc trouver un interlocuteur, obtenir l'autorisation, vérifier la disponibilité et l'équipement de salles *ad hoc*. Ce travail invisible à fournir à plusieurs reprises, sans réponses immédiates, agit comme une prescription sur le référent qui se retrouve subordonné aux accords potentiels des établissements.

1.2 Effets des prescriptions descendantes sur l'activité de travail

L'ergonomie de l'activité a montré l'importance qu'il y avait à s'intéresser à la formalisation du travail prescrit. Le travail sur les prescriptions, et en particulier les prescriptions institutionnelles est fondateur dans les travaux d'ERGAPÉ. Nous mobilisons quelques-uns des résultats qui ont été produits sur les prescriptions par cette équipe au cours de son histoire au bénéfice de notre travail de recherche.

L'étude des prescriptions comme organisatrices du travail des formateurs ESPE permet de révéler et comprendre les conflits, et les contradictions à l'œuvre dans le travail des formateurs. Parce qu'elles sont des « artefacts culturels, des produits de l'activité humaine, soumis à transformation sociale [...] (et) le fruit du travail de « groupes d'experts », de comités de programmes » (Amigues, 2009). C'est à ce titre que la refondation de la formation de 2013 sera étudiée dans la quatrième partie de ce manuscrit.

Mayen et Savoyant³¹ font une différence entre les artefacts prescriptifs, fruits d'une capitalisation de l'expérience et produits afin d'être un « moyen pour agir sur et dans une situation donnée » et les artefacts prescriptifs en tant que « règlement ». Au sujet de ces derniers « tout se passe comme s'ils n'étaient pas consubstantiels à l'activité de travail, mais n'étaient qu'un cadre de contraintes imposant une direction à l'action que les sujets n'auraient pas à intégrer à celle-ci. Tout se passe comme si la prescription était une, indivisible et neutre, immédiatement perceptible et agissante (...) comme si elle était vraie et procédait d'un ordre naturel et incontournable. »

Nous pouvons percevoir une nette différence entre ces deux types d'artefacts prescriptifs : Le premier, issu de l'expérience des acteurs, évolue pour soutenir, préciser,

³¹ 2002, déjà cité

affiner le travail, participant ainsi à une démarche d'efficacité que les acteurs se donnent pendant que le second, plus politique, réorganise, réforme le travail en imposant aux acteurs une direction. Si on replace cette distinction dans la réforme de 2013 qui va conduire à la mise en œuvre des TD délocalisés, nous nous situons bien dans ce type d'artefacts. Amigues les nomme « les prescriptions orientées dispositifs » (Amigues, 2016, p. 11). Il précise que bien souvent ce sont celles-ci « qui mobilisent plusieurs professeurs (et non professeurs) dans un travail collectif situé en général hors de la classe. Ce travail collectif devient ici une obligation, mais laissée à l'initiative des participants. Le but de ces groupes est de concevoir et mettre en œuvre, un dispositif, complémentaire au cours en classe [...] Plusieurs travaux conduits dans l'équipe ERGAPE [...] montrent que des professeurs expérimentés éprouvent des difficultés à conduire des activités dans ce type de dispositifs » (Amigues, 2016, p. 5).

Les résultats issus de la première phase de notre travail de recherche identifient cette difficulté chez les référents expérimentés face à la prescription du dispositif TDD.

Le rôle des supports

Une prescription externe a besoin d'un support. Elle peut être orale, écrite ou être une combinaison de ces deux. Concernant la prescription des TD délocalisés, la prescription a pris ces deux formes. Elle est présente dans plusieurs documents écrits et a également fait l'objet de présentations orales accompagnées de diaporamas. Si on s'intéresse au document prescripteur, Leplat souligne qu'au travail « la prescription et son support sont intimement liés et qu'il n'est pas facile de les dissocier. Ce qu'on dit souvent des prescriptions sous-entend le document par lequel elles sont exprimées» (Leplat, 2004b). Il rapproche également le document prescripteur de la notion de tâche prescrite. Leplat insiste également sur l'effet que le document prescripteur a sur l'action. En effet, le passage du document à l'action dépend des conditions externes de l'activité et en particulier de la manière dont est formulée la prescription vis à vis de ces conditions. Dans la quatrième partie nous nous attacherons à montrer l'effet produit par la formulation de la prescription du TD délocalisé sur l'activité de conception du dispositif par les référents.

Comme le dit Clot (1999) « la réponse que les opérateurs apportent à ce qui leur est prescrit correspond au dialogue entre l'activité de ses concepteurs et celle de ses utilisateurs ». Pastré (2007) qualifie les prescriptions des situations de travail des enseignants et des formateurs de discrétionnaires. Ce qui signifie que les prescriptions de ces métiers ne disent pas tout. Le plus souvent la prescription des modes opératoires n'est pas précisée. Ce qui laisse les enseignants ou les formateurs dans une liberté, parfois qualifiée de liberté pédagogique, mais qui est, également, porteuse d'instabilité. Daniellou a identifié ces situations qui comprennent des déficits de prescriptions³². Il qualifie de

³² Ce qui ne signifie pas ici que le travail n'est pas assez prescrit. Au contraire le travail enseignant est souvent saturé de prescriptions descendantes (Amigues, 2009). C'est la prescription en tant que telle qui souffre d'être trop discrétionnaire au point de porter un déficit.

« prescriptions floues » ces prescriptions qui pour des raisons conscientes ou non, ne disent pas tout. Tel est, par exemple, le cas des situations de service où l'objectif est « la satisfaction complète du client » (Daniellou, 2002).

Les écarts aux prescriptions

Nous pouvons utiliser le modèle de Bourrier (Durand, 2000) qui propose d'identifier deux types d'écarts aux prescriptions :

1. **Les écarts par rapport à l'existant** : Elle en identifie trois sortes :

- « Par défaut d'interprétation » : qui représente un écart de compréhension entre ce qui est prescrit et réalisé
- « Par adaptation » : Quand la prescription est impossible à mettre en œuvre dans les conditions d'action et doit être adaptée
- « Par violation » : Celle-ci peut-être de deux ordres, de « commodité » quand un manque d'assistance ou de moyen conduit les sujets à prendre des libertés avec la procédure ou « de routine » quand il s'agit de détails que l'on n'arrive pas à faire officialiser

2. **Les écarts par improvisation** qui correspondent aux « remplissages de blancs dans les procédures »

Pour Bourrier, ce second type est consécutif du fait que le sujet ne participe pas à la conception et met en œuvre des stratégies de contournement. Il nous semble important de noter que cette remarque a depuis été reprise sous d'autres termes, comme celui de conception continuée dans l'usage (Béguin & Rabardel, 2000).

Mayen et Savoyant s'intéressent au travail des prescriptions par les sujets sous un autre angle, quand ils déclinent des niveaux d'appropriation de la prescription.

« L'appropriation correspond à une réinvention ou, mieux, à une réélaboration par un utilisateur de l'usage d'un objet prévu par son concepteur, réinvention qu'il suppose adaptée à ses buts, à ses ressources, dans la situation. » (Mayen & Savoyant, 2002)

<i>1- Respect de la règle par absence de doute</i>
<i>2- Remise en cause de la règle au profit de la référence à ses propres perceptions, à son propre raisonnement, à sa propre capacité d'initiative (et revendiquant une part de liberté individuelle)</i>
<i>3- Respect de la règle reconnue et réinventée dans sa nécessité logique et certitude du bien fondé de son action : application des procédures par connaissance des causes</i>
<i>4- Discussion -délibération- de la règle APRES l'action, éventuellement pour la remettre en cause et participer à son évolution</i>

- 1^{er} niveau : c'est un niveau rarement présent.
- 2^{ème} niveau : c'est celui de la remise en cause. Parfois, il peut perdurer, y compris chez les plus expérimentés, ce qui peut s'avérer problématique.
- 3^{ème} niveau : c'est celui d'un respect de la règle par "par connaissance des causes".
- 4^{ème} niveau : c'est celui de sa mise en délibération, pour reprendre la formule de Dejours (1995). Mayen et Savoyant l'identifient comme « un repère du développement. »

« A ne viser que le troisième niveau, on pourrait courir le risque de laisser penser que le développement ne consiste qu'à retrouver et à accepter les nécessités naturelles et éternelles. Or, s'agissant d'une prescription que nous avons considéré comme un artéfact, donc comme une production culturelle, sa nécessité est une nécessité de compromis, une nécessité sociale, qu'il est possible de faire évoluer, tout comme la culture est le produit d'un dépassement de l'état de nature. »

Il nous semble également utile de mobiliser ce modèle car les référents qui ont participé à l'intervention recherche n'ont pas tous le même rapport aux prescriptions. Le modèle de Bourrier semble plus adapté pour les formateurs ayant déjà « accepté pour eux-mêmes » d'envisager l'écart à une prescription comme une réponse positive pour l'accomplissement de la tâche alors que celui de Mayen et Savoyant nous semble plus approprié dans les cas où le référent assimile le travail bien fait au strict respect de la prescription et son éventuelle transformation donnant lieu à une « remontée » systématique vers le prescripteur pour mieux adapter la prescription dans le futur.

Le débat de normes, décrit par Schwartz (2000), va faire partie de la confrontation des représentations de la prescription par les référents ESPE. Il se joue à deux niveaux (Six, 1999, déjà cité) « à l'intérieur du travailleur lui-même » et de manière plus ou moins explicite, visible dans le milieu de travail du sujet.

Le débat de normes peut s'ouvrir au sein du collectif de travail : celui-ci produit son propre niveau de règles, « autonomes » (de Terssac, 1992), qui ne se superposent ni aux propres normes de vie de chacun de ses membres, ni aux règles formelles du milieu de travail.

1.3 Le travail des référents à l'épreuve des prescriptions descendantes et remontantes

Nous suivons Saujat (2010, p. 55) lorsqu'il parle d'une triple mise à l'épreuve des prescriptions dans le travail réel des enseignant, nous lui emboîtons le pas pour le travail réel des formateurs d'enseignants. Cette mise à l'épreuve a pour objet de signifier ce qui circule dans le processus d'actions et de décisions à l'œuvre dans le travail enseignant. L'auteur met en évidence une dynamique qui articule quatre niveaux interdépendants. (idem p. 55-56) :

a) celui de la prescription primaire et secondaire (Goigoux, 2007), et plus largement des « normes antécédentes »

b) celui de la réorganisation opérée par les collectifs professionnels qui représente une première mise à l'épreuve de la prescription et débouche sur des obligations ou des règles de métier que se donnent ces collectifs pour faire ce qu'on leur demande de faire

c) celui de la personnalisation de ces obligations génériques par chaque professionnel qui s'auto-prescrit ce qu'il a à faire

d) celui du travail réel où cette auto-prescription est mise à l'épreuve de l'activité conjointe du formateur et de l'ensemble des participants.

Si l'on s'appuie sur la distinction proposée par Six (1999) et reprise par Daniellou (2002) et sur les modèles ergonomiques d'Hubault/Saujat et de De Gasparo présentés dans le chapitre 1, on peut caractériser le niveau a) comme celui des prescriptions « descendantes ». Les niveaux b), c) relèvent de prescriptions « remontantes » et le d), de « remontante » elle aussi dans le modèle Hubault/Saujat mais comme une prescription « descendante », émanant des FSTG présents dans le TDD et qui correspond à une activité de service dans le modèle de De Gasparo avec la particularité d'une plus grande variabilité que la prescription de la tâche.

Nous verrons dans l'étude des prescriptions que les référents se retrouvent au centre d'un système multi-prescrit composé de prescriptions descendantes et remontantes qui vont mettre les référents face à des conflits de critères.

2 Le TD délocalisé, une situation professionnelle

La prescription locale, propre à l'ESPE d'Aix-Marseille, a prescrit le travail des formateurs, tuteurs et référent, du tutorat mixte au sein d'un dispositif, le TD délocalisé. La prescription a également donné des critères de réalisation pour ce TDD (nombre maximal de FSTG participants, durée, type de contexte...). Nous mobilisons la notion de situation professionnelle, telle que Mayen l'a théorisée avec un double objectif :

- Comme moyen de comprendre si le TDD en tant que cette situation professionnelle a un effet sur l'activité des enseignants ESPE. Pour le dire autrement est-ce que cette situation impacte le travail des référents et comment ?
- Comme moyen de comprendre si les référents ESPE ont un effet sur la situation. Les référents vont-ils, par l'activité qu'ils vont déployer dans ce dispositif influencer sur ses caractéristiques ?

Dans le paragraphe suivant, nous allons emprunter à Mayen sa description analytique d'une situation professionnelle et la rapprocher du TD délocalisé. Avant cela, nous allons la définir. Dans le cas qui nous concerne, nous pouvons définir la situation professionnelle comme une finalité. Elle illustre ce que les professionnels ont à faire, ce avec quoi ils vont le faire (réaliser des tâches, résoudre des difficultés, s'en accommoder, trouver des ressources mais aussi coopérer, co-agir avec la situation) et parce qu'ils ont à agir sur

cette situation comment ils vont la modifier, la créer pour réussir à travailler. (Mayen, 2012)

2.1 Définition analytique de la situation comme « environnement »

Une situation professionnelle, en tant qu' un environnement se définit selon plusieurs critères que nous empruntons à Mayen :

Sa fonction. Elle a une fonction dans l'organisation globale du travail. Ce qui génère des attendus, des effets, des résultats. Quelle est la fonction du TD délocalisé pour l'enseignant-ESPE qui s'y engage ? S'y engage-t-il par choix ? Par obligation ?

Ses prescriptions. Les situations professionnelles sont organisées autour de tâches à réaliser définies par des prescriptions. Mayen évoque ici les prescriptions descendantes uniquement.

Un contenu de formation. Sur lequel les travailleurs vont intervenir en agissant sur des tâches ou des buts pour les transformer, accroître ou minimiser leurs effets

Un espace matériel, institutionnel, temporel, physique et organisationnel dans lequel les tâches prescrites sont à réaliser. Cet espace est à la fois contexte d'action mais également un composant même des situations avec qui les professionnels doivent apprendre à agir.

Une organisation constituée des règles explicites, réglementaires ou parfois implicites. Ces règles étant sujettes à variation.

Des instruments, des systèmes d'instruments. Notamment sémiotiques pour intervenir, orienter les actions concrètes, la pensée et les émotions. Des jeux de langage, des modes d'action, des formes de comportement sont requis et, comme les règles, sont plus ou moins impératifs ou ouverts.

Des acteurs. D'autres personnes avec des statuts et des positions et des fonctions à assurer. Elles ont des tâches à réaliser et des motifs propres de le faire. Ce qui définit les relations sociales entre les participants au sein de celle situation. Ce qui implique également des activités de coordination et/ou de coopération avec parfois une dissymétrie de statut, de places ou d'enjeux entre les acteurs.

L'ensemble de ces dimensions va nous aider à décrire les TD délocalisés réalisés par les référents. Comment ils vont mettre en œuvre le dispositif individuellement. Nous pourrons ainsi voir quels critères ils font varier et de quelle façon. Nous pourrons ainsi, au-delà de l'analyse des prescriptions comprendre et comparer ce qu'ils font et, s'ils le transforment comment ils transforment.

2.2 Analyser l'activité de travail au sein de situations professionnelles

En suivant Mayen qui pense l'activité de travail comme « une participation aux situations », nous analysons l'activité avec une position interne à la situation comme une co-action du référent avec l'environnement de travail. Ce faisant, nous analysons l'activité du professionnel lorsqu'elle « s'ajuste » pour s'adapter aux caractéristiques de la situation. Mais également dans le sens inverse lorsque par le développement de son activité et une reprise de son pouvoir d'agir, le professionnel transforme la situation pour la « mettre à sa main ». Cette notion de situation professionnelle situe le travail du sujet dans un système qu'il délimite. Ce qui délimite également l'environnement dans lequel il faut situer l'activité du professionnel. Nous pensons qu'elle contribue donc à la lisibilité de cet ensemble et donc à la compréhension des dimensions qui organisent l'activité du professionnel.

En associant cette délimitation de la situation professionnelle à notre cadre théorique nous pensons pouvoir analyser les effets du développement provoqué de l'activité des enseignants ESPE dans des dimensions internes, par l'intermédiaire des indicateurs, mais également externes par l'évolution des dispositifs qu'ils conçoivent et la part visible de leur activité au sein de ces dispositifs.

Si l'intervention-recherche contribue à un développement professionnel qui permet aux enseignants ESPE de reprendre du pouvoir d'agir, elle va contribuer à agir sur le système de prescriptions descendantes et remontantes qui s'exerce sur son activité. En contribuant à cela, l'intervention-recherche va agir sur ce système avec un double processus de transformations lui-même remontant et redescendant qui va avoir des effets à plusieurs niveaux. Sur le travail réel de l'enseignant qui va agir sur ce que ça lui demande de faire ce qu'on lui demande comme on le lui demande. Sur les dimensions de son travail par une transformation des instances (Clot, 2007), consécutivement à la reprise du pouvoir d'agir qui va venir nourrir les dimensions interpersonnelles. Et *de facto* sur le genre professionnel à la condition d'un retour à un collectif élargi exerçant au sein de la même situation professionnelle. Au-delà des sujets, s'il est possible d'agir sur la situation dans sa dimension prescriptive et institutionnelle il sera également possible de transformer la situation elle-même.

Chapitre 3 : Concepts méthodologiques

1 Intervention ergonomique, approche clinique et recherche

Un ancrage méthodologique comme le nôtre est parfois discuté au sein de la communauté scientifique. Ce type de recherche, à visées à la fois transformative et épistémique avec une posture singulière du chercheur, ne serait pas toujours en mesure de produire des résultats « de recherche », c'est-à-dire généralisables au-delà de leur contexte et conceptualisables.

D'où peut provenir ce doute ? La liste est longue mais au-delà des approches cliniques, les critères de scientificité des travaux de recherches en sciences humaines et sociales doivent depuis toujours, à défaut de s'émanciper, exprimer leur particularité vis à vis des sciences expérimentales.

A l'intérieur même des sciences sociales, la discussion persiste entre quantitativistes et qualitativistes. Les critères de validation d'un résultat obtenu à l'aide d'un échantillon « significatif » d'une population s'opposant à la singularité d'une approche par cas. Pourtant « les théories des sciences humaines et sociales sont restées ou redevenues assez différentes des théories développées dans les sciences mathématiques ou expérimentales pour que la question épistémologique de l'autonomie de leurs principes et méthodes de description du monde en soit venue à y poser de manière exemplaire le rôle de la pensée des singularités » (Passeron & Revel, 2005).

Au sein même des sciences de l'éducation, ces questions sur les critères de scientificité et de validité de la recherche sont bien présentes. « L'approche clinique serait donc une approche compréhensive, casuistique et holistique, qui relève du jugement réfléchissant plutôt que du jugement déterminant, selon la distinction kantienne, et qui vise à rendre compte de la diversité, de la richesse et de la complexité des réalités – sociales, institutionnelles ou psychiques – en termes de processus, de configurations ou d'agencements, de dynamiques, de conflits, de contradictions ou d'ambivalences. Elle s'oppose ainsi aux approches – théoriques et méthodologiques – qui, elles, s'efforcent de rendre compte de ces réalités en termes de variables ou de facteurs » (Rochex, 2010, p. 112).

Dans ce même article, Rochex identifie deux obstacles au sujet des approches cliniques. Le mode de généralisation et une tendance à la tautologie destinée à assurer une promotion du dispositif au détriment de l'objet de recherche lui-même. Elles doivent nous servir de garde-fou au moment où nous allons présenter nos résultats de recherche à la communauté scientifique.

Le premier obstacle, au sujet de la généralisation, questionne la validité du cas dans l'approche clinique mais également la portée des résultats obtenus.

Concernant la validité d'une approche par cas, nous suivons Lacour quand il précise qu'il s'agit de « penser *par*³³ cas et non de penser *le* cas, de raisonner à *partir de* singularités et non à *propos de* singularités » (Lacour, 2005, p. 20). Et nous procéderons ainsi pour une partie de la présentation de nos résultats. Nous montrerons, à partir des singularités illustrées par les cas de Brigitte, Pierre ou encore Julien, en quoi les cas qu'ils incarnent sont représentatifs bien au-delà d'eux-mêmes. Nous procédons « par l'exploration et l'approfondissement d'une *singularité* accessible à l'observation non pas pour y borner son analyse, ou statuer sur un cas unique, mais pour « en extraire une argumentation de portée plus *générale*, dont les conclusions seront réutilisables » (Passeron et Revel, 2005, p. 9).

Concernant la portée des résultats, c'est en nous situant dans ce que Clot nomme une recherche fondamentale de terrain (Clot, 2008; Scheller, 2001) que nous relierons intervention et recherche et que nous le nommerons dans cet ordre. Car ce lien n'est pas automatique dans les approches cliniques où on peut aussi parfois se « contenter » d'intervenir. C'est au travers de la question du développement que se joue la place de la recherche. Pour Clot, « le chaînon qui relie intervention et recherche, c'est le développement possible ou impossible de cette action transformatrice, celle des travailleurs engagés dans le travail avec nous ou encore la nôtre » (Clot, 2008, p. 68). C'est parce qu'à un moment l'intervenant se retrouve dans la position d'un instrument au service des référents pour les aider à reprendre leur activité en main qu'il est un agent provocateur du développement au travers du dispositif d'intervention qu'il installe. A ce moment précis de l'intervention, il ne doit être « que » l'intervenant, son unique préoccupation est transformative.

Mais l'étude de « ce développement de l'activité – jusque dans ses faux-mouvements – peut devenir un passionnant objet de recherche fondamentale. Sur le plan de la recherche, d'un point de vue vygotkien, le développement est donc à la fois objet et méthode. » (*idem*, p 69). Toujours avec Clot, nous disons que pour l'intervenant, « le travail conjoint avec nos interlocuteurs sur le terrain permet d'enrichir la gamme des possibilités de l'action humaine, de découvrir ce qui, jusqu'ici, était inimaginable. Là, le développement est méthode de production de résultats pratiques éventuellement impensables jusque-là. ». C'est à ce moment précis, que l'intervenant laisse sa place au chercheur car « l'action de terrain change de statut pour devenir moyen d'une autre action, la recherche elle-même. Son objet est ce qui s'est passé et qu'on ne peut saisir que du point de vue d'une autre action : la production de connaissances sur le développement » (*ibid.*).

Cette dualité de l'intervenant-chercheur s'incarne à la fois dans une dimension temporelle, un temps succède à l'autre mais également par une forme de cloisonnement

³³ En italique dans l'article de Lacour.

mental de l'intervenant-chercheur lors du temps de l'intervention. Nous avons essayé de rendre compte de ce cloisonnement dans notre présentation en trois phases du cadre méthodologique de l'intervention dans la partie trois.

Le second obstacle se situe dans la recherche elle-même. Les recherches portées par des approches cliniques se perdent parfois au détriment de l'objet de recherche selon Rochex (2010, p. 113). Nous ne sommes pas en mesure d'affirmer que nous ne nous y fourvoierons pas. Mais en guise de garde-fou, nous insérons notre recherche dans une histoire. Celle de l'équipe ERGAPE, du nom qu'elle portait au moment où ce travail a débuté. Les chercheurs porteurs de cette histoire ont largement « travaillé » pour la théoriser sur le plan méthodologique et conceptuel. Avec leur concours, nous pensons avoir mis en œuvre un dispositif de recherche qui nous évitera ce faux-pas.

La portée d'une recherche et les données qui contribuent à la validité de ses résultats, reste une question vive en sciences de l'éducation. En effet Saussez, dans une critique de l'usage des données probantes en éducation lors d'une conférence à l'IFE (16/10/2019), explique « qu'en se référant à la littérature scientifique de recherche dans le monde des sciences de l'éducation, (il) considère que des résultats de recherche sont qualifiés de probants lorsqu'ils sont produits avec pour intention de soutenir une relation causale entre deux variables dans le cadre de dispositifs méthodologiques spécifiques à savoir l'essai contrôlé randomisé ». Il rajoute : « Je suis désolé pour vous (les chercheurs réunis lors de cette journée d'étude) mais en dehors de ça, y a pas de preuves ! ». En suivant ce point de vue, la généralisation et la taille des corpus ne constituent donc pas des « preuves » plus tangibles de scientificité qu'une étude par cas.

2 Une intervention-recherche en milieu de travail

Notre intervention-recherche (IR) en milieu de travail s'effectue en prenant appui sur notre cadre théorique et méthodologique. Elle s'effectue avec une approche en ergonomie de l'activité. Ce qui signifie qu'elle s'appuie sur la tradition des interventions ergonomiques, « une construction qui, partant de la demande, s'élabore, prend forme, au cours du déroulement de l'intervention. (Daniellou, 1996, p. 167). Nous y ajoutons une approche clinique de l'activité qui « propose un cadre pour que le travail puisse redevenir un objet de pensée pour les intéressés qui en formule la demande » (Clot & Faïta, 2000, p. 8) et va donner au chercheur « la méthode d'action et d'intervention pour transformer le travail » (Clot & Leplat, 2005, p. 301) à la demande des intéressés et avec leur concours. Une intervention-recherche s'organise méthodologiquement selon quatre grandes phases.

- La commande ou demande et le travail de co-construction de celle-ci avec les intéressés
- L'immersion en milieu de travail
- La phase des autoconfrontations simples et croisées
- Le retour au collectif de travail

Nous détaillons longuement notre IR dans la troisième partie. Nous n'en donnerons pas d'éléments ici. Nous n'allons pas non plus détailler chaque étape, les autoconfrontations simples et croisées sont présentées dans le chapitre suivant. Nous allons préciser quelques éléments sur la demande et l'immersion.

La demande

Concrètement, une demande émane souvent de travailleurs qui, face à un changement dans leur contexte professionnel ne savent ni individuellement, ni collectivement comment faire face à une nouvelle situation. Alain Wisner, au fil d'un cours « Analyse de la situation de travail, méthodes et techniques » donné en 1985, décrit le travail de l'ergonome. Il dresse un inventaire des repérages, actions et analyses potentielles qu'il doit envisager en amont et lors d'une intervention. Le dénominateur commun de l'ensemble de ces actions est d'entrer dans l'analyse par « les difficultés du métier du travailleur ». Ce qui ne signifie pas faire d'une intervention une liste de pathologies mais constitue l'essence même du travail de l'ergonome. Soit contribuer à adapter le travail à l'homme en progressant avec les sujets *via* les difficultés qu'ils soulèvent. Ce qui justifie cette porte d'entrée. Souligner la difficulté ne signifie pas pouvoir y apporter une réponse immédiate et opérationnelle. La variabilité des situations de travail l'empêche souvent. L'intervention-recherche constitue un moyen au service de ceux dont émane la demande de construire collectivement la réponse aux difficultés.

Le travail de la demande va donc servir à élaborer avec les sujets, l'objet sur lequel va porter l'intervention, les prescriptions qui organisent la tâche, la durée de l'intervention et son organisation.

L'immersion dans le milieu de travail

Un terrain de recherche est constitué de femmes et d'hommes qui travaillent dans un milieu de travail. Ils sont ce terrain. Nous employons le terme de « terrain de recherche », non pas comme la définition du lieu où vont se dérouler des opérations ou se vérifier des hypothèses mais comme un milieu, au sens de Wallon, au sein duquel exercent les travailleurs. Ce milieu de travail, complexe et singulier dans lequel les référents travaillent va, par la présence du chercheur, se transformer en « un milieu de recherche associé à un milieu de travail » (Oddone et al., 1981). Pour que ce soit effectif, le chercheur adopte une posture particulière qui peut s'apparenter à celle d'un ethnologue qui agirait dans le milieu. Il s'immerge pour le transformer. « Dans l'intervention, l'intervenant est dans l'aventure au milieu des acteurs, il cherche à saisir la genèse des phénomènes en cause dans leur activité, mais il cherche aussi à en influencer l'évolution. C'est toute la différence avec une étude. » (Daniellou, 2007, p. 7). Nous utilisons le terme d'intervenant-chercheur pour marquer cette différence avec une autre position du chercheur non-ethnologue, plus classique, et la relation avec « son terrain ». Cette immersion, qui est une phase de découverte, constitue une étape importante car elle situe les sujets de l'étude dans la complexité et la singularité du milieu dans lequel ils travaillent. Cette collaboration qui

s'installe progressivement, avec un collectif mais également inter-individuellement, nous amène à échanger avec les référents sur leur milieu de travail. Pour le dire comme Schwartz, nous cherchons à nous « mêler à leur vie et de leur vie », à « les rencontrer dans leur activité, leurs savoirs et leurs valeurs, pour produire de la ressource, développer, faire évoluer, transformer leur vie et sans doute aussi la nôtre » (Schwartz, 2007).

3 Transformer pour comprendre, l'apport de la clinique de l'activité

L'approche clinique de l'activité propose un cadre pour que le travail puisse redevenir un objet de pensée pour les intéressés qui en formule la demande » (Clot & Faïta, 2000, p. 8) et va donner au chercheur « la méthode d'action et d'intervention pour transformer le travail » (Clot et Leplat, 2005, p. 301) à la demande des intéressés et avec leur concours. Elle s'oppose en cela aux méthodes expérimentales centrées sur des hypothèses. Nous employons le terme de clinique comme une méthode d'action et d'intervention pour transformer le travail dans la tradition de l'ergonomie de l'activité sans oublier le développement des connaissances. Clot et Leplat (2005) ont souligné les effets de l'observation sur l'action qui se déroule. Ils l'ont fait en citant Wallon :

« Toute observation du travail d'autrui est une action sur autrui. Et, à ce titre, elle possède deux destins, elle est à double effet. L'observation du travail produit des résultats pour l'intervenant en termes de connaissances mais elle ne produit pas que des connaissances. Elle produit aussi de l'activité chez l'observé. Ici l'analyse de Wallon dans un autre contexte est précieuse : « L'attention que le sujet sent fixée sur lui semble, par une sorte de contagion très élémentaire, l'obliger à s'observer. S'il est en train d'agir, l'objet de son action et l'action elle-même sont brusquement supplantés par l'intuition purement subjective qu'il prend de son propre personnage. C'est comme une inquiétude, une obsession de l'attitude à adopter. C'est un besoin de s'adapter à la présence d'autrui, qui se superpose à l'acte d'exécution » (p. 302).

Puisqu'on ne peut observer sans modifier les conditions réelles, l'observation est une transformation de l'objet étudié. On ne peut alors pas comprendre sans transformer. La clinique vise alors à délibérément transformer pour comprendre (Yvon & Clot, 2004). En perdant de vue la modélisation d'une activité générique pour chercher à comprendre le développement de l'expérience singulière. « Toute la difficulté est alors de transposer cette expérience vécue d'une analyse de sa propre activité en moyen de vivre d'autres expériences » (Vygotski, 1925/1994) en opérateur de développement de son activité en situation réelle de travail, autrement dit, d'obtenir des effets durables. Il faut alors renverser le statut de l'observation. Faire passer le sujet d'observé à observateur de sa propre activité. Et dans ce renversement, l'analyse du travail par le chercheur compte moins que celle du sujet qui s'observe lui-même. Cette analyse ne se néglige pas, elle « n'est plus une source de l'action mais une ressource pour seconder » (Clot & Leplat,

2005, p. 306). La mobilisation de cette ressource se situe dans l'échange qui va s'installer. Le dialogue entre le sujet et le chercheur va être une transformation de l'activité. Ainsi c'est en transformant l'activité que s'ouvre la possibilité de la comprendre (idem). Clot et Leplat mobilisent Bakhtine pour l'expliquer « comprendre c'est penser dans un nouveau contexte » (1984). La méthodologie employée pour l'analyse du travail selon une approche clinique consiste à faire de l'analyse de l'activité un instrument psychologique (Vygotski, 1934) pour les formateurs.

4 La méthodologie des autoconfrontations

Comme le développement n'est pas observable directement, la méthodologie utilisée vise à permettre aux formateurs de dire quelque chose de ce qu'ils ont fait tout en leur laissant la possibilité de dire quelque chose de ce qu'ils auraient pu faire. Pour y parvenir, nous nous appuyons sur les films préalablement réalisés lors de la situation de travail. Cette situation, préalablement filmée, apparaît alors comme une expérience vécue parmi des expériences possibles. C'est « celle qui a vaincu ». Comme les possibilités écartées par le sujet au moment de la réalisation de l'action ne sont pas accessibles directement, nous mobilisons l'expérience filmée comme un moyen d'accès indirect à l'expérience vécue. Nous la rendons disponible comme moyen d'accéder à l'expérience vécue pour qu'elle change de statut et devienne « le moyen de vivre d'autres expériences » (Clot, 2008, p. 128) dans un redoublement de l'expérience. C'est en cela que l'autoconfrontation fait partie des méthodes indirectes qui selon Vygotski permettent d'étudier le développement de l'activité. Elle transforme « l'expérience vécue d'un objet, en objet d'une nouvelle expérience vécue » (Bonnemain et al., 2015). Le cadre méthodologique des autoconfrontations croisées (Clot & Faïta, 2000 ; Faïta & Viera, 2003) peut se décrire en trois phases que nous détaillons ci-dessous.

4.1 La constitution du groupe d'analyse

A la suite de la phase d'immersion dans le milieu de travail, le collectif des formateurs va déterminer lesquels de ses membres vont participer au travail de co-analyse au sein de l'intervention-recherche en tant que milieu de travail associé à la recherche. C'est ce collectif qui déterminera les séquences à filmer. Même si le chercheur a la possibilité de donner et de défendre son point de vue. À la suite de l'immersion, le chercheur est plus proche du collectif qu'en début d'intervention, il ne peut rester à côté du choix des séquences qu'il ira lui-même filmer. Ce temps-là ne doit pas être considéré à la légère. Un choix d'objet non pertinent ou non partagé est susceptible d'annihiler la suite du processus. A titre d'exemple, dans notre recherche, le choix de la séquence à filmer s'est porté sur le travail en TD délocalisé. Dans le rôle complet du référent ESPE, c'est ce dispositif qui a été choisi. Collectivement, il a été décidé d'en filmer l'intégralité sauf en cas d'impossibilité (comme par exemple le refus d'une enseignante d'être filmée dans une séance en classe avec ses élèves).

4.2 La phase des autoconfrontations

Elles visent à donner la parole au travail « non pas en faisant parler les professionnels selon les critères du chercheur mais bien par la « bouche des travailleurs » (Maggi et al., 2007, p. 31). Les phases d'autoconfrontations simples (ACS) et croisées (ACC) sont des cadres d'analyse qui offrent un moyen d'accès indirect à l'expérience vécue par les professionnels. La méthode des autoconfrontations, dans la clinique que nous mobilisons, vise par un travail de coanalyse entre le sujet préalablement filmé et le chercheur à provoqué le développement de l'activité de travail du référent, du collectif engagé dans l'intervention et de la situation de travail. En suivant Clot et al, nous considérons que « seuls ces collectifs eux-mêmes peuvent opérer des transformations durables de leur milieu de travail » (Clot & al, 2000, p. 2). Notre tâche, à la fois plus modeste et plus exigeante sur le plan scientifique, est de seconder leurs efforts pour élargir leur propre rayon d'action, c'est-à-dire le développement de leur activité ». (Clot & al, 2000 p. 1). Ces autoconfrontations sont également un moyen pour que « les activités suspendues, contrariées ou empêchées, voire les contre-activités, (doivent) puissent être admises dans l'analyse » (Clot, 1999, p. 120) par l'intermédiaire du cadre dialogique instrumenté par l'usage de la vidéo (Faïta, 2007).

L'autoconfrontation simple

Dans la méthode des autoconfrontations (Clot & al, 2000) l'autoconfrontation simple (ACS) occupe une place spécifique. Elle s'organise comme un nouveau contexte dans lequel le sujet préalablement filmé devient observateur de sa propre activité de travail par une projection du film, ou de passages de celui-ci, en compagnie du chercheur. C'est également la première situation spécifique de l'intervention, hors de l'ordinaire du travail. Elle est également filmée.

Installé devant un écran, en compagnie du chercheur, le sujet se regarde au travail dans son activité initiale. Il s'installe dans une seconde activité psychique « à la fois intra-psychologique et inter-psychologique. Le vécu, revécu dans une situation transformée change de place dans l'activité du sujet. D'objet il devient moyen. » (Clot, 2008, p. 226). Intra-psychologique car cette situation produit une nouvelle activité intérieure par l'aménagement d'un milieu de travail qui organise des conditions permettant à « l'observé [...] de devenir l'observateur de sa propre activité. » (Felix et al., 2014, p. 53). Mais également inter-psychologique car cette observation est entrecoupée de moments d'arrêt du visionnage, générés par le sujet où par le chercheur pour échanger sur ce qui se déroule à l'écran. Cette situation d'observation et d'échanges provoque un résultat et un produit pour le dire comme Clot :

Un résultat car face aux choix ou aux dilemmes qu'il redécouvre dans son activité le sujet « convoque du renfort » dans le dialogue avec le chercheur. Ce renfort identifié quand le « on » remplace le « je » pour justifier une manière de se voir faire s'apparente au métier, au genre professionnel convoqué comme « destinataire de secours » (Bakhtine, 1984).

Un produit pour le sujet, car le réel de l'activité avec sa part d'impossible ou d'automatisé sort développé des situations dialogiques qui ont eu cours dans l'ACS, « au mieux, le travail psychologique du sujet continue avec cet observateur extérieur qu'il porte en lui et qui a grandi en lui. Il se regarde faire avec les yeux du métier et regarde le métier avec d'autres yeux. » (Clot, 2005, p. 228).

L'autoconfrontation croisée

L'autoconfrontation croisée (ACC) réunit deux sujets et le chercheur. Cette phase est également filmée. Pour chacun des référents, il s'agit du troisième film (film du TDD, ACS puis ACC). Le chercheur va présenter successivement aux sujets l'enregistrement de l'activité initiale (celle du premier film) de chacun d'eux. A ce moment-là, ce sont les commentaires et les réactions du référent dont l'activité n'est pas à l'écran que nous sollicitons. Cette situation place le référent dont l'activité est à l'image en position de réagir aux commentaires de son collègue. Cette situation va être potentiellement porteuse de controverses professionnelles et c'est ce que nous cherchons. Pour les sujets eux-mêmes au moment de cette analyse croisée, leur activité initiale ici à l'image est pour la seconde fois (après l'ACS) un objet de travail et peut faire de l'analyse de l'activité l'instrument psychologique pour repenser l'expérience. C'est ce que Clot nomme une « activité au carré » (Clot, 2004, p. 27). Les échanges deviennent ici une possibilité entre professionnels de refaire, en la disant, l'activité présente à l'image. L'objectif pour le chercheur « est de changer les protagonistes de l'observation et de placer les travailleurs concernés en position de devenir ensemble des observateurs de leur propre activité. Mieux, en position de re-devenir, au moyen de controverses professionnelles réglées, les « auteurs » d'une activité « revue et corrigée » ensemble. Ce faisant, [...] c'est la restauration d'une fonction qui nous occupe : la fonction psychologique du collectif dans l'activité personnelle » (Clot, 2004, p. 27). Face aux images de l'activité d'un pair, il peut y avoir des écarts dans la manière d'agir qui peuvent être relevés, débattus comme autant de différences sur les styles des actions. « Les écarts stylistiques étant évalués par rapport aux formes génériques propres au groupe professionnel, ce sont alors le genre professionnel et ses variantes que les sujets font entrer dans une zone de développement » (Clot & al, 2000, p. 5).

4.3 La phase de retour au collectif

Cette phase, à l'aide de montages issus du matériel filmé, va permettre de relancer le collectif d'intervention dans un travail d'analyse. Les échanges et les débats sont alimentés par le visionnage d'extraits. Elle va permettre de reprendre collectivement des controverses qui ont émergé entre deux protagonistes en ACC. Les débats s'élargissent alors et deux phénomènes peuvent se produire. Le sujet s'éteint progressivement car le collectif ne s'y reconnaît pas complètement ou, au contraire, la controverse s'amplifie, se nourrit des nouvelles prises de positions et apparaît clairement comme une controverse de métier qui interpelle les sujets à ce moment de leur histoire professionnelle et dans

leur contexte. A titre d'exemple, dans notre travail de recherche, le rapport des référents à la prescription a été l'objet d'une reprise par le collectif qui a contribué à éclairer cette question.

Nous pouvons ajouter une quatrième phase au cycle ACS, ACC, retour collectif. Qui est incluse dans la globalité de l'intervention-recherche. C'est justement la réappropriation différée par le chercheur des enregistrements issus de la méthodologie des autoconfrontations. Plus tard, dans le temps de la recherche, le chercheur procède à une analyse des objets produits en les transformant en données. Mobiliser le cadre théorique et méthodologique de l'ergonomie de l'activité enseignante permet que « l'épistémique et le transformatif, la compréhension et la transformation, se soutiennent ainsi mutuellement dans le processus de recherche-intervention, dont ils sont réciproquement l'un et l'autre le moyen et l'objectif » (Saujat, 2010, p. 68)

Nous « entrerons » dans ces données par les difficultés et les dilemmes de métier pour le dire comme Wisner (1995) qui considérait l'autoconfrontation comme « irremplaçable dans les situations où la racine des difficultés paraît difficile ou impossible à atteindre » (p. 123).

5 Difficultés et dilemmes

L'analyse ergonomique privilégie une entrée par les difficultés du métier (Wisner, 1995). Pour Wisner, énoncé par Clot, l'analyse ergonomique du travail montre sa pertinence « dès qu'il s'agit de comprendre comment développer le pouvoir d'agir réel des travailleurs sur leur milieu et sur eux-mêmes, dès qu'il s'agit de comprendre le réel comme une épreuve et non par un modèle (Clot, 2006a). Autrement dit, c'est par une entrée par les difficultés du métier telles que les énoncent les travailleurs que l'on peut contribuer à une reprise du pouvoir d'agir à l'issue d'un processus de formation comme l'intervention-recherche. Dans le cadre des autoconfrontations et plus largement dans l'intervention-recherche, les difficultés vont constituer notre porte d'entrée. Toutefois, nous ne visons pas d'aboutir à une typologie des difficultés rencontrées par les référents ni de faire une distinction entre ce qui relèverait de bonnes ou de mauvaises pratiques.

Wisner a identifié dans l'activité telle que la définit Leontiev une potentialité pour l'analyse des situations de travail sous l'angle des difficultés. Selon lui, « elle permet d'aller plus loin dans la compréhension des difficultés que rencontrent les opérateurs dans leur travail si la situation est dégradée » car elle ouvre la porte aux questions du développement ni linéaire ni direct, mais irrégulier et discontinu. Cela veut dire que les activités ont aussi chacune une histoire propre. Des traces des phases anciennes des activités restent incluses dans les nouvelles qui se développent, et « l'analyse historique du développement est souvent nécessaire pour pouvoir comprendre la situation récente » (Wisner, 1997, p. 247). Ce que Felix, que nous rejoignons, précise très clairement : « de manière plus générale, ce qui nous intéresse, ce sont les préoccupations sous-jacentes qui, rendues apparentes au terme du processus d'intervention et validées par les différents

collectifs, permettent d'éclairer la façon dont les professionnels s'efforcent de surmonter les obstacles et les dilemmes qu'ils rencontrent dans la réalisation de leur travail lorsqu'ils s'efforcent de transformer les cadres et les moyens de l'exercice du métier en instruments de leur activité » (2014, p. 57).

Les dilemmes dans l'activité de travail³⁴

Nous l'avons dit, nous nous situons dans le cadre d'une ergonomie francophone, qui parce qu'elle fait la distinction entre travail prescrit et travail réel, met face à face deux conceptions de l'activité de travail. Travailler c'est soit appliquer la prescription de manière conforme et répondre à une liste d'aptitudes, soit pour reprendre la citation de Pacaud, « vaincre une série de difficultés dont chacune prise isolément peut paraître insignifiante, mais dont le concours constant rend la tâche délicate complexe et souvent épuisante du point de vue nerveux » (Pacaud, 1949, p. 48). C'est dans cette deuxième conception du travail que nous cherchons à identifier les dilemmes professionnels. Le dilemme est habituellement compris comme un choix difficile à opérer pour un travailleur entre deux arguments. Dans notre approche, il naît d'une contradiction sociale de nature professionnelle présente dans le milieu de travail que celui qui travaille doit gérer dans son activité comme un dilemme de métier (Prot et al., 2010). Le dilemme constitue un déclencheur et un moteur potentiel du développement de l'activité de la personne. Mais le dilemme peut lui-même se transformer dans le cours de l'activité dans son rapport dialectique avec la contradiction sociale du milieu de travail qui l'a suscité. Si le dilemme ne trouve pas de devenir possible dans l'activité, il n'est plus un facteur de développement de l'activité du travailleur mais plutôt un potentiel facteur d'atteinte à la santé (Canguilhem) du travailleur en paralysant son action. En cherchant à comprendre le travail pour le transformer, nous avons pisté les dilemmes en circulation non pas comme des conséquences fâcheuses mais comme trappes d'accès (Clot, 2007, p. 90) au réel de l'activité de travail. Sous réserve de regarder ces dilemmes dans leur rapport dialectique aux contradictions sociales, historiques et professionnelles du milieu de travail.

Dans une perspective d'analyse du travail, nous définirions les dilemmes comme :

- Des tensions dans l'activité entre ce qu'un professionnel a à faire et ce qu'il fait. Ou entre ce qu'il voudrait faire, n'arrive pas encore à faire ou ne veut plus jamais faire. Des tensions susceptibles de générer des arbitrages vitaux, des conflits de critères sur des façons de faire et de penser le métier (Schwartz, 2000) à conditions que ces conflits trouvent dans l'intervention un espace pour un questionnement entre professionnels.
- Des difficultés individuelles ou partagées qui peuvent alors être identifiées comme difficultés de métier. A ce moment-là, il est envisageable qu'elles se constituent dans un répertoire ou un référentiel de dilemmes (Prot, idem). Ils ne sont pas les

³⁴ Ce paragraphe doit beaucoup à Mouton et Felix. Nous les remercions chaleureusement.

dilemmes d'un sujet mais des dilemmes de métier qui s'expriment « par la bouche de ceux qui agissent » (Faïta, 2011).

Problématique de recherche

Comme nous l'avons précisé dans la présentation de la recherche, notre étude, va se focaliser sur les effets produits par les transformations du travail sur l'activité des formateurs ESPE quand, en tant que référents, ils doivent concevoir et mettre en œuvre des TD délocalisés.

Comme nous l'avons indiqué dans la présentation de notre cadre théorique, nous nous situons à la fois dans une perspective transformative et épistémique. Afin de comprendre l'activité des référents ESPE en TD délocalisés, nous conduirons une intervention-recherche qui vise à provoquer un développement ou une reprise du pouvoir d'agir des référents dans un premier temps. Ensuite, nous identifierons les effets produits par ce développement sur le métier de formateur ESPE dans son lien de travail avec le terrain de stage des enseignants novices et sur les potentielles transformations du TD délocalisé.

Cette approche développementale s'appuie sur le postulat que l'activité humaine est située, en permanence en lien avec le milieu au sein duquel elle se déploie. Pour ce faire, nous avons eu besoin d'outiller notre cadre théorique principalement à partir de quatre courants épistémiques complémentaires et compatibles : la psychologie historico-culturelle, l'ergonomie de l'activité, la clinique de l'activité et enfin la didactique professionnelle.

Nous avons pris comme unité d'étude l'activité des participants et son développement. Grâce à l'approche historico-culturelle, nous retenons que le développement des fonctions psychiques supérieures est le résultat de conflits interpsychiques puis intrapsychiques résultant d'une pratique sociale basée sur des échanges de signes culturels, ces échanges étant sources de débats et de controverses que nous pouvons avantageusement situer dans une zone de développement le plus proche du sujet. Dans ce mouvement développemental, l'activité est la source de plusieurs conflits avec autrui, (d'ordre dialogique), avec son objet et avec elle-même dans le présent mais également dans son histoire par le biais des expériences vécues et en train de se vivre. Le développement de cette activité s'organise dans un mouvement biphasé, entre le sens (le rapport entre les buts poursuivis et les motifs du sujet) et l'efficacité (le rapport entre les buts et les instruments utilisés) selon une alternance fonctionnelle et nous pouvons par moment en pister le développement dans la réorganisation de sa structure triadique.

L'ergonomie francophone, étudie l'activité de travail en situation. Elle nous fournit un cadre pour conceptualiser l'activité des formateurs comme un travail. Cette activité se caractérise par un conflit de logiques, un conflit entre activité réelle et prescriptions. Le travail y est défini comme une activité collective au sein de laquelle on peut parfois envisager une nouvelle forme de prescription, en reconnaissant à son activité une dimension servicielle. Ce travail est organisé par des prescriptions de nature « discrétionnaire » (sur-prescrivant les buts et sous-prescrivant les moyens de les atteindre). Des prescriptions remontantes, issue du milieu, des participants ou du

formateur lui-même peuvent s'exercer et venir contrarier ou *a minima* impacter son activité. Le travail du formateur s'effectue au sein d'un TDD défini comme une situation professionnelle dont les caractéristiques peuvent varier en fonction de l'activité du formateur qui y travaille. Ce travail, s'exerce au sein d'un métier, intercalaire social entre professionnels, porteur de quatre instances, personnelle, impersonnelle, interpersonnelle et transpersonnelle, simultanément et en permanence présentes toutes les quatre dans l'activité des travailleurs.

Méthodologiquement, l'intervention-recherche en ergonomie de l'activité, selon une approche clinique, nous permet de dépasser l'opposition entre transformer et comprendre en prenant pour objet d'étude l'activité des participants et son développement, au travers d'une méthode d'intervention qui s'appuie sur une méthodologie indirecte dite d'autoconfrontation croisée. Notre approche sera donc centrée sur l'activité, comme transformation du milieu dans lequel évolue le sujet, en lien permanent avec son objet et l'activité d'autrui centrée sur ce même objet. Cette activité ne se réduit pas à l'observable, au mesurable, mais comprend également une part impossible, contrariée, empêchée dont on peut saisir l'émergence par l'expression de difficultés et de dilemmes de métier. Nous entrerons dans l'analyse par les difficultés et dilemmes que rencontrent les référents. Nous pisterons leur devenir tout au long de l'intervention. Ainsi c'est le développement du pouvoir d'agir, provoqué par l'intervention-recherche, dont nous allons étudier le mouvement.

A partir du cadre conceptuel énoncé ci-dessus, nous formulerons les questions de notre recherche comme suit :

Nous avons vu dans la première partie de la thèse que le rythme incessant des réformes, qui transforment le travail dans une perspective de ruptures plus que de rectifications, mettent en difficulté les formateurs qui doivent composer avec ces mouvements, effectués dans l'urgence. Plus particulièrement quand, en prenant appui sur des avancées scientifiques, les prescriptions qui accompagnent ces réformes commandent des transformations profondes qui impactent les dispositifs mis en œuvre et leurs visées de formation. En considérant que le pouvoir d'agir d'un sujet augmente ou diminue en fonction de l'alternance fonctionnelle entre le sens et l'efficacité de l'action ou se joue les buts poursuivis ou la recherche de nouveaux buts, nous questionnerons notre étude de trois manières :

En quoi et comment les prescriptions descendantes qui accompagnent la réforme ont-elles des effets sur l'activité de travail des référents ESPE ?

Notre étude a des visées transformatives et épistémiques. Elle s'intéresse au mouvement développemental provoqué par notre intervention-recherche et par l'utilisation de méthodes indirectes pour parvenir à y accéder. Nous questionnerons à nouveau notre étude ainsi :

En quoi et comment le développement de l'activité provoqué par l'intervention-recherche a-t-il un effet sur la transformation du travail des formateurs ESPE ?

Notre dernière question, dans une visée plus épistémique, s'intéressera à la méthodologie de recherche que nous avons mobilisé dans cette étude. A la fois par l'utilisation de méthodes directes et indirectes en vue de préparer l'intervention proprement dite mais également dans la constitution de la phase d'intervention. Nous nous demanderons :

En quoi et comment l'intervention-recherche soutient-elle le mouvement développemental qu'elle impulse ?

Nous répondrons à ces trois questions dans la sixième partie de la thèse. Préalablement nous détaillons dans la troisième partie le dispositif d'intervention-recherche, les quatrième et cinquième parties présentent nos résultats en première analyse.

TROISIEME PARTIE :

Dispositif de l'intervention-recherche

Présentation générale de l'intervention-recherche

Cette intervention-recherche a eu un empan temporel très long. Elle s'est étendue sur trois années universitaires (2014-2015, 2016-2017 & 2017-2018).

Comme l'indique le schéma ci-dessous, elle se décompose en deux grandes phases :

- Une phase diagnostique en préambule de l'intervention *stricto sensu* s'est déroulée en 2014-2015 que nous allons présenter dans le premier chapitre
- Une phase d'intervention-recherche auprès d'un collectif de référents ESPE entre juillet 2016 et novembre 2018 que nous allons présenter dans deux chapitres distincts
- Le chapitre deux présente, *le temps pour agir*, la phase d'intervention
- Le chapitre trois, *le temps pour expliquer*, la phase de recherche

Nous pensons que ce partage favorise la compréhension d'ensemble, mais ce n'est pas la seule raison de cette partition. Pour la présentation de la phase d'intervention-recherche en deux chapitres, ce choix est inspiré par Clot à qui nous empruntons les deux formules en italique. Dans le travail de l'intervenant-chercheur lors des recherches fondamentales de terrain il distingue ces deux postures suivant le moment de son intervention.

La réalité, bien entendu, n'est pas aussi dichotomique que cette présentation pourrait le laisser penser. D'ailleurs sur le schéma général de l'intervention-recherche (page suivante), il apparaît deux blocs dans la représentation (en blanc, aux dates 06/2018 et du 11/2018) associés à la fois à la phase d'intervention et à la phase de recherche. Ces deux temps viennent pour l'un, clôturer le travail avec les participants et pour l'autre revoir des TD délocalisés en vue de les comparer avec les premiers filmés en 2016. Nous sommes à la fois dans des temps pour agir avec les référents ESPE et dans des temps pour expliquer.

En guise de légende, dans le schéma, : (TDD) signifie TD délocalisé, (RC) Retour au collectif, (ACS) Autoconfrontation simple, (ACC) autoconfrontation croisée et (EF) Entretien final. Le numéro après les RC aide à les identifier chronologiquement. Chaque RC dure entre 2 heures (RC1 et 2) et une demi-journée (toutes les autres). Les EF entre 15 et 20 minutes.

Dans la suite du manuscrit nous insérerons des parties de ce schéma général en guise de vignettes pour aider à la localisation dans le temps et la structure des éléments qui seront abordés.

Schéma général de l'intervention- recherche sur le travail des référents ESPE en TD Délocalisé

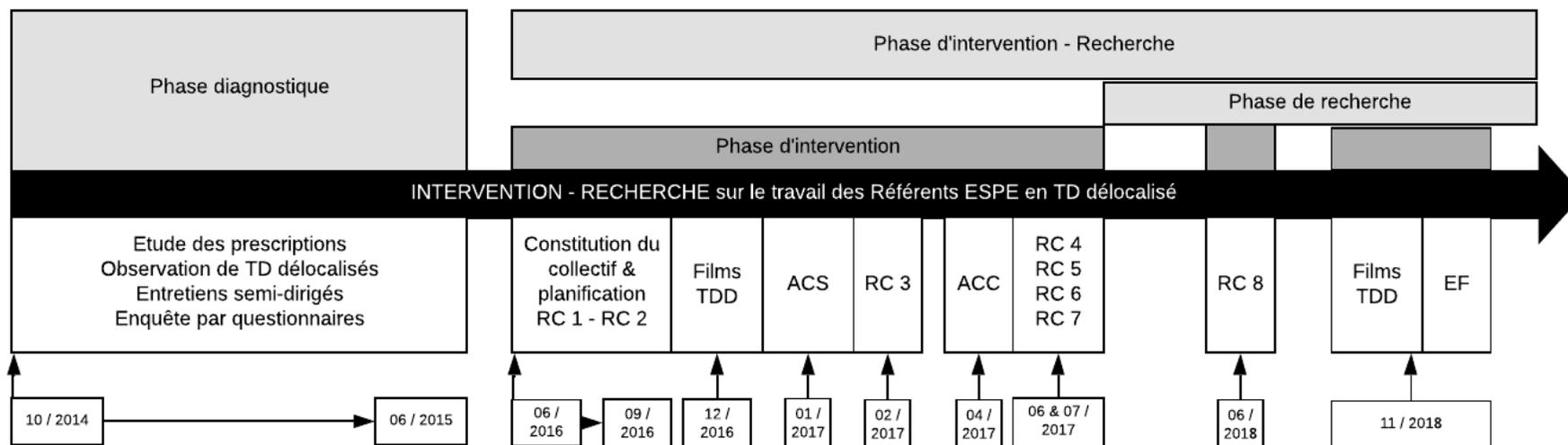


Schéma 3 : Déroulement général de l'intervention-recherche.

1 Quelques principes méthodologiques

1.1 Une méthodologie mixte

Le cadre méthodologique de cette recherche s'inscrit dans la tradition des interventions ergonomiques en milieu de travail (Daniellou, 2007, 1996) et dans celle de l'équipe ERGAPE à laquelle j'appartiens (Bruno, 2015; Felix, 2014a; Felix & Saujat, 2015b; Laurent-Marsero, 2014; Seguy, 2018).

Notre intervention-recherche selon une approche clinique de l'activité, « propose un cadre pour que le travail puisse redevenir un objet de pensée pour les intéressés qui en formule la demande » (Clot & Faïta, 2000, p. 8) et va donner au chercheur « la méthode d'action et d'intervention pour transformer le travail » (Clot et Leplat, 2005, p. 301) à la demande des intéressés et avec leur concours.

« Une intervention ergonomique est une construction qui, partant de la demande, s'élabore, prend forme, au cours du déroulement de l'intervention. Chaque intervention est de ce fait singulière. » (Guerin et al., 1997, p. 136). Notre intervention-recherche n'échappe pas à cette règle. Elle est singulière par sa méthodologie, sa durée et son apprenti-chercheur.

Nous avons décidé de la mener en deux étapes distinctes. Nous avons d'abord procédé à une première phase de recherche de type exploratoire (Van der Maren, 1996) pour établir un diagnostic avant de laisser place à la phase d'intervention-recherche *stricto sensu*.

Notre méthodologie de recherche est mixte. Elle articule des méthodes directes dans la phase diagnostique et indirectes dans la phase d'intervention. Elle s'efforce d'articuler des méthodes quantitatives et qualitatives en vue de poursuivre une analyse selon un double enjeu :

- Un enjeu d'élargissement du champ de l'intervention pour embrasser une plus grande pluralité de situations et de difficultés par le biais d'observations, d'entretiens et de questionnaires
- Un enjeu d'approfondissement de la variabilité de ces situations de travail et des difficultés/solutions qui en résultent. Envisager le développement de l'activité de travail des référents, ainsi que des transformations potentielles des situations, des dispositifs et de l'organisation du travail

Statut et devenir des matériaux

Les matériaux produits lors de cette recherche ont des devenirs distincts.

Ceux qui sont issus de la phase exploratoire, sont convertis en données. Les résultats qui en découlent permettent l'élaboration du diagnostic par une connaissance plus fine de la situation réelle dans laquelle se déroulera l'intervention. Ils contribuent à l'élaboration « d'hypothèses issues du terrain ». Elles sont présentées aux référents puis

discutées et validées dans un travail de la demande qui contribue à préciser finement l'objet de l'intervention. Ces données deviennent donc, à la fois, des éléments au service du chercheur et de l'intervention et des résultats diffusables.

Ceux qui sont produits lors de l'intervention vont aussi avoir un double devenir. D'abord, pendant le temps de l'intervention, ils prendront la forme d'objets intermédiaires (Vinck, 2009) au service de son déroulement. Ensuite quand viendra le temps de la recherche *stricto sensu*, ils subiront un traitement différent pour devenir des données au service de résultats de recherche.

1.2 Contextualisation de la recherche

L'origine de la demande. Le rôle central du GCIEF

Cette recherche débute en 2014-2015. Elle est indissociable de ce contexte et du lancement d'un groupe de travail avec quelques professionnels de l'ESPE, le GCIEF.

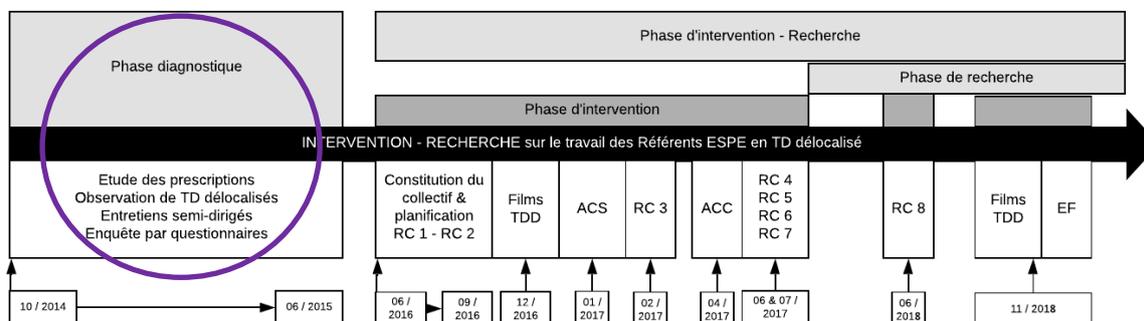
Ce Groupe de Conception et d'Intervention dans les Environnements de Formation est fondé en 2014 se compose d'enseignants-chercheurs et d'enseignants exerçant à l'ESPE. Il est pluri-catégoriel. Il est également pluridisciplinaire, tous ces formateurs qui s'y retrouvent exercent dans des parcours de formation différents. Il s'agit donc d'un collectif de « pairs / impairs » :

- Pairs par le fait qu'ils effectuent le même travail de formateurs mais également qu'ils soient réunis autour d'une problématique commune : faire face efficacement et collectivement à la refondation au sein de l'ESPE
- Impairs par le fait qu'ils n'exercent pas auprès d'un même public

Le GCIEF se constitue comme un groupe qui s'ouvre ensemble à l'analyse du travail. Il est soutenu pour cela par des chercheurs qui en maîtrisent les fondements théoriques. L'objectif de formation est d'outiller les formateurs pour que collectivement ils reconstruisent de l'efficacité sur les situations nouvelles de travail. Il va être organisé en plusieurs sous-groupes, dont un qui s'intéresse aux TD délocalisés.

C'est dans ce contexte qu'une demande d'intervention émane du collectif des formateurs et que je m'en saisis. Cette demande représente un double marqueur. Celui qui va donner lieu à cette intervention-recherche et celui du déclenchement de mon « déplacement » de formateur à chercheur illustré par la rédaction de ce travail de thèse.

Chapitre 1 : Une phase exploratoire pour formuler un diagnostic



Chaque intervention ergonomique débute par un travail de la demande. Ce travail vise à construire le problème posé. Dans notre cas, la réponse à cette demande a pris la forme d'une étude exploratoire dont le but est de produire un diagnostic (Saujat, 2009, p. 245).

Les formateurs ESPE veulent, individuellement et collectivement, mettre en œuvre efficacement ce nouvel « objet » qu'est le TD délocalisé. Comment en faire une situation de travail efficace dans laquelle « collaborent les formateurs universitaires et les tuteurs de terrain afin d'aider les enseignants stagiaires à tisser des liens entre la théorie et la pratique et leur faire vivre des expériences de classe porteuses d'apprentissages ? » (Sève, 2019, p. 10).

Si la question est simple à énoncer, la réponse ne l'est pas. Les conditions d'installation de la réforme et la singularité de la prescription sont telles que « les connaissances scientifiques disponibles sont incomplètes et décalées par rapport à des prescriptions nouvelles et en évolution rapide qui tendent à instituer des objets d'enseignement ou des pratiques quasiment inédits pour la recherche en éducation » (Amigues, Felix et Saujat, 2008).

1 Objets d'étude de la phase diagnostique

La recherche exploratoire s'établit autour de trois orientations distinctes : Etudier la prescription qui organise le travail du référent ESPE pour le TD délocalisé ; s'immerger dans le milieu de travail sous la forme d'observations de TD délocalisés suivis d'entretiens avec les référents ; puis élaborer une enquête auprès de tous les participants : les référents ESPE et tuteurs, et l'ensemble des FSTG de l'académie.

1.1 Méthodologie d'étude de la prescription

L'étude de la prescription est essentielle pour comprendre le travail des référents. Elle « peut être considérée comme l'organisateur du travail partagé des enseignants » (Amigues & Lataillade, 2007, p. 22). Formellement, la prescription du TD délocalisé s'articule entre les textes nationaux, la loi de refondation de 2013 et ses documents d'opérationnalisation, et les textes locaux : le guide des stages et ses annexes (qui auront plusieurs versions entre novembre 2013 et septembre 2016) et la fiche technique des TD délocalisés qui est le seul document spécifique. Nous avons étudié ces documents à l'aide du travail de Leplat sur les documents prescripteurs (2005).

1.2 L'immersion dans le milieu de travail

L'observation, première activité de l'intervenant-chercheur

L'observation est « la partie centrale et originale de l'analyse ergonomique du travail » (Wisner, 1994) dans le cadre théorique et méthodologique mobilisé dans cette recherche. Il est nécessaire de rappeler ici, que le chercheur n'est qu'apprenti et qu'il est formateur (de terrain puis à l'ESPE) d'enseignants depuis plusieurs années. Il a donc un « œil », qu'il doit rééduquer sans le renier, qui est influencé par ce milieu originel. L'immersion lors cette phase diagnostique a été, pour l'intervenant, marquée par les premiers pas dans des terrains de recherche. Elle s'effectue sous la forme d'observations, filmées ou non, de TD délocalisés.

C'est vers l'observation à la manière de l'ergonome que nous nous sommes dirigés. Il s'agit d'une observation globale lors de laquelle on « s'attache à noter les faits tels qu'ils se présentent le plus rapidement possible pour ne pas perdre d'informations sans interpréter ces faits » (Simonet et al., 2011).

Le but de cette observation, augmentée de l'usage de matériel vidéo, est de préparer la suite, la confrontation avec les professionnels. Les notes de l'intervenant ont pour fonction de repérer (chronologiquement) des faits saillants (consignes, hésitations, interventions, affects, relances, etc...), survenus lors de la captation pour les retrouver dans les enregistrements vidéo et de les compiler en vue des entretiens.

Un milieu de travail sous tension

L'immersion vise à comprendre comment les référents ont opérés face à cette nouvelle façon de procéder. En septembre 2014, nous sommes au cœur de la colère et de l'incompréhension des formateurs face à l'arrivée brutale des changements issus de la réforme. La tension se cristallise sur deux axes :

- Les nouvelles UE SME (savoirs du métier enseignants), parce qu'ils sont trop éloignés des spécialités disciplinaires des formateurs
- L'instauration du TD délocalisé par sa triple rupture avec le précédent modèle de relation avec le terrain :

- Une première rupture, dans la forme de la modalité de travail entre les formateurs ESPE et les stagiaires lors du stage. On remplace le conseil pédagogique, soit une situation individuelle d'observation de la pratique suivie d'un entretien, par cette nouvelle situation de TDD qui inclut plusieurs stagiaires et tuteurs.
- Une seconde dans la fonction, le précédent dispositif visait à conseiller ou évaluer. Celui-ci veut rapprocher théorie et pratique à l'aide d'échanges supportés par des éléments issus du terrain.
- Une troisième qui est une sorte de rupture d'équité entre les stagiaires. Là où tous étaient individuellement « visités », les référents ne voient plus tous leurs stagiaires en situation d'enseignement.

Rapidement, il nous est apparu une très grande variabilité d'organisations, du nombre et du type de participants (FSTG et tuteurs), une hétérogénéité de modalités de travail mais également d'objectifs pédagogiques. Cet éclectisme observé a été conforté par les échanges informels que le chercheur a eu sur le lieu de travail (les sites ESPE) avec d'autres référents.

1.3 L'enquête par questionnaire

Cette enquête est portée par trois questionnaires. Chacun d'entre eux est destiné à une catégorie de participants. Elle a été élaborée à la suite de l'immersion. Les questionnaires sont construits à partir des observations du chercheur, depuis l'intérieur du milieu de travail pour « définir précisément les contours de ce qui doit être mesuré » (Singly, 2012, p. 9). L'enquête a pour ambition d'expliquer « ce que font les acteurs par ce qu'ils sont et à partir d'où ils le font », lors de la première année d'existence du TD délocalisé. Elle est destinée à vérifier si la variabilité des TD délocalisés et la complexité de mise en œuvre révélées durant l'immersion sont visibles à une plus grande échelle.

2 Le recueil des données en phase diagnostique

2.1 Les TD délocalisés

Les captations ont eu lieu entre novembre et décembre 2014 et entre avril et mai 2015. Nous avons observé des TD délocalisés dans des parcours de formation différents : 1^{er} degré, 2nd degré dans différentes disciplines et également chez les documentalistes.

Parcours & établissement : (ville, formation)	Participants : (Qualité et nombre)	Date	Observation
Parcours Prof. Des Écoles École maternelle. Marseille	réfèrent, 2 tuteurs, 10 FSTG	26/11/2014	Filmée
Parcours Mathématiques Collège. Aix en Pce	réfèrent, 2 tuteurs 4 FSTG	11/12/2014	Filmée
Parcours Mathématiques Collège. Peyrolles.	réfèrent, 3 tuteurs, 4 FSTG	21/01/2015	Non filmée
Parcours Prof. Des Écoles ESPE Aix en Pce.	réfèrent, 1 tuteur, 15 FSTG	28/01/2015	Filmée
Parcours Prof. Des Écoles École élémentaire. Aix en Pce.	réfèrent, 1 tuteurs, 7 FSTG	25/03/2015	Non filmée
Parcours Prof. Des Écoles École élémentaire. Marseille	réfèrent, 1 tuteur, 6 FSTG	31/03/2015	Filmée
Parcours Sciences économiques ESPE Aix en Pce.	réfèrent, 5 FSTG	03/04/2015	Non filmée
Parcours Documentaliste Collège Gardanne	réfèrent, 3 tuteurs, 4 FSTG	07/04/2015	Filmée

Tableau 1 : Récapitulatif des TD délocalisés observés et filmés en phase diagnostique.

2.2 Les entretiens post TD délocalisés

Ils ont tous été conduits par le chercheur et enregistrés en audio. Ils concernent seulement des volontaires à l'issue des TD délocalisés observés et filmés. Un guide d'entretien de 10 questions a été élaboré en amont (annexe 4). Les entretiens sont réalisés sur un mode semi-directif. L'ordre des questions n'est pas régulier d'un entretien à l'autre. Le chercheur s'adapte au fil des réponses des référents.

Les entretiens ont été élaborés en premier lieu grâce au GCIEF. Cet espace de réflexion collectif a permis l'expression des premières difficultés concrètes et/ou envisagées par les référents au moment de la conception de leurs TD délocalisés. Ils ont permis cette perception « de l'intérieur » des dilemmes qu'ils rencontrent et des choix qu'ils opèrent pour les trancher.

Les questions ont une triple visée :

- La préparation du TDD : identifier comment le formateur est-il devenu réfèrent, le but de formation de ses TDD, les collaborations intra ESPE, la forme de la co-construction avec les tuteurs de terrain, l'organisation concrète en lien avec les établissements supports du TDD...

- Son déroulement : Les modalités de pilotage, le ressenti du référent, l'apprentissage potentiel des stagiaires, la collaboration effective référent-tuteurs...
- Et l'aval : Les modifications envisagées pour les TDD à venir, le maintien sur la mission de référent dans le futur...

2.3 Les questionnaires

Présentation

Chaque questionnaire est partagé en cinq parties. Nous avons choisi de proposer des questions ouvertes, laissant les acteurs interrogés s'exprimer librement, d'autres avec des échelles de réponses et des questions fermées à choix unique ou multiple dont le traitement numérique est plus aisé. Nous décrivons l'organisation du questionnaire et nous insérons le questionnaire adressé aux référents en guise d'exemple partie par partie.

La première partie, « renseignements généraux », va servir à qualifier l'échantillon. Elle comporte quatre questions.

1/ Indiquez la mention dans laquelle vous êtes référent ESPE pour la deuxième année de Master MEEF ? <i>(Plusieurs réponses possibles)</i>
• Mention 1 (Professeurs des Écoles)
• Mention 2 (Professeurs du Second Degré)
• Mention 3 (C.P.E.)
2/ Pour la mention 2, merci d'indiquer le parcours.
3/ Sur quel(s) site(s) travaillez-vous ? <i>(Plusieurs réponses possibles)</i>
• Aix
• Avignon
• Digne
• Marseille
4/ Professionnellement, dans quelle structure étiez-vous il y a 5 ans ?
• IUFM
• École maternelle ou élémentaire
• Collège ou Lycée
• Fin d'études
• Autre

La seconde partie traite de la mission de référent. Elle comporte cinq questions.

5/ Vous êtes référent pour combien de professeurs stagiaires ? *
<i>Une seule réponse possible.</i>
• Moins de 5
• Entre 5 et 10
• Entre 11 et 15
• Plus de 15
6/ Sur quel site ESPE sont-ils inscrits ? *
<i>Plusieurs réponses possibles.</i>
• Aix
• Avignon
• Digne
• Marseille
7/ Avec combien de tuteurs de terrain devez-vous travailler ? *

<i>Une seule réponse possible.</i>
• 2
• entre 3 et 5
• entre 6 et 8
• 9 et plus.
8/ En tant que formateur ESPE: Avez-vous l'occasion de travailler avec "la plupart" des professeurs stagiaires dont vous êtes référent ? *
<i>Une seule réponse possible.</i>
• Oui, dans différentes U.E du Master
• Oui, ponctuellement ou dans d'autres dispositifs du Master
• Oui de manière informelle
• Non, pas du tout.
9/ Si vous avez répondu OUI précédemment, indiquez dans quelles UE êtes-vous aussi le formateur de ces professeurs stagiaires ?
<i>Plusieurs réponses possibles.</i>
• UE SME (UE34,43)
• UE disciplinaires
• UE mémoire (UE35,44,45)
• Autre :

La troisième partie interroge le dispositif TD délocalisé avec six questions concernant la préparation et la planification.

10/ A quelle date a eu lieu votre premier TD délocalisé ? (mois et année seulement)
11/ Combien de "premier(s)" TD délocalisés avez-vous organisé cette année en 2^{ème} année de MEEF ? (Il peut y avoir plusieurs "premiers TD" si vous avez séparé les stagiaires en plusieurs TD différents).
• 1
• 2
• 3 ou plus
12/ Si vous n'avez pas organisé le premier TD délocalisé avec la totalité des professeurs stagiaires, merci de préciser sur quels critères vous avez séparé les groupes
• <i>Plusieurs réponses possibles.</i>
• Pour des raisons géographiques
• Par rapport à leurs disponibilités
• Pour des raisons pédagogiques
• Autre :
13/ Avez-vous préparé le(s) premier TD délocalisé(s) avec les tuteurs de terrain ?
• OUI
• Non je ne l'ai pas souhaité
• Non ils n'étaient pas disponibles
• Autre :
14/ Contenus et dispositifs: Quels thèmes de travail, savoirs de métier, situations, disciplines, ... avez-vous choisi d'aborder ?
<i>Plusieurs réponses possibles.</i>
• Observer un expert en situation
• Observer un professeur stagiaire en situation
• Animer des échanges suite aux observations préalables
• Animer des échanges entre pairs sur leurs difficultés de terrain
• Transmettre des notions essentielles pour débiter
• Analyser des pratiques à l'aide de vidéos
• Commenter les rapports de visite
• Travailler à l'aide d'outils partagés au sein du tutorat ESPE
• Travailler sur les outils et supports essentiels de l'enseignant.
• Un travail didactique disciplinaire
• Une réflexion sur le mémoire professionnel
• Autre :
15/ Organisation: Indiquez la chronologie des situations prévues pour le TD.

Comment débute le TD ? (observation, discussions, ...). Décrivez dans quel ordre vont s'enchaîner les temps du TD délocalisé. Si vous en avez organisé plusieurs, indiquez l'organisation qui s'est reproduite le plus souvent.

La quatrième se compose de onze questions qui concernent le déroulement du TD.

16/ Dans quels types d'établissements ont-ils lieu ?
(Plusieurs réponses possibles si plusieurs "premiers" TD)
• École maternelle
• École élémentaire
• Collège
• Lycée
• Lycée Professionnel
• Sur un site ESPE
17/ L'(es) établissement(s) choisi(s) pour le TD délocalisé étai(en)t?
(Plusieurs réponses possibles si plusieurs "premiers" TD)
• Celui du référent ESPE
• Celui d'un professeur stagiaire
• Celui d'un tuteur de terrain
• Autre :
18/ Quels critères ont déterminé le choix de(s) établissement(s) qui ont accueilli le(s) TD ?
19/ Combien de professeurs stagiaires étaient présents lors d'un même TD ?
<i>Plusieurs réponses possibles.</i>
• 1
• entre 2 et 5
• entre 5 et 10
• Plus de 10
20/ Combien de tuteurs de terrain étaient présents lors d'un même TD ?
<i>Plusieurs réponses possibles.</i>
• 0
• 1
• 2
• >2
21/ D'autres professionnels de l'éducation ont-ils participé au TD ? (Supérieurs hiérarchiques, autres formateurs, CPE, ...)
<i>Une seule réponse possible.</i>
• OUI
• NON
22/ Si oui, lesquels ?
23/ Selon vous, comment s'est répartie la parole entre les différents participants ? *
<i>Une seule réponse possible par catégorie de participants</i>
Temps de parole élevé / moyen / réduit
Référent ESPE -Autres formateurs -Enseignants -Stagiaires
24/ Le TD s'est-il déroulé comme vous l'aviez prévu ?
Contraintes, obstacles surmontés, persistants, solutions envisagées... Si vous en avez organisé plusieurs, merci d'envisager une analyse "globale".
25/ Etes-vous satisfait du déroulement de ce TD délocalisé ? *
Si vous en avez organisé plusieurs, positionnez un ressenti d'ensemble.
<i>Une seule réponse possible. (1 pas satisfait → 10 très satisfait)</i>
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
26/ Par la suite, comment avez-vous exploité le travail produit lors du(es) TD délocalisé(s) ?

La dernière partie vise à dresser un bilan du dispositif. Par quatre questions dont une question ouverte suggérant des modifications du dispositif.

27/ Comment estimez-vous l'apport de ce dispositif dans la formation ? *
<i>Une seule réponse possible. (1 inutile → 10 indispensable)</i>
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

28/ Comment jugez-vous la relation entre les visites en classe et le TD délocalisé ? *
<i>Une seule réponse possible. Est-ce :</i>
• Complémentaire à des visites de formateurs
• Moins utile que des visites de formateurs
• Plus utile que des visites de formateurs
• Il n'y en a aucun, c'est tout à fait différent.
• Autre :
29/ Selon vous, combien de TD délocalisé devrait-il y avoir en Master 2 l'an prochain ?
<i>Une seule réponse possible.</i>
• 0
• 2 au plus dans l'année
• 2 par semestre
• 1 par mois
• Autre :
30/ Selon vous, quelles modifications faudrait-il apporter à ce dispositif ?

Tableau 2 : Questionnaire adressé aux référents ESPE.

Conditions de passation de l'enquête

Les questionnaires ont été réalisés puis publiés à l'aide des outils de l'application de formulaire Google Forms et ils ont été complétés en ligne du 14/03/2015 au 28/05/2015. Nous avons expédié à chacun des participants un courriel indiquant les motivations de l'enquête et un lien vers le questionnaire assurant ainsi l'anonymat. Durant la période où l'enquête est restée ouverte, nous avons effectué 3 relances de courriels à l'ensemble des protagonistes.

La garantie d'un recensement juste et complet des participants a été possible avec la participation des services administratifs de l'ESPE qui nous ont communiqué les courriels des stagiaires et celle des responsables de parcours de formation pour les courriels des référents et des tuteurs.

Représentativité de l'étude

Le nombre de courriels porteur de questionnaires (N) ne correspond pas exactement à la taille de la population interrogée. Certaines adresses se sont révélées erronées (retour de messages d'erreur).

Nous appelons (N') le nombre réel de sujets interrogés (voir tableau suivant). Pour garantir la représentativité de cette étude, nous acceptons une marge d'erreur (E) d'environ 5% considérée comme acceptable dans ce type d'enquête. Pour connaître (n), le nombre de répondants nécessaire à une bonne représentativité, nous appliquons la formule : $n = 1/E^2$. (Marien & Beaud, 2003). La taille minimale de l'échantillon est égale à l'inverse de l'erreur (E) au carré.

Pour obtenir une bonne représentativité de l'étude ($n=1/0.05^2$), nous devons obtenir : $n \geq 400$ réponses.

Cette valeur se justifie pour la plupart des enquêtes réalisées à l'aide de grands échantillons. Dans notre cas, la population totale est inférieure à la taille de l'échantillon nécessaire, pour les référents et les tuteurs et à peine supérieure pour les FSTG. Il faut lui appliquer un facteur de correction adapté aux cas où la population est plus réduite. Selon Marien et Beaud (2003) : $(n' = N \cdot n / (N + n))$, où (n') est l'échantillon corrigé. (N), la taille de

la population, (N') le total de la population interrogée et (n) celle de l'échantillon. La valeur de (n') indique donc le seuil de réponse garantissant la représentativité de l'étude.

Pour chacun des trois questionnaires, nous obtenons :

Questionnaire	N	N'	n	n'	échantillon
FSTG	667	638	400	250	341
Référents ESPE	70 (**)	70	400	59	52
Tuteurs	277(*)	264	400	163	184

Tableau 3 : représentativité de l'étude par questionnaire.

Au regard de la population interrogée, le nombre de réponses obtenues indique une bonne représentativité de cette enquête. Les astérisques indiquent que la valeur (N) ne correspond pas au nombre réel concernant les enseignants référents (***) et les tuteurs de terrain (*) pour la totalité de l'ESPE. En effet, certains responsables de parcours n'ont jamais répondu à nos relances. Ils sont très minoritaires dans ce cas et ont des parcours à petit effectifs (parfois 1 ou 2 stagiaires concernés par l'étude).

3 Traitement des données issues de la phase exploratoire

3.1 Transformation des matériaux en données de recherche

Nous avons généré trois sortes de matériaux dont il faut distinguer le traitement, l'usage et la portée :

- Des données quantitatives issues des réponses à l'enquête
- Des données qualitatives sous forme textuelle *via* les questions ouvertes du questionnaire et les entretiens
- Sans omettre les notes recueillies par le chercheur sur le terrain

Traitement des données issues des observations *in situ*

Ce matériau est, chronologiquement, le premier que nous avons recueilli. Il est issu de l'observation de TD délocalisés, de prises de notes du chercheur et des enregistrements audios des entretiens. Il a été scénarisé sous la forme de synopsis. La forme générale (lieux, participants, phases, durée, scénarisation) de chaque TD a été décrite (un exemple, annexe 6). Certains extraits vidéo de TD délocalisés ont été sélectionnés par le chercheur pour être repris collectivement lors de séances de travail du GCIEF. Seuls quatre entretiens ont été transcrits.

Traitement des données issues des questionnaires

Le traitement du questionnaire a été effectué avec Sphinx pour les questions fermées dont les données sont numériques. Les questions ouvertes ont été traitées à part, à l'aide du logiciel Idéographix³⁵.

Traitement des données quantitatives

Les trois questionnaires ont d'abord été traités séparément mais selon une même méthodologie. Nous avons procédé à des tris à plat, d'autres croisés et des analyses multivariées. Les résultats ont été compilés sous forme de tableaux avant interprétation.

Les tris à plat nous ont donné un panorama descriptif et nous aident à dégager des impressions générales sur les tendances dominantes dans les réponses. (ex : identifier que tous les stagiaires n'avaient pas eu de TD délocalisés dans leur parcours de formation.)

Les tris croisés ont permis d'examiner si les grandes tendances identifiées à l'aide des tris à plat se recoupent avec d'autres variables (ex : distinguer les réponses des stagiaires entre ceux qui ont participé à des TD délocalisés de ceux qui n'en ont pas eu). Ils ont contribué à dégager les bases d'un modèle plus explicatif. Par exemple, les tris croisés ont permis de mettre en évidence que l'organisation générale de la phase d'observation des TD délocalisés était dépendante du parcours de formation.

Nous avons également procédé à quelques analyses multivariées mais seulement avec le corpus des tuteurs et celui des stagiaires. La taille de l'échantillon des référents, même s'il représente pratiquement la population totale ne peut pas donner de résultats fiables avec ce modèle.

Traitement des données qualitatives

Nous n'avons pas procédé à une analyse de contenu mais à une lecture intégrale pour dégager des tendances dans les réponses :

- Une première lecture nous a donné des tendances d'ensemble qui ont soutenu les résultats des mesures quantitatives et permis, pour le questionnaire des référents dont la population est réduite, d'étayer certaines analyses quantitatives.
- Une seconde lecture est effectuée afin de « nettoyer » les données (fautes d'orthographe, coquilles, sauts de ligne inutiles, suppression de la ponctuation, sauf points et casse, ...).

Ce traitement des données textuelles a pour but de rendre le corpus analysable par un outil informatique. En effet, dans le comptage d'occurrences d'une forme écrite est une

³⁵ Editeur AFL.

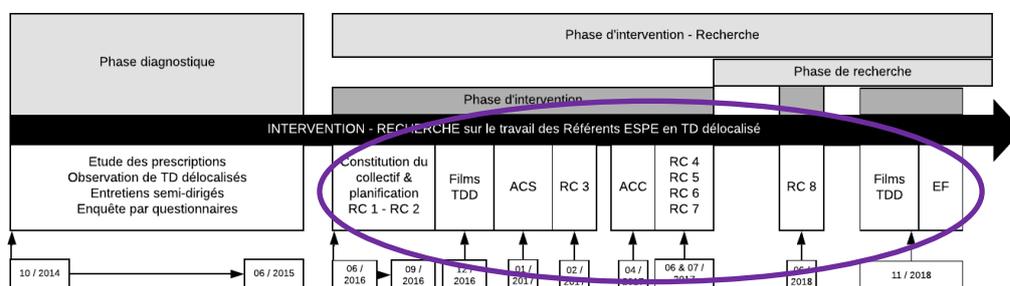
chaîne et elle doit être identique à une autre pour être comptabilisée. Une faute d'orthographe peut compter séparément un même mot écrit deux fois.

Nous avons alors procédé à des analyses et des mesures à l'aide du logiciel d'aide à l'analyse de texte :

- Des comptages du nombre d'occurrences pour identifier les termes les plus employés. Par exemple la fréquence du mot « observation » ou de la racine « observ ». Nous pouvons ainsi la comparer avec d'autres mots ou racines.
- Nous avons eu recours à une lemmatisation afin de grouper des mots de même sémantique mais utilisés dans des termes différents (ex : clair, claire, claires...) pour compléter le travail sur les occurrences avec les radicaux.
- Des recherches de co-occurrences ou de groupes de mots (2 à 4 mots ensemble). Ceci afin d'éviter une interprétation inverse. Par exemple si « observe » (forme lemmatisée) est fréquemment associé avec « pas ». (« pas observé » nous donne l'information opposée à « observé », donc l'occurrence simple ne suffit pas).

L'ensemble de ces analyses permettent cependant de dégager une tendance qui, cumulée à l'analyse des questions fermées, précise les résultats obtenus. Ainsi, la combinaison de ce traitement et du traitement quantitatif nous a permis de dégager des tendances clés pour certains groupes au sujet des différentes questions posées dans les trois questionnaires. C'est, par exemple, en procédant ainsi que nous avons pu relier des éléments qualitatifs de satisfaction ou d'insatisfaction à des modèles de conception de TDD qui ont été identifiés grâce aux analyses quantitatives.

Chapitre 2 : La phase d'intervention



1 Entrer par les difficultés du métier

C'est en suivant Wisner, qui considère la demande « comme absolument essentielle en ergonomie parce qu'elle (nous) conduit sur la difficulté » (Wisner, 1995, p. 10), que nous allons débiter cette seconde phase de notre intervention-recherche. C'est en effet parce que nous allons, avec le concours des référents, construire un dispositif en vue de comprendre le travail pour le transformer que cette intervention constitue un moyen au service de ceux dont émane la demande de construire collectivement des réponses aux difficultés.

L'intervention-recherche débute un an après la phase diagnostique. Les résultats, maintenant connus, de la phase précédente contribuent à préciser les contours de l'intervention. Nous décidons après concertation avec les référents participants à l'intervention-recherche de faire du travail du référent, au sein de ce nouveau tutorat mixte et dans l'opérationnalisation du TD délocalisé, le centre de gravité de l'intervention.

Ce travail de la demande, maintenant circonscrit par la phase d'immersion, constitue la première pierre de la construction d'un « milieu de recherche associé à un milieu de travail » (Oddone, Re, Briante, 1981), où prédomine l'instauration d'une collaboration entre les référents et l'intervenant-chercheur.

2 La préparation collective de l'intervention

2.1 Les participants

Un groupe de 6 référents volontaires va se constituer. Deux réunions seront nécessaires pour finaliser ce groupe et lui présenter les résultats de la phase diagnostique pour circonscrire le champ de l'intervention (RC1 et RC2).

- 4 référents qui ont participé au GCIEF s'engagent dans l'intervention :

VERONIQUE, enseignante et référente dans le parcours des futurs documentalistes. Elle enseigne exclusivement dans ce parcours. Elle a participé l'année précédente au collectif de travail entre direction et formateurs qui est à l'origine du guide des stages. Elle fait également partie des référents qui avaient accepté d'être filmés et interviewés lors de la phase diagnostique. Au sein du parcours Documentaliste, elle est l'une des 2 référentes. Avant d'intégrer l'ESPE elle a enseigné en tant que documentaliste dans le secondaire.

MARIAGRAZIA, enseignante en Philosophie, tout juste recrutée comme Maître de Conférence (MCF), enseigne dans plusieurs composantes de l'université et pas seulement à l'ESPE. Au sein de l'ESPE elle exerce dans plusieurs mentions mais travaille peu avec les enseignants débutants. Elle a accepté d'être référente dans le premier degré à la rentrée 2016-2017 surtout pour participer à cette intervention. Elle n'a jamais enseigné en établissement scolaire. Elle ne pourra finalement participer qu'au lancement de l'intervention (les deux premières réunions du collectif) à cause d'un évènement très douloureux dans sa vie personnelle.

MALEK, enseignant spécialiste de l'Histoire-Géographie, exerce à l'ESPE dans deux parcours de formation : celui des futurs professeurs des Écoles (PE) et celui des futurs professeurs d'Histoire-Géographie. Il exerce sur deux sites ESPE, Aix et Avignon, avec une répartition équivalente dans le temps. Au sein du parcours Histoire-Géographie, il est un des 4 référents. Avant d'intégrer l'ESPE il a enseigné dans le secondaire.

JEAN-YVES, est enseignant d'Éducation Physique et Sportive (EPS). Il enseigne à la fois dans le parcours des futurs professeurs des Écoles et celui des futurs professeurs d'EPS. Il n'est référent qu'au sein de ce parcours dont il est l'un des 2 référents. Avant d'intégrer l'ESPE il a également enseigné dans le secondaire.

- 3 autres référents qui n'ont pas participé au GCIEF vont intégrer ce collectif.

BRIGITTE, enseignante d'Espagnol. Elle est l'unique enseignante de ce parcours de formation sur le site d'Aix en Provence. Elle en est donc également la seule référente. Avant d'intégrer l'ESPE, elle a enseigné dans le secondaire et travaillé dans une autre administration dans l'aide sociale. C'est sa collaboration avec l'apprenti-chercheur et Christine Felix dans une UE d'enseignement qui la motive à rejoindre ce groupe.

PIERRE, enseignant en mathématiques. Il travaille dans le parcours des futurs professeurs des Écoles. Il est référent au sein de ce parcours mais pas auprès de professeurs stagiaires de Master 2. Pierre est référent au sein du DESU pour des enseignants stagiaires du professorat des Écoles. Il est l'un des trois référents du premier degré pour le DESU. Il a enseigné dans le secondaire mais exerce depuis de longues années d'abord à l'IUFM puis l'ESPE.

JULIEN, enseignant CPE. Il est l'un des 3 référents de ce parcours. Il travaille exclusivement sur le site ESPE d'Aix en Provence. Avant d'intégrer l'ESPE, il a été CPE dans le secondaire et a été récemment recruté à l'ESPE. Il intègre ce collectif après un choix concerté avec ses collègues CPE et pour donner suite à l'intérêt partagé des trois référents de ce parcours pour cette intervention.

Ce groupe de six formateurs pairs et impairs présente plusieurs hétérogénéités :

- Une hétérogénéité d'histoire : Quatre de ses membres et le chercheur ont participé au GCIEF, alors que les trois autres ne se connaissent pas
- Une hétérogénéité de milieu professionnel originel. Aucun des membres de ce groupe n'est spécialiste de la même discipline scolaire, c'est un critère de constitution de ce groupe
- Une hétérogénéité de proximité au milieu scolaire : Tous ne sont pas d'anciens professionnels ayant travaillé en établissement scolaire. Leur connaissance des formateurs de terrain est également hétérogène. Malek (HG), Julien (CPE), Jean-Yves (EPS) et Véronique (Doc) sont très intégrés dans leur réseau disciplinaire auprès des professionnels de terrain, contrairement à Mariagrazia (Philo) qui n'a pas été enseignante et Brigitte (Esp) qui n'a enseigné que peu de temps et fait peu de formation continue en tant que formatrice à l'ESPE
- Enfin une hétérogénéité d'ancienneté au sein de l'organisme de formation, certains sont employés à l'ESPE depuis 20 ans (Pierre, Véronique et Brigitte en discontinu) quand d'autres viennent d'être recrutés (Mariagrazia, Jean-Yves et Julien)
- Ils n'ont pas non plus la même histoire en tant que formateur, Malek par exemple, est formateur académique « détaché » à l'ESPE, son maintien dans la formation se discute à la fin de chaque année

Les milieux à solliciter

Les TD délocalisés se déroulent en présence de FSTG et de leurs tuteurs. Pour les référents engagés, il faut trouver rapidement des dyades (tuteur et stagiaire) qui acceptent d'intégrer cette dimension recherche dans leur travail et d'être filmés. Cette identification a des conséquences immédiates pour le référent mais aussi pour le chercheur :

- Pour le référent, elle conditionne le choix du TDD qui sera filmé. Une dyade définit un lieu. Chaque dyade ne participe qu'à un seul TD délocalisé par semestre et sur un lieu donné (le plus souvent l'établissement de stage du FSTG ou celui du tuteur). Il faut obtenir leur accord pour participer et être filmés
- Pour le chercheur, elle nécessite une rédaction d'un projet de recherche adressé aux participants de ces TD filmés et parfois à leur hiérarchie mais également l'accord en termes de droit de captation et de diffusion d'images de tous les participants au TDD, de la hiérarchie et de l'établissement

Nous produisons donc deux outils pour faciliter la mise en route et la coordination de l'intervention afin que tous les TDD puissent être filmés :

- Deux documents décrivant le projet d'intervention, adressés aux fonctionnaires stagiaires et aux tuteurs. Le but de ces documents est de soutenir la demande du

réfèrent par un support produit par le chercheur qui présente le projet et les participants.

- Un agenda en ligne partagé où les référents indiquent les dates et lieux des TD délocalisés programmés en s'ajustant en fonction des plages disponibles identifiées par le chercheur et non occupées par les autres référents.

Chronologiquement nous avons procédé ainsi :

- Le réfèrent identifie la dyade FSTG-Tuteur intéressée
- Il communique leurs coordonnées courriels au chercheur
- Le chercheur envoie par courriel le projet à chacun d'entre eux, donne ses coordonnées et propose un contact pour répondre aux questions supplémentaires
- Le chercheur informe du démarrage de cette intervention-recherche les établissements ou circonscription dont le FSTG dépend pour son terrain de stage et envoie les formulaires pour les captations vidéo
- Le réfèrent programme son TD délocalisé incluant la dyade et l'inscrit sur une date disponible de l'agenda partagé

3 Le statut différent de l'observation en phase d'intervention

Durant les phases filmées, l'ensemble des protagonistes a une activité. Pour une part elle est similaire à celle que nous avons décrite pour la phase exploratoire. Nous n'abordons ici que ce qui en diffère.

L'activité de l'intervenant consiste à noter le déroulement chronologique, des faits singuliers, des expressions, des postures, des étonnements, et l'enchaînement des situations comme une suite ordonnée de tâches (Goigoux³⁶, 2016). Mais également ce qui, selon nous, constitue les « points problèmes ou situations critiques » (Simonet & al, 2011, p. 111) lors des TD délocalisés. Ils seront des éléments précieux pour la construction d'un synopsis, outil du chercheur destiné aux phases suivantes du dispositif d'intervention. Nous n'intervenons jamais lors des TD.

Comprendre le travail des référents ne se limite pas à « regarder l'activité réelle, comme un comportement ou une conduite observable et réalisée » (Clot, 1995, p. 3). Le travail du chercheur, ici dans la posture d'intervenant n'est pas d'identifier des difficultés visibles pour proposer des solutions mais plutôt d'accumuler des traces en vue de les soumettre aux intéressés. Les films, le repérage de faits saillants, de situations critiques,

³⁶ R. Goigoux : Quels savoirs utiles aux formateurs ? Conférence en ligne IFE. 38'30.

l'identification de moments charnières sont des repères pour l'intervenant-chercheur en vue de solliciter les professionnels dans les phases futures.

Les conditions de captation vidéo

L'ensemble des séances de l'intervention ont été filmées à l'exception de la première réunion des référents qui a été enregistrée en audio (RC1). On peut séparer les conditions techniques de captation et de montage en trois catégories :

En dehors du site ESPE :

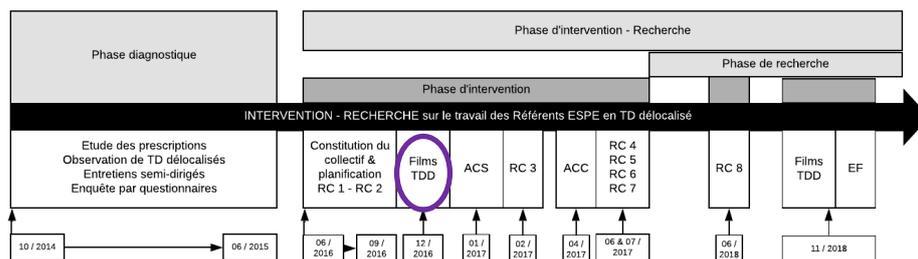
Le matériel utilisé pour filmer, appartient au pôle numérique de l'ESPE. Il comprend 2 caméscopes HD avec pieds, 1 micro-cravate fixé sur le référent, 1 micro d'ambiance captant avec un large spectre. Suivant les lieux de tournage, le kit film n'a pas été utilisé en totalité. Le plus souvent une seule des caméras a été utilisée. Le montage des captations vidéo des films de l'année 2014-2015 est assuré par le pôle numérique de l'ESPE (9 films). Celui de tous les films réalisés entre 2016 et 2018 est assuré par l'intervenant-chercheur avec Sony Vegas pro 10.

Sur le site ESPE :

- Les autoconfrontations ont été faite dans une salle dédiée à cela. L'ensemble du matériel est configuré sur place par un technicien du pôle numérique et assemblé à l'aide d'un matériel spécifique (Inwicast).
- Les réunions du collectif sont filmées avec le même matériel qu'en dehors de l'ESPE. Le montage est assuré par l'intervenant-chercheur à l'exception des captations du 30/06 et du 03/07/2017 qui ont été réalisées et montées par un technicien de l'ESPE.

4 Les situations spécifiques de l'intervention

4.1 Les TD délocalisés filmés en début d'intervention (2016)



Ce sont les situations de travail de référence pour l'intervention. Les TDD vont nous permettre de comprendre les choix de conception faits par chacun des référents. C'est par l'intermédiaire des images filmées lors de ces TD délocalisés que nous allons faire réagir les référents face aux images de leur propre activité en autoconfrontation simple.

Date de captation	Situation filmée	Parcours ESPE	Etablissement support	Ville
03/10/2016	TDD - Phase d'observation	EPS	Lycée	Aix
10/10/2016	TDD - Retour individuel	EPS	Lycée	Aix
11/10/2016	TDD - Phase d'échanges	EPS	ESPE	Marseille
08/11/2016	TDD complet	PE	ESPE	Aix
01/12/2016	TDD complet	HG	Collège (REP+)	Vitrolles
02/12/2016	TDD complet	CPE	Lycée professionnel	Marseille
02/12/2016	TDD - Phase d'échanges	Doc	Lycée professionnel	Port de Bouc
05/12/2016	TDD complet	PE	École élémentaire	Aix
24/11/2016	TDD complet	Esp	Collège	Marseille
05/04/2017	TDD - Phase d'échanges	PE	ESPE	Aix

Tableau 4 : TD délocalisés filmés en début d'intervention.

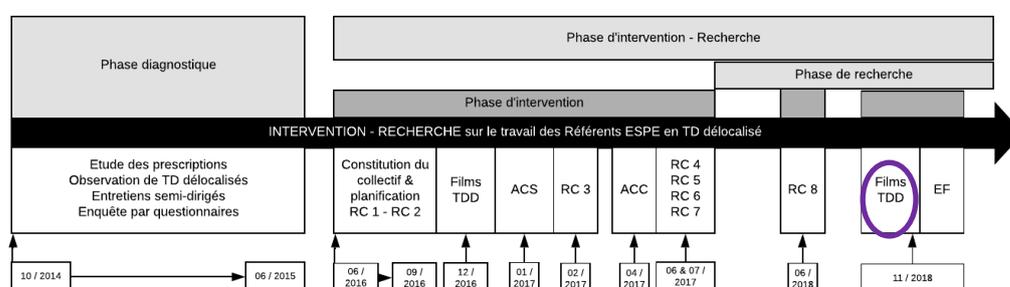
Les situations filmées ne sont pas strictement identiques. Nous précisons les variations dans colonne situation filmée :

- TD délocalisé *complet* signifie que tout a été filmé
- TD délocalisé *phase d'observation* signifie qu'à la date indiquée seule l'observation a été filmée
- TD délocalisés *phase d'échanges* indique que seule la situation d'échanges a été filmée

Pour plus de précisions :

- TDD Documentation, il a été possible d'observer mais pas de filmer la situation support.
- TD EPS : Retour individuel signifie qu'un temps proche d'un entretien conseil a été filmé
- TDD PE (du 05/04/2017) : l'observation a été préalablement filmée et montée par les participants.

4.2 Les TD délocalisés filmés en fin d'intervention (2018)



Ces TD délocalisés filmés en toute fin de recherche ont un statut différent des précédents. Ils ne seront pas supports d'un travail, ils attestent ou non de transformations

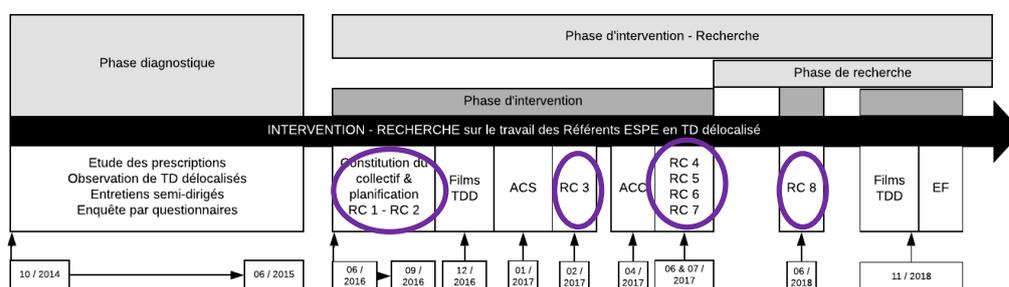
des dispositifs conçus par les référents. Pour le dire à la manière des ergonomes, ils nous indiquent ce que les référents font de ce qu'ils disent lors de l'intervention.

Date	Situation filmée	Parcours ESPE	Etablissement support	Ville
05/11/2018	Post TDD	PE	ESPE	Aix
29/11/2018	TDD - Phase d'échanges	Espagnol	Collège (REP)	Marseille
07/12/2018	TDD complet	CPE	Collège	Marseille
11/12/2018	TDD - Phase d'échanges	EPS	ESPE	Marseille

Tableau 5 : Récapitulatif des TDD filmés en fin d'intervention-recherche.

Pierre (PE) nous propose de filmer non pas la phase d'échanges de son TDD mais la phase suivante qu'il a ajouté et que nous avons nommé post TDD dans le tableau ci-dessus. Les entretiens individuels de fin d'intervention (EF) ont eu lieu immédiatement après les TD délocalisés de 2018 et n'ont concernés que les 4 référents filmés en 2018 (Pierre, Brigitte, Julien et Jean-Yves). Ils contribuent à la fois à clôturer l'intervention mais également à recueillir une dernière parole individuelle en guise de bilan personnel pour chacun des référents. Ils ont été réalisés sans cadre d'entretien.

4.3 Les retours au collectif



Les retours au collectif de référents (RC) ont été nombreux lors de cette intervention. Ils jouent un rôle majeur dans la dimension transformative et développementale de cette recherche.

Ils sont construits autour de visionnage d'extraits et de diaporamas et sur un temps long (3 heures au minimum). Il n'est pas aisé de s'exposer face à des collègues et le temps est un facteur qui aide à construire un milieu de confiance. Un moment de convivialité est également organisé à l'issue des réunions, une fois l'intervention-recherche lancée (à partir du RC3). Il a lieu après les échanges ou entre deux temps de celle-ci comme en juin 2017 et juillet 2017. Ces moments ne sont pas anecdotiques, ils lient le collectif, permettent des échanges parfois plus débridés par l'absence de la caméra et offrent, au chercheur comme aux formateurs, l'occasion de se mêler de la vie des autres et de transformer aussi un peu la nôtre pour le dire comme Schwartz. Ils sont également propices à l'apport d'informations supplémentaires.

Durant ces retours au collectif, le rôle du chercheur est de proposer des objets sous la forme de brefs extraits vidéo et des relances au fil des échanges. La sélection des extraits retenus par le chercheur se fait sur la base des difficultés et dilemmes qui ont surgis lors des phases précédentes. Ils sont complétés par des demandes des référents de « revenir » sur des situations vues en AC ou lors des temps collectifs précédents. Parfois le chercheur propose des « relances » au collectif sur des situations filmées déjà vues lors des phases précédentes en fonction du déroulement des échanges. Le chercheur a en permanence avec lui l'intégralité des situations filmées.

Date	Objet du travail collectif	Durée	Site	Ville
07/07/2016	RC 1 & RC 2 Délimitation de l'intervention-recherche.	3h	ESPE	Aix en Provence
14/09/2016		2h	ESPE	Aix en Provence
25/01/2017	RC 3- Retour collectif à partir d'extraits de TDD filmés	3h	ESPE	Aix en Provence
30/06/2017	RC 4 – RC 5 Devenir des objets de controverses issus des AC	journée	ESPE	Aix en Provence
03/07/2017	RC 6 Travaux de re-conception du TDD RC 7 Echanges avec tuteurs et FSTG	journée	ESPE	Aix en Provence
06/09/2017	Planification 2017-2018 (non filmé)	2h	ESPE	Aix en Provence
28/06/2018	RC 8 : Restitution finale et confrontation des résultats transformatifs	4h	ESPE	Aix en Provence

Tableau 6 : Récapitulatif des rassemblements des référents

Lors d'une réunion des référents en septembre 2017 (non filmée et non représentée sur le schéma), il a été collectivement décidé de ne rien planifier de spécifique pendant l'année universitaire 2017-2018 exception faite d'un temps de travail collectif final en juin 2018. Mais également de filmer une dernière « vague » de TD délocalisés à l'automne 2018. Les référents souhaitent mettre à l'épreuve « les gains » du travail effectué en 2016-2017. Nous décidons de retourner les filmer en TDD à l'automne 2018. Ce qui, en plus, donne l'occasion de comparer des situations similaires. En effet, par rapport aux films de 2016 c'est à la même période de l'année, les « nouveaux » professeurs stagiaires sont à peu près à un même stade de formation qu'en 2016.

5 Les autoconfrontations

Le rôle du chercheur ne se limite pas à projeter les extraits et à écouter les acteurs. Il doit prendre un certain nombre de précautions. Nous les avons empruntées à Faïta et Viera (2003, p. 59) et nous les présentons succinctement ci-dessous comme des recommandations adressées au chercheur qui :

- Ne doit pas emprunter la démarche des acteurs qui pensent ce que pourrait ou devrait être leur travail en même temps qu'ils mettent en mot ce qu'ils en revoient

- Doit garder en tête l'objectif de l'analyse : la mise en rapport dialogique de l'activité représentée et le processus qu'elle déclenche. « C'est seulement ainsi que l'on pourra établir des relations de pertinence entre le déjà-vu, le déjà dit et vécu et les phénomènes émergents »
- Doit centrer le débat sur l'activité filmée afin de maintenir le mouvement dialogique autour de ce que les protagonistes voient de ce qu'ils font
- Doit rester vigilant face au danger d'instrumentalisation des ACS qui ne doivent pas constituer un prélèvement de données à seule fin de construire un point de vue extérieur à l'activité

5.1 Les autoconfrontations simples

Cette autoconfrontation simple (ACS) rassemble le sujet, ici le référent ESPE, le chercheur et les images préalablement filmées en TDD. Lors de cette phase, nous allons confronter le sujet aux images de son activité. Cette phase est elle aussi filmée. Nous obtenons alors, dans un second film, le résultat d'une nouvelle activité. Cette seconde activité du référent en ACS est une activité constituée de ses réactions face à sa première activité dans une situation dialogique avec le chercheur mais surtout avec lui-même. « Le langage loin d'être seulement pour le sujet un moyen d'expliquer ce qu'il fait ou ce qu'il voit, devient un moyen pour amener autrui à penser, à sentir et à agir selon sa perspective à lui » (Paulhan, 1929 *in* Clot & Faïta, 2000, p. 5).

Méthodologiquement nous avons conduit des ACS d'une durée d'environ 1h15. Avec une contrainte toutefois, la configuration de la salle n'a pas permis une position « face à face » du chercheur et du sujet comme le suggèrent Clot, Faïta et Viera mais côte à côte face à la caméra.

Date	Sujet auto confronté	Site de captation
18/11/2016	Pierre : référent PE	ESPE Aix
08/12/2016	Jean-Yves : référent EPS	ESPE Aix
12/12/2016*	Malek : référent HG	ESPE Aix
12/12/2016*	Véronique : référente DOC	ESPE Aix
15/12/2016*	Brigitte : référente Espagnol	ESPE Aix
06/01/2017	Julien : référent CPE	ESPE Aix
11/01/2017	Malek : référent HG	ESPE Aix
17/01/2017	Brigitte : référente Espagnol	ESPE Aix
27/04/2017	Pierre : référent PE	ESPE Aix

Tableau 7 : Récapitulatif des ACS conduites durant l'intervention.

Les ACS marquées par un astérisque sont inexploitable suite une panne de son lors de l'enregistrement.

5.2 Les autoconfrontations croisées

La phase d'autoconfrontation croisée (ACC) est la seconde situation spécifique de la méthode. Elle réunit trois protagonistes. Le chercheur et deux référents avec lesquels une autoconfrontation simple a été préalablement conduite.

Comme nous l'avons décrit dans la partie méthodologique, des séquences filmées, issues d'extraits de l'activité initiale des deux référents, conduits par l'un et l'autre vont être successivement projetées. Le sujet dont on visionne l'extrait est alors confronté aux commentaires de l'autre.

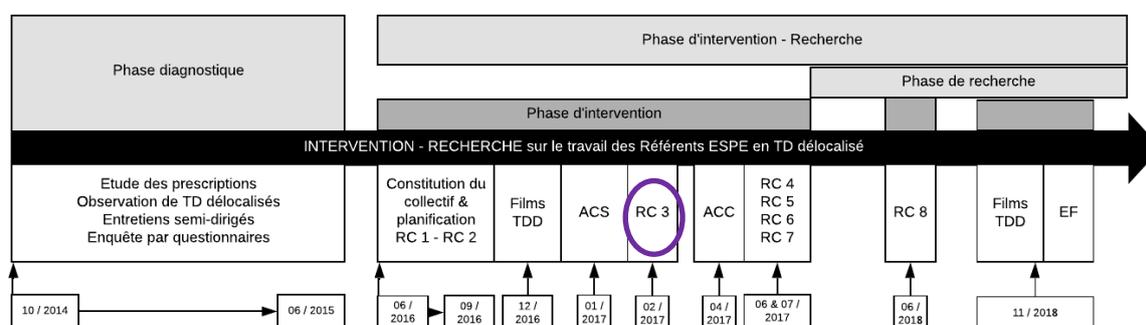
Les situations observées deviennent parfois objet de vives discussions. Ce qui est le but recherché par cette phase, les différends étant plus intéressants que les accords. En effet, en expliquant et en s'expliquant avec l'autre, le sujet va dévoiler une part cachée, parfois même cachée à lui-même de son activité. Ce qui va permettre à la fois de dévoiler ce qui préoccupe individuellement et collectivement les deux professionnels mais aussi d'affiner les objets. Les constitutions des « paires » réunies en autoconfrontations croisées ont été décidées par le chercheur à la lumière des ACS. Soit parce que des sujets de débats potentiels y ont été identifiés, comme entre Brigitte et Julien concernant la régulation des échanges lors des TD délocalisés, soit par une ressemblance « en surface » de conception de TD délocalisés comme chez Pierre et Jean-Yves.

Les autoconfrontation croisées les ACC durent environ 1h30. Au moment du tournage, le chercheur s'est placé entre les deux ce qui se révélera un mauvais choix car il instaure une « séparation » physique entre eux et, de plus, il tourne automatiquement le dos à un des deux protagonistes lors des échanges.

Date	Référent 1	Référent 2
05/05/2017	Véronique : référente DOC	Malek : référent HG
25/04/2017	Brigitte : référente Espagnol	Julien : référent CPE
18/05/2017	Pierre : référent PE	Jean-Yves : référent EPS

Tableau 8 : Récapitulatif des ACC conduites durant l'intervention

5.3 Un dilemme pour l'intervenant-chercheur entre les phases d'autoconfrontation



Dans l'exposé méthodologique des autoconfrontations Faïta & Viera insistent sur la continuité entre les deux phases concernant le protocole des autoconfrontations. « On ne peut que mettre en garde contre la production et l'utilisation d'ACC détachées du processus continu (ACS / ACC / retours collectifs) qui par cette instrumentalisation ne peuvent que perdre toute cette validité en tant que moment d'un processus développemental » (Faïta & Viera p. 59).

Nous avons pourtant inséré un temps de travail du collectif entre ces deux phases. Non « prévu » au moment du démarrage de l'intervention, il est la conséquence d'un constat que nous avons fait en observant les premiers TD des référents. En effet la disparité de conception, de mise en œuvre et d'objectifs assignés aux TDD des référents semblait tellement large qu'elle a suscité un dilemme méthodologique à l'apprenti-chercheur. Ce dilemme consiste à trancher entre deux précautions. La première « garder la continuité » telle que préconisée par Faïta et Viera et la seconde issue du même texte « les divers protagonistes sont filmés dans des situations de travail aussi proches que possible les unes des autres, ce qui est essentiel pour engager l'autoconfrontation sur les manières de faire comparables et opposables. » (idem p. 58).

Nous avons tranché ce dilemme en proposant d'exposer les situations initiales au collectif immédiatement après la phase d'ACS et en repoussant le moment des autoconfrontations croisées après cette phase collective. Ce choix, motivé par un écart très important entre les TDD a été plus intuitif que scientifique au moment où la décision a été prise. Il s'est révélé positif nous semble-t-il. Nous détaillerons cette affirmation dans la présentation des résultats.

A noter cependant qu'à l'issue de celle-ci, un des référents, Pierre, a demandé que nous revenions « *filmer ses TD délocalisés du semestre suivant car ils prennent une forme nouvelle* ». Une autoconfrontation simple a été conduite à l'issue de ce nouveau TD effectivement complètement modifié. Il semble que ce soit un effet de cette réunion intercalée dans l'intervention-recherche.

6 Traitement des données issues de l'intervention

Une fois la phase d'intervention commencée, les seuls matériaux mobilisés sont ceux qui sont recueillis par capture vidéo chez les référents engagés. Ils s'agglomèrent au fur et à mesure que l'intervention se déroule. La rapidité et la forme de leur traitement est un enjeu important pour l'intervenant-chercheur car ces matériaux ont un double devenir. Pendant l'intervention, ils vont être transformés en instruments au service du redoublement de l'expérience lors des différentes phases qui la constitue (ACS, ACC, TC). Ensuite, une fois le temps de l'intervention terminé, les matériaux vont recevoir un nouveau traitement afin de constituer les données du chercheur. Ce double devenir engendre un double traitement des documents vidéo.

Nous précisons ici leur forme et leur fonction pendant l'intervention uniquement. Dans ce paragraphe, l'intervenant-chercheur sera nommé intervenant car c'est le rôle qu'il incarne à ce moment-là.

Les matériaux, des instruments au service de l'intervention

Dans le temps de l'intervention, nous avons utilisé les données comme des objets intermédiaires (Vinck, 2009) pour les mobiliser dans les empan temporels de l'intervention. Chaque type de situation filmée va générer un objet particulier destiné à être utilisé dans une autre situation. Le traitement des données doit permettre de constituer un matériau capable de répondre à cet usage.

A l'issue des TDD filmés, des synopsis en vue des AC

Entre les TD délocalisés et les autoconfrontations simples, l'intervalle de temps doit être le plus court possible. En vue de l'ACS de chaque référent, nous avons choisi de concevoir un synopsis. Ce synopsis modélise le déroulement du TDD et l'activité réalisée des participants. Il devient alors un instrument au service du chercheur lors de l'autoconfrontation simple. Nous avons choisi de repérer des événements survenus lors des TD délocalisés pour y revenir lors de l'autoconfrontation. Nous en présentons un extrait ci-dessous³⁷ :

Général	temps	Eléments saillants
Une tension à la suite d'une différence de forme de communication Annie / Angelina / Hélène	25'14-30'10	Angelina communique durement. Brigitte intervient : « Je ne sais pas si c'est « il faut ». (25'51) » (relever le regard de Brigitte), (26'30) : gestes des bras d'Angelina Echange de regards entre Henri & Brigitte. Ils sentent une tension (27'40) : intervention d'Hélène : des conseils opérationnels à Annie (27'50) : échanges regards Brigitte-Henri baisse de la tension (28'19) : intervention d'Henri à la suite d'Hélène. Il relève un exemple mal choisis (faire souligner ce que les élèves ne connaissent pas) (29'10) : rire collectif
Echange vif entre Annie et son tuteur (Henri) qui s'agace	32'30-36'20	Henri : « La visite a toujours 1 objectif ». Henri recentre sur des questions sur le cadre. (32'30) Annie se défend. 34' : Henri s'agace : Qu'est-ce que doit faire le prof ? Qu'est-ce que tu faisais toi aujourd'hui

Tableau 9 : Synopsis réalisés à la suite des TDD filmés (document de travail)

Les synopsis permettent au chercheur en amont des ACS de repérer rapidement des événements. Ils nous permettent de seconder les référents si, lors de l'ACS ils font référence à un fait survenu sur lequel ils veulent revenir. Ils nous permettent aussi de proposer de revenir sur des faits. Une des difficultés pour le chercheur consiste à trouver un juste équilibre entre laisser se dérouler l'enregistrement en laissant la main au référent

³⁷ Il est une trace d'un document de travail, même remis en forme il reste peu interprétable ici. Mais il n'est là que pour exemplifier une trace du travail du chercheur et pas pour lui-même.

qui se voit à l'écran et lui proposer de revenir sur un fait marquant. Par exemple, sur le synopsis proposé ici, à la 43^{ème} minute un fait majeur du TDD se produit. Il est bien entendu impossible d'atteindre 43 minutes de visionnage en avançant naturellement. Nous assumons le fait d'avoir proposé le visionnage de certains faits que nous avons repéré à l'aide des synopsis. Toutefois, si le référent ne produit aucune réaction, nous n'insistons pas.

A l'issue des autoconfrontations, l'intervenant-chercheur revoit les ACS afin de repérer les moments où le référent a évoqué ou ressenti des difficultés, a semblé affecté ou a montré un intérêt particulier pour un sujet. Nous préparons des montages en vue des retours collectifs.

En vue des retours aux collectifs, le repérage et le montage d'extraits vidéo

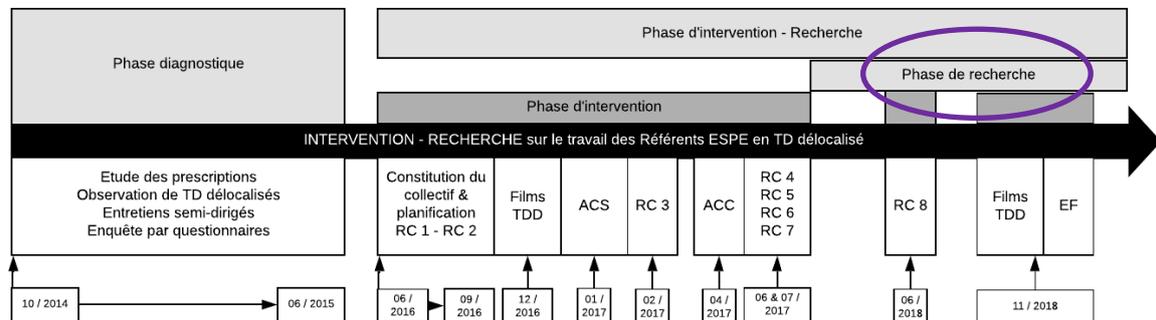
La fonction des retours au collectif est de soumettre au débat collectif des situations de travail issues des TD délocalisés qui ont fait réagir les référents en AC. Nous préparons de brefs extraits à la suite des ACS. Ils sont ceux qui ont remis en activité le référent devant une difficulté ou un dilemme face auquel il a dû trancher. Ils ont par conséquent deux caractéristiques. Ils ont été revus par le référent et l'intervenant-chercheur une première fois lors de l'ACS puis ils ont été sélectionnés par celui-ci en vue d'être soumis au collectif avec l'approbation du référent.

Au service des retours collectifs, des diaporamas

L'intervenant a recours à des diaporamas lors des temps de retours au collectif. Ils sont conçus sur le même principe, à partir de photos ou d'extraits du verbatim. Ils gardent également les traces du travail collectif précédent et généralement lancent la demi-journée de travail. Toutefois suivant le moment de l'IR où se situent le retour collectif, les diaporamas n'ont pas tous le même but et leur forme peut différer :

- Partager le résultat de l'étude exploratoire et contractualiser l'intervention lors de la première rencontre du collectif (RC1 juin 2016 et RC2 septembre 2016)
- Contextualiser les TD délocalisés de chacun lors du premier retour collectif (RC3 janvier 2017)
- Présenter une première compilation des difficultés abordées en ACS, et en RC en lien avec le référentiel de compétences du formateur (RC4 et 5, juin 2017)
- Présenter un instrument au service des référents pour concevoir leur TD délocalisés (RC6 et 7, juillet 2017)
- Rendre compte de premiers résultats issus de l'intervention (RC8, juin 2018)

Chapitre 3 : La phase de recherche



1 Traitement des données pour la phase de recherche

Le temps de la recherche éloigne l'intervenant-chercheur du terrain de l'intervention. Dans ce paragraphe, nous nommerons l'intervenant-chercheur en tant que chercheur. Ce changement de statut s'accompagne d'un changement de forme pour les données. Toutes les données audio et vidéo qui vont être utilisées dans cette phase de recherche vont être transcrites. Ce temps de recherche a débuté dans l'été 2017 pour le chercheur.

1.1 Transcription des données

Nous avons personnellement procédé à l'intégralité des retranscriptions verbatim avec Transana. Sans logiciel de reconnaissance vocale et en ayant le souci de retranscrire fidèlement le discours des sujets.

A nos yeux, cette retranscription représente une difficulté et plusieurs avantages.

Elle est longue et fastidieuse, les presque 900 pages de transcription qui constitue l'annexe 2 correspondent à pratiquement 50 heures de captation et leur transcription représentent plusieurs semaines de travail ininterrompu. A ce titre, ça peut constituer une limite méthodologique de cette recherche.

Mais elle est également l'opportunité d'une écoute active de l'intégralité du corpus, et même s'il s'agit de vidéo, la transcription favorise en premier lieu l'écoute. C'est donc une première appropriation des données. Les écoutes répétées, parce que transcrire implique des va et vient dans le matériel audio) contribuent à une connaissance fine du matériau. La transcription, parce qu'elle demande écoute et répétition, *a fortiori* quand le chercheur n'est pas dactylographe et réécoute souvent, donne l'occasion de repérer précisément des faits saillants comme des hésitations dans le discours, des désaccords, des interruptions de la parole etc.

Elle est aussi le temps de l'apprentissage de l'expression verbale singulière des référents. Chacun dans son style, avec ses tics de langage. Elle rend possible le repérage

fin de changements dans l'expression de chacun et donc de ce qui résiste, met au travail, celui qui s'exprime.

Enfin, elle est le premier moyen d'inférences. Elle met en relation des passages transcrits les uns après les autres car elle les remémore auprès du chercheur au fur et à mesure des transcriptions. Les transcriptions s'accompagnent donc d'une prise de notes.

Pour toutes ces raisons, la retranscription fait partie intégrante de l'analyse.

Les conventions de transcription

- Les transcriptions apparaissent ainsi, sous forme de tableau

TP	Initiale du locuteur	Propos retranscrit
----	----------------------	--------------------

- Lorsque des extraits du verbatim sont utilisés dans le corps du texte, ils apparaissent entre guillemets et en italiques. Ils sont suivis du numéro du tour de parole : exemple « *Il a raison !* » (TP 21)
- La transcription met en évidence la spécificité de l'oral par rapport à l'écrit et n'en respecte pas toujours le code
- Les répétitions, les bribes de mots, les ruptures du propos, les négations incomplètes sont reproduites telles qu'elles sont
- Certaines marques du doute, de l'acquiescement ou de l'accord (euh, hun hun, ouais, ok) sont marquées comme tours de parole

19	C	il a raison !
20	P	hun hun

- Sauf si elles sont minimales et ne semblent pas influencer sur l'échange. Dans ce cas elles sont entre parenthèses dans le propos d'un autre locuteur.

19	C	il a raison ! (P, hun hun)
----	---	----------------------------

- La retranscription tient compte de la prononciation, des mots qui ne sont pas terminés
- Les points d'interrogation, d'exclamation sont utilisés lorsque le chercheur a ressenti leur usage dans l'expression du locuteur
- Nous utilisons également un codage :
 - (rire C) : les parenthèses sont utilisées pour des comportements non verbaux
 - XXX (formateur): est utilisé pour conserver l'anonymat de personnes citées. Lorsque c'est nécessaire à la compréhension un renseignement est rajouté à la suite du nom masqué
 - URGENT : Les majuscules sont utilisées en cas de forte insistance sur un mot.
 - :sont utilisés pour représenter la durée relative d'un silence

Lorsqu'un dialogue se déroule en interrompant l'un ou l'autre des locuteurs, chaque prise de parole imbriquée est coupée le plus fidèlement possible.

2 Analyse des données de recherche

L'analyse des données repose au niveau macro sur ce qui a motivé la recherche. La phase exploratoire a déjà mis en exergue certains éléments. Elle nous a aidé à mettre en évidence que la difficulté était d'abord structurelle.

C'est maintenant au niveau micro des données recueillies auprès du collectif d'intervention qu'il nous faut entrer en recherche. En suivant Clot dans sa troisième voie de recherche fondamentale de terrain, nous considérons que cette intervention ne peut se voir qualifier d'intervention-recherche qu'à la stricte condition de dépasser les constats du stade exploratoire. « En psychologie, une recherche qui n'étudie pas la façon dont se développe l'activité humaine n'est pas une recherche fondamentale » (Clot, 2018, p. 69). Il nous faut donc revenir sur l'action produite pour étudier les mécanismes de développement ou d'empêchement de l'action, et notre porte d'entrée sera l'expression des difficultés et dilemmes des référents.

C'est en cela que nous nous reconnaissons dans la qualification de « l'ergonomie de l'activité enseignante [...] comme une ergonomie de correction consistant à mobiliser les travailleurs en tant qu'acteurs de la transformation de leur situation de travail » (Yvon & Saussez, 2010, p. 15).

Et nous conservons, dans cette phase de recherche et d'investigation des données, le même choix que pour l'intervention. Nous allons sélectionner les données en prenant comme prisme l'expression des difficultés et dilemmes des référents face aux images de leur activité lors des TD délocalisés.

Nous procéderons dans l'analyse des verbatim avec une démarche proche de la démarche ethnographique. Cette possibilité nous est offerte à la fois parce que l'immersion et l'intervention ont placé le chercheur non pas dans la stricte position d'un ethnographe mais *a minima* comme un acteur situé dans le milieu de travail. A ce titre le chercheur, lecteur des *verbatim* qu'il a retranscrit « n'est pas un être anonyme : ses connaissances, son patrimoine de lectures, ses expériences de toutes sortes, son ancrage dans le monde interviennent et interagissent avec les matériaux étudiés. Les données constituent un socle, voire un tremplin, à partir duquel se développent des manières de lire personnelles » (Guigue, 2012, p. 61).

2.1 L'identification des difficultés et dilemmes individuelles en ACS

En nous inspirant de Ginzburg et de son paradigme indiciaire (Thouard & Bertozzi, 2007), nous allons procéder au repérage de traces des difficultés et dilemmes qui ont été révélés par les référents lors des ACS. Les traces « appartiennent au monde, même si elles émergent dans des manières de dire, elles ne se réduisent pas à des questions de mots. Même si les données prennent une forme langagière, cette perspective épistémologique implique de les mettre en relation avec des réalités extérieures, objets, pratiques,

institutions, personnes... Le langage, les mots et les tournures de phrases, ne sont pas considérés comme un objet ou comme un univers symbolique autonome, mais comme un moyen d'accès à la pensée, au monde et à ce qui s'y passe. La portée référentielle du langage est essentielle. » (Guigue, p. 63)

Ces marques qui portent la difficulté sont de plusieurs ordres. Elles sont contenues dans le lexique, dans un rapport négatif à l'activité, aux participants ou à leurs actions, à soi-même. Elles sont aussi présentes dans l'expression des émotions « face aux traces de leur activité [...] les signes de conflits, de dissonances entre le réel et le réalisé, d'empêchements, de distorsions entre ce qu'ils se voient faire, ce qu'ils souhaiteraient faire, ce qu'ils auraient préféré faire » (Bruno, 2015, p. 111) ou lorsque qu'un langage non verbal ou l'utilisation de figures de style vient palier une difficulté de mise en mots (idem, p. 113).

Pour chaque référent, nous identifions les extraits qui contiennent les marques de leurs difficultés et dilemmes et nous les compilons dans un tableau. Nous en proposons un exemple avec les dilemmes (D) et difficultés (DL) formulés par Pierre (PE) en ACS³⁸.

N°	TP	description
D1	7	« Me taire, pas intervenir comme je le fais à chaque fois que je passe 1 film ». Cette difficulté va « ouvrir » le DL1
DL1	7-46-> 49-52-58-94->106- 128->134	<i>Couper le film pour montrer ce qu'il voit et qu'ils ne voient pas VS respecter son contrat et montrer le film jusqu'au bout.</i> Piste de résolution « en cours » séparer les espaces d'observation et d'échange dans la salle.
D2	13	Avoir les tuteurs en TDD
D3	17	Le planning très compliqué au niveau des agendas. « Je craignais que ça décale ».
D4	19	Son placement face aux FSTG, la « peur du bug, ne « voit » pas les FSTG.
DL2	29 -> 41	Réagir instantanément au retard de 3 FSTG, en étant énervé et interrompre le travail de ceux qui sont déjà-là VS Ne rien faire, ne pas interrompre et reprendre la question des retards « à froid »
D5	52--58	Quand on observe en TDD en ne peut pas revenir en arrière (obs en direct) « sauf si on a filmé ». Ça oriente différemment le travail par rapport aux APP (où on peut voir et revoir). (dans DL1)
D6	60-62	Crainte de Pierre que les FSTG cherchent des « solutions » toutes faites dans les observations alors que Pierre voudrait qu'ils construisent.
D7	74-76-78-80-84-86-87	Créer un « groupe » avec les DESU qui, à cause de l'organisation de la formation ne se connaissent pas. Pierre n'a pas réussi à le faire.
D8	94	Cf DL1 détaillé. N'arrive pas à se retenir de parler de ce qu'il voit
D9	130	C'est difficile d'anticiper quels éléments issus des pratiques en stage vont faire écho avec le film projeté.
D10	163-167	Les imprévus (dû à la désorganisation de la formation) qui font que sans arrêt je repense à la suite. « Ça me fait basculer » (C'est l'ACS qui le fait basculer ?)

Tableau 10 : Marques des difficultés repérées dans l'ACS de Pierre (document de travail)

³⁸ Comme pour l'extrait de synopsis, ce document de travail du chercheur n'a qu'une valeur illustrative.

2.2 Suivi du devenir individuel et collectif des difficultés et dilemmes

A l'issue de la recension des difficultés, nous procédons à une relecture minutieuse et chronologique de l'intégralité des transcriptions. Nous procéderons référent par référent. D'abord en repérant à propos de quel thème l'un s'engage dans le dialogue puis en délimitant le tour de parole où débute le thème abordé et celui où il se termine. Si l'extrait est en lien avec une difficulté ou un dilemme préalablement repéré en ACS pour ce référent, nous codons le passage repéré dans un tableau (ex : « RC-01/17-TP 134-148 » pour retour collectif de janvier 2017, extrait compris entre les tours de parole 134 et 148) en précisant avec quelle difficulté identifiée en ACS nous le mettons en relation. Le lien peut être de trois ordres. Une reprise collective de la difficulté repérée dans l'ACS d'un ou plusieurs référents, une marque traduisant un changement d'état chez le référent sur cette question (renoncement, transformation...), une réaction à la présentation ou à la proposition d'une alternative par un membre du collectif.

Cette méthode d'entrée dans le *verbatim* a été reprise systématiquement et méticuleusement pour chaque référent engagé dans l'intervention. Ainsi nous avons l'assurance que l'ensemble du corpus a été investi systématiquement et à plusieurs reprises. *A minima*, une fois pour chaque référent.

Cette technique d'exploration des *verbatim* nous offre :

- Une lecture horizontale du devenir des difficultés et dilemmes rencontrés à chaque étape. Elle met en évidence quels sont les points concordants et discordants entre les référents sur les différents thèmes abordés et la manière dont les positions évoluent au fil de l'intervention, d'une étape à l'autre et d'un référent à l'autre
- Une lecture verticale, pour un référent, sur le temps long de l'intervention. Cette deuxième lecture nous offre la possibilité de pister un potentiel développement provoqué par l'intervention individuellement. Elle nous donne aussi accès au devenir d'une difficulté sur la durée de l'intervention. Nous pourrions identifier si, grâce à une reprise du pouvoir d'agir, s'ouvre une voie à une évolution possible et, dans ce cas, si en surmontant cette difficulté le référent le traduit par une transformation concrète (par exemple une modification du TDD) ou non.

A l'issue de cette phase, nous avons une vision précise de ce qui s'est discuté au sein du collectif de professionnels tout au long de l'intervention. Le travail issu de la phase précédente a permis de procéder à une « réduction » du corpus. Il est circonscrit aux extraits sélectionnés. L'étape suivante va consister en un assemblage problématisé des questions abordées.

A partir de cet assemblage, nous construisons des cas emblématiques de certains résultats à partir desquels nous pistons le devenir de la dimension individuelle et collective du développement de l'activité des référents.

Nous avons procédé ainsi pour tenter de croiser deux dimensions :

- La possibilité de garder une continuité temporelle peut permettre de mettre en évidence des traces d'un apprentissage et d'un développement individuel de l'un ou de l'autre des référents. A titre d'exemple, nous avons pu pister ainsi le développement de Brigitte. Mais également ce que nous avons nommé à ce moment-là l'émergence d'une question « de genre formateur ». Par exemple, la dimension du travail « avec » ou « adressé à » autrui qui s'est avéré être une difficulté collective malgré des dispositifs TDD différents et des tailles de collectifs variées.
- L'émergence de certaines questions plus liées à notre méthodologie. Cette construction de cas nous a aidé à identifier de manière plus prononcée l'effet d'une phase ou l'autre de l'intervention sur un ou plusieurs membres du collectif ou sur le fonctionnement du collectif lui-même. Par exemple, l'effet spectaculaire de l'ACS sur Pierre et Brigitte, le rôle du RC3 sur la construction du collectif, l'effet de l'autoconfrontation croisée sur Jean-Yves et Pierre.

Nous avons choisi de ne pas présenter tous ces cas dans la présentation des résultats de notre recherche. Nous avons choisi un autre découpage, un peu artificiel, mais qui nous a semblé plus représentatif du mouvement individuel et collectif qui s'est déroulé lors de l'intervention-recherche. Nous avons choisi de séparer en deux parties ce principe incontournable de l'ergonomie de l'activité pour la rédaction de nos résultats. *Comprendre pour transformer et transformer pour comprendre.*

Nous avons donc rassemblé :

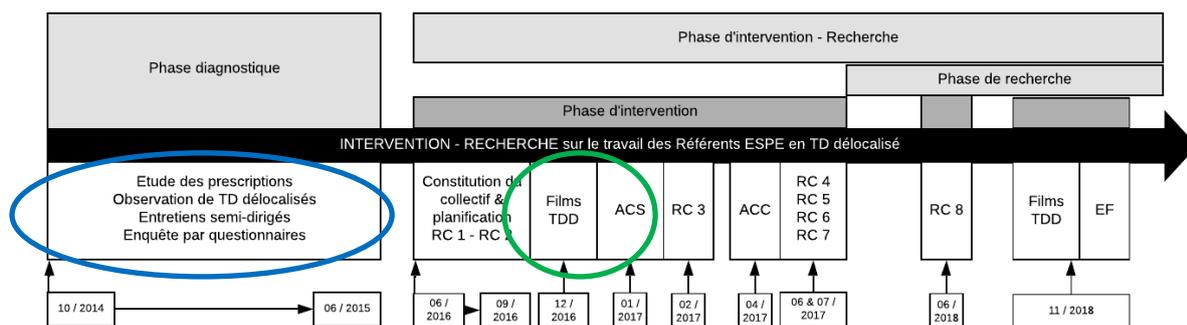
- Dans la partie quatre les résultats auxquels nous accordons une portée exploratoire et compréhensive. Nous voulons, ainsi rendre compte des effets de la refondation indépendamment (ou presque parce qu'elle a permis d'en recueillir certains) de l'IR, en tout cas de ces effets développementaux
- Dans la partie cinq, ceux qui mettent en évidence une reprise du pouvoir d'agir des référents et les résultats transformatifs, donc qui sont liés à l'IR

QUATRIEME PARTIE :

Les résultats à visée exploratoire et compréhensive

Cette partie vise la restitution des analyses et la présentation de résultats résultant de ce que la refondation a provoqué sur les référents ESPE en instaurant ce TD délocalisé en lieu et place des visites-conseils.

Elle est bâtie en deux chapitres qui ensemble nous permettent de comprendre les transformations du travail des référents consécutives de suite à la refondation, « en amont » de l'intervention et à deux échelles différentes.



Le chapitre 1 présente les résultats obtenus lors de la phase de diagnostic. Il débute par l'analyse de la prescription locale du TD délocalisé et se poursuit par l'analyse du travail réel des référents. D'abord avec une visée descriptive à l'aide des résultats obtenus à partir des questionnaires puis compréhensive par l'étude de deux cas. Par le choix d'une méthodologie mixte, il nous offre une lecture à deux échelles de ces transformations. Clinique par les études de cas et globale grâce à l'enquête. Ces deux analyses sont précédées de l'étude de la prescription et des documents prescripteurs.

Le chapitre 2 présente des résultats à dominante compréhensive vis à vis de ce que font les six référents en TD délocalisé en début d'intervention et de ce qu'ils disent de ce qu'ils font, lors des ACS. Il présente les six dispositifs de TD délocalisés et révèle les difficultés et dilemmes qui pèsent sur leur activité en TDD, dans la conception et la mise en œuvre.

Les deux chapitres ont des constructions similaires. Ils commencent par des analyses et se finissent par une synthèse. Une synthèse intermédiaire clôture cette partie.

Les extraits *verbatim* situés dans le corps du texte sont en italique et suivis de leur référence (nom du verbatim, TP + n° du tour de parole).

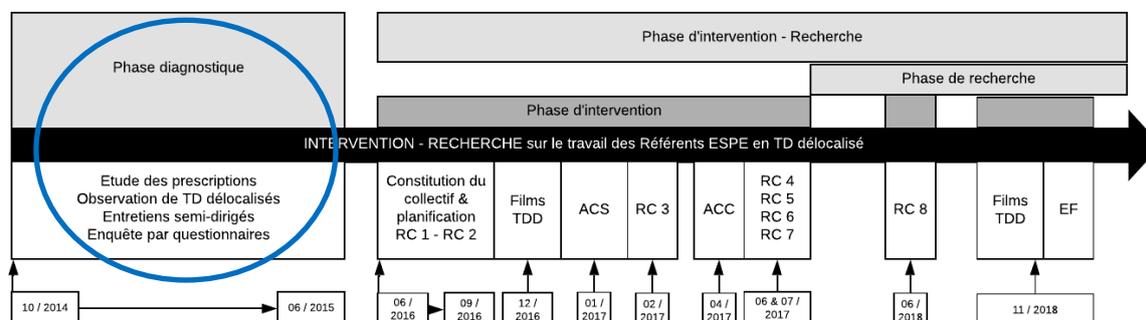
S'il s'agit de plusieurs tours de parole, ils sont présentés dans un tableau selon le bandeau ci-dessous. Les lettres correspondent aux initiales des référents dont les parcours sont rappelés entre parenthèses : B, Brigitte (Espagnol) ; M, Malek (Histoire-Géographie) ; J, Julien (CPE) ; JY, Jean-Yves (EPS) ; P, Pierre (Professorat des Écoles) ; V, Véronique (Documentation) et C (Chercheur).

Numéro du tour de parole	Initiale du locuteur	Tour de parole
--------------------------	----------------------	----------------

Dans le chapitre deux, certains extraits de retranscription situés dans le corps du texte s'accompagnent d'une note de bas de page. Elle renvoie vers un développement plus étendu qui figure en annexe de ce document et nous avons relié par un hyperlien la note de bas de page et l'annexe correspondante pour faciliter sa localisation.

Nous avons procédé de manière identique dans la cinquième partie.

Chapitre 1 : Les résultats issus de la phase diagnostique



Comme précisé dans la première partie, le TD délocalisé a été présenté à l'ensemble des formateurs de l'ESPE à la rentrée 2014. Dans le cadre de cette nouvelle organisation du lien aux terrains de stage de cette formation initiale en alternance refondée, les formateurs ne se rendront plus sur le terrain pour effectuer des « visites-conseils » mais pour organiser des échanges concrets entre stagiaires, tuteurs et formateurs universitaires (ESPE), sur des problématiques professionnelles. Dans ce contexte de modification profonde, les nouvelles missions ont provoqué un questionnement de la part des formateurs ESPE à l'égard de la prescription, qui dit « quoi faire » mais pas « comment faire » (Amigues, 2009). De ce point de vue, il nous est apparu important de faire précéder l'intervention-recherche par une phase de diagnostic (Saujat, 2009).

Nous allons présenter les résultats de cette phase diagnostique en trois parties :

- L'étude de la prescription qui organise le TDD. Par une analyse précise des documents prescripteurs et de leurs effets sur le travail des référents
- L'étude globale des premières mises en œuvre du TDD à l'échelle de l'ESPE. Par l'analyse des résultats issus des questionnaires
- L'étude de deux cas cliniques. L'un issu du travail d'un référent dans le parcours 1^{er} degré (PE), l'autre d'un référent d'un parcours du second degré (mathématiques)

1 Etude de la prescription

1.1 Une prescription stabilisée en deux temps

La prescription s'articule en deux parties. Une prescription nationale, par la loi de juillet 2013, qui détermine une année de formation en deuxième année de master en alternance et qui commande la mise en œuvre d'un tutorat mixte. Et une prescription locale portée par chaque ESPE et l'université dont elle est une composante. Nous n'allons

ici étudier que la prescription locale du TD délocalisé. L'organisation choisie par l'ESPE d'Aix-Marseille relève de choix ambitieux :

- Installer une situation de travail « sur le terrain » et « à partir de traces de l'activité ou de pratiques observées »³⁹ afin de relier les deux contextes, l'ESPE et le stage
- Associer plusieurs FSTG et plusieurs formateurs expérimentés pour mettre « le métier en débat », tout en évitant les effets négatifs de la visite conseil tel que les ont décrits Chaliès et Durand (2000) ou Chaliès et *coll.* (2009)
- Organiser par conséquent des pratiques de tutorat collectives (Moussay, 2012)

Il se dessine ici, à travers la formulation de cette prescription, une volonté de faire partager aux formateurs « des évolutions récentes susceptibles d'influer sur (la) leur professionnalité » (Moussay et Serres, 2015).

La prescription qui organise ce dispositif est la même pour l'ensemble des parcours de formation, quels que soient les effectifs qu'ils représentent et l'histoire des formateurs au sein de l'ESPE et celle des disciplines depuis le mouvement de professionnalisation. L'ESPE se compose de formateurs avec une histoire professionnelle diverse : d'anciens formateurs IUFM, des maîtres de conférences récemment recrutés qui ont des expériences très diverses dans le domaine de la formation des enseignants et des formateurs issus du terrain qui « arrivent » à l'ESPE, soit en y étant recrutés soit via un détachement.

La prescription a été présentée de deux façons aux formateurs. Oralement lors de la réunion de rentrée des formateurs et par écrit par le guide des stages de septembre 2014. Elle a subi des modifications en décembre 2014 lors de la parution de la fiche technique (annexe3), soit pendant sa première mise en œuvre⁴⁰.

Une première prescription en septembre 2014

Le Guide des stages, la première prescription (09/2014), ne précise pas comment le référent va devoir s'adapter aux contraintes administratives spécifiques à chaque parcours. Car, ce que ne dit pas cette prescription, c'est comment composer à la fois avec les contraintes de l'organisme de formation (composition des groupes de stagiaires, emplois du temps) mais aussi avec les contraintes des professionnels de terrain et des établissements qui ne dépendent pas de l'ESPE.

Il va être de la responsabilité du référent ESPE de constituer une équipe pluricatégorielle, d'engager cette équipe, de décider d'un contenu, d'une date, d'un lieu, d'obtenir les autorisations pour ces différents personnels et espaces appartenant à des

³⁹ Les passages entre guillemets ici sont issus des documents prescripteurs

⁴⁰ La prescription impose les fins de semestre pour mettre en œuvre les TDD. Au moment où cette fiche technique apparaît les TDD, sont en train de se faire.

hiérarchies différentes, de créer un espace de travail et d'échanges entre de futurs enseignants en formation et des formateurs issus du terrain.

Une fois constitué et réuni, ce collectif doit, en 2 séances de 2 heures, mettre à profit le travail de suivi des tuteurs de terrain et mettre en perspective les savoirs enseignés à l'ESPE en vue de contribuer à la professionnalité naissante des FSTG et nourrir leur mémoire de master.

Afin d'atteindre ces objectifs ambitieux, il est préconisé de travailler en groupes restreints. La taille des groupes restant à la discrétion du référent ESPE. Chaque TDD est prescrit pour une durée de 2h de regroupement par stagiaire au début de chaque semestre.

Pour réaliser la mission complète de référent, chaque formateur se voit attribuer en tant que référent un cadrage financier de 2 HTD par stagiaire. Nous ne détaillons pas ici l'intégralité de cette mission mais elle va bien au-delà de la mise en œuvre du TDD car le référent est l'interlocuteur privilégié du tuteur de terrain et de l'inspection pour chaque stagiaire qu'il accompagne. Exception faite des parcours à faible effectif de FSTG, chaque référent se voit attribuer environ 15 FSTG.

1.2 L'analyse des documents prescripteurs

Leplat (2005) a montré l'influence de la forme des documents prescripteurs sur l'efficacité de la mise en œuvre des prescriptions. Nous allons procéder à leur étude en deux temps.

D'abord par une comparaison entre le guide des stages⁴¹ paru en septembre 2014 et la fiche technique « Mise en œuvre des travaux dirigés (TD) délocalisés en école ou EPLE » parue en décembre 2014 qui nous montrera sur quoi ont porté les transformations entre les deux documents prescripteurs pour en comprendre les effets sur l'organisation du travail du référent.

Ensuite, par un examen détaillé des deux paragraphes de la fiche technique. Pour comprendre en quoi cette prescription a modifié le rapport au terrain des référents, nous la comparerons avec les modalités en œuvre pour la visite-conseil, l'ancienne modalité en vigueur. Nous questionnerons alors ses conséquences sur la transformation du rapport au terrain des référents. Nous choisissons ce document plutôt que le guide des stages inaugural de septembre 2014 pour cette seconde comparaison « historique » car c'est cette fiche technique qui est, depuis sa parution, le texte de référence pour les TDD.

De profondes modification entre le « guide des stages de 09/2014 » et la « fiche technique » de 12/ 2014

Ces modifications ont eu des conséquences importantes sur le travail des référents ESPE. D'abord parce que la fiche technique est parue au moment où se déroulent les

⁴¹ L'[extrait](#) du guide des stages qui traite du TDD est présenté dans la partie 1 de ce document.

premiers TD délocalisés mais surtout par les effets des modifications qu'elle demande. Celles-ci changent considérablement les modalités de mise en œuvre du dispositif :

- Restreindre et imposer la taille des groupes. Ce qui revient à multiplier le nombre de TDD à prévoir pour le référent : Par exemple, pour un formateur qui est référent de 15 FSTG, constituer des groupes de 2 à 4 FSTG implique d'organiser entre 4 à 7 TDD chaque semestre. Ce qui multiplie d'autant le nombre d'établissements à solliciter, le nombre de créneaux communs à identifier dans les emplois du temps...
- La composition d'une équipe pédagogique plurielle. Sommes-nous toujours dans un temps de formation quand on ajoute d'autres acteurs, des personnels de direction (DEA) et des CPC notamment ?
- Les TD se situent hors du temps d'enseignement des FSTG. Il n'est donc plus possible d'observer un FSTG directement durant un cours. Pour le faire, il faudra avoir recours à d'autres moyens qu'il convient de mobiliser, voire d'inventer.
- Une incitation à s'appuyer sur le travail d'enseignement des tuteurs.

Au déficit de prescription initial, viennent ainsi se rajouter d'autres éléments de complexité qui se « télescopent » avec la première mise en œuvre des TDD.

Analyse de la fiche technique

Pour comprendre l'ampleur des changements que la prescription du TDD implique pour les référents ESPE, nous avons décidé de nous servir de la visite-conseil comme point d'origine. Pour se faire, nous avons choisi d'analyser plus précisément les éléments de la fiche technique du TDD⁴² en nous intéressant aux formulations utilisées et aux conséquences qu'elles engendrent. Pour y parvenir, nous avons identifié les mots clés porteurs de sens dans ces paragraphes. Ils sont en italique dans les formulations tirées des deux paragraphes de la fiche technique pour chaque partie de texte étudiée (a), b)...).

Paragraphe : « Le TD délocalisé dans le plan de formation »

a) Les TD délocalisés sont des temps de formation *collectifs, sur le terrain*.

- *collectif* : Ici le terme collectif est à comprendre non pas comme « un collectif de travail » dont la construction ne peut se faire en un temps bref mais comme le contraire d'individuel, c'est-à-dire adressé à un seul FSTG. Le TDD marque une première rupture nette avec la prescription précédente la « visite-conseil » qui était individuelle.
- *sur le terrain* : aucune différence avec la visite-conseil qui se déroulait déjà « sur le terrain ».

⁴² [Annexe 3](#)

b) ... permettent un « *aller-retour* » entre temps de stage et formation à l'ESPE : Explicitement ce point indique que le TD « organise » le lien qui couple les deux temps de l'alternance.

c) *Échanges concrets entre FSTG, tuteurs et formateurs* : cette citation illustre la forme attendue de ce temps de travail :

- Des échanges « *concrets* » : faut-il comprendre « concret » comme ayant un lien avec le travail réel, par opposition à des échanges sur des dimensions du métier prescrit ou des dimensions didactiques ou conceptuelles ? Ou bien comme une situation de travail qui s'inspire plus d'un échange entre professionnels d'expérience différente que celle d'un conseil pédagogique entre un stagiaire et des tuteurs ? Ou bien les deux ? Ce terme est sujet à interprétation.
- La présence simultanée des 3 membres du tutorat mixte prévu par la réforme.

d) « sur des problématiques professionnalisantes référées au vécu commun de séquences pédagogiques ou éducatives » : cette partie de la prescription est moins explicite.

- En effet le « *vécu commun* » de séquences pédagogiques s'adresse à qui ? Tous les acteurs présents ? Tous les FSTG ? S'il s'agit de tous les acteurs présents, ce « vécu commun » est-il un préalable ? D'où provient-il ? Un temps préalable implicite ? Est-il commun par un même « genre professionnel » ?
- « *des problématiques professionnalisantes référées* » à ce vécu commun indique qu'une fois ce vécu passé, il est nécessaire (et préalable ?) d'en extraire des éléments afin de les problématiser avec une visée professionnalisante. Mais il n'est pas précisé qui, dans ce collectif, doit se charger de cette « problématisation » et comment s'assurer que celle-ci soit « professionnalisante ».
- « *des séquences pédagogiques ou éducatives* » : le terme séquence est polysémique. Le plus souvent il désigne une succession de séances, s'il est choisi dans cette acception, il paraît compliqué d'y associer « un vécu commun » qui viendrait indiquer l'observation d'une suite de séances par les membres du collectif surtout dans un temps de formation devant durer 2 heures. De plus, « les pratiques professionnalisantes référées » seraient alors plus complexes à identifier. Il semble donc qu'il faille l'entendre comme « séquentiel », donc un extrait, un passage. Ce qui rend l'ensemble plus cohérent mais néanmoins pas des plus aisés à appréhender pour le formateur devant mettre en œuvre cette prescription.

Analyse du paragraphe : « TD délocalisé en M2 »

Ce paragraphe décrit plus en détail que le précédent les conditions de mise en œuvre.

a) 2 TD/an en S3 et S4 : Ici le cadrage est clair, chaque FSTG en alternance devra participer à 2 TD délocalisés.

b) *2x 2h / FSTG* : Un cadrage horaire est donné.

Regroupement disciplinaire & géographique de 2 à 4 FSTG. 4 informations ici :

- Le TDD n'est plus centré sur un seul FSTG comme l'était la visite-conseil
- La taille du groupe (2 à 4 FSTG) : Un effectif rendant possible une situation « d'échanges » mais qui multiplie le nombre de TDD à organiser pour le référent. En effet, organiser des regroupements de 2 à 4 FSTG, pour un référent qui en suivrait 15, implique à minima 4 TD par semestre à organiser. Soit 8 annuellement
- Le choix d'un regroupement disciplinaire : Cette précision « relie » le TD délocalisé au parcours de formation des FSTG. Si le choix avait été fait d'un groupe pluridisciplinaire, ce sont d'autres types d'UE qui auraient été concernés, les UE de tronc commun et peut-être également d'autres formateurs non spécialistes de la discipline
- un regroupement géographique. S'agissant d'un même parcours, une libre répartition ou une répartition par type d'établissement ne permettrait-elle pas un « vécu commun » plus proximal ?

c) *30 HTD pour 15 FSTG*. Il s'agit du volant d'heures dont dispose chaque référent pour mettre en œuvre le TD délocalisé. Il sera revu à la hausse (+1 HTD/FSTG) dès l'année suivante.

d) *Adossés aux UE35 & 45 (Mémoire)* : Cet adossement va avoir des « conséquences » sur l'attribution à tel ou tel formateur de la mission de mise en œuvre de TD délocalisé. Plusieurs parcours décideront que ce sont les formateurs qui suivent les mémoires qui seront les « référents » des FSTG. Mais ce choix n'est pas imposé. Nous verrons qu'il peut conduire à des situations complexes.

e) *Hors temps enseignement du FSTG* :

- Le TD délocalisé a lieu « en établissement » hors temps d'enseignement des FSTG, donc sur un temps ESPE, qui habituellement, ne se déroule pas en établissement. Il sera donc nécessaire pour le référent de contacter des établissements supports pour l'accueillir.
- hors temps d'enseignement du FSTG ne signifie pas nécessairement hors temps d'enseignement des formateurs de terrain.
- Dans le 2nd degré, « hors temps d'enseignement » signifie-t-il pendant les journées réservées aux enseignements ESPE ou bien quand les FSTG n'enseignent pas ?
- Cet élément de la prescription semble exclure toute possibilité d'observation « en direct » d'un FSTG afin de travailler sur des traces d'activité qui pourraient être issus de l'observation d'un FSTG juste avant le temps d'échanges.
- Il n'exclut pas en revanche la possibilité d'observation de formateurs (en référence au point (g)). Des échanges consécutifs à l'observation d'un expert sont possibles.

f) *Prélèvement éventuel de traces d'activités (observation, supports vidéo, autoconfrontation)* : Cet élément témoigne d'une volonté de travailler non pas de la

théorie vers la pratique mais au contraire de partir de l'activité réelle de travail. La prescription s'inscrit bien dans l'esprit de la loi de refondation de 2013. Mais, il n'est nulle part indiqué comment se procurer ces traces et qui doit le faire (le collectif ? Un de ses membres ?).

g) *Prise d'appui utilement sur séquence ou extrait de séquence d'un tuteur de terrain de l'établissement pour constituer du matériau :*

Ce point semble indiquer le bénéfice à s'appuyer sur le travail d'un expert. Dans quelles conditions et avec quelle visée, ce n'est pas précisé.

h) *Équipe pédagogique plurielle (a minima référent, 1 ou 2 tuteurs, CPC, PEMF, DEA pour le 1^{er} degré.)*

Ce point « précise » la composition du groupe de formateurs au-delà du tutorat mixte et comporte probablement une erreur concernant le contenu de la parenthèse. En effet une seconde parenthèse devrait regrouper CPC⁴³, PEMF⁴⁴ et DEA⁴⁵ si on considère l'expression « *a minima* ». Ou bien l'expression est inappropriée.

1.3 La prescription du TDD : un organisateur / désorganisateur de la tâche ?

La professionnalisation et la mise en place de l'alternance dans la formation initiale des enseignants, telles que la loi de 2013 les définit, incitent à considérer l'enseignement comme un métier à part entière. La prescription dont nous venons de proposer l'analyse doit être regardée « comme un artefact, un marqueur d'une époque, d'une situation donnée, existant au sein d'une histoire à la fois du contexte professionnel dont elle cadre le travail mais aussi de l'ensemble des prescriptions qui l'ont marqué au fil du temps » (Mayen et Savoyant, 2002). Amigues (2009) souligne également, dans une perspective historico-culturelle, que l'artefact prescriptif est « inscrit dans une tradition culturelle, ne cesse d'accumuler et de renouveler des modifications apportées par un groupe social, une société donnée. Il est pétri de compromis historiques, porteur de mémoire, d'expériences accumulées » (*idem*). Ainsi la prescription, ou plus exactement chaque artefact prescriptif, est une évolution qu'il faut étudier dans les continuités et les ruptures qu'elle produit au sein de la lignée qui est la sienne. On peut dire qu'elle est « le résultat actuel et provisoire de réformes successives » (*ibid.*). La prescription qui organise le TD délocalisé, en parlant

⁴³ CPC : conseiller pédagogique de circonscription. Il s'agit d'un formateur travaillant avec les inspecteurs de l'éducation nationale au sein d'un regroupement géographique d'écoles.

⁴⁴ PEMF : professeurs des écoles maîtres-formateurs. C'est le titre obtenu par les formateurs du 1^{er} degré à l'issue d'une certification. Tous les tuteurs de terrain sont PEMF dans le 1^{er} degré mais on appelle tuteur celui qui est concrètement apparié à un stagiaire dans une relation précise d'accompagnement.

⁴⁵ DEA signifie directeur d'écoles d'application. Les écoles d'application sont une organisation qui date de la formation des enseignants du premier degré du temps des écoles normales. A cette époque afin d'identifier des lieux de formation sur le terrain, les maîtres formateurs étaient regroupés en écoles d'application. Ce dispositif a pratiquement disparu partout en France mais reste en vigueur dans le département des Bouches du Rhône. Le statut de DEA implique des actions de formation auprès des débutants.

de « traces de l'activité », de tutorat actif et d'autoconfrontation porte la volonté de s'intéresser au travail réel de l'enseignant.

Cependant, pour le formateur ESPE qui va devoir la mettre en œuvre, cette prescription, comme nous venons de le montrer, est une source de complexité. Conçue de manière identique pour chaque parcours de formation, quelles que soient les contraintes d'effectifs, d'horaires, de répartition géographique des FSTG dans l'académie, d'organisation de l'alternance ou de spécificités du métier⁴⁶, elle est éloignée du travail réel des formateurs, en particulier après sa modification de décembre 2014⁴⁷.

Ainsi, tout en organisant l'activité des référents, la prescription vient également la désorganiser par l'ampleur des modifications et la perte de stabilité qu'elle occasionne. Il va être de la responsabilité du référent ESPE de constituer une équipe pluricatégorielle, d'engager cette « équipe » à décider d'un contenu, d'une date et d'un lieu, d'obtenir les autorisations pour les différents personnels appartenant à des hiérarchies différentes, de créer un espace de travail et d'échanges entre de futurs enseignants en formation et des formateurs issus du terrain, et cela sans que les moyens soient définis par cette nouvelle prescription. En deux séances de deux heures, le collectif de professionnels doit ainsi mettre à profit le travail de suivi des tuteurs de terrain et mettre en perspective les savoirs enseignés à l'ESPE. Ce faisant, il devrait permettre aux FSTG d'améliorer leurs savoirs de terrain, de progresser dans leurs pratiques de classe et de développer leurs compétences professionnelles grâce à une relation entre ces TD et le mémoire professionnel.

Nous sommes dans ce que Daniellou appelle un « déficit de prescription ». Il apparaît ici assez clairement une « prescription infinie » des objectifs et une sous prescription des moyens pour les atteindre, aux vues des ambitions et contraintes affichées par le texte initial de présentation du dispositif et du cadrage horaire affecté (2002). Ce nouveau dispositif suppose en effet que le référent ESPE définisse non seulement les objectifs précis à atteindre et les savoirs à mobiliser mais aussi invente les moyens d'y parvenir. Il n'est nulle part évoqué « comment » faire, en particulier pour toute la partie en amont du TD. Il n'est nulle part indiqué non plus quel devenir associer aux échanges que le TDD aura impulsé. N'y qui est chargé de les problématiser, ni s'il faut le faire ou y revenir.

⁴⁶ Il est très différent d'être professeur stagiaire dans le 1^{er} degré avec une classe partagée à 50% avec un titulaire 2 jours et demi par semaine et d'être enseignant stagiaire dans le second degré avec 50% de la quotité horaire mais d'être le seul à enseigner à une classe.

⁴⁷ Rappelons que la prescription initiale « laissait à l'initiative des parcours l'organisation des TD délocalisés dans la limite des moyens précisés ».

2 Le TDD analysé à partir des questionnaires

Nous ne présentons pas ici le traitement complet des trois questionnaires. Nous faisons le choix de centrer les résultats obtenus sur les deux premières questions de Lanier et Little avec lesquelles nous avons organisé la revue de littérature. « Qui sont les référents ESPE qui mettent en œuvre le TD délocalisé et comment le font-ils ? » Nous nous limitons à deux questions dans un souci de cohérence interne. Nous complétons ces deux questions avec des indicateurs chiffrés « de satisfaction » et « d'utilité » tels qu'ils ont été demandés aux répondants.

2.1 Qui sont les référents ESPE en 2014-2015 ?

Pour les interprétations des résultats issus du questionnaire adressé aux référents, nous n'employons pas de pourcentages car le nombre de réponses (52) est trop faible. Nous parlerons en proportions ou en rapport de 1 à x.

Pris dans leur globalité et sans distinction de parcours de formation, les données issues du questionnaire référent indiquent qu'ils sont pour moitié des formateurs expérimentés (déjà en IUFM il y a 5 ans) et pour moitié des novices dans la formation (en établissement scolaire il y a 5 ans). La plupart sont également les enseignants des FSTG en cours à l'ESPE.

La composition de leurs tutorats mixtes est plus hétérogène, le nombre de FSTG accompagnés par un référent variant avec un rapport de 1 à 3 et le nombre de tuteurs avec qui les référents sont appariés varie dans un rapport de 1 à 5⁴⁸.

Une analyse factorielle des correspondances réalisée sur les données du questionnaire référent met en évidence un effet explicatif et discriminant entre les données de certaines variables : Elle discrimine d'une part les référents qui travaillent dans le parcours du 1^{er} degré, et d'autre part les référents des parcours du 2nd degré, qui exerçaient il y a 5 ans en IUFM.

Pour cette raison, nous avons également fait apparaître séparément les résultats des référents du 1^{er} et du second degré dans la suite de l'analyse.

⁴⁸ Cette différence de rapport s'explique par un choix de l'employeur. Dans le 1^{er} degré, les tuteurs de terrain suivent entre 4 et 8 FSTG, (6 à 8 dans les BdR moins dans les autres départements). Dans le second degré, chaque tuteur n'accompagne qu'un seul FSTG.

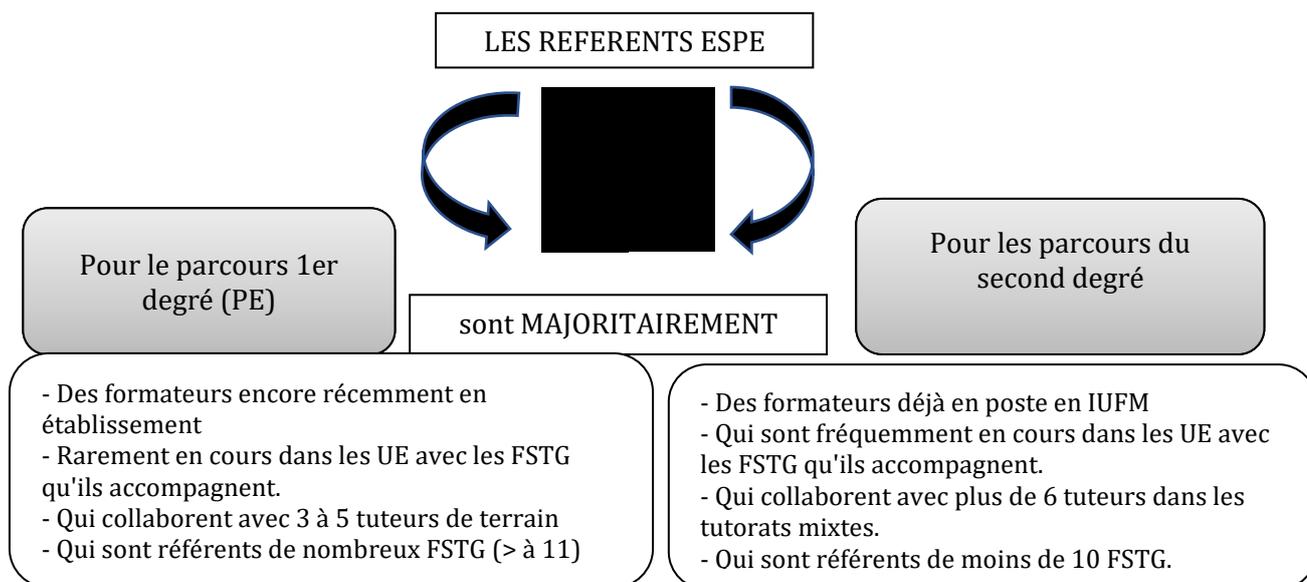


Schéma 4 : Les profils des référents du 1^{er} et 2nd degré.

La distinction de parcours entre les référents

Il y a une disparité d'histoire professionnelle en tant que formateurs entre les référents qui travaillent avec des enseignants stagiaires du 1^{er} degré (parcours représentant environ la moitié des FSTG au sein des ESPE) et ceux des parcours du 2nd degré. C'est l'information que nous donne les réponses à la question « Où travailliez-vous il y a 5 ans ? » En croisant ces données avec d'autres items, nous obtenons les profils décrits ci-dessus. Cette grande disparité de profil entre les référents va se retrouver dans les types de TD délocalisés qu'ils conçoivent et mettent en œuvre.

2.2 Quels TD délocalisés font-ils ?

Les réponses des référents nous renseignent sur les TD délocalisés qu'ils conçoivent, comment ils les conçoivent, avec qui, dans quels lieux et quels sont les contenus abordés.

Résultats généraux

Les questionnaires FSTG et tuteurs nous permettent de montrer que le TD délocalisé n'a pas été déployé dans tous les parcours de formation ni par tous les référents au sein d'un même parcours. Il s'agit là d'un premier résultat.

11% des FSTG n'ont pas eu de TD délocalisé. 23% des tuteurs n'y ont pas participé. Parmi ceux-là, environ 1 sur 4 indique n'avoir jamais été contacté ou informé de l'existence du dispositif. Quand ils ont été organisés, tous n'ont pas eu la même forme ni le même contenu.

Localisation, nombre et composition

Les réponses indiquent que 4 TDD sur 10 ne sont pas délocalisés et se déroulent sur les sites ESPE. Lorsqu'ils sont délocalisés, c'est l'établissement du tuteur qui est choisi dans plus d'un cas sur 2. Les référents ont majoritairement organisé plusieurs TDD chaque semestre. Pour 6 référents sur 10 ça représente 1 ou 2 TDD par semestre. Pour 4/10 ça représente 3 TDD ou plus. Dans plus de la moitié des cas, un seul tuteur de terrain accompagne le référent.

Préparation du TDD : Contenus et dispositifs

Plus de la moitié des référents déclarent préparer collectivement les TDD. Le questionnaire ne permet pas de distinguer, dans cette dimension collective, si le TDD est préparé avec d'autres référents ou avec les tuteurs de terrain. Nous avons questionné les référents sur les contenus abordés et les dispositifs choisis (question n°14 du questionnaire). Le graphique suivant détaille, en pourcentage, les réponses données. Le total des pourcentages est supérieur à 100 car plusieurs réponses sont possibles. Dans la légende, AP désigne des analyses de pratiques.

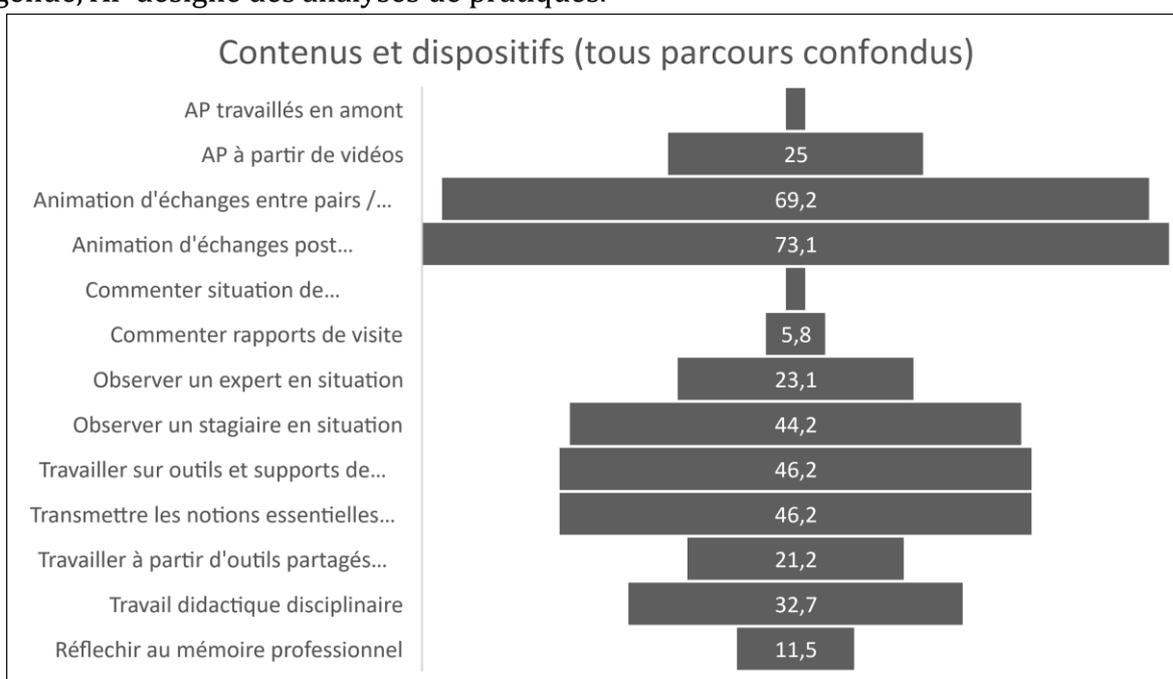


Tableau 11 : Répartition des choix de contenus abordés et de dispositifs choisis en TDD (en %).

Au sujet des dispositifs :

- Trois dispositifs sont privilégiés par pratiquement 7 référents sur 10 :
 - L'animation d'échanges entre pairs par rapport aux difficultés rencontrées par les stagiaires sur le terrain.
 - L'animation d'échanges entre pairs post observation.

- L'observation, un troisième dispositif, concerne lui aussi 7 référents sur 10 mais il est distingué en fonction du support observé. Un expert (23%) et un stagiaire (44%).
- Un autre est plus faiblement mobilisés :
 - L'analyse de pratiques à l'aide de vidéos (25%)

Sur le plan des contenus :

- Deux choix dominant (50% environ) :
 - Travailler sur les outils essentiels de l'enseignant
 - Transmettre les notions essentielles pour débiter
- Deux sont un peu moins mobilisés mais restent conséquents
 - Un travail didactique disciplinaire est réalisé (30%)
 - 20 % travaillent à partir d'outils partagés au sein du tutorat ESPE
- Trois autres sont plus faiblement mobilisés :
 - Les analyses de pratiques réalisées en amont par les stagiaires (<3%)
 - Commenter les rapports de visite (< 6%)
 - Malgré la prescription qui lie TD délocalisé et mémoire professionnel, seulement 1 référent sur 10 environ déclare y fait référence.
- Concernant les autres scores, 2 items nouveaux apparaissent :
 - Le contexte de l'établissement (< 3%).
 - L'analyse de pratiques travaillées en amont (< 3%)

Les choix des référents des indicateurs de tendances

La dimension « échanges » du TDD est largement investie. Avec la construction mathématique du tableau (choix multiples) nous pouvons sans trop de risques dire que le double score à 70% de l'animation recouvre l'intégralité des réponses.

Ensuite, le faible score concernant les analyses de pratiques comparé au score de « transmission de notions » et « d'outils et supports essentiels de l'enseignant », et à un degré moindre, celui du travail didactique disciplinaire laisse supposer une faible pénétration des outils de l'analyse du travail par rapport à des conceptions plus anciennes comme le modèle de formation qui vise à développer un praticien réflexif et qui va justifier le modèle transmissif et démonstratif très utilisé.

Enfin le tableau indique le rôle important de l'observation. Même si on note deux choix différents, observer un novice ou un expert. Nous constatons également que l'observation des FSTG (44%) est très importante si on la met en regard avec les changements demandés par la fiche technique. En effet, le TDD ne doit plus se dérouler lors du temps de stage. Pourtant le score d'observation de débutants est très important. L'usage de la vidéo (25%) nous amène à déduire que ce changement n'a pas, ou pas encore, été pris en compte à ce moment-là.

Un dernier élément doit être souligné. Le très faible score concernant le lien avec le mémoire professionnel. Il est un marqueur de la difficulté de liaison entre le travail sur le

terrain et la formation ESPE (par exemple entre qui est formateur du mémoire et qui sont les référents) voire un marqueur de la séparation « théorie-pratique ».

Nous rajoutons, même si ce n'est pas un résultat du questionnaire que les deux derniers éléments (observation de débutants et mémoire professionnel) confirment ce que nous avons observé plus cliniquement lors de nos immersions.

L'activité des tuteurs

Les résultats du questionnaire font apparaître qu'un nombre significatif de tuteurs ne se déplacent pas dans les TD délocalisés. Plusieurs raisons évoquées ci-dessous peuvent être à l'origine de ces absences :

- Dans le 1^{er} degré dans les Bouches du Rhône, les tuteurs sont des PEMF qui pour la plupart d'entre eux sont regroupés dans des écoles d'applications situées exclusivement à Aix et Marseille alors que les FSTG sont répartis dans tous le département à l'exception des zones REP+.
 - Une des conséquences est qu'aucun FSTG n'enseigne dans le même établissement que son tuteur.
 - Un tuteur suit 8 FSTG en maternelle ou 6 en élémentaire et doit réaliser 5 visites annuelles pour chacun des FSTG. Les 30 à 40 visites doivent se faire pendant le jour de la semaine où le tuteur est remplacé dans sa classe et il ne peut faire au maximum que 2 visites par semaine.
 - Si la ville où enseigne le tuteur et celles où il effectue ses visites sont éloignées, il sera plus difficile d'effectuer 2 visites ou de prendre le temps nécessaire avec chaque FSTG.
 - Les visites en école maternelle (TPS ou PS) ne peuvent avoir lieu l'après-midi car à cet âge-là des élèves font la sieste.
 - Les visites des FSTG n'ont pu commencer qu'au mois d'octobre les appariements n'étant pas officiels avant.
- Assister au TD délocalisé n'étant pas une mission officielle prévue à l'emploi du temps des tuteurs, pour qu'ils aient la possibilité d'y participer, ce dernier doit avoir lieu sur leur journée « tuteur » (ce qui est impossible lorsque les FSTG sont en classe ce jour-là), ou dans leur classe (ce qui réduit leur participation au fait d'être « un terrain d'observation »).
- Comme un tutorat ESPE est composé de 15 FSTG, certains tuteurs sont amenés à travailler avec plusieurs référents ESPE et donc à s'engager dans plusieurs organisations différentes. Ce qui oblige, en plus, certains tuteurs à « choisir » leur référent pour les TDD.

Cette « double logique d'appariement » (FSTG-référents ESPE d'un côté et FSTG-tuteur d'un autre côté) peut apparaître comme une cause de complication de l'organisation des TD délocalisés. Elle a pour conséquence de réduire les possibilités de collaboration entre

les formateurs. Elle agit comme une prescription remontante pour les référents et les tuteurs.

Une distinction de conception entre le 1^{er} et le 2nd degré

Nous pouvons dégager des différences entre le 1^{er} et le second degré.

Dans le 1^{er} degré :

- Plus de 6 TDD sur 10 se déroulent sur les sites ESPE.
- Quand il se déroule dans un établissement scolaire, le TDD se déroule dans 1 cas sur 2 dans l'établissement du tuteur.
- 4 référents sur 10 n'ont pas séparé leur cohorte de FSTG. ¼ des référents l'a séparée en 2. 1/3 en fait 3 ou plus.
- Quand la cohorte est séparée, le critère de répartition des FSTG est pédagogique pour presque la moitié des cas. Et pas géographique comme le demande la prescription.
- Plus de 6 référents sur 10 déclarent préparer collectivement leur TDD.

Dans le 2nd degré.

- Seulement 2 TDD sur 10 se déroulent sur un site ESPE.
- Quand le TDD se déroule dans un établissement scolaire, dans 7 cas sur 10 c'est l'établissement d'un FSTG.
- La moitié des référents a partagé sa cohorte de FSTG en 3 TDD ou plus.
- Quand ils sont séparés, le critère de partition des FSTG est géographique dans plus d'1/3 tiers des cas.
- A peine la moitié déclare une préparation collective du TDD.

2.3 Trois formats de TDD avec des différences notables

A l'aide de plusieurs résultats issus des trois questionnaires, en procédant à l'aide des tris croisés et de régressions que nous ne détaillerons pas ici, nous sommes en mesure, au-delà de la partition 1^{er} / 2nd degré, de mettre en évidence trois grands formats de TDD.

Les réponses au sujet du déroulement du TDD sont également issues d'une question « ouverte ». L'analyse de son contenu a contribué à la précision des formats.

Les résultats permettent de distinguer 3 formats. 2 formats distincts de TDD mis en œuvre dans le 1^{er} degré (parcours PE) et 1 seul format très majoritaire pour l'ensemble du second degré malgré le grand nombre de parcours de formation. Ce résultat est significatif même s'il doit être immédiatement modéré. En effet dans certains parcours du second degré à petits effectifs il n'y a parfois qu'un ou deux référents. Ce qui « écrase » un peu des différences possibles. Bien entendu, chaque format existe avec des variantes, nous présentons celles que nous avons repéré pour chaque format.

Pour présenter les trois formats successivement. Nous distinguerons :

- La forme générale prise par les TDD
- Le type d'établissement où ils se sont déroulés
- L'organisation générale
- La composition du groupe en TDD
- Les dispositifs et contenus (en référence au tableau présenté plus haut)

Nous associons à ces formats les scores de satisfaction qui leur correspondent. Ces scores proviennent aux réponses aux questions qui concernent le déroulement du TDD et son apport dans la formation. Ils concernent l'ensemble des participants. Nous y associons également un score concernant les apports du TDD dans la formation. (uniquement demandé aux FSTG). Pour faciliter la comparaison de ces scores entre eux, nous avons figuré en vert le score le plus élevé de chaque item et en rouge le plus faible.

Format 1 : TDD du 1^{er} degré sans observation directe

Ce type identifié pour des référents du parcours PE ne s'appuie pas sur l'observation d'un participant au collectif. Il est basé sur des échanges libres ou organisés, avec le référent et des tuteurs, fait parfois usage de diaporamas. Il comprend très marginalement un temps d'analyse de pratiques professionnelles avec la projection d'extraits vidéo. Sur un site ESPE, il est unifié. Le TDD est un « forum » d'ateliers animés par des PEMF et les FSTG qui circulent d'un atelier à l'autre. Le plus souvent le groupe de FSTG du référent n'est pas séparé. C'est le format majoritaire utilisé pour le parcours PE.



Figure 3 : TDD du 1^{er} degré. Format sans observation directe.

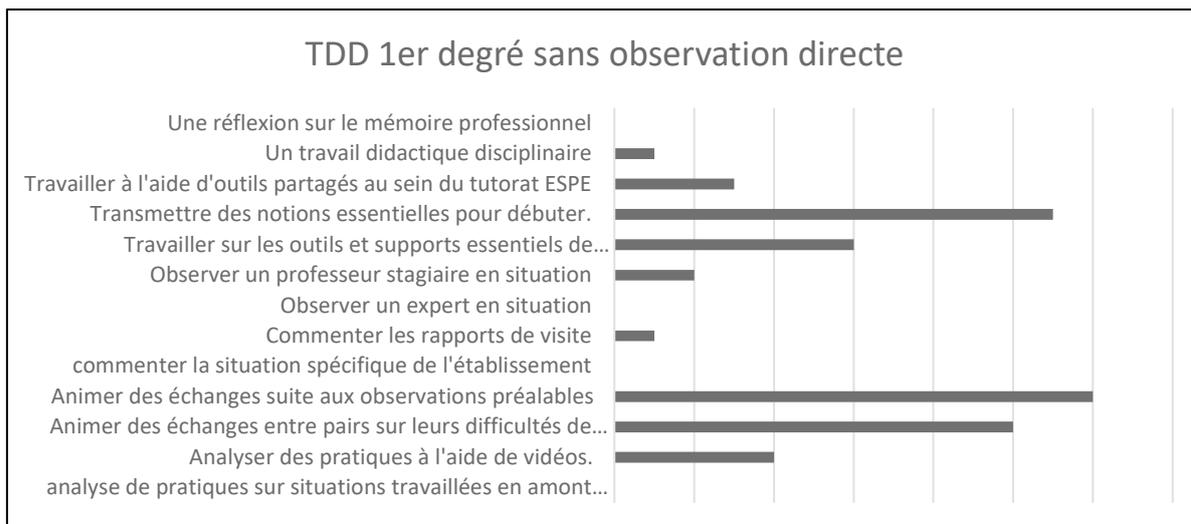


Tableau 12 : Répartition des choix de contenus. Format 1^{er} degré sans observation directe.

Le tableau des dispositifs et contenus confirme une tendance majoritaire à la transmission de savoirs, d'outils et d'expérience et l'absence d'observation.

Ce format peut s'apparenter à un dispositif ancien très prisé dans l'académie. Le Groupe de Formation Professionnel (GFP). Ce sont d'ailleurs majoritairement les référents qui exerçaient déjà au moment de l'IUFM qui l'ont mobilisé.

APPORT DANS LA FORMATION (moyenne sur une échelle de 1 à 10)		
Réf. ESPE	Tuteurs	Stagiaires
7.1	7.2	5.3

SATISFACTION DU DEROULEMENT (moyenne sur une échelle de 1 à 10)		
Réf. ESPE	Tuteurs	Stagiaires
6.6	6.4	5.8

APPORTS DU TDD CONCERNANT (moyenne sur une échelle de 1 à 10)				
L'amélioration de la pratique de classe	La didactique disciplinaire	Des outils de terrain	Une critique de ma pratique	Le mémoire professionnel
4.7	3.3	5.2	4.4	2

Tableau 13 : 3 tableaux. Apport et satisfaction du TDD. Format 1^{er} degré « sans observation directe »

APPORT DANS LA FORMATION (moyenne sur une échelle de 1 à 10)		
Réf. ESPE	Tuteurs	Stagiaires
8.3	7.5	7.8

SATISFACTION DU DEROULEMENT (moyenne sur une échelle de 1 à 10)		
Réf. ESPE	Tuteurs	Stagiaires
7.6	7.1	7.5

APPORTS DU TDD CONCERNANT (moyenne sur une échelle de 1 à 10)				
L'amélioration de la pratique de classe	La didactique disciplinaire	Des outils de terrain	Une critique de ma pratique	Le mémoire professionnel
7.1	5.8	7.4	7	2.6

Tableau 15 : 3 tableaux récapitulatifs. Apport et satisfaction du TDD. Format 1^{er} degré « avec observation directe »

Format 3 : TDD du 2nd degré

Ce format, très majoritaire, d'une observation « directe » d'enseignant novice a une forme similaire à l'ancienne modalité de la visite-conseil. Si ce n'est qu'elle se déroule en présence de pairs. Nous sommes face à une adaptation de la visite-conseil qui prend la forme d'un tutorat collectif. (Moussay, 2012).

Le format présenté est très majoritaire pour le 2nd degré et d'autres formats sont minoritairement organisés :

- un temps de co-construction de la séance qui va servir de support. Il s'organise entre le FSTG qui va faire la séance et un formateur ESPE en amont du TDD
- 2 phases d'échanges. Une seconde phase d'échange rassemble plusieurs collectifs de TDD pour un « débriefing élargi ⁴⁹».
- Un temps d'échange différé, qui se déroule à l'ESPE à l'aide d'extraits vidéo.
- 1 format minoritaire est identifié dans le parcours documentaliste. Il correspond à un accueil en CDI. Il comprend une présentation de celui-ci dans son contexte puis deux études de cas sont proposées.

⁴⁹ Vocabulaire issu du questionnaire

- 1 autre format, à partir de situations de classes filmées par les FSTG, suivie d'une autoconfrontation réalisée par le référent. Ensuite un montage d'extraits vidéo est réalisé et le temps d'échange à l'ESPE à partir des extraits est différé.

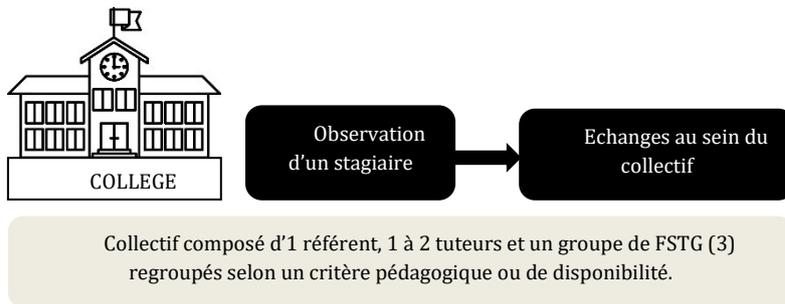


Figure 5 : TDD du 2nd degré. Format avec observation directe.

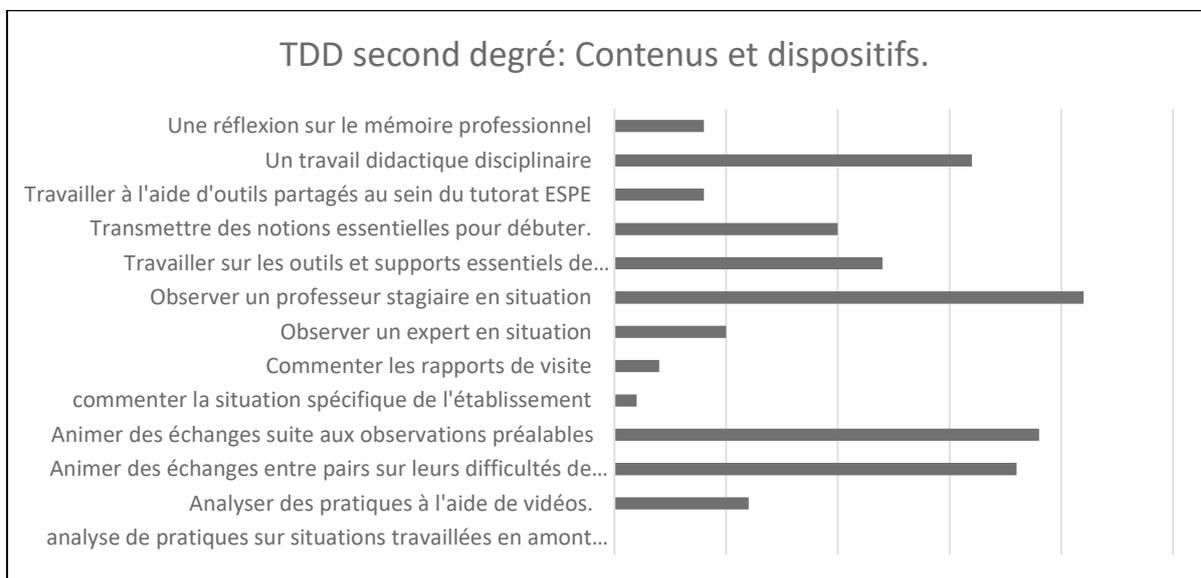


Tableau 16 : Répartition des choix de contenus. Format 2nd degré.

Le graphique sur les contenus montre, bien entendu la place prise par l'observation de l'enseignant novice et celle des échanges. Mais contrairement aux deux formats précédents, les réponses sur le travail didactique disciplinaire sont très nombreuses.

APPORT DANS LA FORMATION		
(moyenne sur une échelle de 1 à 10)		
Réf. ESPE	Tuteurs	Stagiaires
7.7	7.0	6.5

SATISFACTION DU DEROULEMENT		
(moyenne sur une échelle de 1 à 10)		
Réf. ESPE	Tuteurs	Stagiaires
6.9	7.3	6.8

APPORTS DU TDD CONCERNANT (moyenne sur une échelle de 1 à 10)				
L'amélioration de la pratique de classe	La didactique disciplinaire	Des outils de terrain	Une critique de ma pratique	Le mémoire professionnel
5.7	5.2	6	6.6	3.7

Tableau 17 : 3 tableaux. Apport et satisfaction du TDD format 2nd degré

Comparaison des trois formats

Cette illustration synthétique permet de visualiser plusieurs aspects concernant les TDD mis en place :

- Les réponses concernant l'apport et la satisfaction illustrent une nette distinction dans le 1^{er} degré entre les deux formats de TDD proposés. Rappelons que ce TDD a lieu au premier semestre d'une année en alternance. On note que le dispositif avec observation correspond nettement plus aux attentes exprimées les stagiaires. Nous pouvons compléter cette explication en indiquant que les FSTG du 1^{er} degré n'ont pratiquement aucune autre opportunité d'observer des pratiques de pairs ou d'experts à l'exception du TDD depuis la mise en place des ESPE⁵⁰. Ce qui justifie peut-être aussi les scores plus favorables. Le TDD est alors le seul accès à l'observation du terrain pour les stagiaires.
- La hiérarchie des scores concernant l'apport et la satisfaction chez les formateurs sur le TDD qu'ils ont eux-mêmes mis en œuvre ou auxquels ils ont simplement participé (pour les tuteurs qui n'ont pas été associés à la conception) est similaire à celle des FSTG même si les scores sont plus flatteurs.
- Dans les formats du 1^{er} degré, la catégorie de participants la moins « satisfaite » est celle des tuteurs.
- Le score des tuteurs du second degré est contrasté. Parmi les tuteurs ils sont à la fois les plus satisfaits mais aussi les plus sévères quant à l'apport. Il nous est difficile d'en faire une interprétation fiable, le nombre de parcours du second degré est très important ce qui nuit à la discrimination.
- Dans la comparaison des contenus travaillés, le travail didactique n'est identifié que dans le 2nd degré. Nous pouvons l'interpréter par la différence de culture disciplinaire entre des référents du 2nd degré qui sont spécialistes de leur discipline et la culture de la polyvalence du premier degré. L'expression de cette différence dans le rapport au terrain est connue. Les travaux sur le tutorat ont depuis longtemps montré cette différence dans le travail des formateurs lorsqu'ils

⁵⁰ Ce qui n'est pas du tout le cas dans le second degré ou la plus grande proximité des tuteurs de terrain permet leur observation par les stagiaires dans l'immense majorité des cas.

observent des novices. Plus centrés sur les questions disciplinaires dans le second degré, pendant que le « prendre et faire la classe » mobilise plus les tuteurs du 1^{er} degré.

- La transmission des notions essentielles est très présente partout même si le type 1^{er} degré sans observation en est très représentatif.

2.4 Les apports des questionnaires pour le diagnostic

Les questionnaires nous donnent de précieux renseignements sur la mise en œuvre globale du TD délocalisé. Ils nous offrent également un panorama de la variabilité de mise en œuvre du dispositif.

D'abord ils nous révèlent un déploiement incomplet du TD délocalisé.

Chez ceux qui l'ont mis en œuvre, il nous permet de mettre en évidence une nette différence de conception liée à deux facteurs, le parcours de formation des professeurs stagiaires et l'origine du formateur qui effectue le TD dans chacun de ces parcours.

Ensuite ils confirment la variabilité d'interprétation que nous avons mis en évidence comme difficulté dans la prescription et ils confirment également que les moyens de réalisation du TDD, absents de la prescription comme nous l'avons montré, impactent fortement la conception du TDD.

Enfin ils indiquent à la fois à partir de quoi les référents ont majoritairement élaboré leurs TDD. Il en ressort une mobilisation de modèles issus d'anciennes modalités de formation, non pas reproduits à l'identique mais adaptés comme ressources permettant de réaliser « malgré tout » les TDD tels que la prescription l'exige.

Une limite cependant de cet outil : il « écrase » la visibilité de potentielles pratiques innovantes minoritaires. En effet un dispositif « original » porté par un petit nombre de référents ne ressortira pas nettement avec un outil comme celui-ci. Il ne révèle pas non plus « ce que ça demande » réellement aux référents de mettre en œuvre ce TDD « comme on le leur demande », même si les questions ouvertes donnent quelques informations sur une forme subjective d'efficacité. Pour cette raison, les cas cliniques que nous présentons nous donnent une compréhension plus approfondie de cette activité réelle du référent face à l'opérationnalisation de cette prescription.

3 Deux cas cliniques dans le 1^{er} et le 2nd degré

Nous avons observé plusieurs référents dans des parcours de formation différents lors du premier déploiement des TD délocalisés. Les deux cas cliniques choisis sont ceux qui illustrent deux types identifiés dans les questionnaires. Nous les présentons pour mettre en évidence la complexité de la conception du TDD. Plus qu'au contenu même de cette situation, nous nous intéresserons à l'activité de conception, en amont du dispositif, afin de comprendre comment, avec qui et dans quelles conditions ces deux référents préparent ce travail.

Dans chaque parcours de formation, la mise en œuvre du TDD est d'abord pilotée par l'organisation des modalités de l'alternance entre l'ESPE et l'employeur. Dans cette

académie, l'alternance « à la semaine », 2,5 journées identifiées ESPE et 2,5 journées identifiées « stage » se combinent chaque semaine.⁵¹

3.1 Premier cas : parcours Professorat des écoles

Le cas que nous présentons correspond au type « 1^{er} degré avec observation directe » mis en évidence dans le questionnaire.

Le collectif de formateurs est constitué d'une référente : Marie⁵² et de deux tutrices. Le TD délocalisé que nous filmons a lieu en novembre 2014 dans l'école des deux tutrices présentes lors du TDD. Les tutrices ont dans un premier temps accueilli dix FSTG et la référente ESPE dans leurs classes afin de « se donner à voir » en situation d'enseignement. Dans un deuxième temps, le groupe s'est réuni sous la conduite de la référente ESPE, afin de revenir sur les éléments observés. Le temps d'échange a duré deux heures.

En amont, la référente ESPE a organisé ce travail. Pour cela, elle a dû prendre en compte un nombre important de paramètres « invisibles » *a priori* mais qui sont venus affecter sa réflexion. Le schéma suivant illustre l'ensemble des paramètres organisationnels qu'elle a pris en compte pour programmer et organiser ce TD délocalisé. Cette schématisation n'a pu se faire qu'à l'examen de son activité réelle par l'intermédiaire de son analyse *a posteriori* de sa propre activité de conception. C'est un exemple significatif des éléments que doivent prendre en compte les référents qui ont dû réaliser leurs TDD selon cette modalité.

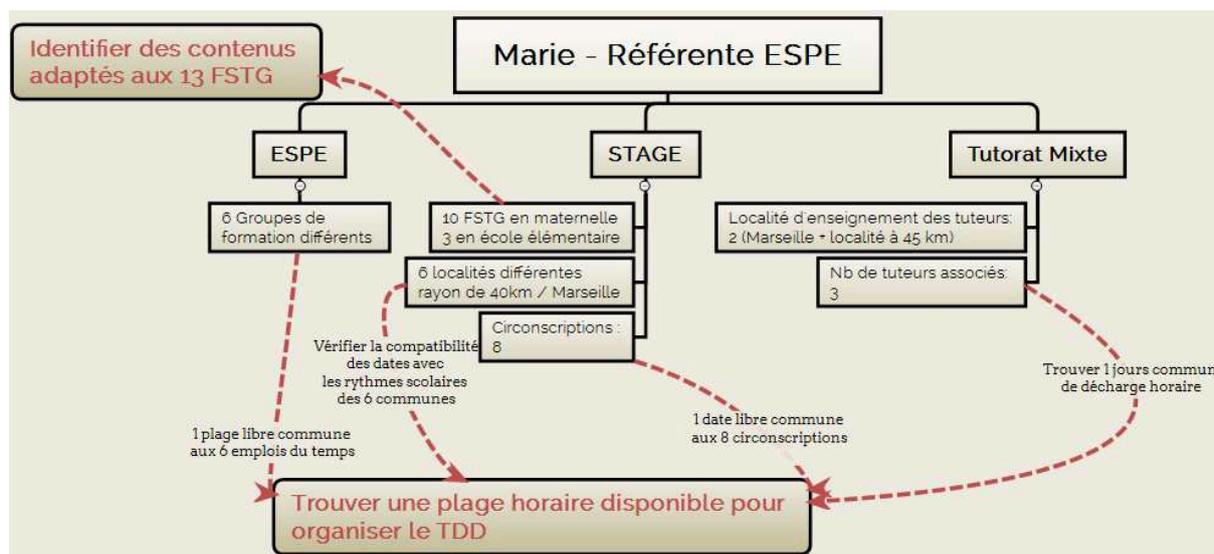


Schéma 5 : Facteurs agissant sur la conception du TDD 1^{er} degré de Marie.

⁵¹ Au moment de l'étude la scolarité des élèves du premier degré est pour au moins une année étalée sur cinq jours. Les mercredis sont équitablement partagés entre la formation et le stage une semaine sur l'autre alternativement.

⁵² Le prénom est modifié pour préserver la confidentialité

Cette organisation met en évidence plusieurs paramètres qui vont déterminer *a priori* l'organisation du travail :

- Les FSTG ont des classes dans des cycles différents.
- Les FSTG appartiennent à six groupes d'enseignements différents ce qui va notablement compliquer l'arrêt d'une date commune pour le TDD.
- Les villes où sont situées les écoles de stage n'ont pas toutes les mêmes rythmes scolaires et sont éloignées du lieu du TDD.
- Le nombre important de circonscriptions peut impliquer des collaborations ou *a minima* de multiples échanges avec les équipes de circonscription.

Le nombre considérable d'éléments à prendre en compte, en amont de la situation de travail, pèse sur l'activité de conception de la référence. Ils viennent contrarier ou empêcher certaines options. Ces éléments « conditionnent » les choix pédagogiques que la référente aurait voulu faire lors de la conception de son TD. Lorsque l'on demande au référent de quoi il est satisfait, il confirme que c'est plus d'avoir réussi à organiser le TD délocalisé que de sa pertinence en termes de formation.

3.2 Second cas : parcours Mathématiques

Le parcours mathématique est présent sur 2 sites. Marseille et Avignon. Notre cas, Gustave, est un référent intervenant sur les 2 sites. Il est également formateur sur les UE de mémoire. Statutairement, il est « formateur associé ». Il enseigne toujours en établissement et son affectation à l'ESPE est provisoire. Il se définit lui-même comme une « variable d'ajustement » au sein de l'équipe de mathématiques. Il est référent pour 6 stagiaires. Il les a regroupés en 2 trinômes pour faire 2 TDD. La répartition des FSTG de l'ensemble du parcours mathématique a été décidée sur des critères géographiques.

Les principaux obstacles à l'organisation des TD ont été administratifs. Les modalités de contact des chefs d'établissements, l'obligation (ou pas) d'un ordre de mission, les modifications dans la prescription ont été des sources importantes de complications. Au sein de ce parcours, les formateurs avaient décidé d'observer des novices en classe. Ce qui était une possibilité dans la prescription initiale mais que la seconde prescription ne permettait plus. L'équipe des formateurs a décidé de s'affranchir de cet aspect.

Pour pouvoir réunir 3 FSTG et leurs tuteurs, il faut gérer les différents emplois du temps, voire négocier des autorisations d'absences avec les chefs d'établissements.

Une autre difficulté pour le référent se situe dans sa collaboration avec des tuteurs de terrain. Ils sont choisis par l'inspection qui priorise des tuteurs du même établissement que le FSTG. Parfois au détriment de l'expertise pédagogique. Les tuteurs de ces établissements n'ont pas toujours une pratique renouvelée et ne sont pas toujours préparés au rôle de tuteur selon Gustave.

En amont des TD, le référent emploie une méthode de préparation personnelle. A l'ESPE, il décide des contenus de la séance à observer avec le professeur stagiaire. Ensuite, ce dernier, aidé de son tuteur, ébauche une première trame. Puis le référent et le FSTG

décident d'une grille d'observation puis ils finalisent la séance. Le référent estime à 8h, le temps de travail réel de la préparation de ces 2h de TD. Il souhaiterait également qu'un temps de « débriefing » individualisé soit institutionnalisé.

Ce référent, à travers le TD délocalisé, cherche à mobiliser des savoirs qu'il qualifie comme étant « à l'articulation de la théorie et de la pratique ». Il engage le FSTG dans un travail préparatoire afin de « lui faire prendre un risque » lors de cette séance observée.

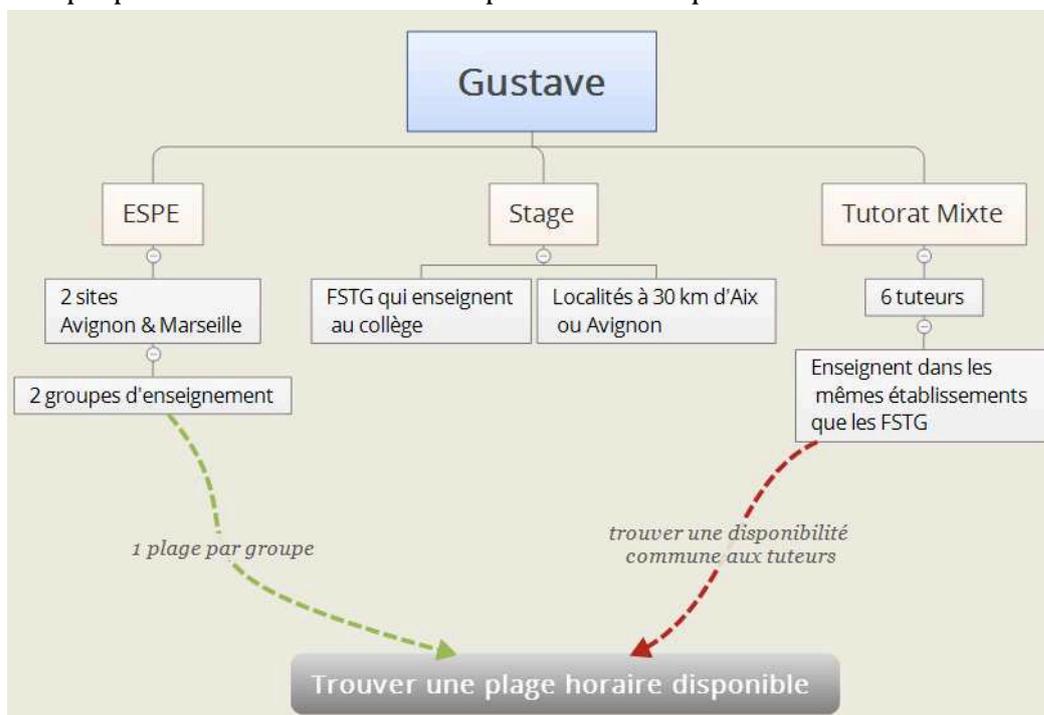


Schéma 6 : Facteurs agissants sur le TDD de Gustave, référent dans le parcours Mathématiques.

La lecture de ce schéma révèle moins de complexité a priori pour le référent sur le plan organisationnel. Les FSTG d'un même tutorat sont dans le même groupe d'enseignement et ils exercent dans les mêmes établissements que leurs tuteurs.

Contrairement au 1^{er} degré, il n'y a pas de structure hiérarchique intermédiaire mis à part le chef d'établissement de chaque binôme tuteur-FSTG. Quant à l'adaptation à un sujet susceptible de tous les concerner, il n'y a qu'à se mettre d'accord sur l'objectif d'apprentissage, le niveau scolaire est proche et la discipline scolaire unique. Pour autant le choix de Gustave de préparation *a priori* de la séance et de régulation avec le tuteur s'avèrera compliqué, les visions du métier et de la discipline n'étant pas nécessairement les mêmes entre le référent et les tuteurs.

3.3 Conclusion des études de cas

La présentation de ces deux cas cliniques illustre assez nettement en quoi les difficultés d'organisation et de disponibilité vont influencer sur les modalités de TDD pour les référents du 1^{er} et du 2nd degré. Même si elles sont moindres dans le second degré, elles sont importantes. Elles aident également à comprendre les raisons de la nette différence de choix de modalités entre les deux catégories de référents qui ont souhaité s'appuyer sur l'observation.

Dans pratiquement l'ensemble des parcours, c'est une tâche complexe pour le référent de « composer » avec l'ensemble des contraintes. Il doit « faire avec » une équipe composée ailleurs et par d'autres selon des critères différents. Dans la mise en œuvre de ce dispositif, l'organisation prendra le pas sur les critères pédagogiques.⁵³. En plus des contraintes présentées plus haut, d'autres aspects viendront encore se rajouter :

- Une lourdeur administrative, en particulier face aux supérieurs hiérarchiques des tuteurs et FSTG. Les autorisations de l'employeur pouvant contraindre certains choix (présence des acteurs, choix des établissements ou modalités d'observations).
- Le manque de temps : les temps de rencontre et de concertation en amont sont inexistant dans l'organisation du travail de ces professionnels ; le temps de retour et de bilan n'est pas prévu dans le dispositif.
- Les circonscriptions du 1^{er} degré et les chefs d'établissement du secondaire vont également avoir un effet prescripteur sur le référent ESPE. En effet, la volonté (ou non) d'accueillir un TD délocalisé dans l'établissement, la souplesse accordée pour modifier un emploi du temps, l'accord pour filmer des situations de travail sont des exemples illustrant un autre type de « prescription » qui a un impact sur l'activité du référent. Dans le 1^{er} degré, les municipalités, par leurs choix d'horaires depuis la mise en place des nouveaux rythmes scolaires ont également une influence (par exemple sur la disponibilité des FSTG ou sur les horaires des établissements).
- Les tuteurs de terrain vont également impacter le travail du référent. En effet, leur volonté de s'engager dans le tutorat mixte et leur disponibilité pour les TD délocalisés sont des éléments très importants pour le référent.
- L'histoire professionnelle du référent, sa perception du rôle de ce dispositif dans la formation et sa familiarité avec le milieu sont également des facteurs importants.

Nous pouvons noter l'extrême complexité de mise en œuvre de ce dispositif, en particulier dans le 1^{er} degré. Le référent devant, en bout de chaîne, organiser ces temps de formation en prenant en compte un nombre important de facteurs qui vont influencer

⁵³ Le 1^{er} degré étant le parcours le plus important en nombre de FSTG, il est le plus impacté par cette difficulté.

directement sur la viabilité du dispositif. On peut de fait considérer que, dans l'activité réelle du formateur ESPE, la part « empêchée » de son activité est première.

La figure suivante illustre ce contexte de mise en place d'un tutorat mixte pour le référent ESPE. Elle montre le rôle que jouent les prescriptions remontantes (Daniellou, 2002), celles qui viennent de l'objet même de son travail.

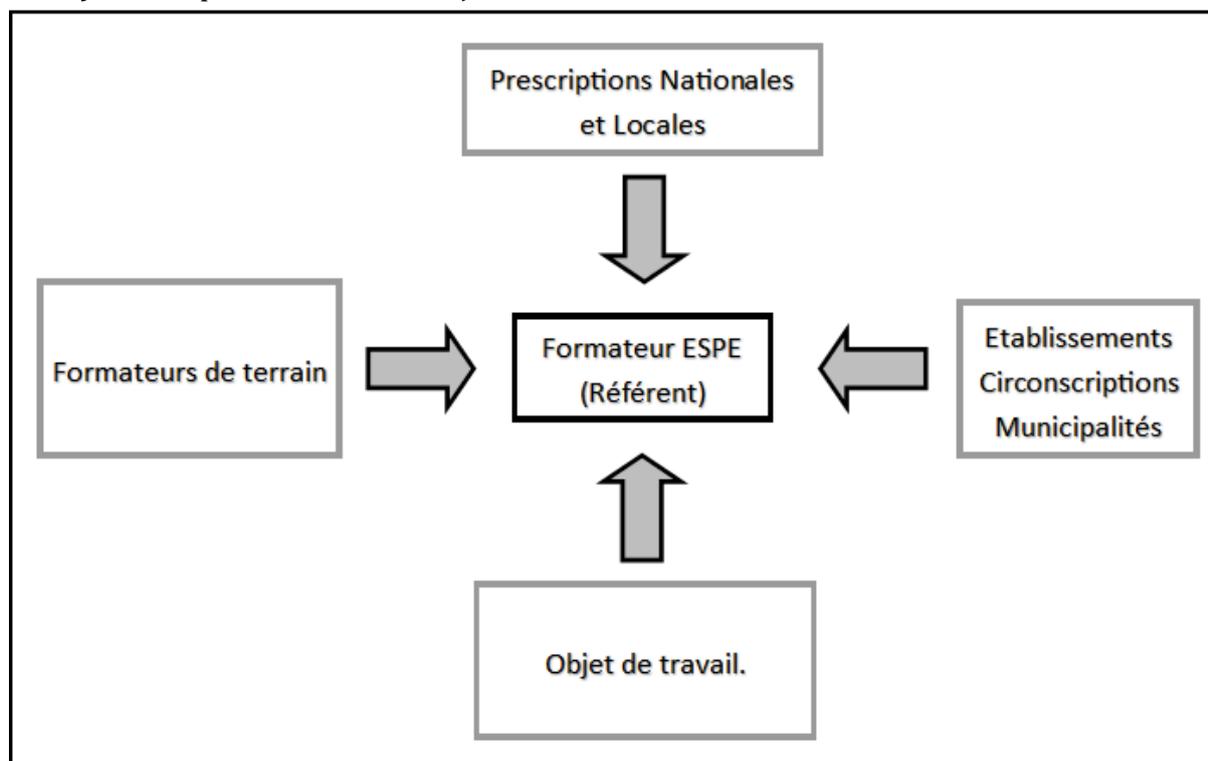


Schéma 7 : Effet des prescriptions descendantes et remontantes sur le référent ESPE

Qu'il s'agisse d'une activité d'observation d'un professeur stagiaire ou d'un professeur expérimenté en situation d'enseignement par des pairs et des experts, visant à mettre le métier en discussion, ou qu'il s'agisse d'un TD « relocalisé » à l'ESPE, sans la présence de formateurs de terrain et fondé sur des interactions entre stagiaires et formateurs, ou encore de la non mise en œuvre de ces rencontres entre professionnels, apparaissent ici comme autant d'exemples concrets caractérisant la diversité des modalités d'organisation de la première mise en œuvre de ce dispositif. Ils illustrent, non seulement la pluralité des contextes, mais également les « arbitrages » et les compromis réalisés par les formateurs (Faïta & Saujat, 2010).

Un dernier élément intervient dans cet ensemble déjà fortement prescripteur, il devrait être le plus important mais il semble finalement arriver tardivement : le choix de la situation de travail et ce que son organisation demande au référent afin de mener à bien sa mise en œuvre. Quelle situation de travail aurait été la plus pertinente pour un parcours de formation donné, à un instant précis et face à ce groupe de professeurs stagiaires à peine entrés dans le métier ? C'est ici qu'interviennent le profil du groupe de FSTG et les choix didactiques et pédagogiques du référent. Avec la marge de manœuvre qu'il lui reste,

il va devoir décider du type de TD qu'il va organiser et décider parmi plusieurs possibles : une observation d'expert ou de pair ? Un travail à partir d'une vidéo ? Dans quel établissement et quel niveau de classe ? Ce n'est qu'une fois tous ces « filtres » passés que le référent donnera à voir la situation de travail choisie. Ainsi, cette activité « cachée » du référent débouchera sur ce qui sera, selon lui, la meilleure situation possible pour faire ce qu'on lui demande.

Le dispositif « TD délocalisé » engage des formateurs ESPE dans un rôle que l'on peut considérer comme connu pour une part, mais nouveau pour une autre. En effet, les anciennes maquettes de formations envisageaient aussi des dispositifs pluri catégoriels. Mais la prescription, les attentes et le contexte de la formation des FSTG étaient très différents. Comme l'ont montré les résultats du questionnaire, des référents, voire des parcours de formations entiers, ont renoncé à mettre en œuvre ce dispositif en 2014-15. D'autres ont renoncé à travailler avec les tuteurs. Les conditions de mise en œuvre, la nostalgie d'anciens dispositifs jugés efficaces par les formateurs et le flou de la prescription sur les aspects concrets de l'organisation semblent être les facteurs qui ont le plus pesé sur ces types de choix. Peut-être, comme le dit Clot (2010), « les méthodes nouvelles n'expliquent [-elles] jamais le développement de l'activité réelle. C'est l'activité réelle qui s'explique - aux deux sens du terme - avec les méthodes nouvelles ».

4 Les apports de la phase diagnostique pour l'intervention

Notre triple investigation, en direction de la prescription, en analysant le contexte de travail et à travers la mise en place d'un triple questionnaire de grande ampleur, avait comme ambition de procéder à un diagnostic permettant d'avoir une meilleure connaissance du dispositif « TD délocalisé » et des conditions réelles de sa mise en œuvre dans le contexte renouvelé de la formation initiale des enseignants. Elle confirme que la variabilité des situations de TDD n'est pas un effet aléatoire provenant des quelques observations réalisées initialement lors des phases d'immersion. Ces résultats nous renseignent également plus précisément sur ce que ça demande au référent de faire ce qu'on lui demande dans les conditions où on le lui demande (Filippi et al., 2019).

Porteur de grandes ambitions, faiblement prescrit au départ, puis « réorienté » au bout de trois mois, ce dispositif a désorienté bon nombre des acteurs ayant la charge de le faire vivre. Son organisation a été contrainte par des conditions de réalisation délicates. Pour l'ensemble des parcours de formation ayant décidé de le mettre en œuvre, les contraintes de disponibilité des acteurs, les contraintes géographiques et/ou hiérarchiques ont conduit les formateurs à y renoncer parfois, et le plus souvent à être moins ambitieux dans les modalités choisies.

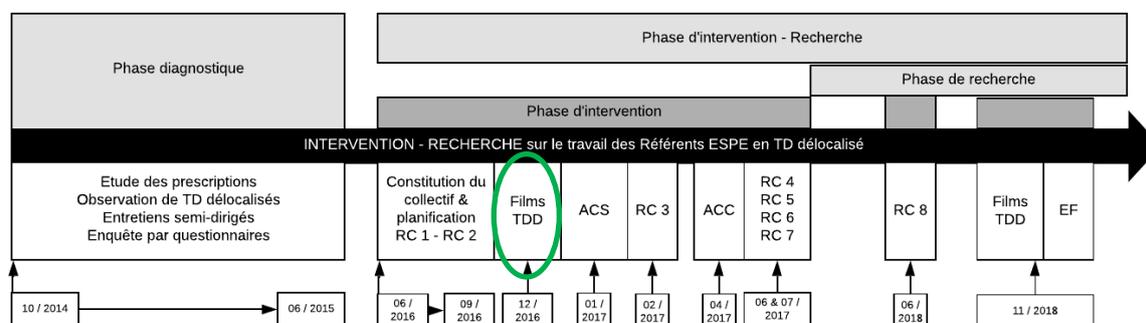
La constitution des collectifs de tutorat mixte a été particulièrement compliquée. Dans de nombreux parcours, les tuteurs de terrain n'ayant pas une conscience claire de ce

« tutorat mixte ». Il est même arrivé qu'ils le « découvrent » lors de la première prise de contact par le référent. Focalisés le plus souvent sur leur rôle de tuteur de terrain, ils n'ont pas tous pris la mesure de ce double regard sur le professeur stagiaire attendu par la refondation de la formation, ce qui a eu pour conséquence une grande diversité de la nature et des modalités des collaborations. Le dispositif a souvent été perçu comme un « dispositif ESPE » auquel ils acceptaient, comme des professionnels engagés, de participer. Ceci a conduit à un travail collaboratif entre formateurs pour lequel on ne peut pas dire « qu'il [ait] réussi à faire converger tous les acteurs plaçant le stagiaire au centre du dispositif » (Malglaive, 1994).

Par ailleurs, le dispositif a pris une forme très différente entre le 1^{er} et le 2nd degré. À ce titre, il peut servir d'analyseur permettant de comprendre la très grande différence de modalités de mise en œuvre de l'alternance entre ces deux niveaux d'enseignement. Alors qu'il existe un rapprochement géographique, voire une proximité au sein de l'établissement, entre le tuteur de terrain et le professeur stagiaire pour le second degré, on constate, pour le premier degré, un isolement du professeur stagiaire dans son école. Dans le premier degré, les tuteurs n'ont pas tous accepté la charge de travail supplémentaire que représentait ce tutorat mixte par méconnaissance de ce dispositif mais aussi étant donné leur charge de travail élevée et la complexité des appariements. Comme nous l'avons souligné, bon nombre de tuteurs étaient associés à plusieurs référents, ce qui rendait leur implication fort complexe, voire impossible. Ceci a eu comme conséquence, chez les plus engagés, de travailler en priorité avec le référent qui avait le plus de FSTG « en commun » avec eux ; pour les autres, de ne pas s'engager dans le dispositif.

Pourtant, malgré ces difficultés, ce dispositif recueille une adhésion assez forte auprès des FSTG qui déclarent qu'il participe plutôt positivement à leur professionnalisation. De nombreux formateurs déclarent également y voir un intérêt même s'ils soulèvent un nombre important de contraintes qui pèsent sur sa mise en œuvre.

Chapitre 2 : Les résultats compréhensifs en début d'intervention



Par ce chapitre, nous débutons l'étude des premiers matériaux issus de la phase d'intervention-recherche. Les résultats que nous allons présenter sont issus de TDD qui se déroulent deux ans après ceux qui ont servi de support à l'étude diagnostique. Nous allons débiter ce chapitre par une analyse des TDD mis en œuvre par les six référents. Pour chacun des six référents filmés dans le cadre de l'intervention-recherche, nous allons d'abord décrire la forme générale, la temporalité et la composition du groupe réuni pour ce TDD puis faire une présentation succincte des contenus abordés et la forme prise par les échanges.

1 Des dispositifs inspirés d'anciennes modalités

L'analyse des données issues des questionnaires a mis en évidence qu'à l'échelle de l'ESPE les référents se sont inspirés d'anciennes modalités de rapport au terrain et les ont adaptés pour élaborer leurs tout premiers TDD. C'est encore le cas ici pour 5 des 6 dispositifs au moment où débute la phase d'intervention. Nous allons présenter et contextualiser ces TDD en distinguant ceux qui s'inspirent de la visite conseil et ceux qui ont adapté l'observation d'experts avant de présenter un dispositif plus original.

1.1 A partir de la visite-conseil

Brigitte (Esp), Malek (HG) et Julien (CPE) vont concevoir leurs TD délocalisés en s'inspirant du format de la visite-conseil qu'ils utilisaient avant la refondation. Brigitte comme formatrice dans la période IUFM, les deux autres, plus récemment recrutés, lorsqu'ils étaient tuteurs de terrain dans leurs parcours respectifs. Comme nous l'a indiqué la phase diagnostique, il s'agit de la modalité la plus largement adoptée par les référents des parcours de formation du 2nd degré.

Le TD délocalisé de Brigitte, une visite-conseil collective

Brigitte va concevoir des TD délocalisés du parcours de formation des enseignants d'Espagnol en « se collant » à la prescription. Elle va reproduire presque à l'identique le format qu'elle utilisait de la visite-conseil. Soit, l'enchaînement d'une phase d'observation d'une enseignante débutante lors d'une leçon suivie d'un temps d'échanges portant sur celle-ci. Mais avec un collectif spécialement rassemblé pour ce TD délocalisé. 3 enseignantes stagiaires, Annie⁵⁴ qui fera la séance, Angéline et Hélène. Et deux formateurs, Henri, le tuteur d'Annie et Brigitte la référente ESPE.

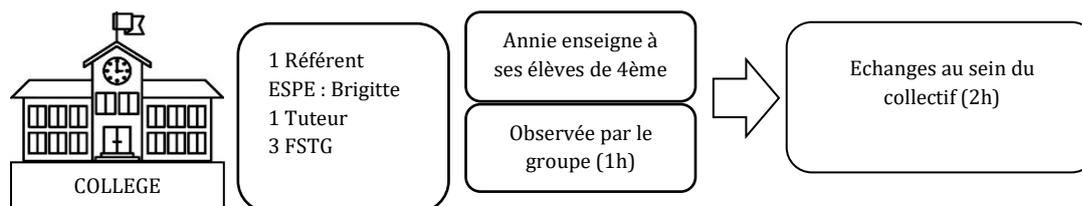


Schéma 8 : TD délocalisé de Brigitte (Esp) - (11/2016)

Contextualisation de la phase d'observation :

La séance observée porte sur le vocabulaire de la description physique. En trois phases successives, Annie demandera aux élèves de se décrire. D'abord oralement puis par écrit sur une fiche. La troisième phase sera un jeu de portraits. Annie lit quelques-unes des descriptions précédemment produites, les élèves doivent en retrouver l'auteur. En fin de séance elle demande une description écrite de personnages vidéoprojetés. Annie présentera ce temps comme un « *entraînement* » pour les élèves.

Lors de cette séance, Annie s'interrompt dès qu'un élève la sollicite pour lui répondre personnellement. Ces interruptions provoquent une conduite de classe hachée et perturbent l'entrée commune des élèves dans les tâches proposées. Voici ce qu'en dit Annie lors des échanges : « *J'arrivais pas à faire deux choses à la fois et en même temps je me mets moi-même toujours dans des situations à faire deux choses à la fois* » (TDD Espagnol, TP 24). « *J'essaie d'aller voir, d'aller en voir quelques-uns [...] ils ont commencé à le faire (le travail) après que je sois réellement allée les voir* » (TP 26).

Elle demande des volontaires pour présenter oralement les portraits et chaque prise de parole d'élève devient un dialogue dont le reste de la classe se désintéresse. Tout cela s'accompagne de bavardages incessants. Annie essaie de rétablir le silence par quelques « chut » ou en demandant le « silence complet ». Ses demandes ne sont pas suivies d'effets « *Je me suis dit : Voilà, il faut faire quelque chose sinon, euh, je vais, je vais pas réussir à les, à les mettre euh, en silence.* ». La séance se termine dans la confusion.

Annie exprimera ses difficultés à mettre ses élèves au travail « *c'est ma problématique la mise au travail et puis après quand ils travaillent* » (TP 12).

⁵⁴ Les prénoms des FSTG et du tuteurs ont été changés pour une question de confidentialité.

Contextualisation de la phase d'échanges :

La phase d'échanges commence 15 minutes après la fin du cours. Annie est éprouvée par la séance difficile qui vient d'avoir lieu. Brigitte ouvre cette phase d'échange en remerciant Annie de s'être exposée et en annonçant espérer que collectivement ils « *fasse(nt) de ce travail vraiment un moment de partage (TP 1)* ».

La phase d'échange a été la plus longue des 6 TDD observés. La référente et le tuteur ont eu un temps de parole équilibré en nombre (autour de 250 prises de paroles) entre eux mais avec un silence du tuteur pendant les 30 premières minutes. Annie, la FSTG qui a conduit la séance a eu pratiquement 450 interventions. Soit le double des formateurs mais également entre 4 et 7 fois plus que les autres stagiaires. Cette donnée nous confirme le ressenti lors de l'observation quant à l'importance prise par le stagiaire observé dans la suite des échanges. C'est une constante pour les 3 situations de ce format en visite-conseil collective.

Malek aménage un temps d'échange en amont de l'observation

Malek est le seul formateur du collectif à être référent de FSTG de deux sites différents et relativement éloignés (Avignon et Aix en Pce) et dans deux parcours de formation. Concernant le TDD d'Histoire-Géographie, les FSTG qu'il réunit appartiennent pour deux d'entre eux au groupe Aixois. Martin qui va enseigner à ses élèves de 5^{ème} et Paul. Un autre, Henri appartient au groupe d'Avignon et ne connaît pas les deux autres.

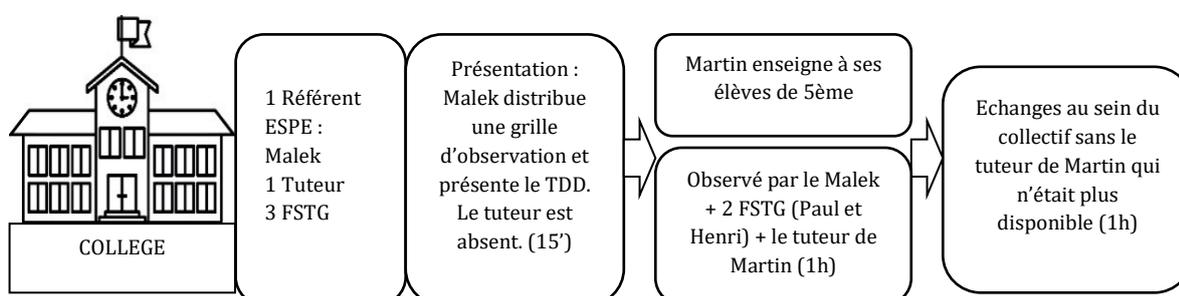


Schéma 9 : TD délocalisé de Malek (HG) - (12/2016)

Contextualisation de la phase de présentation :

Pour ce TD délocalisé, Malek a demandé aux FSTG d'arriver 30 minutes avant l'heure effective du cours. Il les réunit en amont de la séance, leur présente sa conception des TD délocalisés : « *le principe du TD délocalisé c'est, alors déjà y a plusieurs façons de le faire mais, ma façon de le faire pour le groupe Histoire-Géographie c'est d'observer des situations. Non pas pour dire "T'as mal fait, t'as bien fait, évaluer à la fois un tuteur ou un collègue qui, qui est en situation." Mais pour essayer de travailler les gestes professionnels avec un double regard. Le regard de celui qui fait la situation et qui va commenter ce qu'il a fait [...] Et pour ceux qui l'observent, donc pour vous, eux, c'est d'essayer d'observer des gestes professionnels pour de se mettre un petit peu à distance et en s'imaginant, en disant "Ben voilà, y fait ça comme ça, comment moi j'aurais pu faire ?" (TDD Hist-Géo, TP 1).* Il complètera sa présentation du dispositif par la distribution d'une grille d'observation que les FSTG

découvrent « [...] pour aider l'observation. On va travailler sur une sorte de petite grille de, gestes professionnels, qui n'est pas de moi. C'est une grille de gestes professionnels qui a été élaborée par Frédéric Saujat sur les gestes professionnels de l'enseignant. » (TDD Hist-Géo, TP 1).

Ce temps de présentation ajoute une étape au format de visite conseil. C'est une adaptation de Malek en passant d'une modalité à l'autre. Ce TD délocalisé se fera en présence d'un tuteur de terrain, le tuteur de Martin qui n'assistera à pas à la phase suivante, « les échanges ». Il ne sera présent que pendant la leçon de Martin. Il expliquera ne pas avoir pu se libérer d'un cours au moment des échanges.⁵⁵

Contextualisation de la phase d'observation :

La séance de Martin porte sur la révolution française. Elle s'organise sous la forme d'une tâche complexe et avec une classe aménagée en îlots bonifiés. Ce dispositif très complexe à conduire pour un enseignant débutant est prescrit par l'inspection d'Histoire-Géographie en vue de la visite de titularisation de l'inspecteur. Pour sa séance basée sur l'étude de gouaches datant de cette période, Martin demande à ses élèves d'utiliser des ordinateurs pour faire une recherche sur internet. Lors de cette séance pendant laquelle les élèves ont semblé perdus, sollicitant l'enseignant à de multiples reprises, le tuteur s'est fréquemment levé pour aller aider les élèves et parler à Martin. Lors des échanges, ce dernier dira avoir été gêné et n'avoir pas trop apprécié les interventions du tuteur même s'il est coutumier du fait d'après Martin.

Contextualisation de la phase d'échanges :

La phase d'échanges se déroule en trois temps. D'abord Martin expose longuement ses objectifs sur le plan des contenus, sans jamais ou presque évoquer autre chose. Ensuite le retour d'observation des FSTG observateurs ne sera constitué que de compliments. Enfin, l'essentiel des échanges est constitué des conseils prodigués par Malek à Martin.

Comme dans le TDD de Brigitte, le nombre de prises de parole est très déséquilibré entre les stagiaires. Martin (88 TP) s'est exprimé lors des échanges entre 4 et 10 fois plus que ces 2 collègues. Mais c'est le référent qui a « monopolisé » la parole (204 TP). La forme de ce TDD peut être comparée à un entretien post visite, en présence de deux autres participants.

Depuis la prescription du TDD, Julien change de support d'observation

Adeptes des entretiens individuels, bien adaptés au métier du CPE, Julien et l'équipe des référents CPE se sont questionnés quand ils ont dû passer aux TD délocalisés. Comme Brigitte et Malek, ils ont repris le format de la visite-conseil en y incorporant plusieurs FSTG et plusieurs tuteurs. Mais nous identifions une importante différence. Ils ont collectivement décidé de renoncer à l'observation directe des entretiens individuels tels qu'ils le faisaient avant l'arrivée du TD délocalisé « *Qu'est-ce qu'on pouvait mettre en place*

⁵⁵ Le principal du collège qui a accueilli Malek lui avait dit avoir « libéré » le tuteur de ses cours de la matinée. Nous ignorons pourquoi il en a été ainsi.

comme types d'observations, quels types d'activités professionnelles on pouvait euh observer ? [...] on peut on peut raisonnablement pas se mettre à 10 dans un, dans un, dans un bureau de CPE à observer un entretien individuel avec un élève » (ACS Julien, TP 7). En remplacement, ils ont conçu leurs TD délocalisés autour d'activités où les CPE travaillent auprès de collectifs d'élèves, comme le CVL,⁵⁶ qui font partie du métier de CPE mais de manière périphérique.

Le TDD de Julien s'appuie sur l'observation d'un CVL conduit par Pauline, CPE stagiaire dans un lycée professionnel. Elle est observée par un collectif constitué du référent, de plusieurs tuteurs et de plusieurs stagiaires.

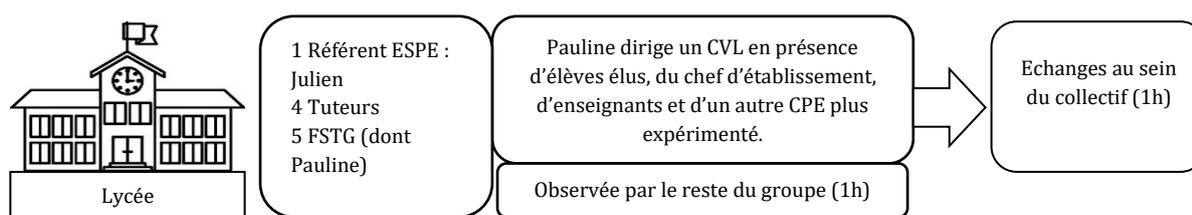


Schéma 10 : TD délocalisé de Julien (CPE) - (12/2016)

Contextualisation de la phase d'observation :

Lors du CVL, Pauline fera preuve de beaucoup d'aisance pour animer, distribuer la parole et faire participer les élèves élus à la prise de décision qui concernent la vie des élèves dans l'établissement. Les discussions qui suivront porteront à la fois sur l'efficacité des gestes de Pauline pour conduire ces échanges mais également sur des sujets qui concernent le travail des CPE au-delà de ce qui a été observé lors du CVL ou de l'activité de Pauline en situation. Les échanges sont cependant très centrés sur Pauline comme l'indiquent les données quantitatives sur les prises de parole.

Contextualisation de la phase d'échanges :

Comparativement c'est le TDD où il y a eu le plus de prise de paroles. C'est également celui où il y avait le plus de FSTG et le plus de tuteurs. Le référent a une prise de parole assez réduite (67 TP). Les tuteurs et les FSTG, si on compare groupe par groupe, ont pris la parole de manière équivalente (342 vs 351 TP). Mais individuellement entre les stagiaires le déséquilibre est très marqué. Pauline, qui a réalisé le CVL, s'est exprimée 235 fois alors que la FSTG la plus loquace après elle, seulement 46 fois.

1.2 A partir de l'observation d'experts en situation

Véronique et Pierre vont privilégier l'observation d'enseignants expérimentés.

Le TDD de Véronique, une observation d'expert avec des experts

⁵⁶ Conseil de vie lycéenne. Ce dispositif est destiné à créer une assemblée comprenant des élèves et des personnels pour associer les élèves à des choix à l'échelle d'un établissement scolaire.

Véronique a organisé le TD délocalisé du parcours de formation des professeurs Documentalistes dans un lycée général et technologique. Ce TDD est le seul où un expert est observé par d'autres experts et les FSTG.

Contextualisation de la phase d'observation :

Le groupe a été accueilli par Anne, tutrice Documentaliste qui a présenté une séance pédagogique en coanimation avec une professeure de français auprès d'une classe de seconde professionnelle. Le but de cette séance, attirer un public de faibles lecteurs au CDI, a consisté en une présentation de livres par des élèves et les enseignantes. Lors de cette séance, les élèves et les enseignantes se sont mis en scène en lisant des extraits de livres qu'ils avaient choisis quelques semaines plus tôt.

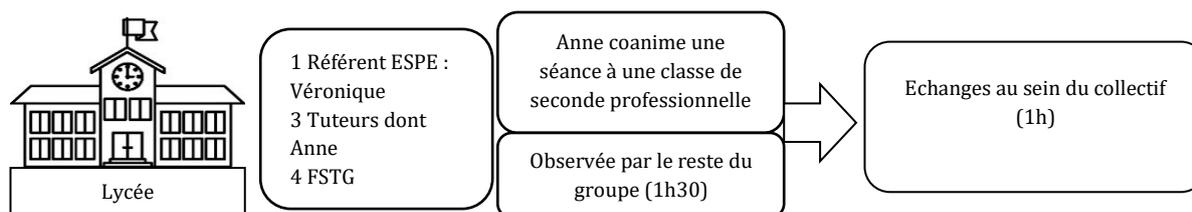


Schéma 11 : TD délocalisé de Véronique (Doc) - (12/2016)

Contextualisation de la phase d'échanges :

Les échanges se sont déroulés à l'issue de cette observation. La tutrice qui a effectué la séance a d'abord présenté sa préparation et ses objectifs pédagogiques. La suite des échanges balaye plusieurs thèmes sans réels liens avec le contenu de la séance. Ils ont porté sur l'attitude impliquée mais peu scolaire des élèves et l'absence de régulation de la part de la tutrice et de l'enseignante de français, les relations filles/garçons dans les établissements professionnels, l'effet de la localisation du CDI sur sa fréquentation et l'intégration du professeur documentaliste dans les équipes pédagogiques. Véronique a effectué de nombreuses relances pour tenter de dynamiser des échanges qui ne l'étaient guère, le groupe a été plutôt passif. Véronique a lancé plusieurs thèmes d'échanges dont le groupe s'est emparé à chaque fois timidement.

C'est dans ce TDD que le nombre de prise de paroles a été le plus faible. Il y a eu de nombreux « blancs » que la référente a comblé par des questions adressées à Anne ou aux FSTG. Dans ce contexte, le total de prise de parole entre le groupe tuteurs et le groupe FSTG est identique (135 vs 136 TP). La référente s'est exprimée fréquemment (82 TP). Contrairement aux TDD de la catégorie précédente, l'observé n'a pas été le plus loquace. Anne, la tutrice qui a fait la séance, s'est exprimée à 58 reprises. Les autres tutrices 46 et 31 fois. La plus loquace des FSTG (56). Nous avons constaté pour les TDD des CPE et d'Espagnol (Julien et Brigitte) que l'observé est celui qui prend le plus la parole. Or cet effet, constaté dans les cas précédents, n'est pas présent ici. Mais l'observée est une formatrice et pas d'une FSTG. Nous ne savons pas si c'est à cela qu'il faut attribuer cette différence ou à la composition d'un groupe qui s'est avéré peu bavard.

A la place de l'observation d'experts, un TD « improvisé »

Pierre, référent dans le parcours du PE, organise tous ses TD délocalisés dans la classe d'un PEMF⁵⁷. C'est une modalité de relation avec le terrain qui est utilisée depuis longtemps en formation des enseignants du 1^{er} degré dans le département. Généralement, dans ce format, le PEMF enseigne à ses élèves tout en étant observé par les FSTG et le référent. S'en suit un échange lors duquel le groupe questionne l'enseignant.

Exceptionnellement, le TD délocalisé initialement prévu se déroule d'une manière singulière à la suite d'une adaptation de dernière minute. Initialement prévu dans 2 classes d'une école maternelle avec 7 enseignants stagiaires, il a lieu sur le site ESPE. Une des deux formatrices qui devait les recevoir dans son école s'est décommandée la veille et l'autre a refusé d'accueillir le groupe complet. Pierre décide de maintenir son TD délocalisé car le reporter « *aurait été très compliqué au niveau des agendas* » (ACS Pierre, TP 17). Il le relocalise sur le site ESPE sans tuteurs et le présente aux stagiaires « *comme un peu improvisé* » (TDD Pierre 1, TP 1) tout en reproduisant la chronologie qui aurait dû avoir lieu. Une observation suivie d'un temps d'échanges.

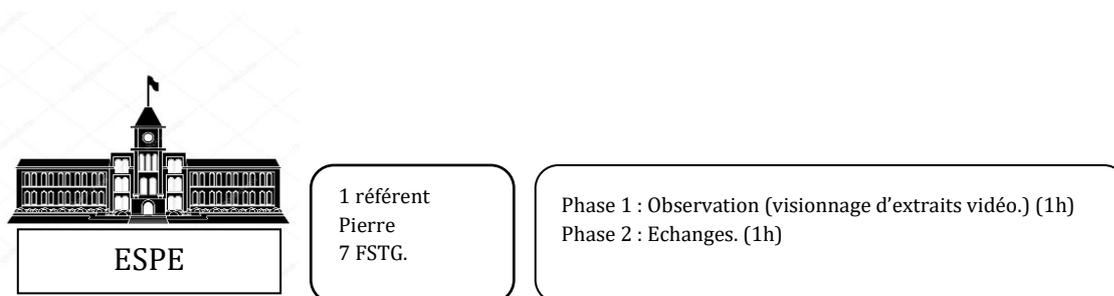


Schéma 12 : TD délocalisé de Pierre (PE) - (11/2016)

Ce groupe va travailler selon deux phases successives. Pierre a aménagé la salle pour matérialiser cette organisation spécifique. Une partie, avec des tables et chaises disposées face à un écran sera une zone dédiée à la phase d'observation, l'autre partie, matérialise un espace d'échanges.

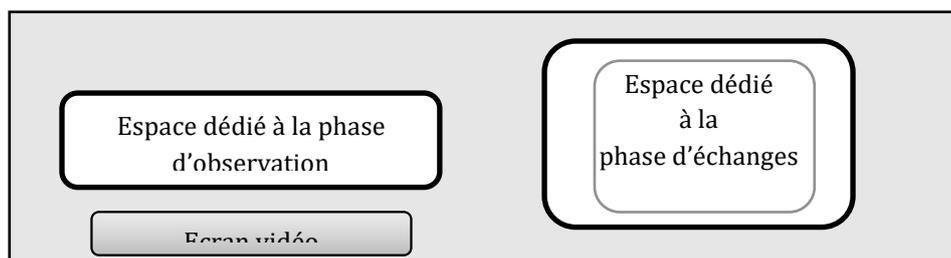


Schéma 13 : Aménagement de la salle de Pierre

⁵⁷ Nous faisons la distinction entre un PEMF (professeur des Ecoles maître formateur) et tuteur de terrain que nous n'emploierons que dans les cas où l'expert fait partie du tutorat mixte. Dans le cas présent, Pierre ne travaille pas avec le tuteur de l'un ou l'autre des stagiaires.

Contextualisation de la phase d'observation :

Le TD dure deux heures. Il rassemble Pierre et 7 FSTG, tous stagiaires dans des classes de moyenne et grande section de maternelle. Les supports vidéo proposés pour l'observation sont composés de 4 extraits de séances menées par des enseignantes expérimentées dans des classes de maternelle. Le premier extrait, d'une durée de 30 minutes présente une séance de mathématiques sur la reproduction de formes à l'aide d'un support « Géoplan⁵⁸ » avec des élèves de grande section. Les deux extraits suivants montrent un rituel d'appel « compter les absents » qui mobilise des procédures numériques. Pendant la première heure, à l'exception de Pierre qui a brièvement présenté chacune des vidéos, il n'y a eu aucune prise de parole. Pierre n'a donné aucune consigne pour observer et lire les situations exposées ou au sujet d'une prise de notes. A la fin des visionnages, Pierre invite les stagiaires à se déplacer et à s'installer dans l'espace prévu pour des échanges « *en lien avec vos pratiques professionnelles* » (TP 9).

Contextualisation de la phase d'échanges :

La phase d'échanges va durer environ 1 heure. Pierre ouvre les échanges en annonçant que « *l'enjeu c'est euh, ces pratiques professionnelles là de, assez diverses hein ? Qu'on a pu euh, voir. C'est de, pouvoir les mettre en relation avec vos pratiques pour voir comment ça peut vous aider à avancer dans votre construction professionnelle.* » (TP 11). Il commence par organiser la prise de parole selon un tour de table « *pour que chacun parle pas de tout hein ? Mais de, ..., de la pratique qui euh, qui pour elle ou pour lui est la plus marquante dans ce qui a, de, dans ce que vous avez observé là, ce ce matin. On va, on commence par Elodie ?* » (TP 11). Chaque stagiaire va successivement s'adresser à Pierre lors de ce tour de table. Celui-ci commente et parfois relance vers les autres stagiaires⁵⁹. A la fin du tour de table, Pierre revient sur certains propos, tente de relancer le questionnement et apporte des compléments, sous la forme de contenus, essentiellement sur l'organisation de la classe. En voici un exemple : « *j'y vois un avantage en termes d'espace de travail de l'élève* » (TP 65) ou disciplinaires en mathématiques. Par exemple : « *on est avec un matériel pour travailler sur euh, la perception des figures planes* » (TP 115).

Lors de cette phase d'échanges, Pierre aura fréquemment pris la parole comme le confirme ce comptage : sur les 182 tours de paroles, Pierre va en occuper 92, soit la moitié. La stagiaire la plus loquace, s'exprimera 25 fois, la moins loquace 8 fois seulement. Cette donnée illustre l'importante présence de Pierre dans ces échanges, qui va à lui seul parler autant que les 7 stagiaires réunis. Elle nous donne une double indication. Pierre a réellement été acteur dans les échanges, peut-être même au point d'en être l'acteur principal.

⁵⁸ Nom d'un matériel pédagogique commercial.

⁵⁹ Par exemple (TP 12-17)

1.3 Un TDD d'un format nouveau en EPS

Le TD délocalisé de Jean-Yves est issu d'un travail commun entre les deux référents EPS. Il a évolué chaque année depuis la réforme. Sa forme actuelle doit beaucoup aux apports scientifiques de sa collègue récemment docteure en sciences de l'éducation⁶⁰ comme le dit Jean-Yves qui, lui, est récemment recruté à l'ESPE « *Moi sans Yvette pour me guider, pour me dire où il fallait aller...* » (Collectif 25/01/17, TP 1428) et à une solide collaboration « *nous on l'a modifié à notre sauce le « on » c'est Yvette et moi hein ?* » (Collectif 03/07/2017, TP 125). Tous les TDD EPS sont construits de la même manière, en 5 phases, séparées dans le temps et les espaces et avec des compositions de groupes qui varient selon les phases.

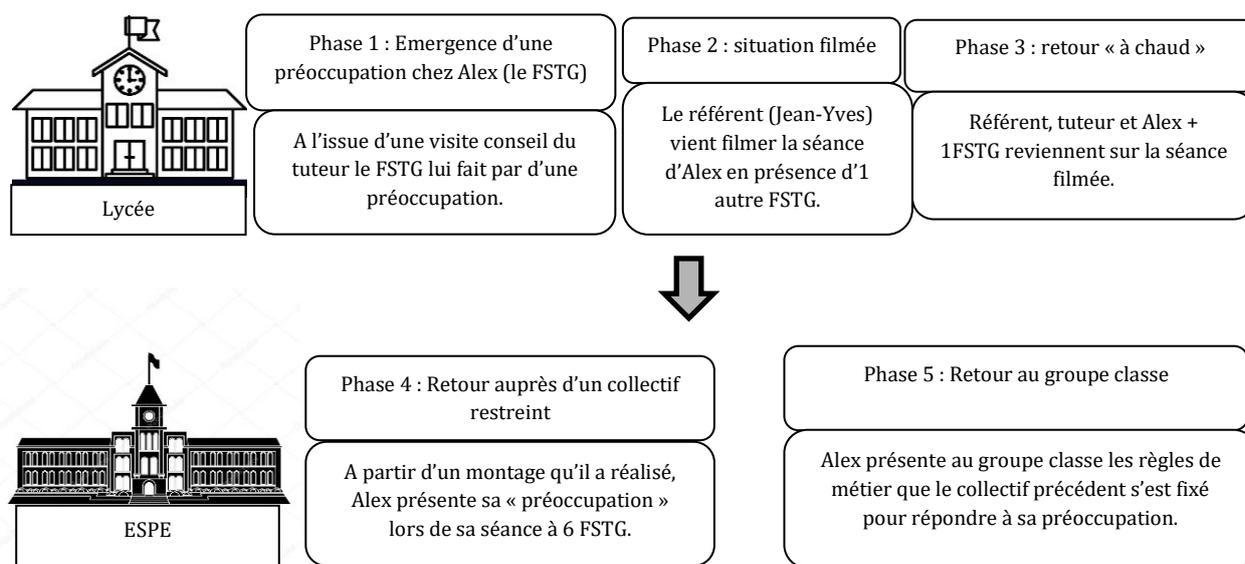


Schéma 14 : TD délocalisé de Jean-Yves (EPS) - (12/2016)

Jean-Yves donne un statut majeur aux « *préoccupations* » des stagiaires. Elles sont le déclencheur du TDD. Dans une première phase, c'est l'enseignant stagiaire « *qui négocie avec son tuteur de la préoccupation du moment. Et les choses sur lesquelles il a envie de faire l'effort parce que c'est quelque chose qui lui pose problème* » (Tp4). Au-delà d'une formulation malheureuse, une préoccupation ne se négocie pas, le choix est radicalement différent de celui des autres référents. Jean-Yves s'appuie sur les besoins identifiés par les stagiaires qui sont aidés en cela par un travail de co-construction entre le stagiaire et son tuteur de terrain pour préciser cette préoccupation. Jean-Yves appelle cela la négociation.

⁶⁰ Yvette Laurent-Marsero a réalisé une thèse soutenue en 2016 avec l'équipe ERGAPE dont le titre est La co-analyse de l'activité de travail entre formateurs et formés : un moyen pour repenser les pratiques et les contenus de formation continue en EPS.

Contextualisation de la phase d'observation :

Dans la phase 2, Alex, le stagiaire est observé par le référent et un autre FSTG qui filme. Le document vidéo va constituer un support. Alex va le découper en extraits afin d'illustrer et de problématiser son questionnement de débutant. Ce montage constituera le matériau pour les échanges à venir en phase 4.

Dans cette séance d'escalade, Alex a été très vigilant sur le respect de la précision de ses consignes. C'est le point qu'il a décidé de mettre en évidence dans son montage vidéo : « Comment donner des consignes concises et précises que les élèves vont appliquer ? »

Contextualisation de la phase d'échanges :

Alex, le FSTG, est préoccupé par l'inefficacité de ses consignes lors de son cycle d'escalade. Il en interroge à la fois la durée, la formulation et l'exécution dans un contexte à risques dans cette APS⁶¹. Lors de la phase 4, il présente sa préoccupation professionnelle avec le montage vidéo devant le groupe. S'en suit un temps d'échanges organisés par Jean-Yves avec une méthode précise, inspirée par un travail de Ria (2007). A l'issue, le groupe se met d'accord sur des règles d'actions communes comme l'illustre les trois extraits suivants issus du TDD EPS.

*« **Première phase, "Avec mes yeux".** Donc avec mes yeux c'est tout ce que vous partagez en, en regardant ce qu'il fait, ce que vous partageriez avec lui sur sa façon de faire ? (TP 58).*

*« Donc là maintenant **on passe au deuxième temps. Ce que vous auriez fait différemment.** D'accord ? » (TP 91).*

*« Alors maintenant on, **on passe à la dernière phase, euh, où on peut, là on peut éventuellement rentrer dans les contenus** » (TP 121).*

Le dispositif EPS est le seul à avoir lieu sur plusieurs jours et à utiliser la vidéo. Il a une durée très supérieure aux autres TDD et inclut une visite de tuteur dans son organisation (phase 1). Il nous a été impossible de quantifier les tours de parole des 5 phases. Dans la phase 4 qui a la forme (durée et nombre de participants) la plus proche des phases d'échanges des autres TD délocalisés, il n'y a pas de tuteurs. Le référent est très présent dans le pilotage, les relances puis en fin de séance dans les apports (110 TP). Au sein du groupe de FSTG, le nombre de prise de paroles (144) se répartit de façon assez équilibrée (rapport de 1 à 3). Alex est celui qui s'exprime le plus (52 TP).

Pour conclure cette présentation des cas :

Nous avons choisi de présenter précisément les 6 TDD conçus et mis en œuvre par les référents en début d'intervention pour plusieurs raisons :

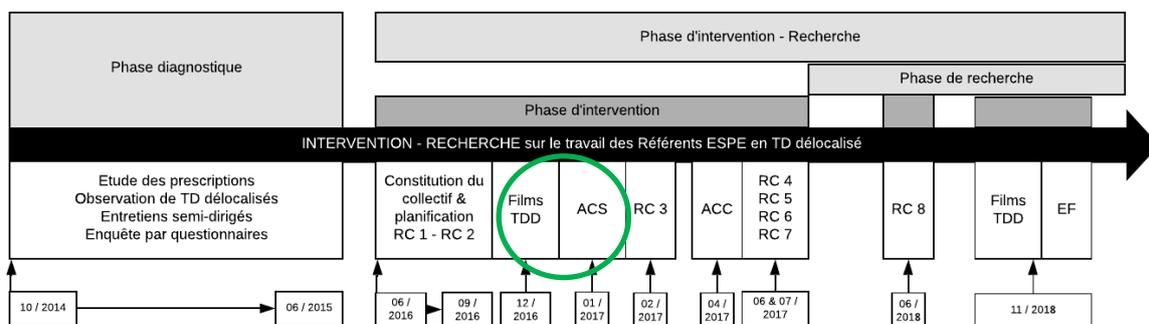
- Ils constituent « ce qu'ils font » en début d'intervention. Il nous semble nécessaire de le décrire avec précisions pour comprendre la suite des analyses.

⁶¹ Activité physique et sportive

- Ils sont très différents les uns des autres, parfois par des petits détails, parfois dans leur conception complète. L'exposition de ces TDD aux référents va produire énormément d'effets que nous décrirons plus loin
- Cette description ne nous renseigne pas sur ce qu'ils disent de ce qu'ils font. C'est l'objet du paragraphe suivant

Lors des ACS, les référents ont réagi aux images de leur travail. Nous avons choisi de présenter ces résultats à visée compréhensive en « entrant par les difficultés et dilemmes » qui ont émergé lors des ACS. Nos analyses nous ont permis d'identifier quatre sources de difficultés exprimées par les référents. Nous allons les illustrer avec des extraits des ACS.

2 Les difficultés et dilemmes des référents



Nos choix méthodologiques permettent aux référents de mettre au jour les difficultés qu'ils affrontent et les dilemmes qu'ils tranchent. L'analyse des *verbatim* des ACS conduites auprès de tous les référents nous ont permis de compiler ces difficultés et dilemmes. Nous présentons uniquement ceux qui ont eu un devenir tout au long de l'intervention. Issus de l'ACS d'un ou de plusieurs référents, ils seront par la suite exposés au collectif par des montages vidéo et ont été, par la suite, objets d'échanges et de débats. **Même si, dans ce chapitre, nous ne nous appuyerons que sur les ACS**, c'est leur reprise par le collectif qui en fait des difficultés ou des dilemmes partagés et significatifs des difficultés du travail des formateurs ESPE dans ce travail spécifique qui rassemble les acteurs de la formation en alternance. Nous les avons rassemblés et nous nous appuyerons sur des traces issues des retranscriptions du *verbatim* pour les présenter et les illustrer. Leur « devenir » sur l'ensemble du processus d'intervention-recherche proprement dit se fera dans la partie 5 de notre document.

2.1 En lien avec les conditions réelles de mise en œuvre du prescrit

Cette catégorie rassemble des extraits d'ACS où les difficultés et dilemmes rencontrés par les référents ont un lien avec les prescriptions. Selon notre analyse, ces difficultés ont trois origines (toutes ne sont pas présentes dans tous les exemples) :

- La prescription du TD délocalisé
- La surcharge de travail consécutive au rythme « infernal » des réformes
- Les rapports compliqués avec la direction de l'ESPE

Nous allons illustrer cette catégorie à l'aide de deux exemples tirés des retranscriptions des ACS.

L'activité empêchée de Brigitte face à la prescription du TDD et la surcharge de travail

Lors de son ACS, Brigitte, réagit au questionnement du chercheur sur l'absence de copréparation du TD délocalisé avec le tuteur.

203	B	On a pas pris le temps de... On a pas pris le temps mais moi je pense aussi que j'aurais été bien en peine de lui dire ce que... Ce qu'était un TD délocalisé, qu'est-ce qu'on allait faire ensemble et qui faisait quoi et comment et , euh. Je pense qu'y avait ça aussi. C'est à dire que le, le cadre il n'est pas forcément très clair pour moi! Dans ma tête. et que... Et que bon ceci dit, ça n'empêche pas parce qu'il n'est pas clair pour moi de ne pas dire à Henri "Ben écoute, euh, il n'est pas clair qu'est-ce qu'on en fait de ce cadre-là ?" Qu'est-ce que euh, qu'est-ce qu'on peut imaginer, tous les deux, dans ce, dans ce truc-là.
204	C	Qu'est-ce qui contribue à rendre ce cadre pas clair pour toi ? ... Parce que, c'est une observation de classe et un échange après. Qu'est, qu'est-ce qui fait que cadre est pas clair ?
205	B	Euh, parce que le TD délocalisé, moi je, moi je me souviens les premières réunions que l'on a eu là-dessus euh, il était très clair qu'il ne fallait pas que ce soit des visites !
206	C	hun.
207	B	Euh, que moi j'en suis restée là au niveau de de la demande institutionnelle. Que j'en suis restée là. Euh, que des tas de collègues m'ont dit "Ah non non, mais on fait pas ça!" Euh, non non, tu les mets, tu les fais à l'ESPE et tu les mets autour d'un truc et... Et alors que moi je suis persuadée que les moments les plus riches en tout cas, peut-être pas sous la forme de TD délocalisés mais que la visite (<i>tape du poing</i>) quand on allait voir le stagiaire c'était le moment le plus porteur. Et c'était vraiment le moment le plus riche et le moment où y avait vraiment des déclics et où et où y avait des choses importantes qui se jouaient. Alors peut-être que je suis très nostalgique très réac, très ringarde, je je je m'en moque. Euh... Mais euh... Mais me dire aussi que c'est un bon indicateur quand on va les voir et qu'on voit ce qu'ils ont entendu et ce qu'ils font de ce qu'on a travaillé ensemble, ça permet de revenir et de, avec une humilité de folie ! Parce que tu t'en es pris plein la figure en te disant "Ouh ouh ouh ! D'accord !" Et de te dire "Bon, ben y faut revenir autrement là-dessus" parce que c'est pas passé, ça a pas été entendu, ça ...

Extrait verbatim 1 : ACS Brigitte TP (203-207)

Le malaise de Brigitte va surgir comme un constat brutal. Celui du désarroi d'une référente qui répond à une commande institutionnelle de ne plus faire ce qu'elle sait faire « *il était très clair qu'il ne fallait pas que ce soit des visites !* » (TP 205) sans savoir comment y répondre « *moi j'en suis restée là au niveau de de la demande institutionnelle* » (TP 207).

Dans ce passage⁶², où les marques de l'affectation de Brigitte sont nombreuses (silences, hésitations, mots coupés...), l'activité qu'elle produit lors de l'ACS nous révèle une activité empêchée (Clot, 2008) de conception des TD délocalisés articulée autour de trois dimensions qui, ensemble, vont concourir à empêcher son expérience de formatrice de s'exprimer.

D'abord, la surcharge de travail qui accompagne l'activité réelle de Brigitte consécutivement à la refondation de la formation va l'empêcher de construire et *a fortiori* de coconstruire ses TD délocalisés «*Je ne le construis pas. J'ai pas pris le temps de le, de le construire* » (TP 217). Elle se décrit dans une situation d'impossibilité de faire face comme le confirme cet autre extrait. «*Comment j'encadre vingt-six mémoires ? Non mais, non mais à un moment donné y faut arrêter quoi ! Y faut arrêter ! Y faut pouvoir se regarder le matin dans la glace en disant "Ah je vais faire l'UE 45⁶³ aujourd'hui !" Non mais attends ! Euh, à un moment donné y faut aussi se demander euh, qu'est-ce qu'on fait ? Qu'est-ce qu'on fait ? Et qu'est-ce qu'on accepte de faire. Ce qui est plus inconfortable. Mais euh, non non, moi à part à part leur dire et leur redire "Vous avez mon téléphone, vous avez mon mail, vous avez euh." Non ! Je ne vais pas à la pêche aux informations ! J'essaie de respirer un peu comme un poisson rouge hors de l'eau.* » (TP 315). Les conditions dans lesquelles elle travaille la conduisent à ne plus trouver de sens à ce travail qui la submerge. «*Depuis que je suis à l'ESPE, je suis dans un truc où je suis continuellement, c'est même pas dans une urgence c'est mais c'est de l'ordre de la survie* » (TP 221).

Ensuite sa référence à des réunions avec la direction lors de la présentation de la prescription du TD délocalisés lors desquelles «*les coups de gueule de J***-F***** quand on lui parlait des visites* » (TP 221) est un révélateur de la forte tension qui provoque un climat délétère au sein de l'ESPE. Elle va provoquer une rupture entre concepteurs et formateurs. Le rythme effréné des changements engendrés par le calendrier de la refondation crée chez tous, direction, concepteurs et formateurs une situation de tension. S'y rajoute une prescription peu opérationnelle dont elle a «*lu et relu tous les, toutes les brochures qui ont été faites là-dessus* » et qui lui sont apparus «*très fumeux* » (TP 221). A tel point que pour Brigitte la rupture est totale comme l'illustre cet autre extrait en fin d'ACS.

323	C	Si, si je reprends une image qui accompagne la prescription nationale sur le tutorat mixte on parle de ce double tutorat qui est une "clé de voute" de la formation. Donc tu ferais, tu serais cinquante pour cent de vingt-six clés de voutes ? Ça, ça fait une sacrée cathédrale ça !
324	B	Non, oui mais je voilà ! Non je ne suis une clé de vouté à vingt-cinq pour cent pour personne quoi ! C'est c'est du pipeau. C'est, ça, je veux bien mais, c'est de la propagande !
325	C	C'est la prescription!
326	B	Non. C'est de la propagande. La prescription c'est une chose et la propagande s'en est une autre et je maintiens c'est de la propagande. (Rire C)

⁶² ACS B (TP 207 à 223) pour un développement plus consistant ([en annexe](#))

⁶³ UE de conception des mémoires de Master.

Enfin, dans à ce contexte d'ACS, elle va exprimer une difficulté presque affective à se séparer de la visite-conseil. « *Et alors que moi je suis persuadée que les moments les plus riches en tout cas, peut-être pas sous la forme de TD délocalisés mais que la visite (tape du poing) quand on allait voir le stagiaire c'était le moment le plus porteur. Et c'était vraiment le moment le plus riche et le moment où y avait vraiment des déclics et où et où y avait des choses importantes qui se jouaient. Alors peut-être que je suis très nostalgique très réac, très ringarde, je je je m'en moque* » (TP 207). Cette perte de sens dans son travail, combinée à une perte de but avec l'arrêt des visites signe qu'avec cette nouvelle organisation, Brigitte est amputée de son pouvoir d'agir.

Dans ce contexte d'incertitude (TP 205), Brigitte va tout de même respecter la prescription contrairement à d'autres qui ont renoncé à mettre en œuvre la prescription « délocalisée ». ⁶⁴ « *Des tas de collègues qui m'ont dit "Ah non non, mais on fait pas ça!" Euh, non non, tu les mets, tu les fais à l'ESPE et tu les mets autour d'un truc et...* » (TP 207). Elle a conçu un TD délocalisé qu'elle juge avec « *un cadre pas forcément très clair dans sa tête* » (TP 203) car elle a mis en œuvre un TD délocalisé qu'elle « *ne construit pas* ».

Ce que nous révèle ce passage, au-delà de cette prescription et de Brigitte, ce sont les effets d'une formation initiale des enseignants refondée au pas de charge sur l'activité des formateurs. Sans réelle explication, le remplacement de la visite-conseil par le TDD engendre un ressenti d'interdiction chez les formateurs qui démontre l'inefficacité de l'accompagnement des formateurs vers ce nouveau dispositif par la direction. Les référents se retrouvent empêchés dans leur activité de conception « *là tu me renvoies et, et, tu as raison quand tu le dis mais, euh, "tu allais faire un truc, tu ne t'y es pas préparée."* Ben oui! Oui, c'est vrai, c'est vrai mais je vois pas quand ni comment... » (TP 221) avec le sentiment d'une fierté ravalée (Clot, 2016b) qui les affecte profondément « *Et, et c'est super douloureux compte tenu de ce que je suis* » (TP 223).

Les CPE s'orientent vers « des séquences professionnelles malgré tout un peu exceptionnelles »

Julien et les autres référents CPE ont collectivement pris une décision. Cette démarche collective se retrouve dans l'emploi presque systématique du « on » par Julien en ACS. Dans l'extrait, il explique le choix du CVL comme support au TD délocalisé.

7	J	Alors euh, enfin, euh, y a y a plusieurs choses, euh, le choix de, euh, d'une séance de CVL mais disons le le choix d'une manière plus générale d'une séance de ce type il est déterminé euh, par euh le la spécificité quand même du euh métier de CPE. C'est à dire que quand on s'est interrogés dans les TD délocalisés sur « Qu'est-ce qu'on pouvait mettre en place comme types d'observations ? Quels types d'activités professionnelles on pouvait euh observer ? » On est, on s'est un petit peu décalé en fait par rapport à ce qui est possible vis à vis du travail du CPE parce que le quotidien du travail du CPE il se fait
---	---	--

⁶⁴ Les résultats des questionnaires de la phase diagnostique confirment ou sont confirmés par ce que dit Brigitte.

		plus dans le, dans un bureau en relation individuelle avec un élève et ce ce type de d'activité professionnelle on peut pas l'observer. Enfin on peut on peut raisonnablement pas se mettre à 10 dans un, dans un un, dans un bureau de CPE à observer un entretien individuel avec un élève donc les séquences professionnelles qu'on est amené à observer sont des séquences professionnelles qui sont malgré tout un peu exceptionnelles. Donc des séquences professionnelles où les sta, les fonctionnaires stagiaires sont amenés à travailler sur euh de la gestion collective d'élèves, ce qui fait partie du métier de CPE aussi mais qui effectivement est quelque chose de toujours d'un peu particulier. Alors c'est c'est quand même aussi en lien avec leur visite d'inspection parce que ça fait partie des attendus de leur visites d'inspection hein ?
8	C	D'accord
9	J	Donc y a, y a ces deux aspects là. Pour le le le choix d'une séance collective euh après le choix du CVL en tant que tel c'est euh complètement Pauline qui l'a pris. Euh, c'est un choix qui est en lien aussi avec son mémoire professionnel puisque c'est là-dessus quelle va travailler et sur sur des projets et des activités qu'elle mène au sein de l'établissement mais ça c'est un choix qui est qui est complètement lié à à son euh, à son travail dans l'établissement et euh euh le le le fait de d'être sur cette séance du CVL là en particulier qui est la première séance du CVL de l'année d'après ce que j'ai cru comprendre c'est lié plutôt à l'actualité de l'établissement donc y a y avait la possibilité de commencer par ce CVL et voilà. C'est ce que, c'est ça qui

Extrait verbatim 3 : ACS de Julien (TP 7-9).

Cet extrait nous révèle le choix fait par les CPE quand la prescription du rapport au terrain les a contraints de changer de dispositif. Pour prendre en compte la dimension collective prescrite du TD délocalisé, ils se sont tournés vers « *des séquences professionnelles malgré tout un peu exceptionnelles* » du travail des CPE. Ils ont renoncé à observer les CPE stagiaires dans des tâches qui constituent le quotidien du métier comme les entretiens individuels avec élèves.

Face à ce renoncement pour s'adapter à la prescription, lors de l'autoconfrontation simple, le chercheur va questionner Julien sur ce choix de formation en suggérant l'usage de la vidéo pour contourner cette légitime objection d'aller observer « *à dix dans un bureau* » un entretien individuel d'élève.

98	C	Ok. Et si tu avais la possibilité de différer l'échange ?
99	J	hun hun
100	C	Tu penses qu'il y aurait un gain à se dire "On se voit demain, dans une demi-heure, dans deux heures ?" J'en sais rien ! Parce que là vous enchaenez.
101	J	Ouais comme ça je le vois pas en fait mais euh, mais c'est enfin je hmm, mais mais c'est peut-être ... Non comme ça je vois pas.
102	C	Par exemple si ce CVL avait été filmé sans que vous soyez présents et reçu par les autres avant que vous vous soyez revus ?
103	J	Ouais c'est peut-être différent. C'est peut-être différent là pour le coup. Euh
104	C	C'est une question !
105	J	Ouais ouais ouais.... En en fait j'ai du mal à penser par rapport à ça. J'ai du mal à penser je vais te dire pourquoi, c'est parce qu'en fait je je je me mets toute une série d'objections qui sont des objections pratiques en fait.

Extrait verbatim 4 : ACS de Julien (TP 98-105).

Ce qui interroge ici, c'est le choix de ne pas investiguer en trouvant des moyens « acceptables » de le faire des situations qui sont le cœur du métier du CPE pour former les débutants et de s'orienter vers des situations qui ne sont pas moins importantes mais qui sont plus rares.

Ce que nous identifions avec ces deux exemples, mais il y en a d'autres, c'est le rôle bien connu que jouent les prescriptions comme organisateurs de l'activité enseignante (Amigues, 2009, 2016; Amigues et al., 2008) mais surtout ici en quoi elles peuvent se révéler désorganisatrices. Dans une refondation qui s'enchaîne après la mastérisation et qui laisse les formateurs dans un contexte ininterrompu de réformes, la prescription du TD délocalisés, présentée « à coup de gueule » et avec l'injonction d'innover a déstabilisé les référents. Les deux exemples présentés indiquent deux voies différentes empruntées par les référents pour trancher dans le dilemme de métier qui s'est présenté à eux pour réussir à organiser le TDD malgré tout : Rester focalisés sur l'observation du cœur de métier de l'enseignant, quitte à se retrouver en difficulté en transformant un ancien dispositif jugé inadapté à la nouvelle situation comme Brigitte, ou changer l'objet même du travail pour répondre à la nouvelle prescription, en délaissant l'observation des situations ordinaires du métier comme Julien. Et même si, comme le souligne Daniellou (2002, p. 12) « la confrontation des prescriptions est d'abord une « affaire intérieure », elle est toujours en tension entre « l'usage de soi par soi », et « l'usage de soi par les autres » (Schwartz, 1992). Ces exemples nous permettent également de comprendre plus précisément l'intérêt immédiat que les référents ont trouvé à s'engager dans cette intervention-recherche malgré le rythme effréné qui est le leur. La possibilité d'une transformation face à une souffrance chez certains et, tout au moins, une insatisfaction chez tous.

2.2 En lien avec l'efficacité du TDD dans la formation

Lors des ACS, les référents ont réagi aux extraits de leurs TDD et faisant cela ils ont mis au jour des difficultés liées à un décalage entre ce qu'ils se voient faire et l'efficacité que ça produit. Selon notre analyse, ces difficultés ont trois origines (toutes ne sont pas présentes dans tous les exemples) :

- Une relative méconnaissance de la spécificité des enseignants débutants
- Un décalage d'attente entre le référent et les FSTG au sujet du TDD
- Un usage trop rare et/ou trop normatif de la vidéo en formation

« Je me place trop souvent trop loin de leur zone de développement professionnel » constate Pierre (PE)

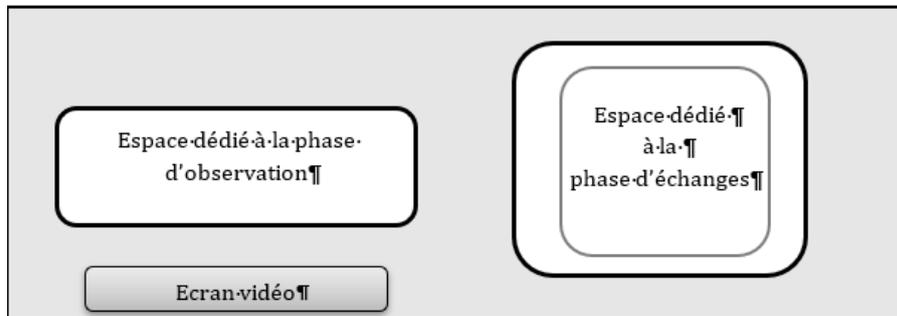
Une part des difficultés rencontrées par les référents provient de l'inadéquation entre les besoins et attentes des professeurs stagiaires et la situation de travail proposée par le référent en TD délocalisés. Pour révéler ces difficultés, nous avons choisi le cas de Pierre, formateur très expérimenté de mathématiques travaillant exclusivement dans le parcours PE.

Le constat sans appel qu'il opère lorsqu'il analyse son activité lors de l'autoconfrontation simple, « *Je me place trop souvent trop loin de leur zone de développement professionnel* » (ACS Pierre, TP 46) révèle deux difficultés. Sa méconnaissance des préoccupations typiques des enseignants débutants associée à

l'usage qu'il fait de la vidéo en formation. Cette prise de conscience va contribuer à accélérer son processus de transformation comme nous le verrons dans la partie 5.

Dans un passage de cette autoconfrontation⁶⁵, Pierre revient sur l'organisation spatiale de son TDD et de la consigne qu'il donne « *quelque chose dont j'étais pas forcément convaincu euh en le mettant en place c'était l'importance d'avoir euh, d'avoir pensé deux lieux. Euh, un lieu pour regarder le film et un lieu je dirais pour discuter* » (ACS Pierre, TP 7).

Pour mémoire, nous remettons le schéma de cette disposition ici. (Cf partie 1.2 de ce chapitre).



Cette disposition particulière, il l'a choisie pour simuler ce que les stagiaires auraient dû « vivre » si le TD s'était déroulé comme prévu, « *ce qui était prévu au départ c'était d'aller dans les classes [...] les stagiaires auraient été en partie dans une, en partie dans la même que moi et euh, on aurait démarré je dirais les échanges euh de dans dans la bibliothèque de l'école à partir de euh, à partir de leurs observations* » (TP 9). A la suite de la reformulation par le chercheur, il explique vouloir « *scinder le moment où on observe et puis le moment où on parle de l'observation en fait* » (TP11).

Une conséquence inattendue de cette mise en scène, c'est l'effet qu'elle produit sur Pierre lui-même : « *moi une de mes difficultés là au niveau de, de, de, euh, de passer le film ça a été de me taire[...] Là euh, le fait de séparer les lieux m'a aidé je dirais à effectivement respecter ce contrat là et à ne réagir que de façon, que de façon différée. C'est à dire qu'en fait je pose un contrat pour euh, pour les stagiaires, je le pose pour moi et voilà. C'est y a un lieu de parole et y a un lieu d'écoute* » (TP 7).

Il exprime ici une difficulté qui est un dilemme de formateur. Doit-on stopper une vidéo pour commenter la situation en train de se produire un fait ou laisser le film se dérouler ? Et il indique la manière usuelle qu'il a de le trancher « *comme je fais souvent chaque fois que je passe un film à euh et très souvent j'annonce que je passe le film comme là du début à la fin et puis je m'arrête parce que là je me dis, je je les vois, j'ai l'impression qu'ils ne voient pas quelque chose qu'il faudrait voir et je m'arrête absolument pour le leur montrer* » (TP 7).

⁶⁵ ACS Pierre. TP 7 à 11

Ce refus de transgresser sa propre consigne, conjugué à l'opportunité offerte par l'ACS de se revoir, va être pour lui un révélateur, conduisant à questionner les conséquences de ce choix⁶⁶:

46	P	Ben euh, alors d'une part effectivement j'ai repéré sur ce film, comme je dis "j'ai une longueur d'avance" je l'ai regardé. J'ai repéré des choses que j'ai pas forcément, que j'ai pas forcément notées mais que j'ai repérées en le regardant mais en même temps il me semble que le choix que je fais là c'est de ne pas travailler sur ce que moi j'ai repéré mais euh de vraiment pouvoir travailler après dans l'entretien euh à partir de ce qu'eux auront repéré. Euh, et et sans me priver, alors c'est pas sur ce film là c'est les autres films, y a deux films que je vais mettre un peu en, euh, que je propose un petit peu en parallèle et ou finalement ce que eux vont avoir repéré c'est euh, c'est pas ce que je voudrais qu'ils aient repéré et je vais pas me priver à un moment de re, de revenir dessus mais que, mais le choix qui est fait c'est quand même de partir de ce que eux ont pu euh repérer, voir parce que effectivement et c'est et c'est et ça je pense que c'est assez positif parce que dans le travail que je fais souvent en analyse de pratiques professionnelles à partir de films comme ça, c'est de, ben justement d'arrêter le film et finalement d'attirer leur attention sur ce que moi, sur ce que moi j'ai repéré. Et je le dis comme ça a posteriori ayant vécu du coup les deux c'est que euh, je me place peut-être trop souvent trop loin de leur zone proximale de développement professionnel. C'est à dire je leur montre des choses que moi je vois mais que même en les leur montrant, je ne suis pas sûr qu'ils soient en capacité, en capacité de les voir en fait.
47	C	C'est ?
48	P	Du coup en rebondissant peut-être sur ce qu'eux ont vu pour essayer d'aller plus loin, euh, peut-être j'ai peut-être plus de chances de les emmener.

Extrait verbatim 5 : ACS-1 Pierre. TP (46-48)

En se voyant faire, Pierre prend conscience *a posteriori* que sa manière usuelle de s'y prendre n'est pas totalement efficace avec les stagiaires. L'ACS lui sert de révélateur du décalage entre ce que repèrent les stagiaires et ce qu'il a lui-même observé. En ne montrant pas « *ce qu'il voudrait* », il va découvrir « *ce qu'eux vont avoir repéré* » et mesurer l'écart « *c'est pas ce que je voudrais qu'ils aient repéré* » et en tirer un constat sans appel sur son propre travail, non pas dans ce TD délocalisé mais dans sa façon usuelle de pratiquer : « *et je le dis comme ça a posteriori ayant vécu du coup les deux c'est que euh, je me place peut-être trop souvent trop loin de leur zone proximale de développement professionnel. C'est à dire je leur montre des choses que moi je vois mais que même en les leur montrant, je ne suis pas sûr qu'ils soient en capacité, en capacité de les voir en fait.* » (TP 46).

En voulant reproduire un format, celui de l'observation en établissement qui s'est annulée⁶⁷, Pierre a organisé un espace et donné une consigne sans imaginer les conséquences de ce choix. Ce qui a piloté son activité de conception n'était pas guidé par des objectifs formatifs mais organisationnels et de dernière minute. « Grâce » à cet imprévu et à son expérience qu'il mobilise lors de l'autoconfrontation, il envisage une première transformation de son activité, il lui faut dorénavant s'appuyer « *sur ce qu'eux*

⁶⁶ ACS Pierre TP 44 à 48

⁶⁷ Cf chapitre précédent, paragraphe 1.2.

ont vu pour essayer d'aller plus loin, euh, peut-être j'ai peut-être plus de chances de les emmener. » (TP 48)

Nous complétons l'analyse avec trois courts extraits provenant des ACS de trois autres référents en lien avec cette difficulté d'efficacité.

Un « écart de promesses » du TDD entre le référent et les FSTG ?

Cet exemple illustre une double difficulté. D'abord une difficulté qui provient de l'organisation de la formation puis une seconde liée à l'objectif que le référent vise dans son TDD. Malek (HG) a organisé un temps d'échanges avant l'observation de la pratique de Martin, un FSTG en poste en collège⁶⁸. Lors de cette phase, il distribue aux FSTG une grille d'observation destinée à identifier des gestes de métier des enseignants quand ils s'efforcent de prendre et de faire la classe.

Concernant la première difficulté, Malek ne connaît pas tous les FSTG présents et même avec les deux qu'il connaît, il ne lui a pas été possible de préparer ce TDD. Il n'avait pas d'heures dédiées à cela. Par conséquent, le travail qu'il aurait pu faire pour faciliter l'usage des grilles qu'il distribue n'a pas eu lieu. Les FSTG les découvrent juste avant d'avoir à s'en servir.

Nous allons développer la seconde difficulté. Quand Malek distribue les grilles il a un objectif. Il veut amener les FSTG à se détacher du contenu disciplinaire, « *les mettre à distance du factuel* » (TP 58) et mettre à profit une formation à laquelle il a assisté et dont les conclusions l'ont « *surpris, choqué et fait réfléchir* » (TP 56).

56	M	Avec les stagiaires novices oui. Je commence toujours par leur demander de raconter euh et puis je suis prof d'histoire-géo quand même hein ! (rire C) De, de raconter euh comment ils l'ont vécu. Ça me permet aussi alors je crois que c'est, en formation, j'avais assisté à une formation de Frédéric Saujat qui nous montrait finalement le décalage qu'il y avait entre les préoccupations du stagiaire lors d'une visite et euh le tuteur ce qui lui voulait à tout prix faire. Dans un cas d'EPS où le stagiaire finalement, y montrait qu'il ne voulait pas du tout de ces conseils-là que, qu'ils les trouvaient inopérants et qu'il n'était pas dedans. Alors ça m'avait quelque part surpris, choqué et fait réfléchir surtout sur "ben finalement comment je peux éviter d'être à côté de la demande du stagiaire ? De ce qu'a vécu le stagiaire et de ce qu'il voudrait ? Alors j'essaie d'utiliser le récit pour me donner des, des pistes pour pas, pour pas avoir un discours qui serait le mien, préétabli euh par rapport à la préoccupation du stagiaire qui est en face de moi.
57	C	D'accord. Et le choix de faire ça, alors j'ai bien entendu, et du coup de pas donner la parole aux deux observateurs c'est, c'est enfin...
58	M	Je veux les mettre à distance du factuel. Complètement. C'est à dire que, ils ont tendance parfois, dans le secondaire c'est énorme ! Quand ils assistent euh, moi j'avais eu des stagiaires en classe énormément de fois et y prennent des notes comme des élèves. C'est pas des notes de professionnels. Et à côté de moi, là c'est pareil je triche un petit peu je regarde euh à chaque fois, c'est mes talents d'élève qui ressortent y, il écrit le titre de la séance, la problématique euh, travail sur tel document. A la limite on s'en moque. Je veux pas qui me dise, y rentre dans, euh, trop poussé dans la didactique de l'histoire, à ce niveau-là j'en ai rien à faire.
59	C	Là, là c'est la situation de travail qui est ton... ?

⁶⁸ Cf paragraphe 1.1 de ce chapitre pour un rappel plus complet.

60	M	Voilà, voilà complètement. Là je veux qu'ils voient comment il a mis en place la situation, comment il a mis en place ces objectifs ici et comment ça s'est déroulé et comment il la perçoit. Voire même, le plus important pour moi c'est, c'est de travailler comment ils perçoivent ce qu'ils ont fait. Est-ce qu'ils se sont mis des œillères ? Est-ce qu'ils arrivent à prendre des indices de fonctionnement en même temps qu'ils sont en train de faire cours. Qui pour moi est la qualité essentielle d'un d'un enseignant. Qui est, non pas de, toute la technique aussi mais c'est être capable de, en même temps de faire cours et en même temps de regarder ses élèves et de regarder tout ce qui se passe autour en étant très détaché et à la fois en analysant et en agissant sur le moment.
----	---	---

Extrait verbatim 6 : ACS de Malek (TP 56-60)

Malek, qui a été tuteur de terrain avant d'être formateur ESPE, indique que, par expérience, il a constaté que lors de l'observation, les enseignants stagiaires « *prennent des notes comme les élèves* ». Il révèle un autre décalage entre stagiaires et formateurs face à l'observation. Là où par le choix de grilles qu'il distribue, il veut inciter les stagiaires à des observations de gestes professionnels visant à « prendre la classe » pour centrer les échanges sur ces questions, les stagiaires d'Histoire-Géographie vont se concentrer sur l'aisance de Martin quand il enseigne, la qualité de ses supports et « *la didactique de l'histoire* » dont le référent dit n'avoir « rien à faire à ce niveau-là » (TP 58).

Ce décalage d'intérêts ou de préoccupations est le révélateur d'un décalage d'attentes à propos du TDD. Un « écart de promesse » pourrait dire De Gasparo. Nous nous expliquons : Malek vise la construction d'une pratique réflexive qui est une « *qualité essentielle d'un enseignant* » pendant que les FSTG observateurs louent la réussite d'un des leurs à enseigner et que Martin veut « *en entrant dans la didactique de l'histoire* » (TP56) se montrer sous son meilleur jour. Dans cette situation, que nous pouvons analyser comme une activité de service, Malek, avec le TDD qu'il organise, peut contribuer à répondre aux préoccupations de stagiaires qui attendent de ce dispositif de formation des réponses sur les questions qu'ils se posent en entrant dans le métier d'enseignant d'histoire-géographie. Or, Malek va viser autre chose. Comme il le dit lui-même « que la séance soit réussie ou pas je m'en moque » (TP 24). Son objectif de formation n'est pas relié aux attentes des FSTG et cet écart va persister tout au long des échanges. On en trouvera la trace dans l'incapacité, ou l'absence d'intérêt (?) des stagiaires à utiliser la grille d'observation. Pendant le reste des échanges, les choix, les gestes de Martin seront commentés par le référent au prisme de « ce qu'il fait et qu'il aurait pu faire ».

Cet extrait de l'ACS de Malek, comme l'exemple de Pierre précédemment, met en évidence ce que ces référents font pour tenter de répondre à la prescription. Alors qu'il est sensibilisé à l'inefficacité potentielle des visites conseils qui ne s'attachent pas aux préoccupations des stagiaires et qu'il a tenté d'outiller l'observation, Malek ne va pas réussir à installer des échanges avec les FSTG à la suite de l'observation. La combinaison de l'impossibilité de préparation de l'observation et du décalage d'attentes y est pour beaucoup.

« Où c'est passé tout ça ? » se demande Brigitte

Cet extrait de l'ACS de Brigitte (Espagnol)⁶⁹ est une illustration de l'étonnement de tous les référents sur les difficultés rencontrées par les stagiaires pour mobiliser des connaissances ou des méthodologies apprises à l'ESPE en TDD. Dans l'exemple qui suit Brigitte réagit lors d'un passage où Hélène, une stagiaire identifiée comme plutôt performante dans les cours à l'ESPE, donne une réponse déconcertante pour les formateurs.

289	B	non non non non ! C'était un truc qui me, qui me.... Oui ! Ben ben parce que c'est... Quand quand tu observes un cours et que tu te dis mais.... Alors que... qu'on a travaillé à partir de ce qu'y amènent, qu'on a analysé, qu'on qu'on est arrivés à dire "ah mais bon qu'est ce qui qu'est ce qui fait que ça ne fonctionne pas?", Qu'y a la question du sens qu'est posée "Alors comment on peut là ? Comment on peut faire pour créer du sens? Di différentes pistes", etc. euh... Et et ou je les laisse venir, j'essaye de voir, de rebondir à partir de ce qu'ils disent et tout. Et qu'après tu vas en TD déloc et que tu observes le cours et tu te dis et « Où est ce que s'est passé tout ça ? » « Pourquoi la rencontre elle ne s'est pas faite? » « Pourquoi le pont y y y ne s'est pas fait? »
290	C	Est-ce que ce qu'y disent de ce qu'ils font c'est réellement ce qu'ils font?
291	B	... (inspire) ...non... non... Je pense que certains euh, Hélène, par exemple, quand elle amène quelque chose, je pense qu'y en a, euh,..... qui même s'ils s'expriment depuis leur vécu et depuis et depuis ce qu'ils ont mis, euh... ramènent des choses, quand même, qui sont euh..... Oh je vais pas employer le mot objectif c'est pas c'est pas ça, mais.... qui sont fidèles à ce qui, ... en tout cas, leur ressenti et à.... alors qu'y en a un qui est en train de me fuir en ce moment... qui depuis le début de l'année intervenait systématiquement en TD euh... euh... Angelina bis.... euh et je suis allée le voir en visite et ça, c'était une.... catastrophe ce qu'il a fait... mais vraiment et donc du coup, là il est dans quelque cho, dans une situation très inconfortable parce qu'il n'arrive même pas à croiser mon regard.... Heu parce ce qu'il m'a dit "vous avez vu"....

Extrait verbatim 7 : ACS Brigitte TP (289-291)

Brigitte se questionne sur l'efficacité du travail qu'elle fournit, lorsqu'elle enseigne en formation à l'ESPE : *"qu'est ce qui qu'est ce qui fait que ça ne fonctionne pas ?"* (TP 289). Elle fait un double constat. D'abord sur la difficulté des stagiaires à transférer les contenus de formation aux situations de terrain *« Pourquoi la rencontre elle ne s'est pas faite ? Pourquoi le pont y y y ne s'est pas fait? »* (TP 289). Mais aussi celui des difficultés que les stagiaires préfèrent ne pas montrer à leurs formateurs *« y en a un qui est en train de me fuir en ce moment... qui depuis le début de l'année intervenait systématiquement en TD ...[...]... euh et je suis allée le voir en visite et ça, c'était une.... catastrophe ce qu'il a fait... mais vraiment et donc du coup, là il est dans quelque cho, dans une situation très inconfortable parce qu'il n'arrive même pas à croiser mon regard.... Heu parce ce qu'il m'a dit vous avez vu »* (TP 291). Ce constat la déstabilise. Elle prend conscience d'une forme d'inefficacité de son enseignement mais également du décalage de perception que produit l'absence de vision des pratiques réelles des débutants en stage depuis la fin des visites-conseils systématiques. Mais aussi de la potentielle déconnection entre formateurs et stagiaires

⁶⁹ Chapitre 2. paragraphe 1.1

qui l'accompagne. Elle est dans une forme d'activité empêchée, de voir, de lier la formation à l'ESPE et la connaissance du terrain. Et le TD délocalisé en est le révélateur.

Nous trouvons d'autres traces d'étonnement concernant des difficultés inattendues des FSTG, ou d'un message de formation qui ne passe pas chez tous les référents dans les extraits d'ACS suivants : Brigitte (TP 110 ; 276 ; 289) ; Julien (TP 24) ; Pierre (TP 7) ; Jean-Yves (TP 102-110).

Dans les deux premières analyses proposées ici, c'est le référent qui décide des *thématiques* ou des *questions professionnelles* qui vont être abordées et de comment elles vont se dérouler. Soit, malgré lui parce qu'il réagit trop vite et trop loin de ce que voient les FSTG (Pierre), soit parce qu'il est emporté par une activité de conseil trop prégnante visant la construction d'une posture réflexive précoce (Malek). Dans tous les cas, l'activité du référent au moment de l'observation du travail s'effectue en partie en fonction des connaissances théoriques dont il dispose sur les occupations des stagiaires au moment de l'observation, les effets de celle-ci, à l'aide de la vidéo ou non et l'analyse du travail avec des visées de formation. Le dernier exemple que nous venons de montrer, avec Brigitte, vient compléter ce constat quand, au moment de mobiliser un savoir en situation la difficulté des FSTG sert de révélateur d'une déconnection entre les situations réelles et la formation.

Nous pensons que le peu de formation sur les résultats de la recherche sur la formation des enseignants débutants se cumule avec une autre difficulté portée par l'organisation de la formation en alternance. Là où les formateurs veulent profiter d'une observation de la classe pour tenter d'installer des échanges sur des questions professionnelles, les enseignants stagiaires viennent en espérant « se nourrir » de pratiques efficaces. Ces extraits illustrent que les préoccupations des stagiaires peuvent être involontairement écartées de la situation par les référents lorsque ces derniers tentent de réorienter les échanges vers leurs propres préoccupations. Les exemples présentés ici soulignent une activité du référent plus tournée vers la tâche que vers les bénéficiaires de celle-ci et un décalage avec ce que les stagiaires « attendent » d'un TD délocalisé.

2.3 En lien avec la mise en œuvre de l'alternance et du tutorat mixte

Cette catégorie rassemble des extraits d'ACS où les difficultés et dilemmes rencontrés par les référents sont liés avec l'organisation de l'alternance et la manière dont elle impacte la collaboration avec les tuteurs.

Les tuteurs, quand ils sont présents, représentent la dimension professionnelle de l'alternance pendant que les référents sont celle de la dimension universitaire. Mais les tutorats mixtes, clés de voûte d'une alternance intégrative, sont-ils audibles dans l'analyse des situations de travail et l'articulation qui a justifié leur existence. Nous retrouvons des traces de cette difficulté dans les deux extraits d'ACS suivants.

Une impossibilité structurelle de l'alternance

Dans le parcours PE, travailler avec les véritables acteurs du tutorat mixte se révèlent pratiquement impossible compte tenu de l'organisation des services des tuteurs dans ce contexte d'alternance. Au moment où débute l'intervention, Pierre présente le compromis qu'il a trouvé pour que les professeurs des écoles stagiaires puissent « malgré tout » travailler en TD délocalisé en présence d'un formateur de terrain expérimenté.

13	P	Ben le tuteur en fait même si j'avais été dans les conditions prévues, en général les tuteurs ne sont pas là parce que les tuteurs, le jour où les stagiaires sont libres pour faire le TD, un TD délocalisé comme ça les tuteurs sont dans leurs classes. Donc si j'avais eu euh, un tuteur, j'aurais pu, j'aurais pu avoir une des tutrices au moment de l'observation là puisque ça aurait été elle qu'on aurait observé dans sa classe mais elle n'aurait pas été là euh au moment euh, au moment de la discussion. J'aurais eu euh, j'aurais eu sans doute le directeur de l'école qui est tuteur euh, d'une autre stagiaire mais voilà on a toujours ce problème d'avoir euh euh le le tuteur, les tuteurs les tutrices des stagiaires qui sont présentes au moment au moment de ces TD. Donc on est donc effectivement la présence de l'enseignant, alors on n'a ni la présence des enseignants qui sont observés ni la présence des tuteurs euh, des sept stagiaires, [...]euh du TD délocalisé. Ça c'est quelque chose qu'on a , qu'on arrive pas à réaliser.
----	---	--

Extrait verbatim 8 : ACS 1 de Pierre (TP 13)

Dans l'impossibilité de respecter la prescription qui réclame la présence de tuteurs de terrain dans le TD délocalisé, Pierre a renoncé à solliciter les tuteurs officiellement nommés pour composer avec lui les tutorats mixtes de ses stagiaires. Il travaille depuis longtemps dans le parcours PE et il possède un réseau important de collègues de terrain. Pour parvenir à avoir des enseignants expérimentés dans ses TD délocalisés, il a pris l'habitude de solliciter d'autres formateurs (PEMF) qui sont disponibles au moment où il organise ses TD délocalisés pour aller les observer dans leurs classes. Par conséquent, le professionnel expérimenté qui accueille les stagiaires dans sa classe et s'expose au travail avec ses élèves devant les stagiaires est un inconnu pour les professeurs stagiaires. Et sauf dans quelques cas particuliers, ces derniers ne le reverront plus. Ce qui affaiblit le travail sur la durée. C'est pour cela que nous ne pouvons pas les nommer « tuteurs ».

Un « blackout total » dans certains TDD

Comme nous l'avons vu précédemment, dans la présentation du TDD d'Histoire-Géographie, seul le tuteur du stagiaire qui a servi de support au TDD est présent. Mais seulement au moment de l'observation du travail du FSTG. L'intégralité des échanges s'est pratiquée sans tuteur et cette situation est fréquente pour Malek.

21	M	Par contre là du côté des tuteurs c'est blackout total. C'est à dire je ne peux absolument pas avoir les tuteurs et comme on le verra plus tard même les tuteurs qui est dans la salle à côté qui a priori euh aurait été libéré pour participer selon le discours du principal, ne vient pas. Alors je ne sais pas si c'est le discours du principal qui était faux ou si c'est le tuteur qui a choisi de pas venir parce qu'il avait les troisièmes. Bref, par rapport à ça. Par contre le travail des tuteurs est beaucoup plus difficile dans le second degré que dans le 1er degré euh, pour plein de raisons. Moi je pense qu'il y a une culture de travail avec l'enseignement à l'IUFM etc. Qui est vraiment intégrée dans le 1er degré où ils participent beaucoup plus au cours, ils interviennent pour certains dans la formation etc. Que dans le second degré où les tuteurs dépendent de l'inspection et des
----	---	--

		IPR euh. Ils sont choisis par les IPR, ils sont guidés par les IPR et ils ont pas cette culture de participation et de travail avec l'ESPE. Même pour des tuteurs que je connais personnellement ! Certains ils étaient formateurs avec moi et j'ai du mal, ils ont du mal à échanger avec moi par rapport à à cette façon-là.
22	C	Et donc du côté des tuteurs, bon y a ce côté culturel mais est-ce qu'ils ont pu se rendre disponibles tu penses ?
23	M	Non parce qu'y a un problème d'emploi du temps. Y a un problème d'emploi du temps et donc pour le second semestre un tuteur s'est proposé de nous accueillir un vendredi matin euh avec un dispositif particulier de travail de groupe en lycée cette fois-ci. Euh, mais les autres tuteurs peuvent pas venir. Donc je peux même pas euh ils ont cours là à ce moment-là.

Extrait verbatim 9 : ACS de Malek (TP 21-23)

Cet extrait issu de l'ACS de Malek comme celui de Pierre juste avant ne sont pas anecdotiques. Exception faite des parcours CPE et Documentaliste, l'invitation des référents à participer aux TD délocalisés s'accompagne le plus souvent d'un refus de la part des tuteurs. Comme l'évoque Malek au sujet de la sélection des tuteurs « qui ont du mal à échanger », le TD délocalisé n'est pas un dispositif priorisé par le cadrage des missions des tuteurs définies par l'employeur. La plupart du temps le tuteur sera peut-être présent si c'est le stagiaire qu'il tutore qui est observé.

Au-delà des impossibilités structurelles, d'autres difficultés se nichent dans les collaborations qui existent en TD délocalisé.

« Le cadrage de la collaboration n'est pas clair »

Brigitte (Esp), lors de l'ACS, vient de revoir défiler devant ses yeux les images d'une situation de tension entre deux des stagiaires lors des échanges. Elle a essayé d'interrompre cet échange tendu et n'y est pas parvenue. Le dilemme qu'elle a dû trancher entre exposer Annie et la protéger dans les échanges l'a profondément affectée. D'autant qu'elle a eu le sentiment de devoir l'affronter sans l'appui du tuteur. Le chercheur va alors interroger Brigitte sur l'absence de réaction du tuteur lors de cette phase⁷⁰.

Brigitte identifie une première difficulté dans les positions relatives des formateurs présents vis à vis du dispositif TDD à laquelle elle trouve deux origines.

D'abord parce qu'elle a formé Henri, le tuteur, à deux reprises. En formation initiale, « Henri, d'abord 1 je l'ai eu à l'IUFM y a 10 ans » (TP 185) et maintenant en formation des tuteurs « là en plus je pense que pour Henri, d'autant qui y a eu la formation des tuteurs, je suis sensée être celle qui sait. » (idem). Mais également parce que « le TD déloc c'est un truc qui appartient à l'ESPE quoi ! » (TP 187) et qu'elle l'incarne, selon elle, aux yeux d'Henri « et moi je je suis l'ESPE. » (TP 189). Elle justifie l'absence de réaction d'Henri devant une situation difficile comme une conséquence de cette dissymétrie en interpellant le chercheur face aux images de la situation. « Tu vois donc je pense que là, Henri il doit se dire si elle bouge pas, c'est qu'il faut pas bouger. Tu vois ? » (TP 191). Brigitte relève l'inconfort

⁷⁰ ACS Brigitte. [TP 185 à 203](#)

partagé de cette situation « *Qu'est-ce que je viens faire dans cette galère ! Et quand est ce qu'il faut que j'intervienne ? Et comment ? et Voilà!* » (TP 193).

Brigitte va ensuite exprimer une cause plus profonde à cette difficulté. L'absence de co-construction, par manque de temps (TP 201) mais surtout parce qu'elle n'en avait pas la possibilité dans ce cadre pas très clair pour elle et qu'elle n'avait pas envie de le reconnaître : « *bon ceci dit, ça n'empêche pas parce qu'il n'est pas clair pour moi de ne pas dire à Henri : Ben écoute, euh, il n'est pas clair qu'est-ce qu'on en fait de ce cadre-là ? Qu'est-ce que euh, qu'est-ce qu'on peut imaginer, tous les deux, dans ce, dans ce truc-là.* » (TP 203).

Un peu plus tard dans l'ACS, Brigitte va revenir sur les conditions de son travail avec Henri. D'abord pour signifier que comme ils sont deux professionnels expérimentés, ils ont une efficacité qui compense partiellement l'impréparation mais surtout pour souhaiter une prescription qui contribue à minorer cette imprévisibilité comme l'illustre l'extrait suivant.

346	C	Donc finalement ce qui pose problème c'est quoi ? Parce qu'on est euh, vingt minutes après, peut-être même pas vingt minutes après. Dix minutes après. Y a un quart d'heure tu m'as dit "Cette situation je sais rien en faire. Je n'en projette rien, je n'y prépare rien." Et là tu dis « Non non, on est sur un sujet du métier avec une interaction efficace."
347	B	Non, mais ça ne veut pas dire, parce qu'on a pas préparé qu'on ne peut pas rebondir sur des choses !
348	C	Non je ne dis pas ça.
349	B	Donc pour moi ce sont deux choses différentes. Euh, encore heureux que tant Henri que moi, on puisse à des moments donnés leur pointer des choses et, et les faire avancer dans ce qu'elles sont en train euh, de vivre euh, tu vois je dis encore de vivre !
350	C	Ben complètement.
351	B	En train de construire ! Euh, il n'empêche que euh, ben peut-être que ce serait beaucoup plus sécurisant et peut-être qu'on aurait beaucoup plus de libertés et en tout cas moi moins d'angoisses si euh... Si si certaines je ne dis pas de cadrer en enlevant de la liberté etc... Mais qu'y est au moins un, un. Ouais, on on sait où on va et on sait ce que chacun euh, peut apporter et comment ! Moi je suis certaine qu'y a des moments où dans la tête d'Henri y a plein de choses qui se passent et y n'ose pas intervenir. Moi y a des moments où plus tard y prend longuement la parole et où moi je me suis mise en retrait et j'ai écouté et et où je me disais "Non mais laisse-le il, il est là, il a pris les choses en main, laisse-le et n'intervient pas !" Et et ... et je les aurais pas présentées de la même façon parce qu'on est différents et que ça aurait fait tilt à d'autres, où en même temps je me disais, honnêtement hein je me suis dit "Bon avec ce que tu as vu, il vaut mieux que ce soit quelqu'un d'autre qui prenne la parole, peut-être que ça portera plus !" (Rire B) Oh ! Voilà, donc euh... C'est c'est compliqué.

Extrait verbatim 10 : ACS de Brigitte (TP 346-351)

La complication, voire la complexité, de cette situation qui comprend plusieurs protagonistes se situe justement dans le fait que le but ultime de cette situation collective lui échappe. Réunir plusieurs formateurs ou plusieurs débutants n'a guère d'intérêt s'ils s'expriment l'un sans l'autre et que cette situation d'échange n'est pas l'opportunité d'y voir un espace de dispute professionnelle réglée entre débutants, entre débutants et experts et entre experts.

2.4 En lien avec l'activité du référent divisée entre piloter et former

Cette catégorie rassemble des extraits d'ACS où les difficultés rencontrées par les référents sont liées à un dilemme de positionnement entre :

- L'activité du référent quand il pilote le déroulement des échanges en TDD
- L'activité du référent comme formateur lors de ces mêmes échanges

Les référents ont rencontré des difficultés dans les phases d'échanges quand ils ont dû faire face à un dilemme spécifique du TDD. Parvenir à trouver le bon positionnement dans les échanges entre un strict rôle d'animation et de pilotage du dispositif et leur place de formateur représentant d'une composante universitaire.

Un dilemme dans le pilotage pour Brigitte

Cette difficulté apparaît quand Brigitte est face à l'extrait qui va la questionner sur son absence de directivité dans la phase d'échanges⁷¹. A l'écran elle revoit comment lorsqu'elle l'y invite, Annie se lance dans un commentaire sur la séance qu'elle vient de terminer avec ses élèves. Brigitte demande alors aux autres professeurs stagiaires de réagir, Angéline se lance dans la critique de ce qu'elle a observé. Elle indique comment Annie aurait dû mieux réguler la prise de parole de ses élèves et l'incite à plus de fermeté. Annie se défend en indiquant que, malgré tout, ses élèves ont « *travaillé durant tout le cours et l'ont écouté* ».

C'est au moment où Annie témoigne de son incapacité à mettre en pratique les conseils de sa collègue « *Ok il a pas levé la main et tout, mais ça je là j'ai, je, j'ai, j'ai démissionné*⁷² » (TD Espagnol, TP 325) que la réponse d'Angéline fuse en direction d'Annie : « *mais y faut pas démissionner !* » (TP 326) et va provoquer l'aveu d'impuissance de cette dernière face à son incapacité à installer un cadre de travail organisé et partagé : « *Mais si j'y arrivais je le ferais putain*⁷³ ! » (TP 333).

Brigitte va tenter, à six reprises mais en vain, de mettre fin à cet échange qui s'est brusquement tendu entre les deux professeurs stagiaires.

Sans aller plus loin dans la description, c'est l'impossibilité d'arrêter Angéline qui va représenter la difficulté sur laquelle Brigitte revient lors de l'autoconfrontation simple.

Pour Brigitte, cet extrait révèle un dilemme qui va se transformer tout au long de l'intervention : comment exposer Annie à la comparaison de ses manières de faire, tout en la préservant pour qu'ensemble les professeurs stagiaires, avec les tuteurs et le

⁷¹ ACS Brigitte ([TP 158 à 175](#))

⁷² Démissionner a ici un sens second : renoncer à le faire.

⁷³ Putain n'est pas adressé à l'autre FSTG mais l'expression frustrée d'un aveu d'impuissance.

référent ESPE, puissent faire de cette observation et de ces comparaisons un objet d'apprentissage du métier d'enseignant ?

Pour Julien, « l'objectif c'est de couper la parole aux tuteurs »

Le TDD délocalisé de Julien est celui qui regroupe le plus de tuteurs parmi ceux que nous avons observé. Il se déroule dans un climat convivial. Dans le petit groupe de CPE stagiaires en formation à l'ESPE, tous se connaissent très bien. Ce qui est également le cas entre presque tous ces tuteurs et le référent.

Toutefois pour Julien, cette connivence entre tuteurs est la source principale de ses difficultés avant et pendant le TD comme il va le révéler lors de l'ACS⁷⁴. Julien va révéler qu'il s'attendait à l'émergence de difficultés dans la conduite de la phase d'échanges et que leur anticipation va piloter son activité lors du TD. « *L'objectif c'est de d'essayer de couper la parole aux tuteurs* » (TP 17).

« *Je sais que euh, les les tuteurs CPE en tout cas ont tendance à beaucoup prendre la parole en fait et et donc évidemment à à laisser un petit peu en retrait les interventions des stagiaires* » (TP 17). Il a énoncé une consigne qui exprime clairement cette difficulté anticipée. « *Alors ce que je vous propose si vous voulez bien euh, peut-être dans un premier temps de, laisser, euh, la place aux aux questionnements et aux remarques qui pourraient venir des stagiaires de manière à ce que euh, vous et puis nous, on puisse intervenir dans un second temps euh, de manière à faire un petit retour d'expérience aussi sur ce type de choses* » (TDD CPE, TP1).

Ce que va révéler Julien lors de l'ACS c'est d'abord une forme d'impuissance lors du TD malgré le cadre qu'il a tenté de poser. Il fera le constat d'une animation inefficace « *je suis pas arrivé à leur couper complètement la parole* » (TP19) en justifiant son manque de directivité par les liens qui l'unissent à certains de ces tuteurs : « *ce sont des personnes avec qui j'ai déjà fait des TD délocalisés et puis avec lesquelles j'ai mené des formations enfin, c'est voilà, c'est des gens que je connais très bien, en fait on est dans un échange assez naturel.* » (TP 23). Il connaît leurs tendances aux digressions : « *sur ce type d'échanges si tu veux c'est des échanges euh, alors enfin je, j'allais dire qui n'ont pas d'intérêts [...] c'est tout à fait le type d'échanges que je redoute en fait et que je voudrais à arriver enfin, j'aimerais qu'ils arrivent à s'en extraire* » (TP 52).

Mais ensuite, il dira que cette difficulté aura deux autres conséquences. Une activité empêchée pour lui-même, il sera moins réceptif aux échanges et y participera très peu avec une posture de formateur car il restera focalisé sur la possibilité que les FSTG aient l'opportunité de questionner la situation de travail.

Et malgré ses demandes, l'espace occupé par les formateurs empêche les interventions des stagiaires. Mais au-delà des digressions, c'est lorsqu'ils apportent « *des éléments d'analyse qui vont griller des possibilités d'analyses différentes de la part des stagiaires* »

⁷⁴ ACS Julien, (TP 16-23)

(TP 8) qu'ils lui posent un problème. Il « essaie de réfléchir à des stratégies pour arriver à ce que malgré tout ce soit aussi les les étudiants qui prennent la parole quoi hein ! En tout cas j'ai ça dans la tête tout le temps pendant que je j'écoute ces échanges » (idem).

Ce qui est compliqué pour Julien, c'est cette connivence du groupe d'experts entre eux mais également vis à vis de lui. Cette connivence professionnelle lui donne l'avantage de « savoir à quoi s'attendre » mais aussi l'inconvénient de piloter sa propre entrée dans son rôle au lancement du TD.

Au fil de l'autoconfrontation, il va mobiliser un vocabulaire qui illustre l'importance que prend cette difficulté « l'appréhension que j'ai / l'appréhension / écraser/ le piège / le gros risque / je savais que ça pouvait se passer un petit peu comme ça alors je désespère pas complètement / Les moments qui sont plus dérangeant / griller des possibilités. »

Cette difficulté de fonctionnement révèle finalement un nouvel obstacle. Les tuteurs n'ont pas été associés à la conception du TD délocalisé et finalement la situation ne leur est qu'indirectement adressée. Face à l'observation, en l'absence de coordination et de préparation, ils se retrouvent avec la même activité que les stagiaires. Mais ils la réalisent, avec plus de vitesse et d'expérience, ce qui rend la phase d'échanges moins active pour les stagiaires. Au lieu de jouer un rôle de formateurs vis à vis des FSTG, ils constituent un groupe plus expérimenté avec qui ils sont dans une sorte de concurrence. Ce qui va à l'encontre de l'objectif du dispositif. Cette « concurrence » peut s'expliquer en questionnant le positionnement des tuteurs en TDD. Comme nous l'avons montré dans la phase diagnostique, rien ne permet une co-construction réelle du dispositif. Les tuteurs ne se sentent pas comme co-formateurs du TDD. Par conséquent, il peut arriver qu'ils se placent en concurrence avec les FSTG dans l'analyse des situations observées. Inconsciemment bien entendu.

Pour le référent, l'activité pendant l'observation pilote l'activité lors des échanges

Cet exemple est tiré de la phase d'échanges du TDD des documentalistes. Pour mémoire, tous ont assisté à une séance en coenseignement d'une documentaliste et d'une professeure de français en lycée professionnel. Une fois réunis pour échanger à la suite de l'observation du travail de cette tutrice, Véronique va se confronter à un groupe qui échange très peu. En ACS, elle reviendra sur son positionnement lors des échanges en particulier au début de cette phase. Nous avons sélectionné un court extrait à ce sujet.

123	C	Est-ce que si je te dis du coup que, ton apport, pendant le TD délocalisé est dans le fait d'installer la situation plus que pendant la situation ? C'est à dire que c'est par ton initiative que vous êtes dans cet établissement, c'est par ton initiative que vous avez vu une séance, que ces gens-là sont réunis autour d'une table, et d'une certaine manière après tu vas les laisser. Même si tu vas comme tu dis relancer... Après tu vas leur laisser la main ?
124	V	En fait j'essaie de contrôler les thématiques abordées et les points. Y a des points clés que je veux voir aborder. Par rapport à la séance donc qui sont prédéterminés. Euh, et puis des points qui apparaissent au fil de, que je décide ou pas de laisser filer un temps déterminé. Donc effectivement c'est c'est, c'est du guidage mais sur le contenu même des échanges, oui j'ai peu d'interventions. Euh, alors peut-être que c'est
125	C	Mais complètement par choix de toute façon ?

126	V	Alors oui ! En grande partie par choix et puis aussi comme je te disais parce que parfois euh, y a eu, y a des moments où, je je suis tellement en train d'imaginer ce qui va se passer ensuite, que j'ai vraiment du mal à m'arrêter sur, relever quelque chose. Bon je sais que la partie, la première, la toute première partie où Anne explique comment elle a travaillé avec sa collègue
127	C	sur la préparation
128	V	en fait elle me l'avait expliqué une ou deux fois. Et du, coup je sais que là, à ce moment-là, je suis pas très attentive à ce qu'elle dit parce que je suis vraiment dans la, dans le scénario du TD en fait.

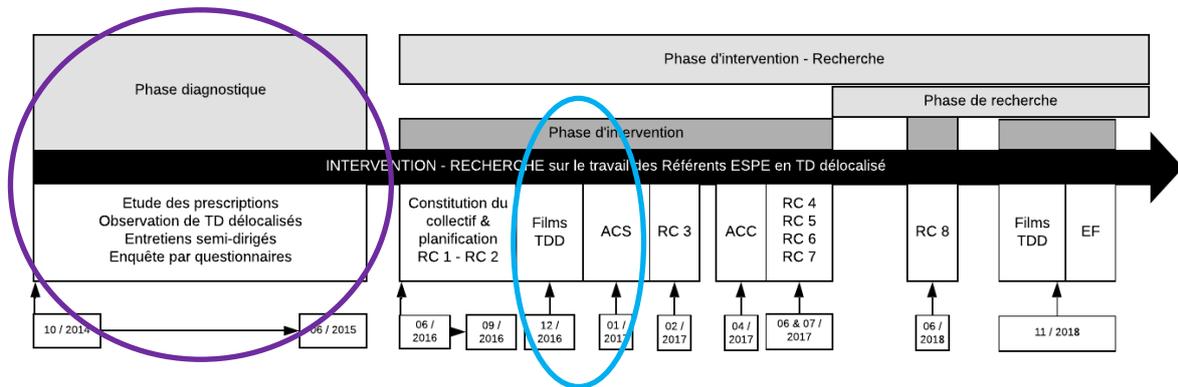
Extrait verbatim 11 : ACS de Véronique (123-128).

L'activité de Véronique lorsqu'elle observe le travail de la documentaliste expérimentée en TDD répond à un but précis. Elle relève les thématiques potentielles qui pourront être abordées dans les échanges à l'issue de l'observation. Cette préparation qu'elle effectue en amont de la phase d'échanges va conditionner son activité pendant ceux-ci. D'abord en repérant les points qui sont spontanément abordés ou non par les autres participants mais également dans une gestion du temps.

Ce que cet extrait de l'ACS de Véronique met en évidence ici c'est comment l'activité de Véronique lors de l'observation conditionne celle qu'elle a pendant les échanges. « *Je suis pas très attentive à ce qu'elle dit parce que je suis dans le scénario du TD en fait* » (TP 128). D'abord parce qu'en se focalisant sur le repérage de thématiques elle s'intéresse moins aux gestes d'enseignement de la tutrice qui s'expose. Ensuite parce que cette activité à ce moment-là va conditionner la suivante. Véronique se met au service des contenus dans les échanges. Elle « *essaie de contrôler les thématiques abordées et les points. Y a des points clés que je veux voir aborder* » (TP 124).

Cet extrait d'ACS nous permet de mettre au jour une autre activité possible des référents dans la complexité de leur travail en TDD quand ils ont à faire se succéder la phase d'observation et la phase d'échange. Contrairement aux deux référents précédents, Véronique ne va pas contribuer au contenu des échanges et va se contenter d'organiser la restitution des thématiques. Nous mesurons ici comment l'activité des référents, quand ils observent, est intimement liée à l'activité qu'ils vont produire lors des échanges. Nous pouvons même voir l'activité déployée lors de l'observation comme un organisateur de l'activité des référents lors des échanges.

Synthèse intermédiaire



Ce que montrent ces résultats :

La phase de diagnostic (2014-2015)

Par l'étude des prescriptions :

- La prescription du TDD et sa présentation révèlent la volonté de formaliser le tutorat mixte sous la forme d'un dispositif. Ce dispositif, le TDD signe le choix de la direction de l'ESPE d'abandonner la visite-conseil au bénéfice d'une modalité de tutorat collectif.
- Les documents prescripteurs vont se révéler peu opérationnels. Sur le fond, ils n'indiquent pas comment concrètement concevoir un TDD et n'expriment pas de buts de formation. Sur la forme, ils se révèlent peu explicites. Les référents font face à un déficit de prescription.
- Le premier document prescripteur est remplacé au bout de trois mois par un second, la fiche technique qui s'avère plus contraignante que le précédent et provoque un accroissement du travail pour les référents ESPE.

Nous sommes face à un artefact prescriptif qui vient désorganiser partiellement l'activité des référents. D'abord en réformant profondément le rapport au terrain des formateurs puis en s'avérant peu opérationnel et enfin par une re-prescription qui perturbe et complique le travail des référents quelques mois plus tard.

Par les questionnaires :

Les questionnaires nous permettent de mettre en évidence :

- Que ce sont les formateurs qui sont d'anciens professionnels de terrain devenus formateurs qui prennent la mission de référent.
- Que le dispositif TDD n'est pas mis en œuvre partout. Certains parcours de formation du 2nd degré ne le mettrons pas en place.
- Qu'il y a une distinction entre les référents du 1^{er} et du 2nd degré :

- Dans leur expérience de formateurs. Ils sont moins nombreux à avoir exercé à l'IUFM dans le 1^{er} degré que dans le 2nd.
- Dans leur connaissance des FSTG. Les référents du 1^{er} degré sont moins souvent les formateurs des FSTG à l'ESPE.
- L'organisation de l'alternance implique des possibilités de réalisations du TDD différentes entre 1^{er} et 2nd degré :
 - La collaboration avec les tuteurs est extrêmement compliquée dans le 1^{er} degré. Plus réalisable dans le 2nd mais complexe.
 - L'organisation des TDD est plus complexe du point de vue de la disponibilité des acteurs dans le 1^{er} degré. Elle est plus contraignante géographiquement dans le 2nd.
- On identifie trois grands formats de conception de TDD. Tous s'inspirent d'anciennes modalités de travail avec le terrain, comme une sorte de recyclage. La visite-conseil (2nd degré), le GFP (1^{er} degré) et l'observation chez les PEMF (1^{er} degré). Ces formats ne sont pas univoques. Ils comportent tous des nuances.
- L'observation du travail est un point central de distinction entre les trois formats de TDD. On observe les FSTG (2nd degré), les tuteurs (1^{er} degré) ou personne (1^{er} degré).
- Tous les formats indiquent privilégier les échanges en leur sein
- Avec chaque format de TDD, on identifie des choix de contenus qui diffèrent :
 - Plus de lien avec la didactique dans le 2nd degré
 - Moins de conseils théoriques dès qu'il y a de l'observation dans le format
 - Le mode transmissif reste très présent *a fortiori* quand il n'y a pas d'observation

Par les études de cas :

- La planification du TDD est extrêmement complexe dans le 1^{er} degré. Les référents font face à un grand nombre de prescriptions remontantes issues des circonscriptions, de l'organisation des groupes à l'ESPE, de la répartition des FSTG en groupe de TD, de l'organisation de l'alternance.
- La planification est contraignante mais plus aisée dans le 2nd degré. Il y a plus de tuteurs mais c'est la seule contrainte supérieure à celles des référents du 1^{er} degré. La collaboration avec les tuteurs s'avère délicate dans le second degré. Il y a parfois des désaccords de formation avec des tuteurs pas toujours formés.

Bilan de la phase diagnostique

Au moment de son démarrage en 2014, le TDD est mal expliqué et les référents ne sont pas accompagnés pour le mettre en œuvre.

Le référent voit de nombreuses prescriptions remontantes peser sur son activité que la prescription ne prévoit pas. Ce dernier se contente de « réussir » à l'organiser au détriment d'une réflexion sur les objectifs de formation. Pour cela ils s'appuient sur

d'anciennes modalités de travail liées avec le terrain qu'ils aménagent pour réussir malgré tout à mettre en œuvre les TDD.

Au regard de l'ambition d'une refondation qui veut profondément changer la formation initiale des enseignants et de l'ambition d'une alternance intégrative, ce résultat, dans le cas du TDD, peut s'apparenter à une double illusion.

Du côté des prescripteurs, l'illusion d'une efficacité puisque majoritairement les TDD existent mais que produisent-ils comme effet de formation sur les FSTG ?

Du côté des acteurs l'illusion d'une inefficacité puisque malgré des difficultés et des insatisfactions le changement de paradigme sur le lien avec le terrain est en route.

En début d'intervention (2016)

L'étude des dispositifs TDD

5 des 6 TDD que nous avons modélisés sont issus d'anciennes modalités et ressemblent à ceux qui ont été identifiés en phase de diagnostic. Seul Jean-Yves, en EPS, conçoit un dispositif qui ne ressemble pas à une ancienne organisation.

Cette description a lieu deux ans après la phase diagnostique (novembre 2014 vs novembre 2016). Nous en déduisons qu'une fois le format établi, 4⁷⁵ des 6 référents ont peu fait évoluer leurs TDD.

Les difficultés et dilemmes

Ils ont été révélés lors des ACS et se répartissent en quatre catégories :

- En lien avec la prescription :
 - Une conception par recyclage d'anciennes modalités, collée au prescrit : Brigitte ressent une perte de son pouvoir d'agir avec l'obligation de renoncer à la visite-conseil pour réaliser des TDD. Dans le contexte de travail intense qui la submerge elle tente de réaliser des TDD en « se collant » à la prescription. Elle révèle son impossibilité à faire autrement.
 - Un écart avec le cœur du métier : Julien et les autres référents CPE ont renoncé à observer le cœur de leur activité professionnelle pour se conformer à la prescription de temps collectif du TDD.
- En lien avec l'efficacité du TDD
 - Un usage de la vidéo en formation prescriptif : Pierre ne prend pas assez compte ce que peuvent voir et dire les FSTG du travail enseignant.
 - Une observation modélisante et décrochée des préoccupations des FSTG : Malek (HG) ne s'aperçoit pas qu'il enlève de l'intérêt au TDD. Les stagiaires étant plutôt en quête de réponses opérationnelles.

⁷⁵ Celui de Jean-Yves a évolué et Pierre n'a pas été référent en 2015-2016. Il a « recommencé » pour participer à l'IR.

- Un constat d'une formation inadaptée et d'un formateur « aveugle » : Brigitte mesure la difficulté des stagiaires à mettre en relation ce qu'ils apprennent à l'ESPE et ce qu'il se passe sur le terrain. Elle constate amèrement que les nouvelles organisations de son travail la privent de visibilité sur le travail des stagiaires. Elle a le ressenti d'une activité empêchée.
- En lien avec l'opérationnalisation de l'alternance
 - Une collaboration référent-tuteur impossible dans le 1^{er} degré : La collaboration en TDD entre référent et tuteurs des FSTG est structurellement impossible pour Pierre. Par conséquent il cherche d'autres enseignants expérimentés comme terrains d'observation. Mais ces formateurs ne travailleront pas avec les FSTG ce qui affaiblit le travail sur la durée.
 - Un dispositif difficilement partagé ou faiblement investi dans le 2nd degré : En Histoire-Géographie Malek ne voit pratiquement jamais les tuteurs en TDD.
 - Une conception laissée à la responsabilité du seul référent : L'absence de copréparation et de prise d'initiative du tuteur dans le TDD, qui est perçu comme un dispositif ESPE, complique le travail de Brigitte.
 - Une animation du TDD peu ou pas partagée : En particulier face à une dispute professionnelle entre stagiaires dans laquelle Brigitte ne parvient pas à s'interposer.
- En lien avec l'activité du référent dans la phase d'échanges.
 - L'activité du référent en TDD se divise entre deux registres : piloter et former
 - Un dilemme nouveau pour les référents : Exposer un FSTG à la comparaison de ses manières de faire tout en le préservant. Ce dilemme affecte Brigitte.
 - Favoriser l'expression des FSTG : Comment laisser les FSTG et les tuteurs s'exprimer tout en confiant aux FSTG le début du travail d'analyse ? se demande Julien.
 - Faire adopter aux tuteurs une posture de formateurs : Associer les tuteurs à la conception du TDD pour qu'ils occupent pleinement une posture de formateurs ? Se demande également Julien
 - Observer pour se préparer à échanger : L'activité du référent pendant l'observation peut être un organisateur de son activité lors des échanges. Par exemple, lorsqu'il relève les thématiques d'échanges possibles pendant l'observation et se concentre sur une activité de pilotage pour vérifier qu'elles sont abordées. Véronique le met en évidence.

Ce qu'on pourrait en dire

Le référent est toujours au cœur d'un système multi-prescrit et le poids des préoccupations remontantes reste fort, en amont comme lors du TDD comme nous l'avions montré avec les résultats de la phase diagnostique.

Les organisateurs ordinaires du développement de l'activité des référents sont restés liés aux caractéristiques agissantes de la situation de travail tel que les référents l'ont conçue la première année, ce qui freine les possibilités d'innovation.

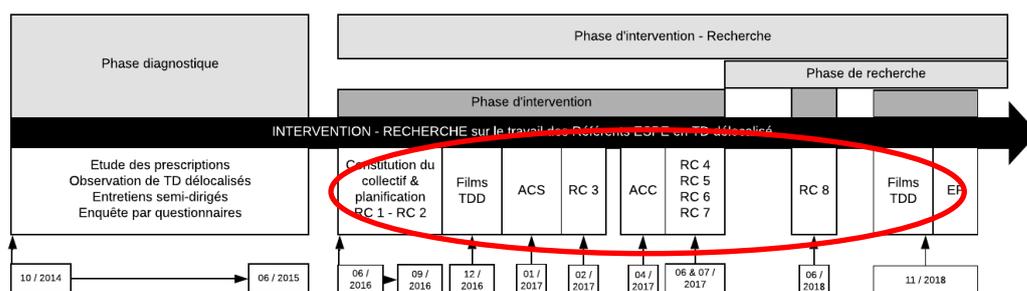
Lors du TDD, les référents sont faiblement mobilisés sur la phase d'observation. Mais ils le sont beaucoup dans la dimension adressée de l'animation lors de la phase d'échanges. Ils tendent à favoriser l'expression prioritaire des FSTG au détriment de débats de métier. Ainsi, cet espace d'échange s'apparente plus à un temps d'évaluation de la capacité des FSTG à identifier / interpréter les situations de travail qu'à une réelle phase d'échange susceptible de faire émerger des questions professionnelles qui « se discutent ».

Exception faite du TDD EPS, les TDD ne s'inscrivent pas dans un continuum. Le TDD semble déconnecté du reste de la formation dans les parcours de formation des référents qui composent le collectif d'intervention.

CINQUIEME PARTIE :

Les résultats à visée transformative et développementale

Avec cette cinquième partie, nous abordons les résultats issus du dispositif d'intervention-recherche proprement dit. Ils sont à dominante développementale et transformative. Nous le disons à nouveau, il est caricatural de distinguer strictement un temps compréhensif et un temps développemental dans le processus d'intervention et ce n'est pas ce que nous avons fait. Nous avons voulu tenter de séparer entre elles les deux transformations du travail. La distinction n'existe réellement que dans l'écriture du document.



Cette partie se compose de trois chapitres :

Le chapitre 1 se décompose en deux études de cas. Nous avons pisté le développement de Pierre et de Brigitte sur l'intégralité de la durée de l'intervention.

Le chapitre 2 a une organisation différente. Nous allons montrer comment le travail au sein du collectif de référents a contribué à provoquer un développement chez eux. Nous pisterons ce développement sur trois sujets :

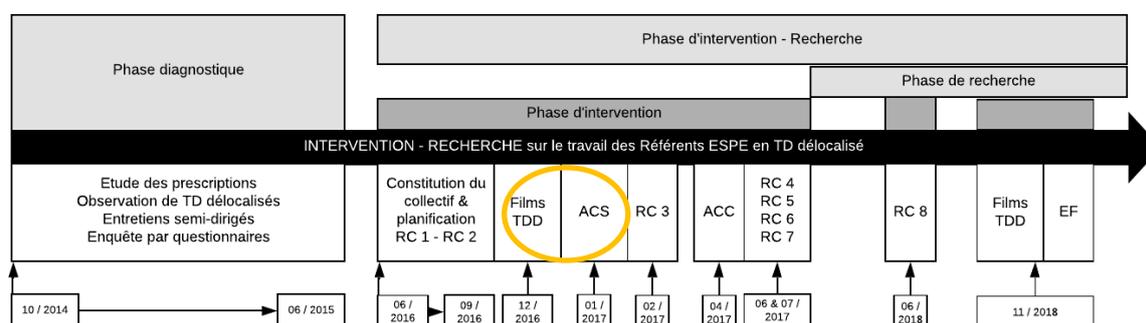
- Comment les échanges ont permis de définir des buts concrets de formation pour le TDD
- Comment les questions du travail partagé entre formateurs en TDD ont révélé une difficulté
- Comment le rapport aux prescriptions peut se révéler comme une source de dissensus entre les référents

Le chapitre 3 présente les TDD que les référents ESPE ont élaborés en toute fin d'intervention recherche, comparativement à ceux que nous avons pu observer deux ans plus tôt, en début d'intervention.

Chapitre 1 : Deux exemples de développement

En proposant aux référents une intervention-recherche qui repose sur le cadre de l'ergonomie de l'activité, nous visons à provoquer « un développement de leurs activités qui leur permette d'expérimenter ce dont ils sont capables » (Canguilhem, 1930) et qui, ce faisant, « ouvre sur une transformation possible des situations de travail qui sont les leurs » (Felix & Saujat, 2015a, p. 63). Dans cette perspective, l'autoconfrontation simple à laquelle nous avons soumis les référents a provoqué des réactions diverses chez eux. A partir des cas de Pierre et de Brigitte, nous allons tenter de montrer comment nous avons pisté ce développement et selon quels organisateurs il s'est effectué. Ces cas sont donc étudiés longitudinalement sur la durée de l'intervention. Les schémas et les cerclages permettent de se repérer dans le temps.

1 Un TD improvisé provoque un apprentissage « en accéléré » chez Pierre



Pour pister le développement de Pierre (PE), nous effectuons un bref rappel de ce que nous avons montré dans la partie 4.⁷⁶

Pierre (PE) a du improviser à la dernière minute un TDD à partir d'extraits vidéo à l'ESPE à la place de l'observation d'une enseignante expérimentée. Il a organisé son milieu de travail pour simuler les deux temps qui auraient dû se dérouler si tout c'était passé comme prévu. Il a aménagé dans une salle une zone pour observer et une autre pour échanger. Lorsqu'en ACS, il est confronté aux images de sa propre action dans la situation de travail, l'activité sur l'activité qu'il va produire agit comme un révélateur qui lui a fait dire « *qu'il se plaçait souvent trop loin de leur zone de développement professionnel* » et lui

⁷⁶ Nous avons inséré des liens hypertextes pour un retour rapide à la situation de référence et à la difficulté révélée. Partie 4. Chapitre 2, [paragraphe 2](#) et [2.2](#).

a révélé qu'il était lui-même à l'origine d'un certain nombre d'obstacles à sa propre efficacité.

Lors de l'ACS, il a immédiatement identifié des difficultés précises suivies de pistes de solutions possibles comme autant de constats d'apprentissages à réaliser dans une perspective de transformation de sa manière d'agir et de penser. En voici quelques exemples :

- Une difficulté « à se taire » devant un « *truc qui lui tient à cœur* ». « *Je pense que j'aurais dû simplement me contenter de pointer ce fait que euh, sur lequel, on allait y revenir et puis on, on continue de faire le tour pour rester dans le contrat que j'avais posé. Mais voilà c'est vrai que euh, le fait d'être, le fait d'être sur un truc sur lequel euh, euh, d'un point de vue pratiques professionnelles euh qui me tient particulièrement à cœur et sur lequel y a pas mal de, je trouve qui a pas mal de chose à dire j'arrive pas à me retenir et je. Et du coup c'est, c'est pas forcément ce qui est le plus efficace* » (ACS, TP 104).
- Changer de posture dans les échanges « *peut-être me mettre plus en retrait et et et et les renvoyer à justement à... à... provoquer davantage l'échange sur ce qui prati, ce qui est, ce qui est dans leurs classes* » (TP 130) pour favoriser l'articulation entre ce que les stagiaires vivent en classe et le TD délocalisé. « *Mais en fait y faut que tu arrives justement à à ces classes que tu as vu dans le TD délocalisé à faire en sorte qu'elles soient plus présentes et que, et que, et que le débat porte certes sur les images qu'on vient de voir qu'elles soient un prétexte à revenir sur la classe* » (TP 126). Ce qui le conduit à envisager de modifier le type d'extraits vidéo dans le futur « *du coup ça implique de effectivement de de, de plus cibler effectivement de, euh, au niveau des moments de vidéos qui peuvent être leur pra, être présentés.* » (TP 134). Les TP 58 & 100 complètent la liste précédente.

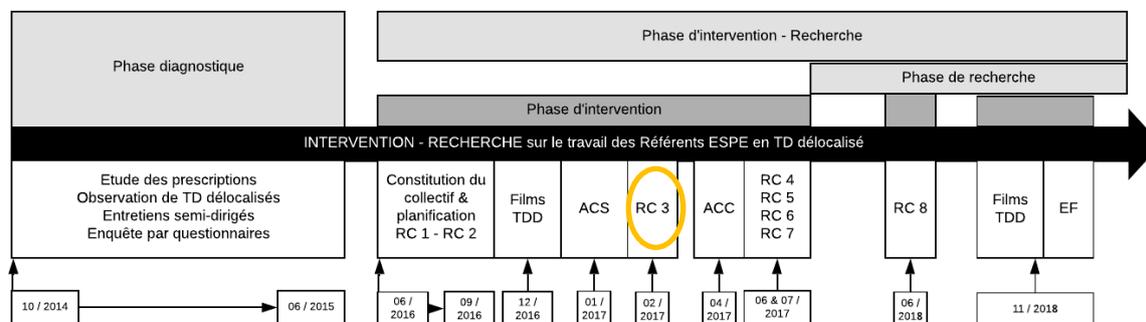
Ce que révèle l'activité de Pierre lors de son autoconfrontation, c'est une sorte de mise en chantier personnelle de son usage habituel des vidéos de situations réelles de travail. Dans son TDD, pris comme une situation professionnelle, Pierre a identifié deux caractéristiques agissantes (Leontiev, 1975) porteuses de son inefficacité :

- Celle d'observer et de faire observer le travail réalisé, *a fortiori* d'enseignants expérimentés avec le prisme de « *ce qu'il faudrait faire* » face à des enseignants débutants qui n'ont ni la même profondeur d'analyse ni la même histoire professionnelle que lui
- Celle de vouloir analyser immédiatement les situations de travail visionnées avec un prisme disciplinaire et didactique qui demande une maîtrise des concepts et la capacité à les identifier en acte hors de portée des débutants

Nous pensons que c'est la décision de faire évoluer ces deux caractéristiques qui vont organiser l'activité à venir de Pierre en vue de transformations à opérer dans sa conception du dispositif. Pour autant rien dans l'ACS n'indique comment il va s'y prendre.

Nous postulons que cette ACS, lui a fait « entrevoir le métier, simultanément comme problème et comme solution » (Clot, 2008).

1.1 Un développement de son activité de conception ?



Pierre, lors du retour au collectif (RC3), va pouvoir découvrir les TDD des autres référents et les questionner. Celui de Jean-Yves (EPS)⁷⁷ en particulier, dont l'usage de la vidéo et l'organisation des échanges choisis par son collègue, font écho aux difficultés que Pierre a exprimé en ACS. Voici quelques questions des référents lors des échanges en RC3 qui ont pu faire écho avec ce que Pierre a révélé vouloir modifier dans son propre TDD :

- L'implication du FSTG observé sur ce qu'il veut montrer de son travail, « *le stagiaire qui, bon, qui présente sa leçon avec le, le montage vidéo qu'il a réalisé sur ce qui lui paraît être important d'être montré. (TP 234)* »
- Les raisons de la pertinence des questions des autres FSTG, « *Est-ce qu'ici on les prépare à observer ? Qu'est-ce qu'on leur donne pour observer ?* » (TP 1161)
- L'organisation des échanges proposée par Jean-Yves qui structure l'avancée de l'analyse des FSTG, « *le débat derrière, c'est plus un débat, c'est du question-réponse et ils questionnent pas la pratique, ils se demandent comment il a fait pour faire ça et parfois ils se demandent rien.* » (TP 1176)

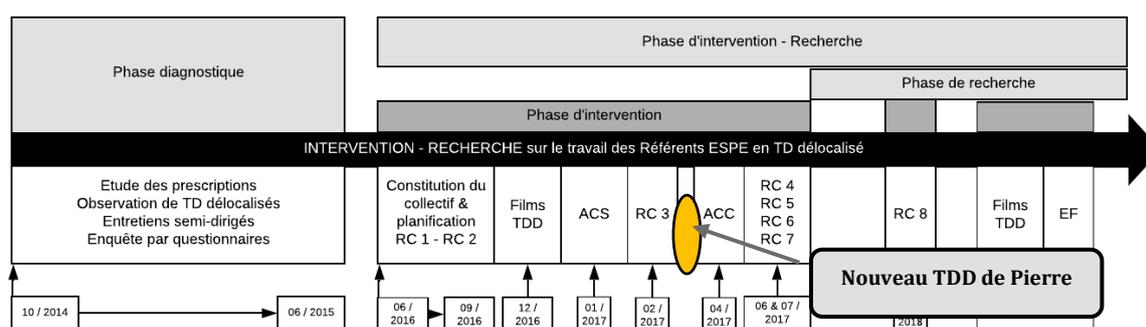
Peu de temps après la RC3, Pierre nous informe qu'il va complètement changer son TDD du semestre suivant et nous invite à revenir le filmer. Nous pensons que ce temps de travail collectif a probablement contribué à stimuler sa réflexion dans un moment où il souhaitait modifier son TDD.

Nous pensons que cette séance collective, située peu de temps après les ACS, a joué un rôle central dans le développement de Pierre. Rappelons qu'en ACS il a tout de suite identifié ce qui faisait obstacle à son efficacité et entrevu des voies de modifications de sa manière de faire. L'ACS a mis en route un questionnement chez lui.

⁷⁷ Réunion du 25/01/2017, TP 186-238.

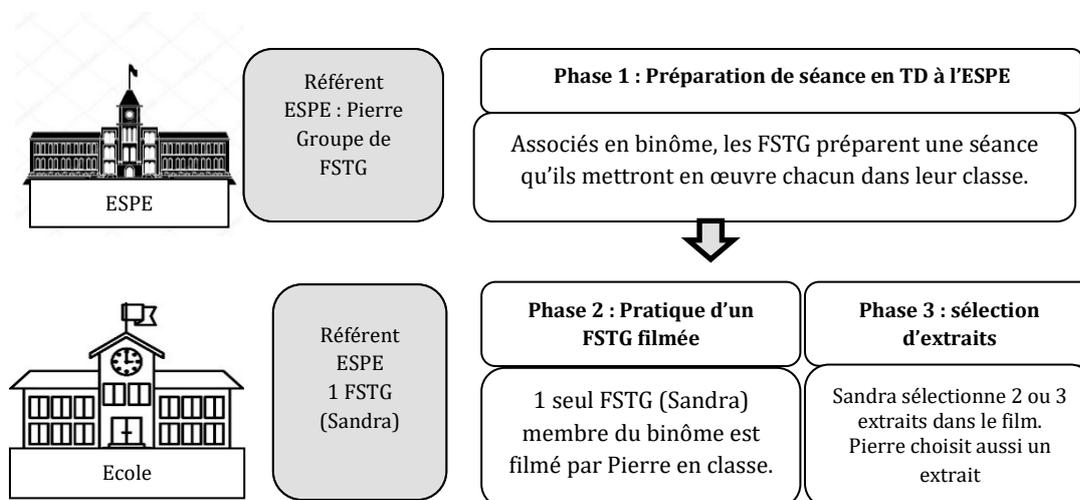
Le montage vidéo que nous avons préparé pour le RC3, constitué d'extraits vidéo des six TDD qui visait à en faire comprendre l'organisation et l'articulation, complété d'un diaporama pour les modéliser a provoqué de nombreuses questions sur les choix de chacun et provoqué des échanges mobilisant la comparaison des pratiques et l'expression des singularités. Nous pensons que cette séance, qui donne accès à des pistes de transformations potentielles par la mise en commun des pratiques, a contribué à stimuler le processus de développement de Pierre qui a pu naître lors de son ACS. Ce temps de travail au sein du collectif de référents, dans une « situation où sont mises en jeu de nouvelles formes de conduites que la personne doit maîtriser au regard des exigences liées à des activités sociales au sein desquelles elle aura à trouver progressivement sa place » (Saussez, 2016, p. 124), a peut-être stimulé un développement situé dans la ZDP de Pierre. Il a entrevu des opérations possibles pour atteindre les buts qu'il avait révélés en ACS. L'examen du TDD qu'il organise quelques mois plus tard va nous le confirmer.

1.2 L'émergence de nouveaux buts à l'origine d'une transformation complète de son TDD



Le TDD d'avril 2017

Comme l'indique le schéma ci-dessous, ce TD délocalisé est extrêmement différent du précédent. Il nous révèle les axes de transformations décidés par Pierre.



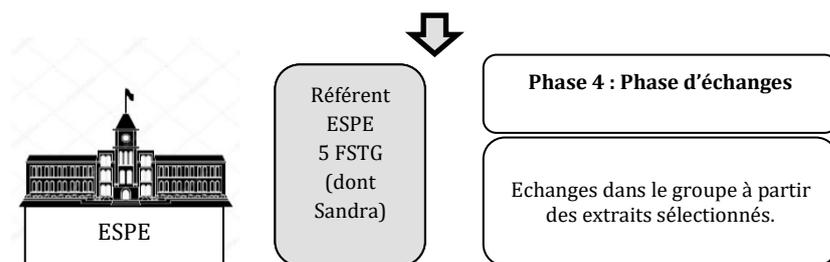


Schéma 15 : TDD de Pierre. Avril 2017.

Nous les présentons succinctement ci-dessous :

- Le TDD se déroule en plusieurs phases séparées dans le temps
- Il s'appuie sur un travail réalisé en TD à l'ESPE dans une UE
- Pierre se rend sur le terrain pour filmer une FSTG
- Le choix des extraits supports est partagé entre Pierre et Sandra (FSTG)
- La phase d'échange rassemblera la FSTG filmée, son binôme de la phase 1 et 2 autres FSTG
- Dans la phase d'échanges, immédiatement après les extraits Pierre organise la prise de parole dans un ordre précis. D'abord la FSTG filmée, puis son binôme et enfin les deux autres FSTG qui découvrent l'extrait.

Le changement principal concerne le travail de conception du support aux échanges. Ici il occupe deux temps, 3 phases et implique les FSTG contrairement au TDD initial⁷⁸. Plusieurs points nous interpellent dans ce « nouveau TDD » de Pierre :

- Ce n'est pas une reproduction de celui d'un autre référent
- On identifie comment il a transformé ses obstacles en ressources pour l'action. Nous rappelons ces obstacles :
 - Choisir des situations de travail dont l'analyse est à la portée des FSTG en TDD
 - Rapprocher le questionnement des classes de stage des FSTG

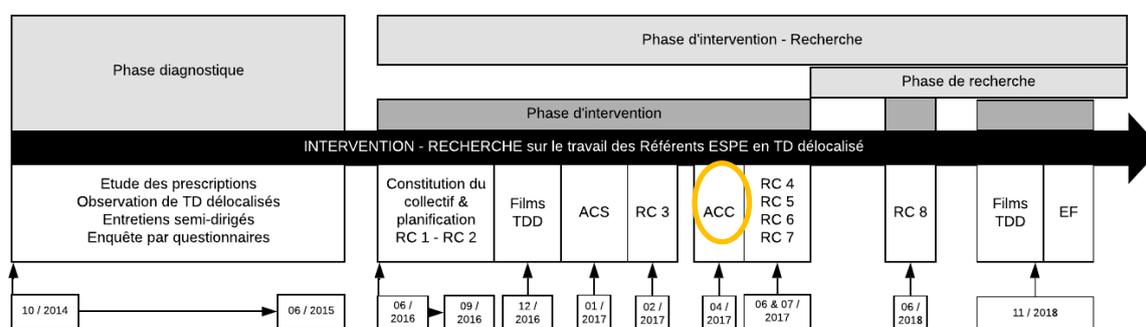
Dans ce nouveau TDD, Pierre a fait coconstruire les situations par les FSTG et le support du TDD est un montage réalisé dans les classes. La transformation des obstacles en deux nouveaux buts caractérise un développement du pouvoir d'agir de Pierre qui trouve sa source dans son activité selon la structure triadique de l'activité de Leontiev. À la suite du constat initial en ACS, où il se situait « *en dehors de la zone proximale de développement des stagiaires* », Pierre, aidé en cela par le travail au sein du collectif en RC3, a opéré un changement dans son activité de conception du TDD. Il a transformé ses difficultés en

⁷⁸ Que nous pouvons retrouver ici : [paragraphe 2](#)

ressources pour en faire un nouveau but. En effet, pour « se rapprocher de la zone proximale de développement de ses stagiaires », pour le dire à sa manière, il décide de les associer à la conception des situations de travail. Les opérations qui portent ces transformations sont l'organisation d'une phase de conception (phase 1), l'observation de séance coconstruites qu'il filme (phase 2), confier la sélection des extraits à la FSTG (phase 3) puis réorganiser la phase d'échanges (phase 4). Nous pensons que cette reprise d'un pouvoir d'agir, constitue pour Pierre une première étape de son développement. Le développement de son activité de conception.

Nous allons maintenant montrer une seconde facette de ce développement. Le développement de son activité de formateur dans les échanges en TDD. Pour cela, nous nous appuyons sur ACC qui regroupe Pierre et Jean-Yves et qui s'appuie, pour l'activité de Pierre, sur les images du second TDD.

1.3 Un second développement de Pierre ?



Cette autoconfrontation croisée rassemble Jean-Yves, référent EPS et Pierre (PE). Notre choix de rassembler ces deux référents vient de la confrontation de l'expérience de Jean-Yves à former les débutants à partir de l'observation de leur propre activité aux nouvelles questions que se pose Pierre, consciemment ou non, depuis la transformation de son TD délocalisé.

L'ACC débute à partir des images du TD de Pierre. Elle va provoquer des discussions qui vont venir nourrir un nouveau registre de questions de métier de référent ESPE.

L'objectif de formation conditionne le choix des extraits vidéo

L'extrait du verbatim⁷⁹ analysé ici porte sur un élément précis du « nouveau TDD » de Pierre. Comme nous venons de le voir, dans son nouveau dispositif, Pierre se rend seul dans la classe d'une FSTG pour la filmer en situation de travail. Par la suite, il partage le film avec la FSTG (Sandra dans l'extrait du *verbatim*) puis lui confie la sélection des extraits en vue des échanges avec ses pairs ultérieurement. Il indique qu'il se réserve la possibilité d'en sélectionner un également. Au moment de l'explication par Pierre de cette

⁷⁹ ACC Pierre & Jean-Yves. TP 71 à 129

manière de procéder, une discussion s'installe entre les deux référents. Nous allons présenter l'analyse de deux passages.

Le choix des extraits.

Entre les TP 71 et 106, Jean-Yves interroge les choix de Pierre pour préparer ce qui sera les supports vidéo des échanges en TDD. Acquiesçant et s'étonnant lorsque ça diffère de ce qu'il fait. Ce passage agit également comme offrant potentiellement d'autres options à Pierre via les interrogations de Jean-Yves.

La suite de l'extrait, (TP 116 à 129) va amener Jean-Yves à prendre position contre le « choix de Pierre ». Nous en proposons la retranscription.

115	C	Qu'est-ce que tu questionnes ?
116	JY	Moi ce qui me, ce que j'ai envie de voir c'est heu, quels sont les passages qu'elle a choisis elle
117	P	hum hum
118	JY	et quels sont les passages que tu as choisis toi.
119	P	hum hum.
120	JY	Parce que ça par rapport à ce qu'on fait nous c'est quelque chose de nouveau.
121	P	hum hum
122	JY	(passage inaudible) C'est le, nous on fait pas de choix. Enfin on en parlera après hein ?
123	P & C	Oui oui.
124	JY	Nous on ne passe, on ne parle que des, des choix des, des stagiaires parce que nous on considère qu'on doit partir avant tout mais presque uniquement de leurs préoccupations.
125	P	hun hun
126	JY	Et après dans le débriefing, de déborder sur d'autres choses et éventuellement sur éventuellement des choses à apprendre.
127	P	Alors c'est vrai que je pars quand même de des de
128	JY	Oui tout à fait
129	P	De leurs choix et ce que j'ai choisi vient heu, vient après. Bon il se trouve que chaque fois que je l'ai fait y'a quand même des... Heu les choix faits par les stagiaires et les choix que je fais, heu, coïncident assez largement.

Extrait verbatim 12 : ACC Pierre et Jean-Yves. TP (115-129)

D'abord qualifié de « *nouveau par rapport à ce qu'ils font* » (les référents EPS), il va signifier un choix clair pour les TD délocalisé du parcours EPS (124). Par l'emploi du pronom au pluriel, Jean-Yves convoque sa collègue référente EPS, dans l'échange pour appuyer la différence entre leur choix et celui de Pierre. Ils choisissent de partir « *uniquement de leurs préoccupations* » (celles des stagiaires) là où Pierre complète les extraits vidéo de la FSTG par un extrait de son choix. L'intérêt de l'ACC, pour remettre le métier en débat dans ses interstices les plus fins, se révèle très profitable pour Pierre ici. Alors qu'il avait précédemment affirmé à deux reprises « *c'est mon film* » (TP 103 & 105), la réaction négative de Jean-Yves « *nous on ne passe, on ne parle que des, des choix des, des stagiaires parce que nous on considère qu'on doit partir avant tout mais presque uniquement de leurs préoccupations* » (TP 124), va ébranler ces certitudes. Il va d'abord montrer qu'il tient compte de ce que veulent montrer les FSTG, « *je pars quand même de leur choix* » (TP 127-129) avant de produire une réponse remplie d'hésitations et de phrases interrompues, significatrices d'un conflit intrapsychique devant le conflit de

normes (Saujat, 2010) entre ses gestes habituels de formateur rompu à choisir les supports à partir de ses propres références et l'argument de Jean-Yves qui lui signifie un choix clair de conception de la trace filmée, exclusivement à partir des questions que se posent les stagiaires dans une situation de travail précise. La suite va continuer sa déstabilisation. Alors qu'il vient de changer complètement de dispositif et retrouve du pouvoir d'agir, les remarques de Jean-Yves viennent perturber tout son édifice. La suite de l'ACC ou nous accédons à la demande de Jean-Yves de « voir » ce qu'il se passe dans les échanges quand les FSTG regardent l'extrait choisi par Pierre va encore accentuer cette déstabilisation.

Nous contextualisons rapidement ce deuxième extrait avant de poursuivre.

Dans l'extrait vidéo sélectionné par Pierre, la FSTG est vue en train d'exercer son autorité après un geste brutal, visiblement récurrent, d'un élève de grande section de maternelle⁸⁰ sur d'autres. Le visionnage de ce passage lors du TDD met le groupe de FSTG mal à l'aise. Ce qui va déstabiliser Sandra mais également déstabiliser les autres, c'est moins l'exercice d'autorité de Sandra que le fait que justement ce soit cet extrait-là qui soit « choisi » par le formateur.

La situation de malaise à ce moment-là des échanges en TDD (les sourires ont disparu, les stagiaires n'osent pas se mettre à parler à la fin du visionnage de l'extrait) a la même origine pour les deux formateurs, même s'ils l'expriment différemment⁸¹:

Pour Jean-Yves, le « malaise » (TP 328) provient du fait que c'est un choix de Pierre qui arrive par surprise pour la stagiaire filmée « *Elles sont au courant de la possibilité d'avoir à voir des images comme ça ? C'est le le, les règles heu ?* » (TP 319)

La réponse de Pierre est hésitante « *oui ! Mais parce que, parce que je pense que euh, il (le silence) va durer tant que, tant qu'elle n'aura pas compris que j'ai pas un regard négatif sur euh, sur ça / et que je le montre pas parce que, parce c'est négatif, parce, et que je le montre plutôt parce que, pour montrer qu'elle a géré l'incident et que c'était important de le gérer* » (TP 329 / TP 331)

Jean-Yves insiste « *Ouais mais la question qui faut se poser c'est pourquoi elle, elle avait l'impression d'avoir aussi mal fait que ça ?* » (TP 348).

Pierre tente d'expliquer et de s'expliquer, voire de justifier les raisons de son choix, « *je je je, voilà, je cherche, je cherche comment poser les choses parce que je me rends compte que euh, qu'elle le vit mal. Qu'elle le vit mal alors que, alors que à la limite je, moi j'ai choisi plutôt le passage, pour euh, presque pour la mettre en valeur* » (TP 357).

⁸⁰ Elèves âgés de 5-6 ans.

⁸¹ ACC TP 319-357

La confrontation provoque un déplacement du questionnement.

La suite des échanges⁸² va donner l'occasion à Jean-Yves d'expliquer en détail qu'il procède autrement. Ce qui renforce le questionnement de Pierre qui témoigne d'une appropriation ou *a minima* d'un accord « *il faudrait sans doute revenir revenir dessus, revenir dessus et pas en rester comme je reste là sur euh, sur le fait que c'était bien de gérer l'incident mais après revenir à comment on l'a géré et comment on pourrait le gérer* » (TP 419). La formulation, à l'infinitif, traduit une généralisation de ce moyen d'aborder les éléments observés qui laisse penser qu'il pourrait le réinvestir dans d'autres contextes.

Toutefois Le désaccord et le scepticisme de Jean-Yves, déplace une fois encore l'échange. En effet Pierre justifie le malaise chez les stagiaires par « *l'attente de sa position* ». Il exprime ici que, pour les FSTG, il reste le garant de l'interprétation et par la même d'une « bonne pratique » même s'il semble le regretter (TP 331), cette possibilité de montrer, de donner son avis est une marque de ce qui est pour Pierre, à ce moment de l'intervention, son « vrai boulot » au sens de Bidet & Vatin soit, « les moments ou les aspects de son travail auquel on est attaché ». Les identifier peut « aider à documenter la dimension la plus intime du travail, en incitant à porter le regard sur ce qui vaut pour le travailleur dans son activité la plus concrète, telle qu'il l'accomplit ou souhaiterait l'accomplir : les aspects ou les moments perçus par lui comme utiles, méritant soin et attention » (2016, p. 21).

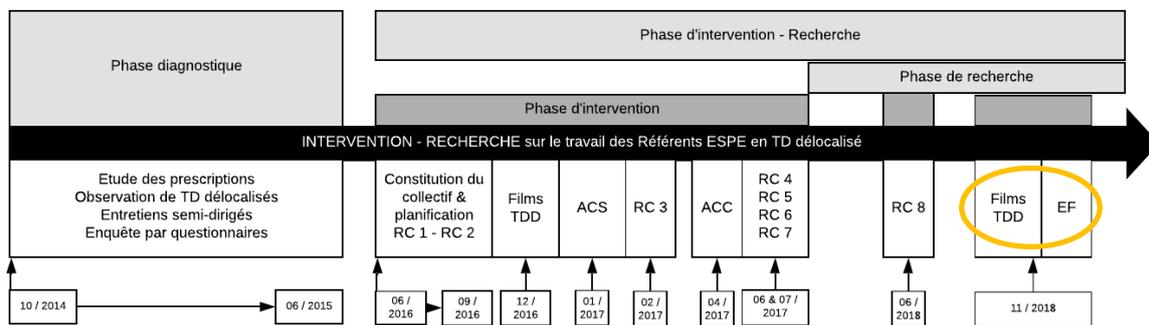
Instrumenter les échanges pour en faire des moments de formation.

La mise au jour de la méthode que Jean-Yves utilise pour contribuer à l'émergence de règles partagée entre les débutants et le référent constitue une sorte de situation d'apprentissage pour Pierre. C'est peut-être pour cela que la remarque finale de Pierre « *Non c'est vrai que moi c'est beaucoup, c'est moins cadré hein, c'est sûr* » (TP 303), peut s'analyser comme une prise de conscience supplémentaire de ce qu'il pourrait encore modifier dans sa manière de faire pour installer plus efficacement les échanges entre pairs. C'est pour cela que nous pensons que cette confrontation va déclencher une seconde voie de développement pour Pierre, non plus dans son activité de conception mais dans son activité de formateur.

Dans ces deux extraits, nous notons que la comparaison est un instrument du dialogue entre ces référents. En la mobilisant par le questionnement, elle se révèle un instrument de développement (Bonnemain, 2019).

⁸² TP 389 à 392 et TP 419.

1.4 Le développement de son activité de formateur au-delà du contexte du TDD



A l'issue du dernier TDD filmé⁸³, nous avons procédé à l'observation d'une situation de travail suivie un entretien de clôture. Dans le cas de Pierre, nous repérons deux points saillants de cette dernière journée. D'abord le choix qu'il nous propose pour la situation filmée. Plutôt qu'une situation d'échanges à partir d'extraits (qui était le format du dernier TDD filmé), Pierre nous invite à filmer un temps « *d'analyse de pratiques professionnelles* » (EF Pierre, TP 2) qui constitue une sorte « d'après » phase d'échanges du TDD.

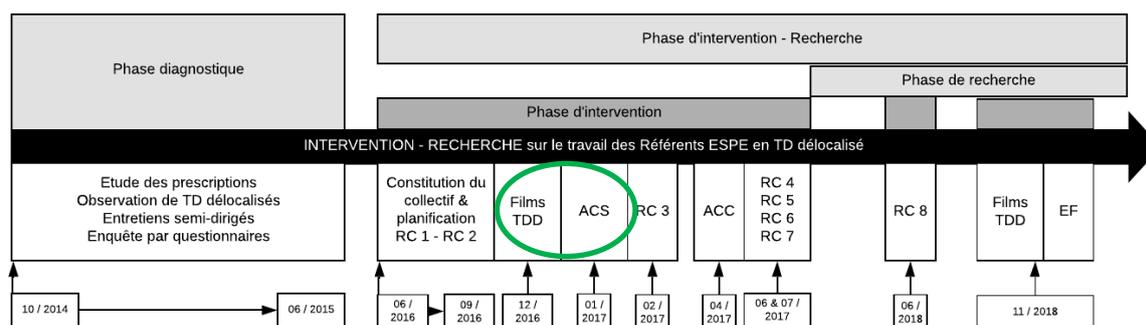
Ensuite, sa formulation d'une nouvelle difficulté nous semble tout à fait intéressante. « *Pour te dire pendant que tu installais, le le le truc, y a encore quelque chose qui me taraudait c'était quelle va être ma consigne ? Et depuis hier je cherche une réponse* » (TP 6). L'intérêt que nous voyons dans cette question qu'il se pose, somme toute banale, mais significative d'un changement, tant Pierre est un formateur expérimenté, c'est qu'elle illustre clairement comment son activité de formateur s'est déplacée au fil de l'intervention-recherche. « *En fait euh, ce que je veux euh c'est les amener à ce euh à à se prononcer sur des diapositives qui les interpellent mais sans que ma consigne induise ne serait-ce que de façon implicite que leur choix peut être interprété comme un jugement par ailleurs ou autre euh donc du coup je n'arrive pas à trouver les mots* » (TP 10).

La formulation de cette interrogation nous semble traduire comment, son activité se restructure et requestionne sa place en TDD et au-delà avec les FSTG. *A fortiori* parce que cette interrogation se déroule, non pas dans un TDD, tel qu'il est délimité par la prescription, mais au-delà au cœur de son activité de formateur. Dans un TD d'une UE de l'ESPE qu'il a modifié pour installer son TDD dans un continuum de formation. Et c'est dans ce TD qu'il s'interroge sur l'effet que peut avoir sa consigne sur le travail des stagiaires. C'est pour cela que nous parlons ici de développement de son pouvoir d'agir. Conforté par ce qu'il a vécu lors de l'I-R, il a transposé à un niveau supérieur, son activité

⁸³ Que nous ne décrivons pas ici mais, dans un souci de cohérence du document, dans un paragraphe spécifique de cette partie.

globale de formateur, les réponses entrevues dans son rôle de référent dans le dispositif de TDD.

2 Brigitte débordée par une dispute professionnelle en TDD



Pour pister le développement de Brigitte, la référente du parcours Espagnol, nous allons présenter un extrait de la retranscription de la phase d'échanges de son TDD puis faire un bref rappel de ce que nous avons montré dans la partie 4.⁸⁴

307	B	La question s'adresse à tout le monde !
308	Ad	parce que si chacun parle à son tour, "qu'est-ce que tu veux dire ? Tu veux corriger l'autre ?" alors "Tu le corriges", les autres "Qui est d'accord ?", "Tu es d'accord ?", mais tout le monde lève la main chacun son tour parce que sinon ils s'écoutent pas. C'est c'est c'est trop, c'est

323	A	leur dire de répéter, "si si si muy bien"! Ok t'as pas levé la main et tout, mais ça je là j'ai, je, j'ai
324	Ad	oui
325	A	j'ai démissionné "muy bien", euh "habla en espanol"
326	Ad	mais ce que je, mais y faut pas démissionner !
327	A	Non non mais à un moment donné, j'ai envie d'avancer, tu vois donc euh pfff
328	Ad	oui, oui, oui, mais il faut pas démissionner parce que
329	A	c'est
330	Ad	le souci c'est que tu dis, tu dis, euh "Il y a un petit débat entre eux c'est très bien". Bien sûr que c'est très bien ! Mais le problème, c'est que, les 2 qui sont en débat, ils sont, ils sont, ils sont contents, ils sont en train de débattre
331	A	mais si j'arriverais, je le ferai, euh, Angéline

⁸⁴ Nous avons inséré des liens hypertextes pour faciliter un retour rapide à la situation de référence, à plusieurs reprises dans la cinquième partie. Après l'utilisation de l'hyper lien, le raccourci clavier pour revenir au point de départ : alt+flèche vers la gauche. Dans le cas précis, la difficulté révélée et l'extrait non coupé sont situés dans la Partie 4. Chapitre 2. Accessibles avec les hyper-liens suivants : [paragraphe 1](#) et [2.4](#) et [annexe](#).

332	Ad	mais mais les autres
333	A	si j'arrivais, putain !
334	R, H, T	<i>rires provoqués par la grossièreté</i>
335	Ad	mais c'est pas, c'est pas de, mais A, Annie c'est c'est
336	B	Bon attendez ! attendez !
337	Ad	c'est pas, c'est pas du tout, non, est-ce que
338	B	attendez, attendez Angéline
339	Ad	non, juste, non
340	B	attendez, non, 2 secondes, non, 2 sec
341	Ad	laissez-moi, non
342	B	non, non
343	Ad	c'est pas grave
344	B	non,
345	Ad	c'est pas une critique Annie
346	B	non Angéline
347	Ad	Annie, c'est pas du tout une critique
348	A	je sais. ^α

Extrait verbatim 13 :TDD Espagnol- TP (307-308/ 323-348)

Rappel de la situation

C'est au moment où Annie témoigne de son incapacité à mettre en pratique les conseils de sa collègue « *Ok il a pas levé la main et tout, mais ça je là j'ai, je, j'ai, j'ai démissionné⁸⁵* » (TD Espagnol, TP 325) que la réponse d'Angéline fuse en direction d'Annie : « *mais y faut pas démissionner !* » (TP 326) et va provoquer l'aveu d'impuissance de cette dernière face à son incapacité à installer un cadre de travail organisé et partagé : « *Mais si j'y arrivais je le ferais putain⁸⁶ !* » (TP 333). Brigitte va tenter, à six reprises (TP 336-338-340-342-344-346) mais en vain, de mettre fin à cet échange qui s'est brusquement tendu entre les deux professeures stagiaires. Sans aller plus loin dans la description, c'est l'impossibilité d'arrêter Angéline qui va représenter la difficulté sur laquelle Brigitte revient lors de l'autoconfrontation simple.

Nous avons souhaité proposer l'échange vif entre Annie (A) et Angéline (Ad) dans son intégralité et y joindre ce qui a lancé cet échange, la relance de Brigitte (B) en 307 « la question s'adresse à tout le monde » car elle y fera référence comme un aspect important de compréhension de la situation.

Lors de l'ACS

Cette difficulté apparaît quand Brigitte est face à l'extrait qui va la questionner sur son absence de directivité dans la phase d'échanges⁸⁷. A l'écran, elle revoit comment lorsqu'elle l'y invite, Annie se lance dans un commentaire sur la séance qu'elle vient de terminer avec ses élèves. Brigitte demande alors aux autres professeurs stagiaires de

⁸⁵ Démissionner a ici un sens second : renoncer à le faire.

⁸⁶ Putain n'est pas adressé à l'autre FSTG mais l'expression frustrée d'un aveu d'impuissance

⁸⁷ ACS Brigitte TP 161 à 171

réagir, Angéline se lance dans la critique de ce qu'elle a observé. Brigitte va signifier à plusieurs reprises son insatisfaction face à cet enchaînement qu'elle a pourtant conçu. Le visionnage de cet épisode lors de l'ACS l'a considérablement affectée. Il a également permis l'émergence d'un dilemme qu'elle a dû trancher dans l'immédiateté de la situation et sur lequel elle est longuement revenue :

- Devait-elle accepter un débat de métier qui fragilisait Annie, la FSTG qui avait accepté de s'exposer ?
- Ou intervenir en stoppant les échanges entre Annie et Angelina alors que la finalité du TDD se situe justement dans l'instauration de débats professionnels ?

2.1 L'identification d'un double développement de son activité

L'activité de Brigitte tout au long de l'ACS l'a conduite à exprimer des constats sans appel au fur et à mesure qu'elle se voyait agir. Nous proposons un court extrait de retranscription de l'ACS. Son analyse nous permet de mettre en évidence deux développements différents de son activité :

116	B	Alors moi déjà, dans l'idéal je ne ferais pas un TD délocalisé à chaud.
117	C	D'accord.
118	B	Dans l'idéal. Et et pour, pour tout le monde d'ailleurs. Euh, parce que je pense que, que c'est difficile de réagir à chaud. Qui a encore beaucoup d'émotion et de, hun, et que je et qui a pas assez de recul par rapport à ce qui a été vécu. Donc moi dans l'idéal, si vraiment les moyens étaient, voilà dans l'idéal ! Ce serait pas à chaud. Voilà, première des choses. Euh, maintenant partir sur euh, partir sur d'autres alternatives, je sais pas
119	C	d'autres alternatives ?
120	B	Oui, oui oui. Euh,, c'est certainement possible mais ... Ce qui m'embête c'est que j'ai pas envie que l'on parle à la place d'Annie.
121	C	D'accord.
122	B	Et que euh, que l'on, fin de celle qui a pris le risque qui qui s'est mise en déjà là, même si c'est un danger relatif euh, ... En fait j'ai j'ai envie qu'elle dise ce qu'elle peut dire. Surtout au début et que l'on puisse réagir, enfin réagir, intervenir à partir de ce qu'elle est capable de, ce qu'elle s'autorise ou qu'elle est capable ou qu'elle euh, est en mesure de dire à ce moment-là. Et, et qu'on puisse intervenir à partir de là. Euh, ... (soupir) Y y n'empêche qu'après je je j'ai fait une connerie je peux le dire même si on est filmés et tout. (rire C) Je peux le dire ! Mais euh, d'emblée j'ai j'ai envie que ce soit elle et qu'on parte de ce qu'elle veut bien donner à voir au début. Et qu'après on arrive à à aller plus loin oui mais voilà. Que ce soit pas dans la brutalité que ce soit pas dans le forceps, que ce soit pas dans le... (soupir et signe pour stopper)
123	C	Ok. Donc finalement, c'est quelque chose que tu répètes. Chaque fois que tu fais un TD comme ça.
124	B	oui

Extrait verbatim 14 : ACS de Brigitte. (TP 116-124)

Un développement ordinaire de son activité depuis la mise en place de la réforme

Brigitte a effectué des TDD depuis la mise en place de la réforme deux années plus tôt. Ce TDD, filmé au moment où l'IR débute, en 2016, n'est donc pas le premier qu'elle

organise. Et, elle confirme les propos du chercheur (TP 124), quand il lui demande si elle les organise « à chaque fois comme ça » (TP, 123). Mais sans être réellement satisfaite « Alors moi, déjà, dans l'idéal, je ne ferais pas un TD délocalisé à chaud ». Elle a donc identifié des voies de transformation mais « partir sur d'autres alternatives, je sais pas ». Elle ne voit pas comment y parvenir. Ce développement ordinaire semble limité mais elle n'indiquera que plus tard par quoi « moi j'en suis restée là au niveau de de la demande institutionnelle » (TP 207). Nous identifions le fait de d'aménager un dispositif connu⁸⁸, avec une dimension collective, et de « rester collée » à la prescription comme des organisateurs d'un développement ordinaire de son activité, en amont de l'I-R.

Des marques du démarrage d'un développement provoqué de l'activité de Brigitte

Dans cet extrait d'ACS, elle justifie une difficulté qui produit son insatisfaction : « Ce qui m'embête c'est que j'ai pas envie que l'on parle à la place d'Annie » (TP 120). Cette difficulté est récente. C'est une conséquence de cette prescription qui oblige de réunir un collectif. Elle se révèle brutalement à elle avec l'émergence du dilemme que l'observation de la situation vient de lui révéler et qu'elle va exprimer un peu plus tard dans l'ACS⁸⁹.

Elle le fera dans un propos « difficile à dire » pour Brigitte (Bournel-Bosson, 2006, p. 33). Les nombreuses hésitations, les phrases inachevées, les répétitions, les silences en sont autant de traces, de marques d'un auto-mouvement. Ce difficile à dire est issu du dialogue intérieur de Brigitte face au dilemme qu'elle rencontre. Il illustre une activité, non plus univoque mais « polyphonique, à l'intersection de différentes voix (mais aussi voies), elle devient matière à penser par ceux-là même qui en sont les interprètes. » (*idem*). La révélation de « la contradiction » qui anime Brigitte entre la consigne qu'elle donne « je leur laisse la parole » (TP 161) et le fait qu'elle va « obligatoirement » exposer Annie dans ces échanges affecte profondément cette formatrice. Elle est illustrée par l'usage répété de pronoms la désignant comme responsable du conflit « ça m'interroge / mon absence de directivité / pour moi / je me dis » (TP171). Une autre forme d'auto-affectation est révélée par le changement de registre langagier « ma grande / c'est ch chasse gardée, ça / en tout cas pas sur ce ton » où l'expression de Brigitte quitte le registre professionnel révélant une impuissance, un énervement « ça me crispe ». Plusieurs tours de parole après le début de l'ACS, Brigitte va resignifier cette contradiction. Ce qui avait un caractère d'évidence jusqu'à ce jour, son positionnement dans un échange à la suite d'une visite conseil, devient une interrogation « La question et la question que je me suis posée après c'était celle de mon positionnement » (TP 161). Un peu plus loin, « la question c'est pourquoi... Là... je ne suis pas intervenue ? » Non seulement elle « n'avait pas envie » que les difficultés d'Annie soient « pointées » par les autres mais elle « voulait que

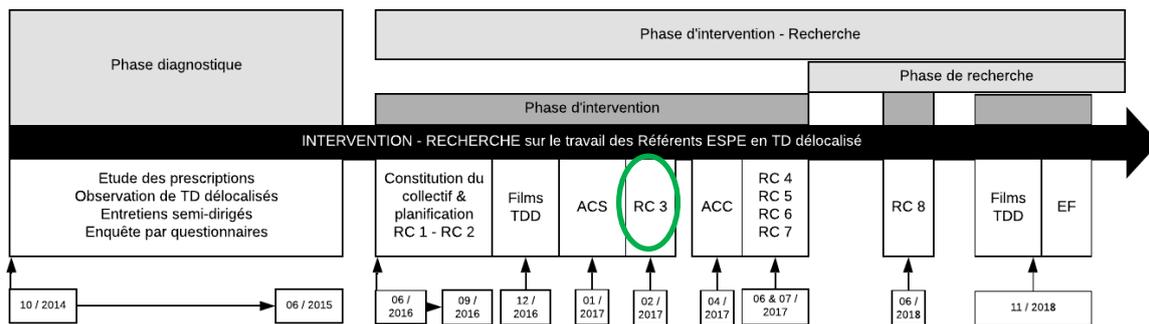
⁸⁸ La visite conseil

⁸⁹ Pour une lecture intégrale : ACS de Brigitte : [TP 158 à 175](#).

ça vienne d'elle » (Annie). Et pour cela Brigitte avait « envie de laisser du temps à Annie ». Pourtant elle n'a pas « le sentiment d'être en retrait » et elle rajoute « y avait un fil [...] j'avais le sentiment moi d'être cohérente dans ce que je faisais ». En se réappropriant cette question de positionnement, elle va la faire revivre, lui trouver de nouvelles significations et de nouvelles justifications (sentiment de cohérence). Par ailleurs, les nombreux changements des temps verbaux du présent au passé (TP 165) indiquent qu'elle passe d'un espace-temps à un autre. Cette possibilité offerte par l'autoconfrontation, comme « expérience vécue d'une expérience vécue » (Vygotski, 1934/1997) « n'est pas la saisie d'un objet mental fini mais son développement : une reconversion qui l'inscrit dans une histoire inaccomplie. L'expérience passée est ainsi promue au rang de moyen pour vivre la situation présente ou future » (Clot & al, 2000, p. 6).

Ces marques d'auto-affectation, nous permettent d'identifier le conflit intrapsychique qui l'anime (Vygotski, 2014) et vient s'ajouter aux nombreuses marques qui témoignent d'un développement potentiel provoqué celui-là de l'activité de Brigitte lors de l'ACS.

2.2 L'exposition aux pairs comme ressource pour une nouvelle efficacité



Le rassemblement du collectif (RC3) situé peu de temps après les ACS, va être l'opportunité pour Brigitte de partager son questionnement sur son positionnement dans les échanges en TDD. Elle a saisi l'opportunité de s'exposer ce qui a produit un double effet :

D'abord, la dépersonnalisation de sa « difficulté » : Son « cas » a été mobilisé par le collectif comme en atteste le fait qu'il occupe les échanges du TP 351 au TP 1468. Le dilemme identifié par Brigitte entre favoriser une controverse entre pairs et protéger le FSTG qui s'expose a été « récupéré » par le collectif de référents 8 comme une question centrale. Mais ce n'est pas notre objet ici nous y reviendrons.

Ensuite, concernant Brigitte, ce qui a été important pour son développement c'est que les autres référents identifient une véritable situation d'échanges professionnels entre les débutants dans son TDD. Nous contextualisons brièvement le passage support. Peu de temps après la controverse entre Annie et Angelina, un autre échange beaucoup plus apaisé va se dérouler entre Hélène, la troisième FSTG et Annie qui a fait la séance. Cet

échange a permis à Brigitte et aux autres référents, de s'accorder sur ce que pouvait être un véritable échange entre pairs liées à des préoccupations de début de carrière et quel rôle il pouvait jouer dans cette situation⁹⁰. Nous pensons que l'identification de ce rôle a favorisé le développement de Brigitte. Loin de la situation qui l'a affectée et en partant de l'expression d'un constat fait par une FSTG observatrice dans l'extrait visionné (Hélène) « *Et pourtant à un moment donné tu as eu le silence* » (TP 1006), Jean-Yves repère qu'Hélène a exposé à Annie comment elle a identifié cette réussite « *tu as eu le silence quand tu as fait ça*⁹¹ ». Il complète son propos par la question qu'Annie a immédiatement adressé à Hélène « *Mais je sais pas heu, heu, quand c'est qui faut donner la consigne quand c'est qui faut donner les papiers, quand, et là j'ai besoin de de* » (TP 1008) et il ajoute immédiatement son point de vue sur le rôle du référent dans ce dialogue « *elles se la construisent toute seule la solution et je pense que là notre rôle c'est de guider, un travail de guidage hein, vers ce qui peut constituer* ». Ce qui fera formuler à Jean-Yves un plus bas (TP 1018) un but au TDD. « *Et c'est bien précis et je crois qui peuvent sortir de là en ayant tous, non seulement travaillé ensemble mais appris, quelque chose* ». Brigitte ajoutera qu'elle n'a pas fait cela « *Alors que moi je vais l'embarquer sur la question du sens* » (TP 1021). Le dialogue se poursuit autour de la réflexion de Brigitte et de la difficulté à faire le bon choix dans l'immédiateté des échanges (TP 1022). 10 TP plus loin, Jean-Yves complètera sa perception du rôle des formateurs dans les échanges. « *Après on peut peut-être aussi heu, avec le tuteur, partager le rôle de, de la montée en généralisation. Là, la première elle a donné une hypothèse, cette hypothèse elle a marché dans la situation. Peut-être que cette hypothèse si on, nous on a les pouvoirs, le pouvoir de de dire que c'est une règle, ça m'embête de parler de règle mais enfin, c'est un geste qui peut marcher pour plein d'autres situations donc on peut se l'approprier en tant que tel. Et du coup notre rôle, il est plus, enfin il est plus explicite.* » (TP 1032).

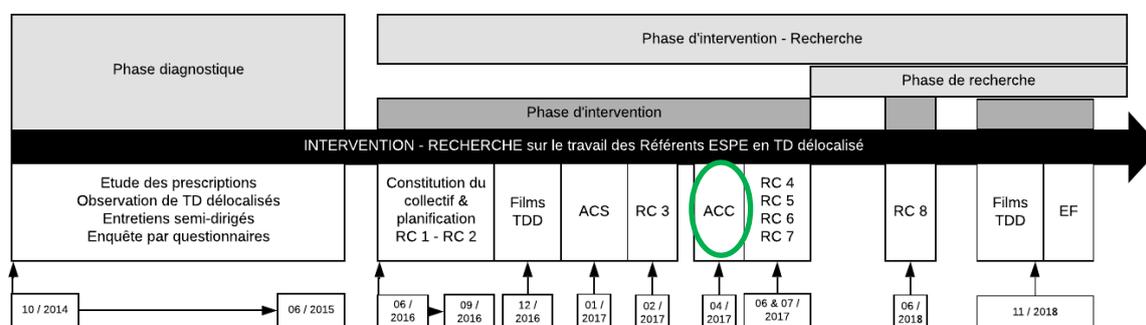
Nous pensons que ce type d'échanges a de multiples avantages. Il déplace la réflexion que chacun avait jusque-là du « comment organiser un TDD ? » aux effets de leur action pendant le TDD. Il engage un débat entre gens de métier à partir duquel va se construire du savoir interpersonnel sur le métier de référent. Il construit une relation d'échanges entre les formateurs qui sont tous en recherche d'efficacité sans jugement ni point de vue dogmatique. Nous pensons que l'effet produit par l'exposition de Brigitte a joué un rôle sur tous les référents. Pour Brigitte, il a aussi eu un effet déclencheur sur son développement. Car non seulement il lui a permis de relativiser l'affect qui l'avait envahi lors de l'ACS, où elle avait un jugement extrêmement sévère sur son action, mais aussi pu se rendre compte que sa difficulté n'était pas individuelle mais partagée. Ce type d'échanges donne un exemple qui illustre la forme de la mobilisation des ressources

⁹⁰ TP 1006-1022 + 1032

⁹¹ Le « ça » est un geste pédagogique d'Annie, repéré par Hélène, au moment de la passation des consignes et qui lui a permis d'obtenir le silence dans sa classe à ce moment-là. Ce repérage d'un geste de métier précis dans la pratique de sa collègue a été identifié comme une micro-situation favorable au développement de la professionnalité des FSTG par les référents.

psychosociales (Van Belleguem et al, 2013) au sein du collectif et comment celles-ci contribuent à la reprise du pouvoir d’agir des référents mais également à l’établissement des normes sociales au sein de ce collectif.

2.3 L’émergence d’une question de métier



Dans cet extrait d’autoconfrontation croisée⁹², Brigitte et Julien vont revenir sur l’impossibilité d’intervenir de Brigitte qui s’est révélée lors de l’ACC et que nous avons présenté au début de cette étude de cas.

Brigitte revit « *le difficile à dire* » de l’ACS comme l’atteste les hésitations et le lexique employé, marqueurs d’un fort malaise « *je je je, j’étais très très très mal à l’aise* » (TP 220) qui va plus loin que dans l’ACS « *c’est pour ça que le sourire devient si insistant parce que plus je souris plus c’est ma détresse qui s’affiche* ». Ces marques d’auto-affectation et de conflit intrapsychique montrent que non seulement cette question n’est pas encore résolue. Plus encore, le développement entrevu lors de l’autoconfrontation simple n’est pas un mouvement linéaire et il peut s’accompagner de retours en arrière. À plusieurs reprises, elle s’efforce de partager cette détresse « *tu vois ?* » (TP 220, 222) allant jusqu’à réinterroger les raisons qui l’ont empêché d’intervenir « *alors est ce que j’aurais dû l’arrêter ? Est-ce que j’aurais dû dire "Non Angéline"* » et en signifiant qu’elle en avait, malgré tout, les ressources « *et là en plus quand je change de ton euh, je peux te dire que je passe facilement du sourire [...] à la froideur totale très calme mais qui scie !* ». Du coup, elle revit une fois encore l’expérience vécue mais cette fois en introduisant une alternative « *j’aurais pu très bien être, devenir d’un coup très froide et dire "Stop !* » et envisage de nouveaux compromis pour surmonter sa difficulté.

Ce partage du questionnement va initier un déplacement du dilemme identifié dans l’ACS, en réinterrogeant les termes problématiques de la prescription « *comment maintenir la communication et la participation de tous ? Comment ce lieu pouvait être un échange pour tous ? Je ne sais pas.* » (TP 224).

Cette question partagée du « comment » est une question de métier bien connue de ces formateurs expérimentés : Comment co-construire un milieu d’apprentissage où le travail

⁹² ACC, 220-241.

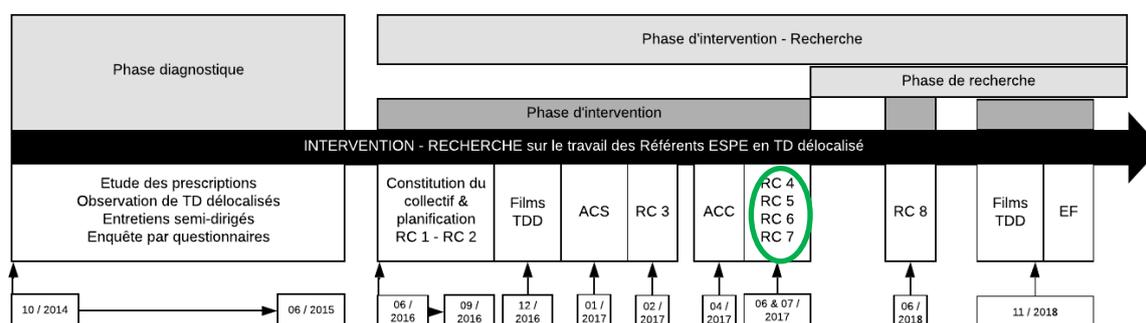
de tous permet à chacun de progresser et réciproquement ? Pourtant, dans ce contexte, c'est bien cette question que Brigitte adresse à Julien sans en avoir la réponse mais dont elle mesure maintenant l'importance, « l'enjeu ».

L'intervention de Julien (TP 227) va partager en deux questions plus génériques ce que recouvre le conflit entre Angéline et Annie :

- Une « question irrésolue » de formateur « *Mais est-ce que finalement y faudrait aussi pas des recettes ?* » (TP 229) sur laquelle « on a quelque chose dans notre posture de formateur qui dit « *Faut pas faire comme ça, parce qu'en fait c'est pas comme ça qu'on arrive à ?* ».
- Une question sur « *deux styles éducatifs* » correspondant à « *deux modèles d'enseignants* » qui circulent dans la dimension transpersonnelle du métier au sein du genre professionnel enseignant (Clot, 2008, p. 260).

Finalement la question « de métier » qui se pose maintenant entre ces deux formateurs consiste à savoir « comment en tant que formateur faire cohabiter l'expression de cette pluralité des manières de faire et de penser le métier de manière qu'elle s'inscrive dans un genre de métier où chacun puisse trouver son style efficient ? » (Clot & Faïta, 2000).

2.4 Brigitte s'engage dans une perspective de reconception



La première année universitaire d'intervention se termine par deux journées de travaux du collectif. Le positionnement de Brigitte a évolué comme le confirme ces deux extraits suivants qui font écho à des propos tenus lors de l'ACS.

Dans ce premier extrait, le changement de lexique pour interroger la collaboration référents-tuteurs est notable. Le « *difficile à dire* » lors de l'ACS, encore présent en RC3, a disparu. Le propos est plus fluide et moins chargé d'affects.

95	B	Non moi, les questions que je me pose c'est des questions de complémentarité. Avec le tuteur. Je crois, je crois que moi, j'ai, j'ai, je n'ai toujours pas compris euh, quelle était la spécificité du tuteur et quelle était la spécificité, en quoi, parce que, lorsqu'on va observer sur le terrain effectivement on est sur des gestes de métiers, sur des compétences, sur du terrain, et donc, lorsqu'on intervient,
96	J	hun, hun

97	B	on intervient sur du terrain. Mais en quoi est-on complémentaire au niveau de nos missions à ce moment-là ? Tu vois ?
----	---	---

Extrait verbatim 15 : Retour collectif RC4 (30/06 AM). (TP 95-97).

Lors de l'ACS, pour justifier l'absence de travail en amont avec le tuteur, elle se disait « *bien en peine de lui dire* » ce qu'était un TD délocalisé. D'ailleurs elle désignait le TD délocalisé comme un « *truc* » (ACS, TP 203). Elle répète ici « *n'avoir toujours pas compris* » (TP 95), mais le champ de l'incompréhension se réduit, ce n'est plus le TD délocalisé mais la spécificité du rôle du tuteur dans le TDD qu'elle évoque ici.

L'apaisement se confirme par une recherche lexicale sur les mots employés par Brigitte. En ACS, elle a employé le radical « *diffic* » 10 fois en 1 heure. Elle ne l'a employé que deux fois dans les 14 heures de travail de juin et juillet.

Un renversement de point de vue sur la prescription

L'extrait suivant, tiré du retour au collectif RC6, montre une très nette évolution dans le rapport que Brigitte entretient avec le TDD. Elle va même se retrouver à défendre la prescription dans ses dimensions peu opérationnelles

336	M	Chacun fait un dispositif, invente, crée, avec des choses riches différentes et variées mais nulle part, je suis en train de relire la fiche technique là, ici, nulle part on nous dit clairement ce qu'est un TD délocalisé, dans le sens où il a été conçu, quels sont les savoirs, et euh, on nous dit euh, euh, "Ces temps de travail permettent des échanges concrets entre étudiants et/ou FSTG, tuteurs et formateurs" ça franchement on a pas besoin d'aller à (inaudible) sur des problématiques professionnalisantes référées au vécu commun de séquences pédagogiques ou éducatives." En fait c'est, ça veut pas dire grand-chose, dans, dans l'idée "problématique professionnalisante" moi je vois pas ce que c'est ça. On se réfère à quoi finalement ? On se réfère sur, quel type ? Qu'est-ce qu'on doit y faire concrètement ? Euh, Pour que ça soit un élément de
337	JY	Moi je trouve ça bien, que ce soit pas spécifié
338	B	Qu'est-ce qu'on a envie d'y faire

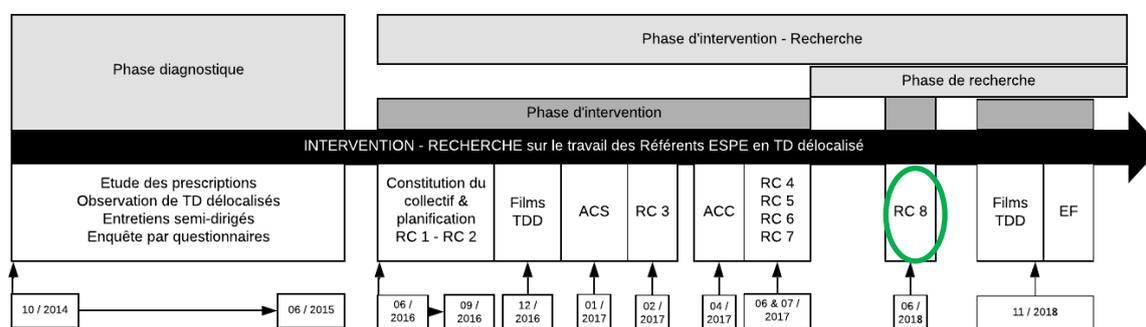
Extrait verbatim 16 : Retour collectif RC6 (03/07 AM). (TP 336-338).

Lors de l'ACS, elle qualifiait la prescription du tutorat mixte de « *propagande* ». Maintenant, dans les échanges en RC6 face à Malek (TP 336) qui regrette une prescription « *peu opératoire* » à partir de laquelle il ne sait pas à quoi « *se référer* », Brigitte emboîte le pas de Jean-Yves en trouvant bien de faire avec « *ce qu'on a envie d'y faire* » (TP 338).

Ce que les propos de Brigitte nous révèlent, c'est qu'au fur et à mesure qu'elle s'immerge dans l'intervention, elle produit une nouvelle activité où elle semble gagner en efficacité dans son travail. Elle s'écarte de la prescription, de manière propulsive pour le dire comme Canguilhem, et s'empare des idées qui circulent lors des échanges dans le collectif d'intervention pour reconcevoir, dans l'usage (Béguin, 2007), un TD délocalisé au service de l'entrée dans le métier des stagiaires. Sans pour autant reproduire le TD d'un autre référent. « *J'ai bien envie de, de travailler à partir des trinômes mémoire puisque sur des problématiques communes, par trinômes et essayer de conserver ces trinômes pour le TD délocalisé euh, filmer* », qu'elle reprendra un peu plus tard. En cherchant « *comment faire évoluer* » (TP 640) en « *faisant travailler des trinômes qui ont la même problématique* »

(TP, 642), elle s'oriente vers de nouveaux buts (Miossec, 2011). L'emploi dans cette perspective d'un lexique positif « *j'ai envie de, j'aimerais bien* » (TP 110, 640, 642) s'accompagne de l'utilisation d'autres instruments pour tenter d'approcher le travail des stagiaires par l'intermédiaire de la vidéo « *filmer* » (TP 110). Elle modifie également le critère de constitution du collectif de pairs avec des perspectives pédagogiques « *qui ont la même problématique et puis après je me disais mais est-ce que c'est euh, tellement porteur d'avoir un trinôme homogène au niveau des préoccupations tu vois est-ce qui vaut mieux pas au contraire qui soit hétérogène. Tu vois immédiatement ça commençait à tourner* » (TP 642). Elle adresse ce questionnement aux autres référents « *tu vois ?* » comme elle leur a adressé ses difficultés en janvier.

2.5 Un renversement complet de ses cours à l'ESPE



Tout au long de l'intervention, dans les échanges, c'est la dissymétrie des statuts des professeurs stagiaires lors du temps d'observation, où l'un enseigne sous le regard des autres, qui a été un organisateur du développement de l'activité de Brigitte et l'a amenée à réviser totalement sa manière d'organiser ces TDD⁹³. L'activité de reconception de Brigitte s'est organisée autour de ce changement de but : ne plus vivre et faire revivre cette dissymétrie « d'exposition » entre les stagiaires. La reconception que l'on a pu pister tout au long de l'intervention s'est accompagnée d'une transformation de son positionnement au sein du collectif d'intervention. Lors du premier retour au collectif post ACS, le RC3, son affectation face à la difficulté qu'elle rencontrait a rassemblé le collectif autour de ses difficultés. Les nouvelles actions initiées par Brigitte dans son changement d'activité ont produit d'autres effets. L'un des plus importants concerne la nouvelle efficacité qu'elle identifie dans ce dispositif comme moyen d'apprentissage efficace auprès des stagiaires. « *C'est juste que c'est "Euréka ! Je, je le touche du doigt"* » (TP 115). Et les échanges entre référents soulignent une convergence dans cette adhésion au TDD comme le dit Véronique qui rajoute « *qu'on attend tous ça finalement en TDD. On attend ce dé clic* » comme l'illustre l'extrait entre les TP 107 et 127.

⁹³ (Retour au collectif 06/2018, TP 1035-1054)

La toute nouvelle *fascination* de Brigitte pour l'effet produit par les TD délocalisés sur l'apprentissage des stagiaires (TP 107 à 117) montre un déplacement spectaculaire de son opinion du dispositif. Au-delà d'une révélation « *je n'étais pas consciente que j'étais sur quelque, sur quelque chose de très descendant* » (TP 128), ce que Brigitte révèle c'est que le changement qu'elle opère lui demande également un changement de méthode personnelle dans sa préparation « *au début je leur demandais de m'envoyer leur truc⁹⁴ etc. Je bossais dessus puis après je me suis dit "bon lâche, lâche c'est, de tout façon tu peux pas, tu peux pas tout faire, lâche" (TP 142)* qui démontre que dans cette reconception du TD délocalisé, le travail réalisé par Brigitte est une remise en question complète de son métier de formateur « *je me suis dit "l'autre côté aussi est à est à remettre en question et à travailler, quoi !" Y a pas de raison que les déclics se fassent là et pas ailleurs* » (TP 148). Nous l'avons montré, le développement de l'activité de Brigitte s'est d'abord construit autour de sa détermination à « *partager* » l'exposition entre les stagiaires.

Un second organisateur a été consécutif du premier, c'est l'effet « *déclit* » produit par cette confrontation de tous les acteurs à la réalité du travail en TD délocalisé. Il a conduit Brigitte à ramener ce réel du travail dans son enseignement au quotidien à l'ESPE et à transformer totalement sa préparation des cours et l'espace qu'elle donne aux stagiaires. Ce qui a produit « *une dynamique de groupe comme je n'ai jamais connu* » (TP 142).

Nous ne l'avons pas décrit ici mais le dispositif TDD de Brigitte que nous filmions en fin d'intervention a fortement changé. Pour une question de rédaction nous avons choisi de le présenter avec les autres dispositifs étudiés en clôture de l'IR.

Brigitte, a *renversé* sa manière de former. Les changements qu'elle a opérés correspondent à une transformation significative de sa façon de préparer les stagiaires. En ramenant des situations réelles de travail en formation plutôt que de préparer des séances en appui sur des attendus théoriques, didactiques et institutionnel. Ce qui va conduire Malek à témoigner (TP 149) que le métier de formateur, lorsqu'il s'appuie sur l'analyse du travail, n'est pas identique à celui d'un enseignant dans sa classe et qu'il n'y est pas préparé. « *Moi personnellement, je suis rentré dans le métier de formateur en essayant les recettes de prof en formation. Comme tu dis là euh, j'ai travaillé, j'ai pris les documents etc.* » que « *personne nous as formé à être formateur, c'est, à un moment donné on, on a transposé à peu près ce qu'on faisait en classe, on a bricolé etc...* » Dans ce dispositif du TDD au cœur de ce que vivent des stagiaires en alternance « *On s'aperçoit avec ce TD délocalisé ben que ouais les recettes sont pas les mêmes* ».

La réaction de Brigitte « *voilà, il est là le problème* » (TP 150) indique qu'en plus de se saisir de moyens de changer, elle a également identifié des causes à ses difficultés.

L'extrait suivant illustre une condition supplémentaire d'une transformation possible, l'organisation d'un milieu de travail qui permet cette possibilité.

⁹⁴ Le montage vidéo que les FSTG font pour préparer dans le cadre des « nouveaux » TDD que Brigitte met en place.

201	B	Et ça enfin moi je trouve que c'est le jour et la nuit avec ce que je faisais avant.
202	M	Ouais mais c'est parce que tu fais le lien entre le TD délocalisé et les autres TD dont tu as la charge. Et avec la chance d'avoir les étudiants, les stagiaires dans les deux situations. Par exemple moi j'ai les PCL en histoire-géographie, je suis référent mais je les ai pas en cours.
203	B	Eh oui bien sûr.
204	M	Donc tout temps est envolé ! Ça veut dire que si je veux travailler avec eux sur ce qu'on a vu en TD je le fais sur les temps qui ne sont pas des temps identifiés dans la formation.
205	B	Oui mais moi je parlais pas de rebondir des TD. C'est pas forcément de, je vais prendre ce qui a dans un TD pour, c'est autre chose. Mais c'est ce que j'ai appris dans mon TD qui me le fais construire différemment. Les UE je les ai construites complètement différemment par rapport à l'an dernier par exemple.

Extrait verbatim 17 : Retour collectif RC8 (06/2018, AM). (TP 201-232).

3 Ce que nous révèlent les cas de Pierre et Brigitte

Les cas de Pierre et Brigitte, au sens de Passeron et Revel, offrent « l'exploration et l'approfondissement d'une singularité accessible à l'observation [...] pour en extraire une argumentation de portée plus générale, dont les conclusions seront réutilisables » (Passeron & Revel, 2005, p. 9). C'est ce que nous allons modestement tenter de faire dans cette synthèse.

Le constat d'un pouvoir d'agir réduit révélé en ACS

Pierre et Brigitte sont tous les deux dans une activité, dont on peut dire sans trop s'aventurer qu'elle ne leur offre pas un pouvoir d'agir avec un rayon d'action de grande ampleur. Ils s'appuient tous les deux sur d'anciennes pratiques qu'ils adaptent pour avoir une efficacité malgré tout... En début d'intervention-recherche, l'ACS va leur servir de révélateur.

Pierre, en amont de l'intervention, a trouvé un compromis pour réaliser ces TDD à moindre coût. Il mobilise son réseau de formateurs pour montrer le métier aux débutants. Son entrée dans l'intervention, couplée à un hasard, l'indisponibilité des PEMF qui aurait dû le recevoir, va être l'opportunité pour lui de se rendre compte d'une certaine inefficacité auprès des FSTG dans le dispositif.

Brigitte montre des empêchements à agir qui proviennent d'une conception des TDD « collée » à la prescription⁹⁵ et qu'elle a impensée. Cette situation a été sa première solution pour faire face aux urgences de faire coûte que coûte. Elle a écarté de sa réflexion les considérations formatrices qui habituellement pilotent le travail des formateurs expérimentés, submergée par les considérations d'organisation. Nous trouvons une piste d'argumentation supplémentaire, qui confirme cette hypothèse, par l'identification des organisateurs de son développement ordinaire si peu opératoires que sa manière de concevoir les TDD avait très peu, voire pas, évolué. Avant de s'engager dans l'intervention,

⁹⁵ Partie 4, chapitre 2.1.1

elle a conçu ses TDD comme des « trucs » quelle ne comprenais pas et qu'elle n'expliquait pas aux tuteurs. Cette situation a logiquement engendré des difficultés et dilemmes qui ont émergé lors de cette ACS.

L'ACS a servi de déclencheur au développement de leur activité. Pour Pierre à partir de son activité de conception. Pour Brigitte à partir de son activité de formatrice pendant la phase d'échanges. Mais dans les deux cas, un élément a été déclencheur :

- Pour Pierre c'est la révélation d'une activité contre-productive quand il utilise la vidéo dont il repère immédiatement l'effet et les causes. A ce moment-là, il identifie deux difficultés dont il doit se départir et qui vont constituer autant d'organismes de son développement.
- Pour Brigitte, c'est la controverse entre Annie et Angelina qu'elle ne parvient pas à stopper et qui va à l'encontre de ses conceptions de son travail de formatrice.

Cet élément déclencheur, que nous avons nommé difficulté ou dilemme dans un cas ou l'autre va progressivement se transformer au fil de l'intervention en une source et une ressource du développement. Une source par la volonté de dépasser cette difficulté puisque l'intervention-recherche leur en offre la possibilité. Une ressource puisque surmonter la difficulté s'est avéré un nouveau but, que Pierre et Brigitte ont atteint en allant aller puiser dans les ressources qu'offre le collectif de l'intervention : des moyens de les dépasser.

Le changement d'instrument pour l'observation agi comme un instrument à double effet :

Pierre et Brigitte vont changer « d'instrument » pour nourrir leurs échanges. L'un comme l'autre ne passent plus par l'exposition-observation directe d'un sujet, expert ou novice. Ils utilisent dorénavant la vidéo. Mais ce changement n'est pas simplement un changement d'instrument. Nous pensons qu'il recèle plus que cela et qu'il a un double effet :

- Son utilisation ne peut se résumer à un simple changement de formule de TDD. C'est un changement radical de conception du rôle de référent. L'usage de la vidéo donne un autre sens et un autre statut à l'observation par son potentiel d' « étayage par la modélisation (qui) favorise une meilleure compréhension par les formés de la complexité des savoir-faire enseignants et une plus grande compétence ou habileté à analyser leur propre activité. » (Leblanc & Veyrunes, 2011, p. 148).
- Son usage va contribuer à « décoller » Brigitte de la prescription et faire envisager à Pierre un horizon vers de nouveaux possibles. Non pas en découvrant son usage, il l'utilisait déjà, mais comme un « travail d'ajustement du genre pour en faire un instrument de l'action que nous désignons comme le style de l'action » (Clot & al, 2000).

L'intervention recherche a offert des situations favorables pour provoquer le développement de ces deux référents.

Bien qu'il ne se débute pas par la même activité, nous venons de le voir, le développement de l'activité de Pierre et celui de Brigitte ont été provoqués par des phases de l'intervention.

Dans les deux cas, l'ACS agit comme un déclencheur. Nous l'avons vu, Brigitte en étant submergée par ses affects et Pierre face au constat de ses difficultés, tous les deux mobilisent cette activité seconde.

Bien que son origine soit intuitive, la place de la RC3, entre les deux phases d'intervention a produit un effet sur les deux référents. Nous ne sommes pas en mesure de dire si le développement aurait été différent sans cette phase mais il est incontestable que quelque chose s'y produit, probablement l'utilisation d'une dimension psychosociale de l'activité comme ressource pour tous et chacun. Peut-être est-elle favorable aux conflits socio-cognitifs dans ce groupe de pairs et dans la ZDP, au moins de deux de ses participants.

L'ACC, plutôt dans le cas de Pierre, dans sa confrontation avec Jean-Yves, a permis le second développement de l'activité de Pierre. Son activité de formateur. Nous avons vu que dans l'extrait d'ACC, la comparaison entre les deux référents a servi d'instrument du développement (Bonnemain, 2019).

Une évolution de l'usage du genre professionnel

Concernant Brigitte, nous estimons que dans la difficulté elle a d'abord eu besoin de faire un usage débutant de son genre professionnel. (Laurent-Marsero, 2014; Saujat & Serres, 2015) centré sur des préoccupations de concrétisation des actions avant d'en envisager les effets.

Enfin sur la durée de l'intervention-recherche, la transformation en deux étapes du dispositif TDD de Pierre, comme celle de Brigitte, révèle le déclenchement d'une conception continuée dans l'usage (Béguin, 2005; Béguin & Cerf, 2004) de la prescription du TDD qui nous semble significative de leur développement et qui, dans les deux cas, conduit à une reprise de pouvoir d'agir (Clot, 2008). C'est le développement de leurs activités (de conception et de formation) qui engendre l'ampleur des transformations du TDD.

Chapitre 2 : Développement collectif et individuel des référents ESPE

Nous allons dans ce second chapitre montrer comment le travail du collectif de référents, grâce aux échanges, aux accords, aux désaccords voire aux controverses a contribué à produire du développement chez les référents. Pour cela, nous allons, dans trois sous chapitres montrer :

- Comment les échanges entre référents pendant différentes séquences de l'intervention ont permis de définir des buts concrets de formation pour le TDD
- Comment les questions du travail partagé entre formateurs, dans ce TDD élaboré pour former par une alternance plus intégrative, a révélé une difficulté liée à la collaboration avec les tuteurs dans le pilotage
- Comment ce travail collectif à partir d'une controverse peut révéler un dissensus entre les référents dans leur rapport aux prescriptions

1 Une prescription dé-sorganisatrice

Rappelons ici que l'analyse de la prescription a mis en évidence deux aspects dont nous avons pu mesurer les conséquences sur le travail des référents dans la 4^{ème} partie. D'abord, une infinité de buts très généraux, couplée, ensuite à une sous prescription des moyens pour les atteindre (cf. partie 4 chapitre 1) et qu'il faut relier à la complexité des conditions réelles telles que nous les avons décrites dans la partie diagnostique (études de cas). On y observe, en effet, une prescription « d'actions » sans que le but de formation de ces actions n'apparaisse clairement : comment et dans quel but mettre en œuvre ce qui est demandé ? « permettre un aller-retour entre temps de stage et de formation, s'adosser aux UE mémoire, mettre en œuvre des échanges concrets sur des pratiques professionnalisantes référées au vécu commun de séquences pédagogiques ou éducatives »... pour quels effets sur la formation des FSTG ? Etc...

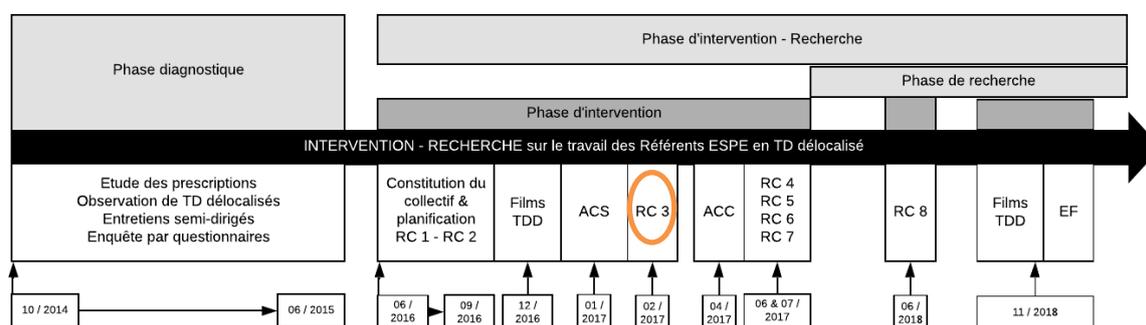
C'est pour ces raisons que nous avons qualifié la prescription du TDD comme « dés-organisatrice » de l'activité des référents.

Nous pensons que cette prescription adressée à l'action et non pas aux effets de l'action, conjuguée au contexte de la refondation, a participé de la difficulté des référents. En effet puisqu'en plus de la complication du contexte et de la mise en œuvre, rien d'autre n'était prescrit en dehors de l'action, les référents ont travaillé « seulement » pour faire exister les TDD.

Nous allons montrer un résultat empirique, issu de cette phase collective et étiré dans le temps de l'intervention, qui va déboucher sur ce qui peut être une finalité du TDD pour

les référents : Outiller les FSTG pour les rendre capables de « *trouver des règles, de les énumérer, de les faire siennes ou de les éprouver* » (TP 828). Nous pensons, également, en suivant les travaux de Vygotski sur la zone de développement le plus proche (2013), que comme les processus d'apprentissage et de développement apparaissent deux fois dans le développement du sujet, des processus interpsychiques se jouent une première fois dans le cadre de ces phases collectives de l'intervention. Ces processus stimulent la phase intrapsychique individuelle, qui, dans un second temps, les réélabore. Ce processus dynamique explique en quoi les travaux collectifs contribuent au développement de nouvelles capacités à agir.

1.1 L'élaboration de nouveaux buts pour l'action



En RC3, le visionnage de la situation de Brigitte (Esp) à propos d'un désaccord entre Annie et Angéline, 2 FSTG en Espagnol (cf. chapitre précédent), a provoqué un dialogue⁹⁶ entre les référents au sujet de la complexité de leur positionnement dans les TDD. Nous le retrouvons dans cet extrait du *verbatim* issu de la retranscription du RC3.

805	B	Oui. Oui mais en même temps si tu veux moi j'en ai fait 9 de TD délocalisés (en hochant la tête) et dans les 9 plein de fois je me suis dit en arrivant, je me suis vraiment posé la question de la pertinence de la formation par rapport à ce qu'on voit après sur le terrain
806	J	ouais
807	B	euh, parce que je me suis dit, nous par exemple en langue on part sur un, une progression annuelle, progression annuelle que je bouscule régulièrement hein ! Euh, en partant de, de ce qu'ils amènent du terrain
808	J	hun hun
809	B	et en même temps je me dis, on a des choses sur lesquelles les faire travailler, les 5 activités lan, langagières, entrainer, évaluer, euh, des évaluations euh, bon des tas de, de choses dont ils vont avoir besoin. Après je me dis alors, « Est-ce que c'est du ressort du tuteur ? » Mais en même temps c'est dans la formation, euh, et et, j'arrive pas à exprimer ce que je veux dire.
810	C	si si
811	B	Vous comprenez ce que je veux dire ? Entre, entre ce projet de formation que l'on a, un peu hors, hors hors, hors sol je dirais, tu vois
812	J	hors sol, tout à fait
813	B	et, et où on se dit "Ça y faut qu'on le fasse." Parce que ce sont des choses importantes sur lesquelles il faut les faire réfléchir, il faut les faire avancer, il faut (les mains ouvertes paumes

⁹⁶ [TP 805-828](#).

		en l'air, tendues, en regardant JY), tu vois ? Et en même temps c'est sur le terrain que tu vois après
814	P	hun
815	B	et quand j'ai, quand j'ai vu, après des stagiaires agir je me suis dit, y a plein de fois où je me dis "olalalala !" mais on l'a travaillé ! On l'a travaillé ! Tu vois comme, comme un peu quand on est prof en classe et où on se dit euh, et et et et
816	J	ouais ouais
817	B	(en tendant la main et se penche vers Julien) Et et ou je repose la question "Mais qu'est-ce qu'ils n'ont pas compris ?" (Rire bas) et tu vois
818	P	Mais en fait ça pose plus la question de l'articulation de ces TD délocalisés avec la formation ! Et, et, et donc de de, là moi ça me questionne sur la diversité c'est à dire des des références, des référents qui, qui, qui interviennent dans la formation d'une façon ou qui interviennent d'une autre façon ou qui n'y interviennent pas ! C'est c'est, on fait plus le même métier quand on est référent !
819	JY	Moi je trouve que c'est, ce qui, ce qui apparait vraiment à les écouter les 3 jeunes c'est la volonté de trouver des règles. De trouver les gestes

Extrait verbatim 18 : Retour collectif RC3-(TP 805-819)

Face à la difficulté que représente le traitement des besoins spécifiques exprimés par chaque stagiaire dans la singularité des contextes de stages, Brigitte va se questionner sur « *la pertinence de la formation par rapport à ce qu'(elle) voit sur le terrain* » (TP 805) et mettre en évidence l'inadéquation entre une formation découpée « *par une progression annuelle en langue* » (TP 807), « *les tas de choses dont ils vont avoir besoin* » (TP 809) et le révélateur que constitue les TD délocalisés « *d'un projet de formation un peu hors sol* » (TP 811). Face à son questionnement dirigé vers les stagiaires « *olalalala ! Mais on l'a travaillé, qu'est-ce qu'ils n'ont pas compris ?* » (TP 815, 817), les autres référents vont s'approprier la question mais en faire une autre lecture.

Pierre (PE), au TP 818, pose clairement la question des effets de l'articulation de l'alternance pour les formateurs ESPE. Point central de la refondation de la formation, il fait du constat de Brigitte un révélateur de son inefficacité mais dirige son propos sur la « *diversité des intervenants de la formation* » qui selon qu'ils aient la mission de référent ou pas « *ne font plus le même métier !* ». Ce qui s'adresse indirectement au constat de Brigitte, l'incitant « *à ne plus faire le même métier* » dorénavant mais également à lui-même.

Le point de vue de Jean-Yves conforte le constat des difficultés fait par Brigitte mais il en fait une tout autre interprétation. On peut dire que contrairement à Brigitte, il a compris « *ce qu'ils n'ont pas compris* » quand il fait le constat « *d'une volonté des 3 jeunes de trouver des gestes, de trouver des règles* » (TP 819). S'appuyant sur ce qui se passe avec les stagiaires de son parcours « *qui ont fait plein de stages avant* » et qui sont, non pas dans la recherche, mais dans le bon usage de *règles de métier*, il va proposer à Brigitte un but pour ses TD délocalisés : « *ce qui serait intéressant c'est que euh, si y pouvait sortir de là en faisant, en leur laissant le temps de faire un bilan et aujourd'hui on a pu construire comme règles ça, ça, ça et ça. (Énumère avec les doigts et fait de grands gestes)* » et une méthode « *On va y aller, on va essayer de les éprouver (les règles) pour éventuellement après se les approprier et les faire sienne.* » (TP 828).

Ce sont des échanges de ce type⁹⁷, pourtant situés assez tôt dans l'intervention avec des référents qui exercent dans des parcours différents qui contribuent à reconstruire des questionnements collectifs et l'émergence de premiers points d'appuis communs. En faisant de la comparaison et de la mise en débat un moyen de l'échange (Bonnemain, 2019), les référents permettent que de la pluralité des choix faits par chacun nourrisse la réflexion collective. Très vite, le RC3 est le premier rassemblement post ACS, on note que la différence de parcours de formation n'est pas un obstacle aux échanges. Ni à l'analyse de « comment » ils peuvent individuellement et collectivement contribuer à identifier une difficulté non pas comme individuelle mais comme générique au travail du référent dans le contexte de l'alternance (TP 818). Et ainsi faire émerger des pistes de ressources (TP 828).

La mise en évidence de la disparité de familiarité avec l'expérience de terrain des FSTG, consécutive de la différence de formation d'un parcours disciplinaire à l'autre, conduit à faire la différence entre des parcours dans lesquels les stagiaires qui doivent « *trouver des règles* » (TP 819) et d'autres où ils doivent « *savoir comment les appliquer* » (TP 822). L'identification de cette nuance par Jean-Yves est précieuse pour le collectif de référents à ce stade de l'intervention. Elle est précieuse car elle constitue une piste de développement pour tous les référents présents mais aussi parce qu'elle illustre un des bénéfices de ce collectif de référents appartenant à plusieurs parcours.

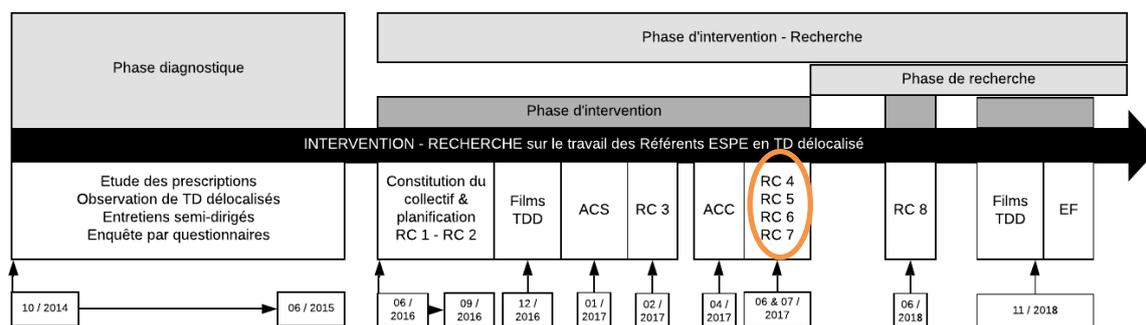
Cet extrait met également en évidence l'émergence d'un but défini comme critère d'efficacité pour les référents lors des TD délocalisés. Organiser le dispositif de façon à rendre les FSTG capables de « *trouver des règles et être capable de les énumérer, de les faire leurs (sienne) ou de les éprouver* » (TP 828) donne à la fois la possibilité aux référents d'évaluer l'effet de leur travail et aux stagiaires d'en percevoir l'intérêt au-delà d'échanges à propos d'une simple situation concrète.

828	JY	Et je pense, ce qui serait intéressant c'est que euh, si y pouvait sortir de là en faisant, en en leur laissant, en leur laissant le temps de faire un bilan euh et aujourd'hui on a pu construire comme règles ça, ça, ça et ça. (Énumère avec les doigts et fait de grands gestes.) On va y aller, on va essayer de les éprouver pour éventuellement après se les approprier et et les faire sienne. Même si je, enfin les faire sienne, les faire euh, les faire miennes.
-----	----	--

Extrait verbatim 19 : Retour collectif RC3 (TP 828)

⁹⁷ Dans l'exposition du cas de Brigitte, chapitre 1 de cette partie nous en avons un autre.

Donner et faire construire des règles : outiller les débutants



Lors d'une des rencontres du collectif de la fin de cette première année de l'intervention (RC6), cette question des règles est réapparue sous une autre forme, à la suite du visionnage d'un extrait d'un autre membre du collectif des référents. Au-delà de l'extrait en lui-même, c'est la réapparition d'une situation où, en écoutant l'extrait du TD délocalisé de Véronique, la référente documentaliste, les référents qui étaient présent lors de lu RC3, ont repris le fil de cette discussion. Véronique n'a pas été en mesure de travailler avec les autres membres du collectif en janvier. C'est donc pour elle une première au sein de ce groupe de référents dont par ailleurs elle connaît chaque membre. L'extrait du TD de Véronique a provoqué un échange vif à propos du choix d'une tutrice et du positionnement de Véronique face à ce choix Nous le contextualisons brièvement :

Une tutrice documentaliste a présenté une séance pédagogique auprès d'une classe de seconde professionnelle. Son but lors de cette séance, consiste à attirer un public de faibles lecteurs au CDI. Pour cela, elle propose une séance de présentation de livres que ces jeunes ont préalablement choisis. A l'issue de l'observation de cette séance, quand le groupe de FSTG, tuteurs et référente se rassemble pour échanger, une remarque des FSTG porte sur l'absence de consigne de la tutrice auprès des élèves pour qu'ils ôtent leurs vestes et par ce geste « entrent » dans la séance. C'est à la fois la réponse de la tutrice⁹⁸ et l'absence de positionnement de Véronique, qui se contente de relancer les stagiaires sur cette situation sans jamais donner son avis face à cette réponse, qui a créé un léger malaise parmi les stagiaires qui n'ont pas réellement osé discuter son choix et qui réamorçait dans le collectif des référents la discussion sur les règles. Nous la reprenons maintenant.

⁹⁸ La réponse de la tutrice : « Normalement le mieux c'est qu'ils enlèvent leurs blousons. Mais après, si on voit que, enfin enlever son blouson ça veut dire je suis là, je suis présent, je mets pas une carapace, je suis avec vous quoi ! Mais euh, comme on est dans cet esprit de les laisser, on veut pas, rien leur imposer, enfin, ouais on veut rien leur imposer. Je savais de toute façon qu'ils l'enlèveraient pour euh, pour l'échauffement, donc je leur ai laissé le temps de, enfin, là j'ai fait exprès de leur laisser. Je leur ai demandé de l'enlever, y en ont dit qu'ils avaient froid je sais qu'ils avaient pas froid, donc j'ai préféré qu'ils aient l'impression qu'au moment où ils l'enlèvent qu'ils se disent que c'est eux qui choisissent plutôt que de leur imposer toujours pour les, parce que c'est des élèves qu'on veut récupérer, faire revenir au CDI, qui sont, qui ont pu être en rupture à un moment donné, je sais pas si c'est la solution aussi mais si, voilà. C'est comme ça que je l'ai ressenti mais... »

L'extrait verbatim support⁹⁹ de cet échange entre les référents se situe à l'issue d'un long échange où les référents ont débattu des choix de cette tutrice pour déboucher sur une question professionnelle. Comment aider un enseignant qui débute à faire des choix et trancher un dilemme ? Nous en proposons un extrait¹⁰⁰ :

496	V	Mais moi je me rends compte en vous écoutant que, euh, j'en, moi je, j'en étais juste à la première étape. C'est à dire je veux qu'ils prennent conscience qu'y a un arbitrage à faire.
497	J	Ouais c'est une question qui se pose.
498	V	Mais je, j'ai tellement pas réfléchi à la question que je vais même pas jusqu'à la deuxième étape qui serait effectivement de leur dire "Alors comment on fait ce choix ?" et, et de tirer euh, du coup-là, la
499	J	le fil
500	V	oui.

Extrait verbatim 20 : Retour collectif RC6-(03/07, PM) (TP 496-500)

Il nous semble que les propos de Véronique (TP 496, 498) peuvent être pris pour nous rendre compte de l'efficacité du temps collectif RC3 auquel elle n'a pas participé. Quand elle déclare « *en être juste à la première étape* » dans sa réflexion sur le positionnement du référent. Car c'est ce point, qui revient après les discussions en RC3 sur les règles, qui relance dans les propos des référents la nécessité d'une dimension méthodologique, d'outiller au sens d'instrumenter les FSTG. Le constat de la nécessité d'outiller la réflexion des stagiaires pour leur permettre « *de faire des choix* ». Ce constat nous semble important car il précise encore mieux le but que les référents peuvent assigner au TD délocalisé. En RC3, « *trouver des règles* » ou « *faire trouver des règles* », était un premier point d'accord. Dorénavant, au-delà de l'identification de ces règles, les référents estiment qu'il faut donner aux stagiaires des outils pour les éprouver. Il s'agit donc de réfléchir à la « *qualité* » d'un milieu de travail dans lequel les FSTG vont s'exposer au moment de débattre de ces règles (TP 501).

Un nouvel enjeu apparaît. La mise en perspective qu'une observation à l'issue de laquelle on n'aide pas les FSTG à analyser correctement la situation, son cadre réglementaire et les conditions de son efficacité, peut « *insécuriser encore plus* » (TP 502) et se révéler un obstacle à l'entrée dans le métier. Apparaît alors une autre dimension de ces échanges entre pairs et experts attendus en TDD. L'enjeu et le risque d'une entrée dans genre professionnel où tout se vaut, dans sa dimension impersonnelle, et où l'absence de prise de position nette ou argumentée est possible. La prise de conscience de Véronique qui « *n'est pas allé jusque-là* » (TP 511) permet à tous les référents de mesurer l'importance de donner ou construire des outils ou « *des éléments* » (TP 506, 515) pour analyser les situations.

⁹⁹ 3/07/2017 AM. TP 495-515

¹⁰⁰ Un extrait plus complet est disponible [en annexe](#) (RC6. 496-515).

515	V	que l'arbitrage est, est, est présent tout de même. Que, que et qu'il est de leur responsabilité et pourtant effectivement la deuxième étape serait d'expliquer une ressource pour faire ces choix. Et c'est vrai que je vais pas jusque-là.
-----	---	--

Extrait verbatim 21 : Retour collectif RC6 (TP 515)

Dans ce moment de l'intervention où les référents se tournent plus vers le potentiel que recèle le TD délocalisé que sur les difficultés que posent son organisation, ils commencent à envisager plus précisément le rôle du référent dans la construction de la professionnalité des FSTG : contribuer à les aider à structurer leur expérience naissante. Ce qui les conduit à revenir sur une question que le GCIEF avait posé en son temps. L'intérêt d'une phase du dispositif un peu détachée de l'immédiateté de l'intervention. Phase déjà à l'œuvre dans le parcours EPS.

Dans le même temps de retour collectif (RC6), un peu plus loin dans les échanges¹⁰¹, le collectif poursuit sa réflexion. Malek, en prenant comme exemple la situation complexe induite par l'alternance dans le parcours PE¹⁰², se questionne sur ce que le référent, par l'entremise du TDD pourrait contribuer à améliorer (TP 743).

743	M	La question c'est, qu'est-ce qu'on doit faire, je suis complètement d'accord avec vous mais c'est pas, c'est voilà, qu'est-ce qu'on doit faire en tant que formateur pour que à partir d'un certain nombre d'objets, est-ce qu'on les identifie ou est-ce qu'on les prend etc.
744	JY	Peut-être
745	M	qu'est-ce qu'on doit faire, qu'est-ce qu'on doit mettre en place pour que, ensuite face à une situation d'orga, ils se posent la question "Ben voilà, quelle que soit la classe, je vais devoir penser à l'organisation matérielle par rapport à, à, à la situation que je vais proposer".
746	JY	peut-être que le rôle du référent c'est de monter en généralisation, un, un objet, un problème qui a été résolu par une solution, et par exemple, on revient sur la forme du regroupement, effectivement en maternelle, tous les gamins sont scotchés sous la, sous la PE, mais le PE re-rencontrera ce problème-là, par exemple en EPS où les élèves vont à nouveau se remettre, mais jusqu'en 6ème et puis euh, ça peut aller plus loin hein ! Donc euh la solution c'est qui faut créer un espace de regroupement

Extrait verbatim 22 : Retour collectif RC6-(TP 743-746)

Quelle portée pour l'identification de gestes de métier appropriés à la situation observée en TD délocalisé ? A quelles conditions sont-ils transférables ? Ce sont ces questions que se pose le collectif de référents dorénavant face aux travaux qu'ils se voient produire en TD délocalisés. La « *montée en généralisation* » (TP 746) proposée par Jean-Yves et reprise par Malek qui se demande « *comment institutionnaliser* » (TP 749) ?

L'avancée de la réflexion collective sur l'activité de conception et les apports formatifs du TD délocalisé conduit maintenant les référents à réinterroger leurs dispositifs dans cette perspective. A la fois, au niveau macro, dans une ré interrogation globale du

¹⁰¹ TP 739-749

¹⁰² Les FSTG qui restent à mi-temps dans la même classe toute l'année ne sont aucunement assurés de se retrouver dans une classe de niveau proche ou identique lors de la rentrée suivante. Cette situation les place dans une grande difficulté lors de leur première rentrée en tant que titulaires.

déroulement de leurs TDD pour se donner un espace de travail, par exemple en ajoutant une nouvelle phase de TD pour contribuer à favoriser la montée en généralisation (TP 749) mais également à un niveau micro, en se questionnant sur leur activité de formation à l'intérieur du TD qui peut, par une instrumentalisation nouvelle de leur activité, « soulever le problème, faire en sorte que le problème soit réglé » plutôt que « de montrer une façon de faire à un débutant » qui ne marche pas pour lui (TP 748).

Il s'agit d'une avancée significative si on considère à la fois les prescriptions mais également les difficultés des référents au moment des ACS quelques mois plus tôt. C'est en cela que nous considérons que les transformations produites par le collectif lors de l'intervention sont décisives à la fois pour chacun des référents car il s'y est déroulé un véritable processus développemental, mais aussi pour le métier de référent. Pour Jean-Yves par exemple, dont le TDD est nettement plus avancé en début d'intervention, le processus développemental a probablement plus avancé dans son pouvoir de dire que dans son pouvoir d'agir. Ou bien dans son pouvoir d'agir de manière plus singulière vis à vis de sa collègue qui l'a formé.

2 Une situation de travail complexe « avec » et « pour » autrui

Nous abordons un second volet dans ce chapitre consacré aux effets du collectif sur l'activité des référents. Il concerne l'activité du référent en TDD dans sa dimension adressée. Alors que la prescription du tutorat mixte présente le travail conjoint du tuteur ESPE et du tuteur terrain comme un ensemble articulé adressé au stagiaire dans une alternance intégrative, la réalité du travail de ce tutorat mixte est tout autre *a fortiori* dans le TD délocalisé. Il n'est plus réellement question du tutorat mixte ici mais d'un collectif que nous qualifions d'éphémère, car il se réunit 2 fois dans l'année pendant 2h et ne se stabilise pas d'une année sur l'autre. Un collectif, éphémère donc, dans lequel trois catégories de participants sont réunis pour mettre en œuvre des échanges à partir d'éléments concrets et au service des FSTG. La partie 4 nous a montré la grande variabilité de composition des TDD d'un parcours de formation à l'autre mais également la complexité que représente la coordination de ce groupe pour le référent. Nous avons noté, entre autres que les tuteurs n'endossent pratiquement jamais le travail d'organisation et d'animation du TDD qui revient de fait au référent.

À ce rappel des difficultés, nous ajoutons, en suivant (Piot, 2009), que cette activité adressée à autrui est caractéristique des métiers de services et que ce type de métier est assujéti à deux sources de prescriptions. Une à rationalité forte, la tâche à accomplir, même si dans le cas qui nous intéresse la prescription du TDD est floue, et une autre à rationalité faible, avec des interprétations subjectives qui constituent les deux pôles d'un dilemme caractéristique (Piot 2009). Dans la mesure où la collaboration référent-tuteur est peu opératoire, nous nous demandons si les référents ne se retrouvent pas au centre

d'une situation de travail dans laquelle leur activité est comprise entre ces deux pôles à interprétations subjectives différentes, celui des FSTG et celui des tuteurs ?

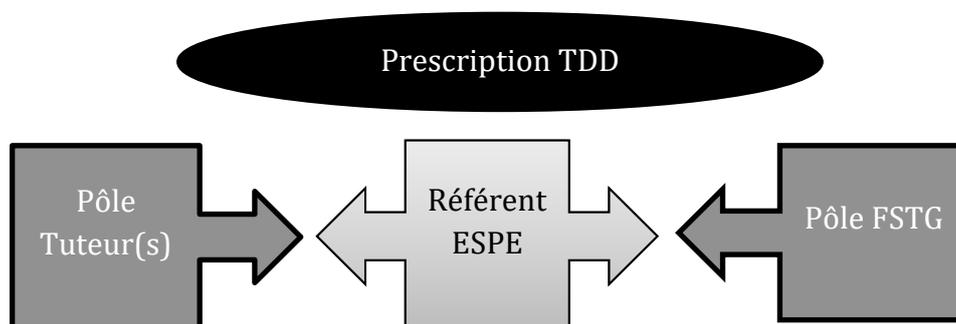
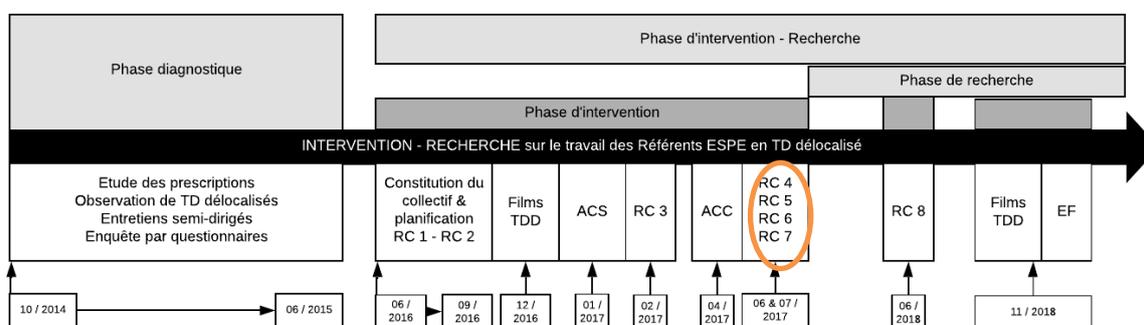


Schéma 16 : Le référent ESPE entre deux pôles à interprétation subjective différente.

Au lieu d'être dans une activité où il va agir avec (les tuteurs) et pour autrui (les FSTG), donc mêler coordination et réalisation d'un service, le référent peut se retrouver avec une activité adressée à deux ensembles d'autrui si le tuteur n'occupe pas pleinement son rôle.

Face à cette situation, nous allons montrer comment les référents font évoluer collectivement la difficulté portée par leur action avec les tuteurs. Les échanges lors de la phase collective RC3 ont aidé à comprendre que ce travail avec le tuteur, peu ou pas préparé, n'est pas une difficulté individuelle mais une difficulté liée au rôle du référent en TDD qui s'exprime différemment selon les contextes.

2.1 La prise de conscience d'une division du travail



En RC4, les référents ont interrogé leur positionnement relatif vis à vis de celui du tuteur lors des échanges en TD délocalisé. Nous nous proposons de contextualiser cet échange en débutant par un tour de parole, celui de Brigitte qui distingue l'activité des deux formateurs en TDD dans une interprétation de la partition de leurs tâches prescrites.

95	B	<p>Mais est-ce que la question n'est pas aussi, en tout cas je parle pour moi, parce que je m'interroge par rapport au tuteur qui lui, est là en tant que formateur de terrain et donc dans les compétences etc. Comment nous, référents ESPE, on se situe par rapport à ces compétences de terrain étiquetées "tuteurs" ? Et nous, lorsque nous intervenons ? Effectivement nous intervenons par rapport à, à l'observation de, de, de ce que c'est que l'observation d'un, d'un cours par exemple, donc on intervient bien sur des gestes de métier etc. Mais là que, la question que, que souvent je me pose lorsque je suis en TD délocalisé, c'est comment je fais aussi pour, euh, j'ai du mal à m'exprimer mais, pour faire le lien entre ce que je vois et puis ce que l'on a travaillé en TD ?</p>
----	---	---

Extrait verbatim 23 : Retour collectif RC4. (TP 95).

Dans cette distinction, Brigitte, sans le dire explicitement, met en évidence la différence de prescription des deux tuteurs dans la définition du tutorat mixte issue de la loi de refondation. Nous rappelons que la mission du tuteur de terrain est clairement définie alors que celle du tuteur universitaire n'y figure pas. Elle l'exprime à sa façon : le tuteur « *là en tant que formateur de terrain* » observe et évalue les compétences du stagiaire qui enseigne pendant que le référent observe « *des gestes de métier [...] entre ce que je vois et puis ce que l'on a travaillé en TD* ». Ce que révèle cette interrogation, c'est ce que Brigitte suppose du partage des rôles de chacun des formateurs présents dans cette situation de TD délocalisé, au prisme de sa propre interprétation. Selon elle, le tuteur voit son observation « *pilotée* » par le suivi individuel pour lequel il a été mandaté par l'employeur, par un repérage des « concepts quotidiens » à l'œuvre dans la situation, alors que le référent repère des « *gestes de métiers* » observés pour qu'ils soient repris lors de la phase d'échanges en lien avec son enseignement à l'ESPE, comme « concepts scientifiques ». Quelques tours de parole plus tard¹⁰³ le questionnement de Brigitte est repris par le collectif. Par l'intermédiaire d'un échange entre Brigitte et Julien sur la complémentarité entre référent et tuteurs en TD délocalisé. Julien précise qu'en l'absence d'une prescription qui « *donnerait des rôles particuliers au sein du TD délocalisé* » (TP 100) il va s'adapter aux conséquences de cette absence et s'adapter au cas par cas (TP 98). Il identifie, en revanche, des contenus de savoirs apportés plus spécifiquement par les tuteurs. « *je pensais à l'aspect réglementaire en fait qui est important pour nous euh, parfois ça va être beaucoup plus le tuteur de terrain qui va réintroduire du réglementaire euh, alors que nous on sera pas sur cette préoccupation.* » (TP 100).

Un peu plus tard, en RC5 cette fois, le visionnage d'un extrait va conduire Julien et les autres référents à revenir sur l'interrogation de Brigitte (le TP 95, ci-dessus) en insistant sur la posture du tuteur. Ils reviennent sur la posture d'observation et sa passivité lors des échanges chez certains tuteurs qu'ils interprètent d'abord comme un désintérêt du TDD comme situation de formation mais en revenant aussi sur la méconnaissance des tuteurs de la prescription du TDD.

¹⁰³ TP 90-103

456	M	Moi je pense que ce qui n'est pas, ce qui est pas inintéressant c'est que, à ce moment-là par rapport au début de la discussion, j'ai l'impression qu'ils se disent "mais en fait la prescription elle est très très vague" et au départ ils disaient "oui moi j'ai pas ci, moi j'ai pas là"
457	J	(simultanément) Ils avaient tout un tas de certitudes
458	M	Ouais, en disant "ben nous, on a pas fait ça, on a pas fait là, on aurait dû" parce qu'ils se, ils se représentaient une prescription précise.

Extrait verbatim 24 : Retour collectif RC5 (30/06/17, PM) (TP 456-458)

Ces extraits, qui ne sont pas unique dans l'IR sur cette relation référents-tuteurs, présentent un double intérêt. D'abord ils montrent la complexité de cette situation de travail de deux formateurs qui ont chacun une mission inconnue de l'autre et à qui la prescription demande de travailler ensemble ponctuellement dans ce TD délocalisé. Ils nous révèlent également qu'ils utilisent la prescription de la mission de chacun pour lire l'action en situation de travail : dans les propos de Brigitte : aux tuteurs, le soutien sur des dimensions concrètes et aux référents, la généralisation. Dans ceux de Julien, les informations liées au travail sur le terrain, pour les tuteurs et au référent, les grandes questions éducatives. Dans d'autres exemples non rappelés ici, Pierre mobilise les tuteurs pour faire surgir des réponses expertes concrètes à des questions de métiers que rencontrent les débutants et que le référent aide à identifier et à formuler.

A ce moment-là de l'intervention, nous pensons que c'est la lecture de la situation d'échanges qui est problématique. Les référents envisagent les rôles des formateurs comme placés en position haute, avec une représentation des apports qu'ils peuvent contribuer à transmettre. Les référents n'envisagent pas une participation aux échanges mais une forme de compléments à ceux-ci. Fréquemment dans l'intervention ils se demandent si les FSTG parlent assez, au bon moment, si les formateurs ne mobilisent pas trop la parole, voire comment prioriser les propos des uns par rapport aux autres ou vérifier les sujets abordés etc. A aucun moment, ils n'ont interrogé les conditions d'échanges entre professionnels d'expérience différente. Nous pensons que l'absence d'un temps de préparation, la faible connaissance et reconnaissance du travail des uns et des autres, exception faite des CPE, le statut du TDD en tant que dispositif ESPE va répartir les rôles entre les formateurs. Le rôle d'animateur du TDD est systématiquement tenu par le référent¹⁰⁴. Face à ce constat, le propos de Malek dans le tour de parole rapporté ci-dessous illustre la difficulté que pose l'adressage multiple.

301	M	Mais ce qui est difficile en TD délocalisé c'est que c'est, c'est l'adressage multiple finalement parce que même quand tu as des tuteurs, comme ça, moi je trouve, c'est vraiment pas, par rapport à la situation précédente, euh, toi même, la manière de mener ton TD, y a des choses que tu dis, qui vont être par rapport aux tuteurs, par rapport aux stagiaires, par rapport aux liens entre tel stagiaire et tel tuteur, y a énormément finalement de, de paliers ou euh
-----	---	---

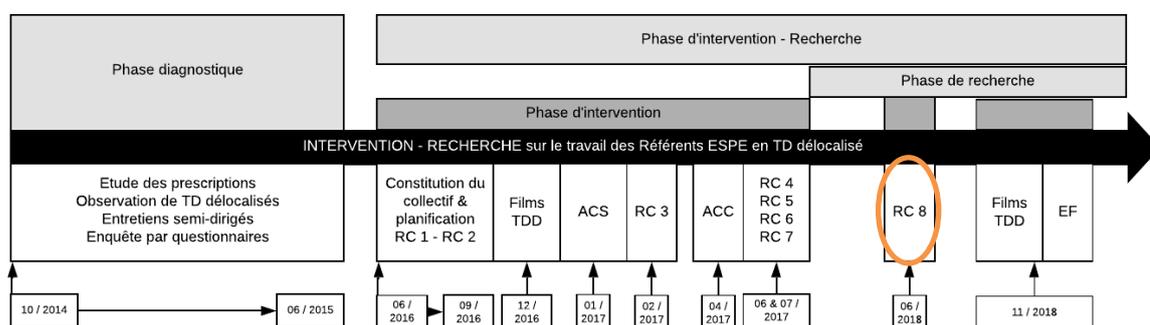
Extrait verbatim 25 : Retour collectif RC6 (TP 301)

¹⁰⁴ Nous avons également montré cela dans la partie 4 et dans la relation entre Brigitte et Henri.

Julien, en évoquant sa préoccupation de canaliser la parole des tuteurs pour privilégier celle des stagiaires¹⁰⁵, tente de construire une première réponse : « *il y a plein d'autres éléments qu'y m'ont complètement euh, échappés parce que j'étais focalisé* » (TP 315). Julien se dépeint dans une situation de travail dont il est « le seul » formateur et dans laquelle l'obligation « d'animer » lui fait perdre de vue des objets de formation.

Nous déduisons de cet extrait que, sans que ce soit jamais dit explicitement, les référents se positionnent essentiellement comme garants du fonctionnement des débats. Nous avons déjà relevé lors des ACS des éléments de nature à montrer que le référent pouvait être prescripteur de l'organisation du travail des tuteurs en TDD.

2.2 Le référent seul pilote du TDD



Dans le dernier regroupement du collectif (RC8) en juin 2018, les référents vont revenir sur ce qu'ils perçoivent de la transformation de leur activité. Pour Brigitte, l'adoption d'une posture de guidage sans perdre complètement celle de l'écoute constitue une transformation. Mais ce qui est notable c'est surtout la « disparition » de la difficulté de collaboration avec les tuteurs. L'extrait de la retranscription ci-dessous est sans équivoque.

977	V	Dans l'extrait que tu nous as passé y a quand même la question du positionnement.
978	C	oui.
979	V	La distinction entre le positionnement du référent et celui du tuteur qui lui, à la légitimité du terrain effectivement qui lui permet de dire "moi je fais comme ça ou même il faut faire comme ça." Or le référent ESPE y a quand même toute la question de la neutralité qui joue. Même si on voit bien qu'il y a des nuances et que tout le monde n'apporte pas la même réponse mais qu'en gros euh, on s'interdit jamais de dire, quand vraiment ça déborde où qu'on est absolument pas d'accord, on ne s'interdit pas de le dire mais en même temps on essaie quand même de laisser s'exprimer les choses le plus possible. La diversité des réponses et des opinions le plus possible...
980	JY	Moi je veux pas dire qu'il existe pas le tutorat mixte ! Hein !
981	C	Ah non ! Mais personne dit ça.
982	JY	Je dis où il en est actuellement.
983	C	On dit qu'il est malade, on dit pas qu'il existe pas.
984	JY	Non mais tu disais tu disais (fait une voute avec ses mains) c'est la clé de voute
985	C	Non mais c'est pour prendre l'image parce que

¹⁰⁵ Comme nous l'avons montré en partie 4.

986	JY	Non, oui oui oui, mais elle s'est pas effondrée pour autant.
987	C	C'est la clé de voute, c'est ça qui fait que ça tient.
988	JY	Oui oui mais
989	C	Et c'est pas lui qui fait que ça tient.
990	B	Non.
991	V	Mais pourquoi on parle du tutorat mixte ? C'est parce qu'au-dessus je rappelle qu'il y a une double accréditation
992	JY	Ouais ouais, bien sûr ouais.
993	V	Qui est rectorat euh nous
994	JY	ESPE oui

Extrait verbatim 26 : Retour collectif RC8 (TP 977-994)

Les référents ont transformé leurs TDD mais reconstruire la relation référent-tuteur pour un copilotage du TDD n'est la priorité de personne. L'absence de facilitation institutionnelle à la mise en œuvre de ce travail n'y est pas pour rien. Par conséquent, dans la reconception, l'impossibilité de maintenir dans l'activité la préoccupation du tutorat mixte à un « coût » raisonnable pour les référents va impliquer que la présence ou l'absence des tuteurs en TD délocalisé ne sera pas une donnée qui va influencer sur comment les référents vont transformer leurs modalités de TD délocalisés. A l'inverse, pour les CPE, c'est un lien fort que Julien ne « risquera » pas dans le prix d'une éventuelle transformation. Cette question dans l'extrait ci-dessus a la forme d'un constat final. Ce que relèvent les référents, ce sont à la fois des positions différentes au sein du TD délocalisé entre les référents et les tuteurs, ces derniers ayant « *la légitimité du terrain* » (TP 979) mais aussi une « *absence de neutralité des propos* » (TP 979).

Le critère de « *présence des tuteurs* » n'est donc pas un organisateur du développement des TDD dans les parcours pour lesquels les conditions externes de cette collaboration restent compliquées (disponibilité, intérêt de l'employeur...), ils n'ont d'ailleurs pas un rôle central dans les dispositifs transformés. *A contrario* leur participation est un organisateur de l'activité ordinaire du fonctionnement actuel des TD délocalisés des parcours CPE et documentalistes qui, sur ce plan, ont peu ou pas évolué.

Le constat de l'impossibilité d'agir des référents au sujet des tuteurs en a progressivement réduit la fréquence dans les échanges. Les référents n'interrogent pratiquement plus les conditions d'une activité conjointe de conception des TD délocalisés. La difficulté liée aux tuteurs s'est « éteinte » au fil de l'intervention. Chacun faisant avec les conditions qui rendent possibles ou non leur participation.

En guise de conclusion à ce sujet, nous montrons que finalement lors de cette intervention-recherche, les difficultés présentes dès le départ dans la collaboration des référents avec les tuteurs n'ont pas réellement eu d'issues. Relevées dès la phase diagnostique puis dans l'organisation concrète du travail, les questions de ce travail partagé n'ont pas réellement été résolues. Probablement parce qu'elle relève plus d'une transformation des prescriptions que du travail réel des formateurs.

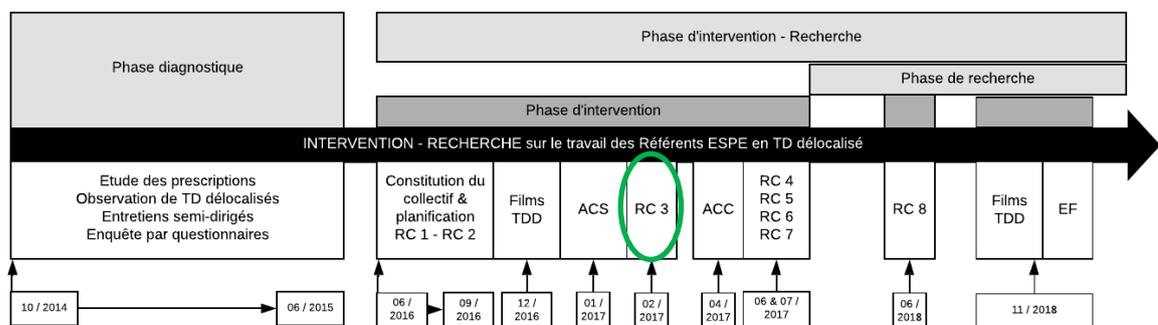
Nous ne sommes pas ici en présence d'une activité de travail avec autrui. Cette impossibilité d'engager un véritable travail avec les tuteurs s'est vérifiée dans tous les TDD, dans tous les parcours de formation représentés dans l'intervention. Nous ne reviendrons pas sur chaque forme qu'a prise cette réalité. L'unanimité du constat des

référents en fin d'intervention le démontre. Ce que nous montrons ici, c'est plutôt qu'au travers de cette absence de travail avec autrui, nous faisons le constat de l'absence, de l'échec, d'une alternance intégrative réelle.

3 Le travail collectif peut être source de dissensus

Cette dernière partie du chapitre vise à illustrer que l'évolution d'un collectif lors de d'une intervention n'est ni linéaire ni uniforme. Par le prisme du cas de Julien (CPE), nous voulons montrer que le développement provoqué par l'intervention peut prendre des formes différentes et ne pas systématiquement se traduire par une transformation de la part observable de l'activité des référents.

Le choix des CPE étonne les membres du collectif



Pour recontextualiser notre propos, nous avons vu dans la partie 4 que face à la prescription du TDD, les CPE ont fait un choix différent des autres parcours. Depuis l'instauration du TDD, ils ont décidé de ne pas observer le cœur du métier CPE pour se diriger vers l'organisation de TDD à partir des situations collectives¹⁰⁶ qu'ils sont amenés à effectuer exceptionnellement dans leurs responsabilités.

En RC3¹⁰⁷, la présentation de cette situation a surpris les autres référents qui se demandent si l'on peut réellement « échapper » à l'ordinaire du métier en formation. Pour Jean-Yves se questionnement se traduit par une question : « moi j'ai une question, un truc qui m'étonne, c'est pourquoi c'est pas possible d'observer un stagiaire euh dans sa relation avec euh, 1 élève ? » (TP 244) témoigne de ce qui interpelle les référents dans ce choix des CPE. Ils se demandent comment accéder à cette situation de travail particulière avec de « la confidentialité » (TP 247) qui se déroule dans « un bureau fermé » et d'« une manière intime » (TP 251) dans laquelle il doit y avoir « des sacrés gestes professionnels hein ? » en vue de formation. Le collectif fait des propositions, celles de relever des traces. Jean-

¹⁰⁶ Nous l'avons vu dans la partie 4 et la présentation des TDD CPE.

¹⁰⁷ Janvier 2017. TP 244-257.

Yves, à nouveaux, et pour qui filmer est un geste ordinaire intégré très tôt dans la culture EPS propose une solution : « *j'imagine le film c'est possible ?* » (TP 246).

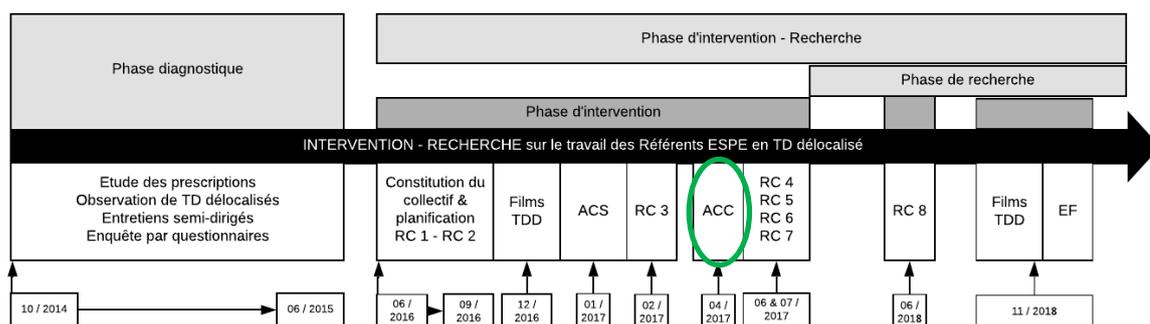
Ce travail lors de l'intervention recherche va conduire Julien à nuancer ce centre de métier autour de la relation individuelle et justifier le choix d'équipe des CPE. Il précise : « *C'est à dire que c'est, c'est, c'est souvent, c'est souvent en fait une manière, on peut prendre d'un autre côté, c'est souvent une manière de leur mettre le pied à l'étrier par rapport à des situations qu'ils doivent expérimenter mais que finalement ils n'expérimentent pas si on ne les y oblige pas parce que euh, parce qu'en fait le quotidien du CPE c'est pas ça et que tu es facilement bouffé par le quotidien donc les stagiaires sont amenés souvent à expérimenter ça la première fois ou une semaine avant l'inspection en fait, pour l'avoir fait une, une fois, avant que l'inspecteur le voie. Donc là le fait de les y forcer en en TD délocalisé, ça, à la fois ça force le stagiaire qui le fait à le faire et puis ça pousse un petit peu les autres à leur dire "voyez euh, on peut le faire, y faudrait le faire" » (TP 251). La fin de l'extrait, « *c'est une vraie question* » (TP 257) souligne qu'il y aurait de la pertinence à questionner ce choix.*

A ce stade de l'intervention, la prescription d'une dimension collective du TD délocalisé contraint les CPE à déporter leur observation du cœur du métier, l'interdiction des visites empêche le référent d'aller individuellement travailler avec ses stagiaires et complique « la possibilité de donner une solution ». De manière générale, à ce stade de l'intervention, la remise en cause, au-delà du TDD délocalisé, de l'opérationnalisation de l'alternance est partagée par l'ensemble du collectif qui « subit » la prescription (Cf Partie 4 chapitre 2).

Quelque mois plus tard, lors de l'ACC¹⁰⁸, on note l'apparition d'une sorte d'empêchement dans les propos de Julien « *moi pour le coup alors pour le coup moi ça m'interroge encore plus, j'allais dire encore plus parce que le, le, notre, nos stagiaires là elle euh et d'autres hein ! Les moments où ils sont par exemple en entretien individuel avec les élèves en fait on ne les voit jamais. Y a jamais un moment où euh nous on peut avoir une image de quel type de professionnel ils sont dans ce moment de euh, d'entretien individuel qui est quand même un des cœurs du métier. Ça on le voit jamais* » (TP 423) « *Tu vois voilà. Parce que c'est une vraie question que l'on se pose aussi c'est à dire comment est-ce qu'on peut nous arriver à développer des gestes de métier alors que le moment du geste de métier on le voit jamais. Tu vois ?* » (TP 425). Elle caractérise l'apparition d'un dilemme chez lui ou comment cette affirmation d'un « intime » peut-il être travaillé en formation des CPE stagiaires ?

¹⁰⁸ ACC Julien et Brigitte. TP 423-437

3.1 L'amorce d'un développement dans les propos de Julien



L'extrait d'autoconfrontation croisée ci-dessous, entre Julien et Brigitte, souligne l'amorce d'un développement de l'activité de Julien. En effet, la reprise de la difficulté engendrée par l'absence de visibilité des CPE face aux entretiens individuels d'élèves, est présentée comme une difficulté de formation qui « interroge » Julien lors de cette ACC. Ce qui se développe ici ce n'est pas son pouvoir d'agir mais au moins son pouvoir de dire en questionnant ses convictions précédentes.

423	J	Mais parce que moi pour le coup alors pour le coup moi ça m'interroge encore plus , j'allais dire encore plus parce que le, le, notre nos stagiaires là elle euh et d'autres hein ! Les moments où ils sont par exemple en entretien individuel avec les élèves en fait on ne les voit jamais. Y a jamais un moment où euh nous on peut avoir une image de quel type de professionnel ils sont dans ce moment de euh, d'entretien individuel qui est quand même un des cœurs du métier. Ça on le voit jamais. Et euh, et alors enfin euh là où je fais un pas de côté c'est que malgré tout, les moments où c'est intéressant quand même c'est quand on fait des jeux de rôles avec eux. C'est à dire où où on les, on les pousse à faire des entretiens individuels avec spectacle, enfin avec tout le monde autour ou y font des entretiens individuels avec un élève, enfin un camarade à eux en général mais qui joue l'élève et où là on les voit un peu malgré tout en activité. Ça ça permet quand même de diagnostiquer un certain nombre d'éléments et puis peut-être aussi de les préparer à des situations de, d'entretien voilà. C'est un témoignage (rire J) en fait
424	B	Oui
425	J	Tu vois voilà. Parce que c'est une vraie question que l'on se pose aussi c'est à dire comment est-ce qu'on peut nous arriver à développer des gestes de métier alors que le moment du geste de métier on le voit jamais. Tu vois ?
426	B	huh.
427	J	On est jamais dans un, dans la possibilité d'y avoir accès.
428	B	Les jeux de rôles nous on en a fait au moment, sur les fameuses heures de l'UE 34 sur l'autorité. Et donc on les a mis dans les situations comme ça de de gestion de classe fictive et et d'ailleurs immédiatement Annie c'est ressorti c'est une des stagiaires pour qui le rapport à l'autorité est ressorti de façon très très forte. Mais bon après quand tu es sur une problématique qui est aussi intime je dirais
429	J	et oui tout à fait

Extrait verbatim 27 : ACC Julien et Brigitte. (TP 425-429)

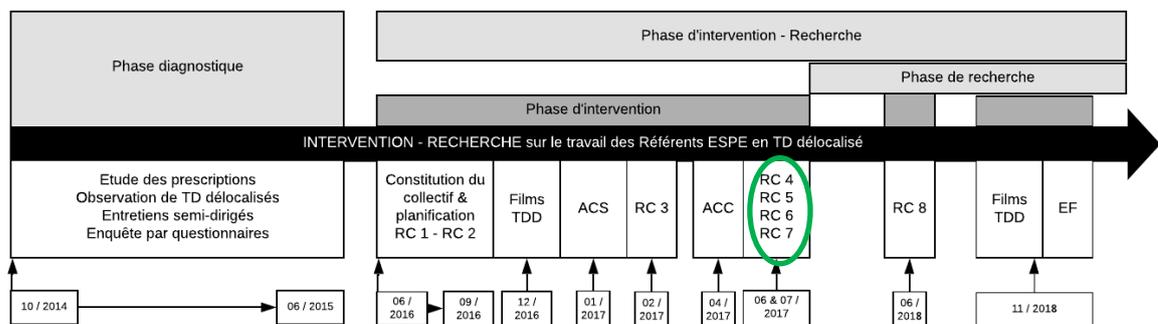
Ce développement est porté par plusieurs indices. D'abord par l'expression « encore plus » semble indiquer que les opportunités offertes par l'intervention d'aborder cette question hors de son milieu originel, à l'occasion du retour au collectif précédent et lors de l'ACC provoquent ce questionnement. Au TP 423, on relève également dans le discours l'emploi de nombreux connecteurs « *mais, parce que, pour le coup, encore plus, parce que* »

qui sont des marques qui traduisent la manifestation de conflits intrapsychiques. Ces derniers étant des indicateurs d'un potentiel développement de l'activité (Vygotski, 2014). Enfin la circulation de la pensée de Julien entre les deux milieux dans lesquels il évolue, son milieu de travail et celui de l'intervention-recherche, s'exprime par l'alternance du singulier et du pluriel, « ça m'interroge » (TP 423) / « une vraie question que l'on se pose » (TP 425) et « je, pour moi » (TP 423, 425) et « on » (TP 423-425-427).

Elle souligne l'émergence d'une prise de position individuelle vis à vis de celle de ses pairs CPE. Ici, cette instauration « des expériences sur soi au sein de toutes celles qu'il réalise dans ses divers milieux de vie » (Malrieu, 1996, p. 82) traduit une première influence de ce nouveau milieu où il évolue séparément et renforce cette hypothèse d'un développement de son activité individuelle provoqué par l'intervention.

Ce développement en cours a été perturbé par la suite par une situation de dissensus dans le collectif de référents. C'est ce que nous allons montrer maintenant

3.2 L'écart aux prescriptions, une source de controverses ?



Le retour au collectif RC4 de juin 2017, va être l'objet d'une mise au jour par le chercheur de différences qui ont émergées. Dans l'extrait suivant¹⁰⁹ qui comporte sur plus de 100 tours de parole, le chercheur pointe une « *différence spectaculaire* » dans l'activité de conception des référents. En particulier du point de vue de la construction des supports qui vont être soumis à l'analyse lors des phases collectives. Brigitte demande à ses stagiaires de se filmer et de réaliser des montages, Pierre et Jean-Yves se déplacent dans les classes de leurs stagiaires pour filmer leur travail et préparer le temps d'échange du TD délocalisé. Pour le dire autrement, leur activité de référent à la fois dans la conception mais également dans la reprise du pouvoir d'agir qu'ils affichent est spectaculaire. Initialement, Julien croit y voir le résultat de « *pratiques qui s'affinent* » (TP 349). Mais la réponse de Pierre : « *les contraintes fortes que j'imaginai au départ finalement, euh, comme, comme une par exemple qui est l'interdiction de visites dont je me suis affranchi complètement cette année* » (TP 350), va être perçue par Julien, Malek et Véronique comme une transgression et va provoquer une controverse entre ces référents sur le

¹⁰⁹ TP 339-468.

respect de la prescription. Il faut dire ici que cette interdiction de visite est à l'origine de la frustration de nombreux formateurs depuis la mise en place des TD délocalisés. Celle-ci n'est pas une vue de l'esprit des référents ou une mauvaise interprétation. Elle a été explicitement énoncée par le directeur de l'ESPE lors d'une réunion de rentrée des formateurs en septembre 2015. Le franchissement de cet interdit provoque les réactions affectées par la surprise de Véronique « *Mais quand tu dis, euh, j'ai pu m'en affranchir ça veut dire que tu le fais quand même ? Ou tu le fais pas ? Tu fais quand même les visites ?* » (TP 351) et (TP 377, 381), Malek (TP 344, 346, 348) et le questionnement de Julien sur la faisabilité en termes d'heures « *Et donc, là, là aussi dans ton observation ça veut dire que tu dégages des heures pour aller voir, filmer, faire un retour à chaud avec chacun des FSTG ?* » (TP 416).

Les réactions proviennent également de l'usage vulgarisé du terme « visite » qui dans les propos de Julien, Malek et Véronique sont assimilés aux visites-conseils alors qu'il s'agit ici de déplacements « sur le terrain » pour filmer les stagiaires mais qui ne se finissent pas nécessairement par un « entretien-conseil » même s'il y a un échange sur le travail observé. Cette première controverse, cristallisée autour de la transgression d'un interdit pour les uns et qui relève d'une conception continuée dans l'usage (Béguin, 2005) pour les autres, confirme un arbitrage différent face au compromis opératoire que les référents doivent opérer pour préparer l'observation du travail préalable au TD délocalisé.

La sensibilité de cette question va suffisamment affecter Julien et Véronique pour que le chercheur s'en rende compte et les interpelle de longues minutes après (TP 561). Ce qui va redéclencher durablement la controverse¹¹⁰ comme nous pouvons le voir avec la retranscription de l'extrait ci-dessous.

561	C	Si tu peux pas aller euh, tu vois, enfin, moi (C s'interrompt et s'adresse à Julien et Véronique) Je, tous tous tous les 2 je vous sens tous les 2 un peu perturbés ?
562	J	non, non, c'est perturbant. Non, non, c'est, en aparté on évoquait aussi une question, enfin, je l'évoquais parce que nous on l'a évoqué aussi au sein du parcours CPE en fait euh, dans l'idée de mettre en place des éléments de cet ordre-là et un des éléments auquel on s'est heurté, mais peut-être est-ce que c'est lié à la culture CPE c'est que euh, le fait que ça sorte du cadre, ça veut dire aussi qu'en fait tu te rends sur les, sur les établissements hors cadre quoi c'est à dire que
563	C	Pourquoi tu dis que ça sort du cadre ?
564	J	T'as pas ton déplacement, t'as pas, enfin tu vois, moi si je prends ma voiture pour aller à Avignon pour faire une visite alors que, euh je suis pas censé en faire une. Je suis pas censé faire, euh, tu vois, j'ai, aller je, j'ai 12 étudiants que je suis en TD délocalisé. Quand je vais faire un TD délocalisé
565	P	Ah mais moi j'ai un ordre de mission hein (<i>simultané</i>)
566	JY	(<i>simultané</i>) Moi j'en ai pas moi
567	V	(<i>simultané</i>) Vous avez des ordres de mission ?
568	JY	Non, moi j'en demande jamais
569	P	Je l'ai eu a posteriori, c'était déclaré "préparation du TD délocalisé".

¹¹⁰ Pour une lecture intégrale, (RC4)-TP 561-669.

570	C	Comme dans le TD on te dit qu'il faut des traces d'activité, d'où elles viennent les traces d'activité ? Tu vois à un moment donné tu peux très bien argumenter (tous simultanés)
571	P	oui
572	J	Non, non mais c'est, enfin, non parce que ... t'as 12 (agitation propos inaudibles)
573	M	Ça nous fait tous réfléchir
574	V	Comment tu as fait ?
575	J	Pour un TD délocalisé t'as vraiment pas demandé un ordre pour la préparation du TD délocalisé ?
576	P	Ben disons, que j'ai, j'ai pas demandé d'ordre de mission a priori, au moment où je remplis mes frais de déplacement, à la ligne "nature de la mission" j'ai indiqué "préparation du TD délocalisé" et en retour le bureau m'a fait un ordre de mission
577	V	Ah ! Parce que l'ESPE t'as remboursé en plus le, le
578	M	Il est trop fort lui (rire Chercheur)

Extrait verbatim 28 : Retour collectif RC4 (TP 561-578)

À la suite de l'interpellation du chercheur (TP 562), Julien va revenir sur la discussion collective précédente qu'il a prolongé en aparté avec Véronique. « *C'est perturbant, ça sort du cadre* » (TP 563). Ce passage, via cette question d'un remboursement de frais de déplacement, recèle de nombreux indicateurs très importants.

La confirmation de l'aspect réglementaire « *l'ordre de mission* » conjuguée au « *remboursement des frais de déplacement* » (TP 577) va affecter Malek, Julien et Véronique « *il est trop fort lui* » (TP 578), « *non mais c'est* » (TP 581), « *oh putain c'est* » (TP 582) et va déplacer l'objet de la controverse d'autant que Pierre insiste « *Et, et, et on se fait très bien rembourser* » (TP 580). Alors que dans le premier extrait qui traitait de cette question, elle séparait les référents entre eux, maintenant c'est vis à vis de l'institution que Véronique, Malek et Julien sont amers. « *Mais ce qui est vraiment problématique c'est que, on, on mette un certain nombre dans des contraintes qui, qui eux pensent respecter parce qu'elles leur semblent contraignantes mais qu'en fait l'institution permet de finalement, tu vois ?* » (TP 595).

Pour Julien puis Véronique qui se positionnent « *dans des contraintes qu'ils respectent* » (TP 583). Ce qui produit l'étonnement d'abord, mais aussi la colère de Julien, Véronique et à un degré moindre de Malek, c'est que Jean-Yves et Pierre, en se rendant sur le terrain « *légalement* », se procurent « *un gain en légitimité* » (TP 596).

Ce que révèle également la forte affectation des référents dans ces deux extraits du verbatim c'est que cette controverse trouve son origine dans l'interprétation de la prescription écrite. Cette dernière, dans sa fiche technique demande de travailler « *à partir de traces de l'activité issues du travail des stagiaires sur le terrain* » (ESPE, 2014). Pierre se rend sur le terrain pour « *préparer le TD délocalisé* » (TP 569), nous pourrions dire pour récolter les traces de l'activité des stagiaires si on employait les mots de la prescription. On peut noter ici le poids important représenté par cette « *interdiction de visite* ». Il révèle ici un « *débat de normes* » (Schwartz, 2000) entre ces formateurs. Débat entre ceux qui ne satisfont pas la prescription tout le temps (Six, 1999) et effectuent un processus de renormalisation en la mettant à leur main et ceux qui selon eux, la respecte. Pour ces derniers, ce qui se révèle, c'est que leur respect de la prescription, fondé sur une

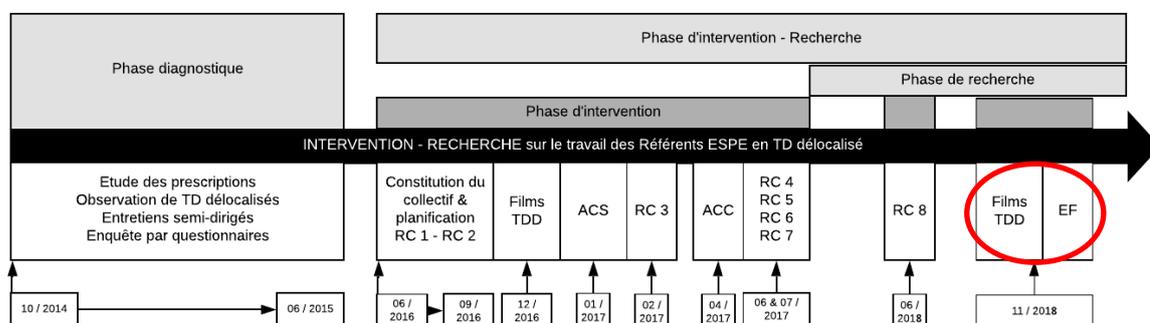
interprétation personnelle de celle-ci, et du discours qui l'accompagne opèrent comme un empêchement à agir.

La question ici n'est pas du tout financière et c'est pour cela qu'elle nous semble significative. Elle va servir à ouvrir le débat de normes au sein du collectif de travail et lui permettre, sur la durée de l'intervention, « de produire son propre niveau «autonome» (de Terssac, 1992) qui ne se superpose « ni aux propres normes de vie de chacun de ses membres, ni aux règles formelles de l'entreprise ». (Daniellou, 2002). Le débat va s'ouvrir mais les réactions de Malek « *je le ferai pas* » et de Julien « *on fait ce qu'on veut de toute façon* » (TP 668, 669) indiquent que même si les échanges vont se poursuivre, ils n'envisagent pas d'emboîter le pas à Pierre et Jean-Yves dans cette possibilité de transformation de leur organisation de TD délocalisé.

La réaction de Julien « *Non mais, en fait moi par rapport à ce qui est prescrit, par rapport à ces interprétations multiples des prescriptions, ce que je me demande c'est si, ceux qui prescrivent là et que tu décris comme étant très éloignés du terrain etc. Ils reçoivent ou y recevraient cette diversité d'interprétation de la production comme une richesse ou comme une trahison ? Tu vois ce que je veux dire ? Si, si, ouais* » (TP 343) et sa décision de maintenir sa position initiale vis à vis du respect des prescriptions en se demandant si le prescripteur ne se sent pas trahi, souligne peut-être ce que lui-même a ressenti.

Pour conclure sur cette situation de dispute professionnelle entre les référents, nous pensons qu'elle reflète les conditions de mise en place de la réforme, tant sur le plan national que local, qui n'ont pas prévu d'espaces de discussion et de délibération concernant les transformations occasionnées par les nouvelles prescriptions.

Chapitre 3 : L'évolution des dispositifs TDD



Dans ce chapitre, nous allons présenter les dispositifs que nous avons filmé en fin d'intervention en mettant en exergue les éléments saillants qui ont changé. Seuls les TDD de quatre des référents vont être présentés ici : Brigitte, Pierre, Julien et Jean-Yves. Malek a cessé d'être référent sur le site d'Aix. Et pour des questions logistiques, nous n'avons pas pu retourner voir le TDD de Véronique qui nous a déclaré l'avoir peu changé. Nous complétons cette présentation avec des éléments issus des entretiens de ces quatre référents.

1 Le dispositif de Brigitte en 2018

Le TDD de 2016

Pour mémoire¹¹¹, il s'organise de la manière suivante : c'est une visite-conseil collective lors de laquelle une FSTG va être observée par la référente, 1 tuteur et 2 autres FSTG. A l'issue de cette observation, tous se retrouvent pour une phase d'échange d'environ 2h.

Le TDD de 2018

Le TDD de 2018 se distingue nettement de celui de 2016.

Il se déroule sur plusieurs journées, dans plusieurs lieux et en 5 phases comme l'indique le schéma ci-dessous. On remarque que dans cette nouvelle organisation, la phase d'observation a été complètement modifiée. Elle se déroule en deux temps et à l'aide de la vidéo. Chaque stagiaire se filme en train d'enseigner (phase 1). Ensuite il réalise un montage significatif de la difficulté qu'il veut aborder lors du TD délocalisé (phase 2). Les stagiaires sont libres d'envoyer leur montage à Brigitte en amont du TD délocalisé.

¹¹¹ Nous joignons un hyper lien pour un rappel rapide du [dispositif de 2016](#) : Partie 4, Chap 2, 2.2).

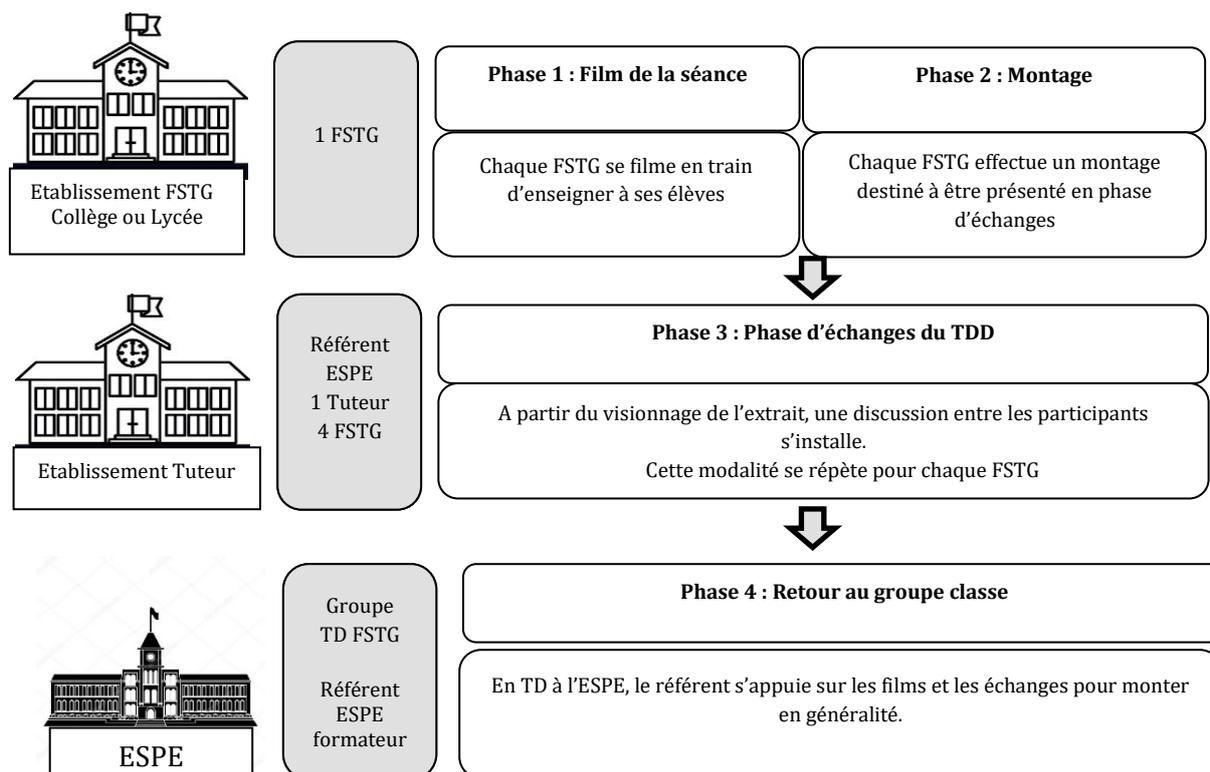


Schéma 17 : TD délocalisé de Brigitte (11/2018)

Pour la phase d'échanges, quatre stagiaires et Brigitte se réunissent en compagnie d'un tuteur dans l'établissement de ce dernier (phase 3). Les autres tuteurs sont invités mais, comme en 2016, ne viennent pas toujours. La préoccupation choisie par chaque stagiaire sera support des échanges pendant environ 45 minutes. Chaque stagiaire contextualise l'extrait qu'il va montrer, l'extrait est projeté et à l'issue du visionnage la discussion démarre. On passe ensuite au stagiaire suivant avec le même protocole.

A l'issue de ce TD, des heures de cours à l'ESPE font office de « phase 5 ». Ils ne font pas partie du TDD proprement dit mais la transformation des enseignements de Brigitte à l'issue de l'intervention-recherche l'y intègre¹¹². Brigitte a modifié sa manière d'enseigner et s'appuie sur les phases précédentes pour « monter en généralisation » lors de ses TD.

Cette nouvelle organisation témoigne des transformations opérées par Brigitte. En changeant la phase d'observation de son TD délocalisé, elle trouve une alternative acceptable pour elle dans son intention de rompre la dissymétrie de posture entre les FSTG du TDD de 2016. Dorénavant tout le monde « s'expose » de manière égale. Brigitte y voit également un gain en efficacité car elle voit se réduire le risque d'avoir des stagiaires « à protéger ».

¹¹² Cf Partie 5, chapitre 1. Etude du cas de Brigitte.

Son dispositif évolue également en ce qui concerne les supports des analyses puisque les extraits proposés centrent les débats sur des questions de métier qui émanent des stagiaires. Ce changement de but, entre « mettre en œuvre des échanges en TDD comme le demande la prescription comme en 2016 » et « mettre en lumière les préoccupations des stagiaires à partir d'extraits et les nourrir avec des échanges » et la création d'un nouvel instrument destiné à l'atteindre (les montages d'extraits vidéo) souligne l'existence d'une double régulation du développement entre sens et efficacité (Leontiev, 1975), ce que Clot nomme un développement du pouvoir d'agir dans un mouvement biphasé (Clot, 2008).

Les transformations du TD délocalisé portent également les traces des différents milieux où Brigitte a évolué tout au long de cette intervention :

- Son milieu de travail où elle a continué à organiser des TD délocalisés, remettant en contexte ses questionnements issus du milieu d'intervention-recherche.
- Le milieu de l'intervention où le dialogue avec elle-même et avec les autres référents sur ses difficultés « *a été le levier pour me faire bouger* » (Collectif juin 2018, TP 1036).

Ce TD délocalisé ne ressemble plus à une visite-conseil. Il n'est pas non plus une copie du dispositif d'un autre référent de l'intervention. Il porte en lui les marques d'un double développement. Celui de son activité de conception et celui de son activité de formatrice. Ce double développement s'est forgé dans les deux années de l'intervention-recherche et à l'intersection de différents milieux dans lesquels Brigitte a évolué alternativement au gré des moments spécifiques de l'intervention et des TDD qu'elle a mis en œuvre. Cette présentation de son dispositif en fin d'intervention vient étayer les propos de Brigitte sur ses propres transformations présentées lors de l'étude de cas (Partie 5, chapitre 1).

2 Le dispositif de Pierre

Le TDD d'avril 2016

Pour mémoire¹¹³, il s'organise de la manière suivante : Deux temps distincts dans une salle à l'ESPE spécialement aménagée. Une première phase consacrée au visionnage de séances d'experts puis à l'issue un de celle-ci, un déplacement pour s'installer autour d'un espace dédié aux échanges.

Le TDD d'avril 2017¹¹⁴

¹¹³ Nous joignons un hyper lien pour un rappel rapide du [dispositif de 2016](#) : Partie 4, Chap 2, 1.2).

¹¹⁴ Pour y accéder : [Partie 5. Chap 1. 1.2](#)

Il est extrêmement différent du précédent. Il ne se déroule plus en un seul temps. Le changement principal que nous indique le schéma concerne le travail de préparation du support aux échanges. Ici il occupe deux temps et trois phases.

Par rapport au premier TDD en 2016, voici les évolutions de conception les plus significatives.

- L'observation du travail d'un stagiaire a remplacé l'observation d'un enseignant expérimenté
- Une préparation par 2 FSTG de l'activité observée qui sera support aux échanges
- Le référent se déplace seul dans l'établissement d'un FSTG et le filme
- Le visionnage d'une vidéo d'un protagoniste au lieu d'un tiers
- L'implication du FSTG dans le choix des extraits
- Dans la phase d'échanges un nouveau statut apparaît parmi les FSTG, celui d'un stagiaire qui a, lui aussi, fait la séance en classe

Le TDD de novembre 2018

Comparativement au TDD de 2017, il y a peu de différences d'organisation. Pierre a ajouté une phase (phase 5).

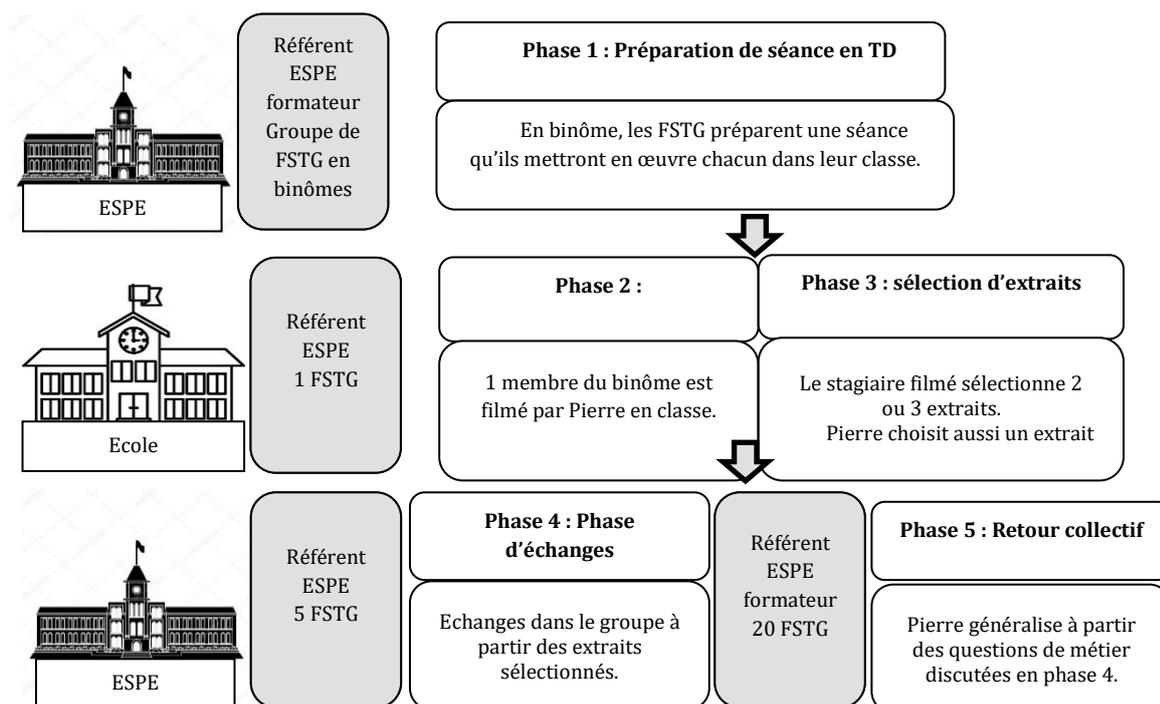


Schéma 18 : TDD de Pierre (11/2018)

Comparativement au TDD de 2017, Pierre a ajouté une phase (phase 5) qui ne fait pas partie du TDD proprement dit mais cette phase contribue à insérer le TDD dans le continuum de formation. Lors de cette dernière phase, Pierre ne fait pas revivre les phases précédentes mais catégorise les questions de métier soulevées en phase 4. La

généralisation consiste en un partage des solutions adoptées par les uns et les autres sur des difficultés similaires auxquels il apporte un complément.

3 Le dispositif de Julien en décembre 2018

Julien a reproduit à l'identique le dispositif TDD de novembre 2016.

En 2018, le TD regroupe 11 participants, le référent ESPE, 3 tuteurs de terrain et 7 CPE stagiaires. Il est conçu de la même manière que celui de 2016. Les phases d'observation d'un stagiaire au travail et d'échanges s'enchaînent. Il se déroule en décembre dans un collège de Marseille où Laurie, une des stagiaires effectue son mi-temps de stage. Le TDD débute par l'observation d'un CPE stagiaire dans une partie de son activité qui s'adresse à un collectif. Il s'agit ici d'une séance organisée lors d'une heure de permanence pour sensibiliser des collégiens sur la gestion des conflits. La phase d'échange sera assez proche de celle filmée en 2016 mais le référent a toutefois plus participé aux discussions.

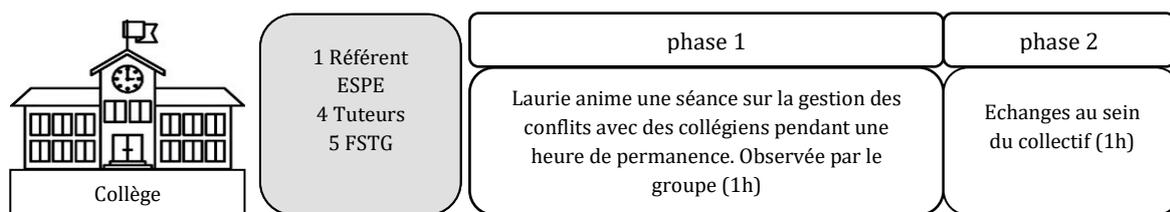


Schéma 19 :TDD de Julien (12/2018).

Les deux TD délocalisés, très similaires, pourraient laisser supposer que l'intervention-recherche n'a pas contribué à aider Julien à transformer son activité pour y retrouver plus d'efficacité. Ce n'est pas notre interprétation même face à ces dispositifs inchangés.

Comme nous l'avons rappelé plus haut, Julien et ses collègues référents CPE décident du format de leur TD collectivement. Ils ont trouvé une raison qui les satisfait de les mettre en œuvre autour des situations collectives de travail des CPE. Enfin, comme l'ont montré les extraits des retranscriptions des temps collectifs de l'intervention, les options qui ont émergé « transgressaient trop » la prescription pour qu'elles paraissent légitimes à Julien.

Doit-on en déduire qu'il n'y a pas eu développement de l'activité de Julien pour autant ? L'entretien terminal, qui a eu lieu à la suite du TDD de 2018 confirme le contraire.

Lors de cet entretien, le chercheur a demandé son avis à Julien sur les situations retenues dans le cadre du TDD et, pour la première fois depuis le début de l'intervention, celui-ci va émettre la possibilité de se désolidariser de ce choix discutable du point de vue des apprentissages. Il ira jusqu'à envisager d'autres situations de travail, plus proches de l'ordinaire du travail quotidien des CPE : « *moi c'est un truc qui m'intéresserait mais on s'est jamais mis en mesure de pouvoir avoir des observations [...] sur des entretiens individuels, sur des trucs qui sont quand même plus quotidiens* ». Toutefois, cette perspective le place dans un dilemme quasi intenable entre ce qu'il pourrait s'autoriser à

transformer « *c'est vrai que moi je, souvent je me dis on pourrait avoir des formats de TD délocalisés où euh, et on est trois on prévoit des entretiens individuels filmés par exemple* » et le lien avec ses pairs CPE à qui il prête de fortes réticences :« *Pour l'instant c'est compliqué et puis je pense que J**** et N***** (ses collègues CPE) ont des réticences par rapport à ça. Donc en fait on est toujours sur des trucs collectifs* » (TP 4).

On voit ici un triple décollement.

- Celle de son activité individuelle vis à vis de son activité au sein de son milieu originel. Au début Julien n'employait que des formules au pluriel pour justifier de ses choix. Il était totalement en phase avec les choix faits par le collectif des CPE. Nous avons montré lors de l'intervention, avant la controverse avec Pierre et Jean-Yves au sujet des déplacements « sur le terrain »¹¹⁵, l'émergence d'une expression plus individuelle de son activité. Dans cet entretien final, il entrevoit d'autres alternatives (TP 4)
- Celle de la part visible de son activité de conception au travers des TDD qu'il met en œuvre et de son activité réelle. Julien laisse apparaître qu'il envisage de nouvelles possibilités qu'il ne met pas en œuvre actuellement. L'emploi du présent singulier et du futur collectif enchaîné « *je me dis on pourrait* » confirme que dans le futur il pourra même en être à l'initiative.
- Enfin nous pouvons également noter que son regard sur la prescription a changé puisque dans les changements envisagés il irait filmer, donc « visiter » une stagiaire. Il se décolle ainsi du travail prescrit comme représentation du travail bien fait.

Ce triple décollement confirme un développement de l'activité de Julien. Il considère de nouveaux buts qu'il diffère dans leur mise en œuvre en réinterprétant la prescription.

¹¹⁵ RC7.

4 Le dispositif de Jean-Yves en novembre 2018

Le TDD de Jean-Yves n'a pas évolué dans sa forme. Elle se déroule toujours en 5 phases.

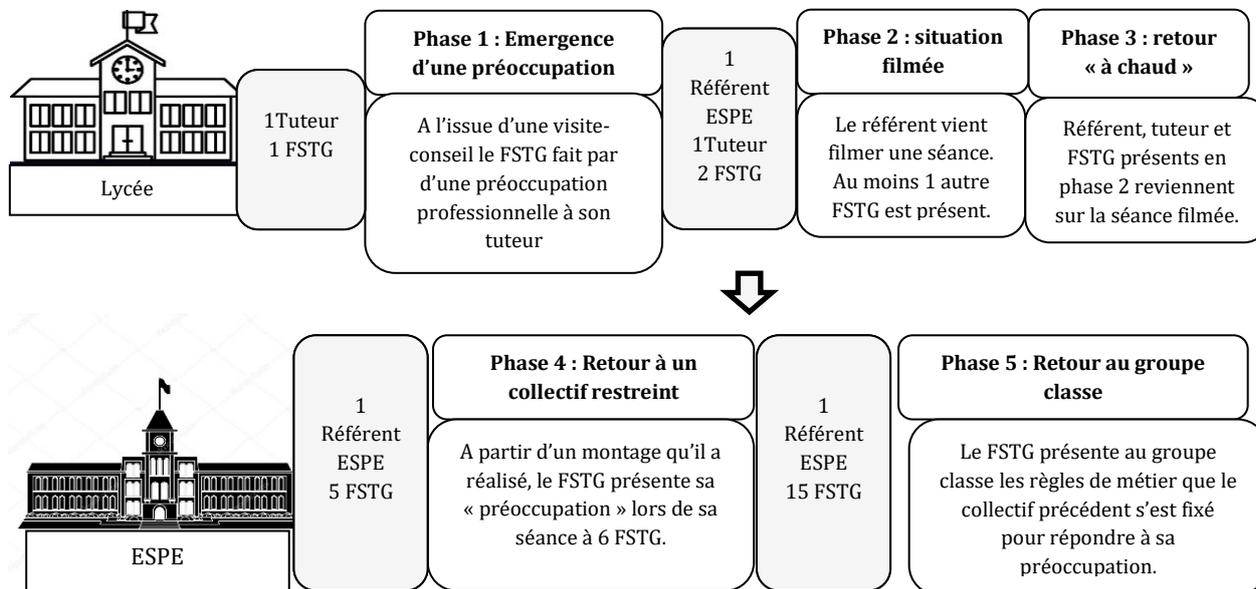


Schéma 20 : TDD de Jean-Yves (12/2018).

Toutefois, l'entretien de clôture éclaire certaines transformations que la forme du dispositif ne permet pas de voir. Jean-Yves s'attache à éviter des redites qu'il avait constaté entre les phases 3,4,5 pour les FSTG témoins de la séance de leur pair « *Je sais pas ce qui a changé vraiment mais ce qui a conduit en tout cas aux changements c'est la préoccupation de, de, de faire beaucoup plus participer les étudiants et d'éviter qu'ils se retrouvent dans des situations de "Ben tiens ça on l'a fait dans le débriefing à chaud et on en reparle aujourd'hui!" Donc c'est de plus structurer euh, les questionnements* » (Entretien JY, TP 2).

Des modifications émanent d'une réflexion commune avec l'inspection EPS et les tuteurs : « *Au départ on était uniquement centrés sur leurs préoccupations d'où qu'elles viennent. Et là dans le travail qui a été fait avec l'inspection pour la formation des tuteurs, avec les tuteurs également, il a été convenu de faire en sorte que de d'orienter un petit peu leurs préoccupations. C'est à dire qu'on part, moi je continue à partir de la préoccupation mais elles doivent apparaître par rapport à un filtre qui est un filtre de de l'efficacité d'une séance d'EPS* » (TP 16).

Les changements de forme sont mineurs mais la marque d'une collaboration et d'un lien qui se réaffirme avec la discipline sont des avancées significatives. Il s'est, de plus, emparé de son dispositif. Nous le rappelons, il l'a élaboré avec sa collègue qui l'a formé à travailler ainsi comme en atteste le changement de pronom. Il est passé du « on »

systématique à « je ». « *Disons, je tâtonne plus. Je sais où je vais. Alors qu'avant je tâtonnais, je m'apercevais que , enfin si mon deuxième temps il est pas bien ben je passe au troisième ou euh, je reviens dessus, je reviens pas dessus ? Là maintenant je tâtonne moins. Donc je peux davantage peut-être avoir, être attentif à, à ce qui est dit. Et sans pour autant euh, et je, en prenant davantage en compte la relation humaine et la personnalité des gens* » (TP 72).

Concernant Jean-Yves, les changements sont de l'ordre de l'amélioration plutôt que de la transformation. Son analyse s'est nourrie des échanges lors de l'I-R mais également de son activité régulière de travail avec son dispositif sur les deux années. Nous pouvons, dans son cas, plus difficilement distinguer les organisateurs qui relèvent d'un développement ordinaire de ceux qui proviennent de l'intervention.

5 Conclusion sur les transformations des TDD

Ces TDD, deux ans après ceux que nous avons filmé en tout début d'intervention, sont des marqueurs du développement de l'activité des référents. Ils représentent concrètement ce que les référents font de ce qu'ils ont dit lors de l'intervention.

La transformation des TDD de Brigitte et Pierre doit évidemment beaucoup à la présence de Jean-Yves dans ce collectif. A la fois parce que son dispositif était déjà plus avancé mais également par la place que ce dernier a occupé dans le collectif. En permanence dans l'échange, le partage et le questionnement des choix des pairs, sans dogmatisme ni jugement. Mais pour autant, nous constatons qu'aucun des TDD finalement reconstruit n'est la copie d'un modèle, qui serait une « bonne pratique », issue d'un pair, mise en exergue. Pierre, comme Brigitte, a « emprunté un geste étranger qu'il lui faut faire sien et on ne peut y parvenir qu'en le soumettant à ses propres intentions réalisées dans l'action » (Clot, 2008, p. 139).

Les transformations opérées par Jean-Yves sont moins spectaculaires mais sa réflexion est tournée vers des transformations plus fines. Il s'est « émancipé » de sa collègue et s'est nourri des échanges avec les autres référents.

L'absence de transformation visible du TDD de Julien, ne révèle pas une absence de développement chez lui, nous l'avons montré. Elle s'explique par la combinaison de plusieurs facteurs : le travail collectif des CPE dont il ne s'est volontairement pas désolidarisé, son rapport aux prescriptions mais également par le rythme de travail intensif à l'ESPE qui n'a pas été dans son cas contrebalancé par un gain net à faire évoluer son TDD. Enfin par son entrée en doctorat l'a probablement déporté dans ses préoccupations. Le recentrage de Malek sur un seul site en tant que référent est pour nous le signe d'une transformation. Sans en connaître tous les motifs avec certitude, l'absence de marges de manœuvre sur le site Aixois et une complexité d'organisation de son travail sur deux sites l'ont conduit à ces aménagements.

Comme nous l'avons déjà montré au chapitre précédent, les transformations des TDD ne s'accompagnent pas d'un rôle plus important pour les tuteurs à l'intérieur des

dispositifs. Il paraît évident que si une évolution significative doit survenir, il faudra qu'elle passe autant par une évolution des prescriptions que par un travail à l'échelle des structures qui coordonnent l'alternance. L'organisme de formation (ESPE, futur INSPE) et le Rectorat pour cela.

Nous constatons trois points qui marquent des transformations :

- La dissociation du TDD : Dans tous les dispositifs qui ont évolué, le temps d'observation et le temps d'échanges sont dissociés dans le temps. L'observation directe d'un FSTG ou d'un expert par tout le collectif a laissé sa place à une autre manière d'utiliser l'observation. Avec un usage accru de la vidéo confié aux formés. Dans ce qu'ils veulent montrer et à partir de quoi ils veulent le montrer. Cette évolution s'est accompagnée d'un changement des relations entre formateur et formés
- Une place plus grande accordée à l'émergence et au traitement des difficultés réelles et aux préoccupations des FSTG. Comme point d'entrée pour les échanges sur des situations concrètes de travail de débutants. Ce qui marque nettement un basculement vers l'analyse du travail en formation avec une perspective ergonomique
- Une instrumentation nouvelle des phases d'échanges, en lien avec la construction des supports à l'observation et un rééquilibrage des rôles entre les FSTG

Synthèse intermédiaire

La présentation des résultats développementaux de l'activité des référents et l'étude des dispositifs TDD en clôture de l'I-R, nous permet d'associer dans ces résultats « ce qu'ils disent de ce qu'ils font » à « ce qu'ils font de ce qu'ils disent » pour employer une expression souvent reprise par les ergonomes.

Dugué (2010) rappelle que dans les interventions ergonomiques les travailleurs sont sollicités avec quatre objectifs essentiels :

- Découvrir les représentations que chacun des acteurs concernés ont des situations de travail et des questions à traiter
- Avoir une connaissance la plus précise possible du travail réel, de la façon dont les personnes sont sollicitées dans le cours de leur activité de travail, et des formes de coûts que cela représente pour elles
- Donner aux personnes la possibilité d'agir sur leurs propres situations de travail, avec le double souci de préservation de la santé et d'efficacité économique
- Continuer à faire vivre l'apport des ergonomes après la fin de l'intervention en transmettant un certain nombre de savoirs qui vont être « mis à l'épreuve » dans les structures existantes

Concernant le devenir des difficultés initiales

Les difficultés des référents ont été relevées et compilées dans la partie 4.

Leur suivi dans le temps met en évidence trois types de devenir :

- Des difficultés qui persistent et pour lesquelles les référents s'adaptent : c'est, par exemple, le cas du travail avec les tuteurs. Sans changement des prescriptions, elles ne seront que ponctuellement résolues par les référents. Elles ne constituent pas une caractéristique agissante de la conception des TDD.
- Des difficultés dont la résolution est un but pour les référents : comme par exemple, « moins exposer les stagiaires » pour Brigitte ; « Se rapprocher des préoccupations des FSTG » pour Pierre ; « Eviter des phases trop répétitives » pour Jean-Yves etc. Supprimer ces difficultés agit comme un organisateur du développement provoqué de l'activité pour ces référents. Le processus des autoconfrontations avec les temps de retour au collectif vont être des moyens d'opérer des transformations pour les référents. Les nouveaux buts qui apparaissent tout au long de l'intervention sont différents d'un référent à l'autre mais leur dénominateur commun est la résolution des difficultés spécifiques sur lesquelles ils peuvent agir.
- Des difficultés qui deviennent des dilemmes de métier : par exemple, la position de référent en TDD, nouvelle pour ces formateurs, leur donne une double fonction dont chaque partie est le côté d'un dilemme : animer les échanges ou interagir dans les échanges en TDD, avec un nombre restreint de FSTG, des tuteurs et face au

travail réel. Ce dilemme est nouveau car la situation ne se présente pas ailleurs dans la formation.

Concernant l'émergence de nouvelles difficultés :

Transformer les TDD entraîne un changement d'activité des référents. Cette nouvelle activité fait surgir de nouvelles difficultés à résoudre. Nous pouvons citer ici « organiser les échanges » en vue de construire des règles provisoires de métier ; « mobiliser la vidéo en formation » ; « monter en généralité », « aménager le temps et les espaces de formation » au service de chaque phase... Mais surtout « se former à l'observation » en vue d'une entrée par l'analyse du travail, au sens de (Davezies, 1993) ce qui n'est pas donné par la prescription, pour « prendre le travail au sérieux » (Bidet & Vatin, 2016) dans l'ensemble du curriculum de formation et « former à constituer un collectif de travail pluricatégoriel ».

Concernant le développement des référents.

Nous parlons ici de développement de l'activité. Nous avons montré au fil des chapitres, des organisateurs du développement, par exemple, la transformation de difficultés en ressources orientées vers de nouveaux buts ; l'écartement à la prescription. Si on se réfère à Vygotski, ce développement est précédé d'apprentissages. Nous avons à plusieurs reprises indiqué le potentiel d'apprentissage de certaines situations spécifiques de l'intervention, ce qui peut nous permettre de parler d'un développement provoqué par cette intervention. L'intervention recèle un double potentiel au service du développement des professionnels qui y participent : Parce que les situations spécifiques de l'intervention, méthodes indirectes et retours au collectif, provoquent apprentissage et développement et l'ont soutenu sur la durée.

Pour autant, ce développement a pris des formes diverses. Dans le cas de Malek, il conduit à une réorganisation de sa mission de référent, trop complexe dans le contexte qui est le sien. Pour Véronique, le développement s'est construit autour de son rôle en situation et d'un détachement progressif au strict rôle d'animatrice des échanges. Pour Jean-Yves, qui a tenu un rôle singulier dans le collectif, l'intervention lui a permis une émancipation de celle que nous pourrions qualifier de mentor. Concernant Julien, L'I-R lui a fait prendre conscience de nouvelles alternatives entre le milieu de formation co-construit avec ses pairs et la possible observation de situations de travail ordinaire chez les CPE comme autant de possibilités de saisir un empan plus large de situations de travail auxquelles ils vont être inmanquablement confrontés dès la prise en main de leur métier. Pour Pierre, l'ACS, a réellement contribué à déclencher un processus développemental qu'il va nourrir tout au long de l'intervention. Enfin, pour Brigitte, c'est une redéfinition complète de son travail de formatrice. D'abord par une immersion dans ce qu'est un TDD et ce qu'elle pouvait y faire puis en reconstruisant son activité de formatrice en mettant les temps spécifiques de l'intervention à profit.

De manière générale, ce développement s'est traduit par une reprise du pouvoir d'agir pour beaucoup d'entre eux, d'un pouvoir de dire pour tous et collectivement d'un pouvoir de réagir, de reprendre la main sur leur travail en relation avec le terrain. Nous développons ce dernier point. Les résultats dans la partie 4 ont signifié une manière un peu restrictive de mettre en œuvre les TDD. Nous l'avons qualifié comme un usage débutant de leur genre professionnel (Laurent, 2014). En effet, un parallèle avec le même usage chez des enseignants débutants se traduit par une activité de conception pilotée uniquement par l'organisation d'actions à faire faire sans perdre le contrôle. Ce qui correspond exactement à comment les référents ont élaborés les TDD de 2016 en se focalisant sur « les échanges » à organiser, animer et nourrir par une observation préalable. Pourtant, ces référents sont tous des formateurs expérimentés rarement mis en difficultés. Nous l'avons montré, le contexte a une influence mais il n'explique pas tout. L'I-R a simultanément servi de *révélateur* du repli des référents vers des préoccupations d'actions, seules alternatives, pour faire face au changement de paradigme imposé par la refondation sans accompagnement, et de *ressource* car le cadre qu'elle offre permet de penser au-delà de l'action, aux effets de ce dispositif sur le développement des stagiaires. Comme ce sont les mêmes formateurs, nous pouvons parler d'un pouvoir de *ré-agir*.

Concernant le métier de formateur et la mission de référent.

L'activité du référent en TDD délocalisé comporte une composante différente de celle que le même formateur peut avoir dans son contexte ordinaire de travail à l'université. La part adressée à autrui y semble avoir plus de poids. Nous avons clairement montré l'émergence d'un double rôle à tenir pour le référent et d'une complexité supplémentaire dans ce double rôle dû à l'absence d'un copilotage institutionnellement prescrit avec les tuteurs :

- Accompagner, guider les échanges pour qu'ils dépassent, dans leur portée formative, le stade d'échanges entre novices
- Se donner la possibilité de retravailler, en formation à l'ESPE, les situations dans des dimensions plus génériques et scientifiques.

Ce que l'intervention-recherche, révèle, c'est l'urgence à repenser autrement le travail des formateurs, dans ce nouveau contexte de formation. C'est à dire regarder le formateur d'adulte comme un agent de développement (Jobert, 2013) « mobilisateur de ressources au service d'une action transformée, au service de l'ouverture d'alternatives à ce qui est là, à ce qui est accompli ; plutôt que comme professeur d'adultes qui diffuse des savoirs décontextualisés. Ce primat du développement signifie aussi que si on privilégie l'action et les interactions, on ne peut pas s'en remettre à l'ordre des choses » (p. 38).

C'est sur ces bases que nos résultats montrent que le travail collectif des référents lors de l'I-R contribue à un retravail en profondeur du genre professionnel des formateurs. Sans aller jusqu'à formuler l'émergence d'un nouveau genre, il s'agit *a minima* d'une évolution significative.

Concernant l'évolution des TDD.

Nous avons recensé des critères importants qui peuvent constituer une base solide de caractéristiques agissantes pour améliorer l'efficacité du TDD comme situation propice au développement professionnels des stagiaires. Ces caractéristiques sont évidemment à comprendre comme des dilemmes à trancher par les référents en fonction de leur contexte singulier. Elles ne représentent pas en elles-mêmes des nouveautés mais elles illustrent des critères sur lesquels s'appuyer pour construire un travail de formation collectif pour les référents :

- Construire une observation du travail à partir de ce que « voient » les stagiaires. Ce point implique nécessairement de former formateurs et stagiaires à « observer le travail » car il s'agit là d'un véritable changement de paradigme pour les référents. Ils étaient rompus à « observer et montrer l'écart entre ce qui est fait et ce qu'il faudrait faire » dans la modalité précédente des visites formatives (ou visites conseil). Il leur faut « quitter » cette observation visant à mesurer un écart au prescrit pour se rapprocher d'un écart de promesse (De Gasparo, 2018), dans la logique d'une ergonomie de l'activité de service qui viserait à comprendre les attentes et besoins des débutants pour les (trans) former.
- Cette nouvelle approche nécessite également de former les stagiaires à « quoi faire » de ce qu'ils observent en réinterrogeant les différentes options qui s'offrent à eux. Par exemple, en interrogeant « ce qu'ils gagnent ou perdent à faire ceci ou cela ». Il serait donc efficace d'envisager l'élaboration d'un cadre structuré des échanges à partir de l'observation du travail réel. Au-delà d'améliorer la qualité des échanges en TDD, il est probable que cette instrumentation favorisera leurs pratiques d'enseignants au sein de collectifs en établissements scolaires mais également dans leur travail avec les élèves.
- Elaborer un répertoire de gestes possibles, de règles communes et provisoires de métier au service de l'efficacité des stagiaires dans des micro-situations de travail. En constituant un collectif de FSTG qui, face à des situations de travail partagées, élabore une palette de réponses qu'il considère comme réalisables et acceptables. Ce qui rend possible, dans un second temps, la généralisation nécessaire à la compréhension des fondements de ces situations. La construction de ce répertoire s'accompagne d'une instrumentation des échanges qui visera à illustrer les options possibles.
- Faire du temps de l'élaboration du support d'observation un temps de formation. Si filmer le travail d'un débutant s'accompagne d'un retour individualisé sur la trace élaborée, alors il peut permettre au stagiaire filmé de se développer (Leblanc, 2012). Ce développement viendra étayer le temps d'échange collectif ce qui peut avoir deux conséquences positives : Ne plus avoir à « protéger le stagiaire qui s'expose » (cf. cas de Brigitte) puisqu'il aura préalablement été en mesure d'évaluer en amont les forces et faiblesses de son travail et aussi de déplacer les échanges vers des discussions instaurées pour contribuer à aider à la construction

d'une professionnalité en dépassant le jugement de valeur ou une observation qui reste parfois superficielle. Cette proposition justifie d'un travail préalable au TD délocalisé par le référent.

- Installer le TD délocalisé au centre d'un continuum de formation. Les résultats ont montré que l'évolution des TDD a conduit à une remise en question du travail à l'ESPE. Il y a de la pertinence à recentrer ce dispositif dans la formation en ESPE ou INSPE. Les travaux relatés plus haut illustrent à la fois le besoin d'un « avant » mais également celui d'un « après ».

SIXIEME PARTIE :

Visées épistémiques et perspectives

Dans cette sixième partie, nous allons répondre à nos trois questions problématiques que nous rappelons ici :

- En quoi et comment les prescriptions descendantes qui accompagnent la réforme ont-elles des effets sur l'activité de travail des référents ESPE ?
- En quoi et comment le développement de l'activité provoqué par l'intervention-recherche a-t-il un effet sur la transformation du travail des formateurs ESPE ?
- En quoi et comment l'intervention-recherche soutient-elle le mouvement développemental qu'elle impulse ?

Nous répondrons à la première question dans le chapitre intitulé :

Les effets des prescriptions descendantes sur l'activité de travail des référents ESPE

A la seconde dans le suivant :

Le développement de l'activité et ses effets sur le pouvoir d'agir

Et enfin à la dernière dans le dernier chapitre :

Les effets du dispositif sur l'apprentissage et le développement

Les effets des prescriptions descendantes sur l'activité de travail des référents ESPE

1 Une prescription en exterritorialité

Sur ce point nous tenterons de montrer, à partir des résultats de notre étude, comment les acteurs du collectif de travail ont incorporé les effets des prescriptions descendantes dans leur travail en TDD

L'artefact prescriptif du TDD révèle une intention assez claire : remplacer la visite conseil. La prescription et sa présentation révèlent **la volonté de formaliser le tutorat mixte sous la forme d'un dispositif. Ce dispositif, le TDD, symbolise donc à la fois le choix de la direction de l'ESPE d'abandonner la visite-conseil et de faire un pas vers une alternance intégrative avec d'une modalité de tutorat collectif qui implique les tuteurs de terrain.**

Les formateurs ESPE vont devoir composer avec des documents prescripteurs qui vont se révéler peu exploitables. Sur le fond, ils n'indiquent pas de buts formatifs, ni comment concevoir un TDD. Sur un plan formel, ils se révèlent peu explicites, listent une série de contraintes organisationnelles autour de quatre dimensions fortes : c'est un dispositif qui n'est pas individuel, qui se déroule « sur le terrain », qui implique la participation de formateurs issus du terrain et qui s'appuie sur des traces de situations réelles de travail. C'est pour ces raisons que nous avons qualifié la prescription du TDD de floue. S'additionne à cela, une évolution de la prescription moins de trois mois après sa mise en place. Cette re-prescription ajoute des contraintes supplémentaires sur deux des quatre dimensions présentées ci-dessus. Elle réduit la taille du groupe et celle de l'empan temporel en excluant des possibilités de planification les jours où les FSTG sont, justement, en stage sur terrain. Avec ces deux modifications elle complique considérablement le travail des référents. Une première conséquence des conditions de l'instauration de ce nouvel artefact prescriptif se situe dans le fait qu'il délègue au référent ESPE, non seulement les objectifs précis à atteindre mais également les savoirs à mobiliser et qu'il invente les moyens de parvenir à élaborer le TDD.

Au moment de la conception du TDD, des prescriptions remontantes vont venir à minima impacter, au moins contrarier voire empêcher la mise en œuvre du TDD ou son bon fonctionnement. Elles vont se révéler à deux niveaux principalement : dans la conception, par des contraintes organisationnelles et administratives inattendues des référents et dans la réalisation du TDD, par la complexité de la situation collective qu'il oblige. Lors de celle-ci, nous l'avons montré, les référents ESPE vont être réellement les seuls pilotes de ce dispositif, qui n'est pas investi ou pas compris par les tuteurs de terrain.

Mais également face aux FSTG qui, ont en amont de sa concrétisation, ont de fortes attentes qui vont parfois venir peser sur les formateurs qui n'ont pas toujours eu la possibilité de les anticiper. Car parfois ils effectuent les TDD avec des FSTG qu'ils connaissent mal, voire pas et ils n'ont pas été formés à l'analyse du travail.

Ce qui va produire une seconde série de conséquences pour les formateurs. Dans pratiquement tous les parcours, les formateurs ont fait face à une tâche complexe pour mettre en œuvre le dispositif, ce qui a occasionné un déploiement incomplet du TDD au sein des parcours de formation de l'ESPE. Quand il s'est déroulé, la diversité des modalités de mises en œuvre que nous avons constaté illustre tout autant, l'adaptation à une pluralité de contextes, que la marque des arbitrages et des compromis qu'on fait les formateurs pour y parvenir. Cette multiplication des interprétations de la prescription a, par endroit, provoqué une dévitalisation du dispositif comme nous l'ont prouvé les résultats des questionnaires avec par exemple, un format, à l'ESPE, sans lien avec les situations réelles de travail et parfois sans formateur de terrain. Dans le meilleur des cas, les formats qui ont emporté l'adhésion des formés et des référents ne se mettent pas en place en mobilisant les avancées scientifiques sous-tendues par ces dispositifs. L'observation d'experts ou de novices n'est pas connectée au reste de la formation et il n'est pas fait état du produit des échanges en TDD ailleurs dans la formation. Ce qui produit une troisième conséquence : les formateurs ESPE ont réussi à mettre en œuvre des TDD mais dans leur conception et leur réalisation, les critères qui vont permettre leur organisation prendront le pas sur les critères pédagogiques.

Cet ensemble de conséquences pour les formateurs va se traduire par d'autres conséquences plus adressées aux prescripteurs :

- Il n'y a plus de visites-conseils et les TDD se déroulent selon les 4 critères de transformations attendus. Cet objectif est atteint. Pour autant, nous pensons qu'en l'état ce résultat donne l'illusion d'une efficacité puisque majoritairement les TDD existent mais qu'avec les contraintes qu'ils produisent leur effet sur la formation sur les FSTG est minoré.
- L'absence de collaboration réelle entre tuteurs et référents, à la fois dans la conception mais également dans l'action va faire du TDD le révélateur d'une alternance réelle qui n'est pas une alternance intégrative car on ne peut pas dire qu'elle réussit à faire converger tous les acteurs plaçant le stagiaire au centre du dispositif » (Malglaive, 1994). L'alternance réelle s'avère donc juxtapositive ici. Aucun dispositif ne décharge le stagiaire de faire seul le lien entre ses contenus de formation et les difficultés qu'il doit résoudre pendant son temps de stage.

Cette première série de résultats issus de notre travail de recherche nous amène à une première conclusion : nous sommes face à un nouvel artefact prescriptif qui, au moment de sa conception a perdu de vue les conditions réelles du travail. Cette prescription en exterritorialité (Schwartz, 2000, p. 71) a une conséquence sur les référents qui, alors, n'ont pas nécessairement les moyens de l'instrumentalisation de la prescription à leur

disposition. Ce qui réduit pour eux les possibilités d'anticiper ou de réduire les effets secondaires, générés par certaines des prescriptions remontantes issues du milieu de travail.

2 Une double perte de pouvoir d'agir

De plus, l'artefact prescriptif incorpore un nouvel enjeu : former à partir des situations réelles de travail, sans les rendre explicites, ni scientifiquement, ni dans les transformations du travail qu'elles nécessitent chez les formateurs. Sans oublier que cette refondation se déroule dans un contexte où « l'intensification du travail est plus marquée entre 2005 et 2013 dans la fonction publique que dans le secteur privé » (Cau-Bareille, 2018, p. 47), au d'un milieu de travail, déjà fragilisé par les réformes successives, qui n'a pas prévu de former les référents sur des résultats scientifiques que la prescription importe sans les nommer, l'effet désorganisateur sur l'activité des formateurs est significatif. Pour le démontrer, nous allons nous intéresser plus spécifiquement aux effets de ces prescriptions, descendantes et remontantes cette fois, sur l'activité des référents. Pour cela, nous allons distinguer dans leur analyse, l'activité de conception des référents qui est à l'œuvre quand ils conçoivent leurs TDD, de l'activité qu'ils déploient quand ils travaillent dans les TDD.

Pour commencer par l'activité de conception, nous avons mis au jour dans nos analyses que les formats de TDD mis en œuvre par les référents, en amont de l'intervention et au début de celle-ci, s'inspirent d'anciennes situations professionnelles qui ont existé dans d'anciennes organisations de la formation, qu'ils ont eux-mêmes mis en œuvre et qui sont considérées comme porteuses d'efficacité subjective dans le milieu des référents. Nous les rappelons : la visite-conseil, l'observation dans des classes de formateurs de terrain et les GFP. Ils ont, ensuite, modifié certaines caractéristiques de ces situations pour les rendre compatibles à la prescription et réalisables pour eux. Pour faire face au problème posé par cette nouvelle prescription floue, les référents ont donc « récupéré des connaissances acquises précédemment, dans d'autres circonstances » et mis « en œuvre leurs compétences pour tester de nouvelles solutions » (Van Belleghem et al., 2013, p. 54). En agissant ainsi, les référents ont puisé dans leurs ressources psychosociales pour faire face à la prescription. Ces ressources ont été des organisateurs de leur activité qui ont permis de mettre en œuvre la prescription. On décèle donc une activité de conception qui puise à l'intérieur du sujet dans sa dimension transpersonnelle.

Or cet engagement subjectif dans l'activité n'a pas produit les résultats escomptés. En effet, cette activité de conception s'est heurtée aux prescriptions remontantes (par exemple : disponibilité et engagement des tuteurs, difficultés à obtenir les autorisations d'accès aux établissements repérés pour effectuer les TDD, coordination des emplois du temps impossible, etc...). Ces prescriptions inattendues ont fragilisé l'engagement des référents à concevoir ces TDD. L'efficacité subjective, que nous pouvons définir ici par le rapport entre l'engagement que le sujet a mis dans son activité de conception et les

possibilités de concrétisation des TDD dans les dimensions prescrites, n'a pas été à hauteur de l'attendu. La complexité portée par le fait de rendre le TDD possible constitue selon nous une d'activité empêchée. **Tenter de travailler, malgré les prescriptions remontantes, va devenir un organisateur de l'activité ordinaire.** De plus, le fait que des instruments éprouvés du genre professionnel des référents ne fonctionnent plus ou le dilemme que les CPE ont tranché, en s'écartant du cœur de leur activité professionnelle pour mettre en œuvre les TDD apparaissent comme une première réduction du pouvoir d'agir des référents. Cette réduction se traduit dans l'activité des référents en ACS, face au résultat de leur activité de conception par des propos comme ceux de Brigitte qui se déclare « bien en peine d'expliquer » ce qu'est un TDD ou « qui en est resté là au niveau de la demande institutionnelle ». **C'est première réduction du pouvoir d'agir est une réduction du pouvoir de concevoir.**

Pour poursuivre par l'activité de travail des référents en TDD, il s'est avéré que l'adaptation de ces anciennes situations à partir de ce que le prescripteur a désigné comme central (la dimension collective, la présence, la collaboration avec les tuteurs...) n'a pas, dans le nouveau contexte, donné les mêmes résultats que ceux qui ont par le passé, fait entrer ces situations dans le genre professionnel de ces formateurs. Ainsi, l'activité des sujets lors des TDD a elle aussi été contrariée. Les gestes de métier qui étaient efficaces dans les anciennes modalités sont fragilisés dans ce nouveau contexte et génère de nouveaux dilemmes (protéger vs exposer...). Comme le dit Clot (2010), « les méthodes nouvelles n'expliquent [-elles] jamais le développement de l'activité réelle. C'est l'activité réelle qui s'explique - aux deux sens du terme - avec les méthodes nouvelles ». Et dans cette activité en TDD, la fragilisation, la perte de sens dominant alors qu'ils essaient de faire « ce qu'on leur demande », en l'occurrence d'appliquer les prescriptions. **Nous identifions ici une seconde perte du pouvoir d'agir comme une perte de sens dans la situation d'échanges.** Le cas de Brigitte en donne une claire illustration. Les formateurs se retrouvent dans une situation « d'activité empêchée » paradoxalement due à leur intention d'appliquer les prescriptions « sans faire trop de vagues » mais due également au fait que cette activité en TDD demande au référent une forme d'action inhabituelle, organiser et participer à des échanges, sur des questions concrètes de métier, en groupe restreint, pluricatégoriel et pluri-expérientiel là où habituellement la forme de travail à l'ESPE les place devant des groupes plus large, dans des postures différentes. Dans cette phase de réalisation, leur préoccupation principale a été que les stagiaires puissent observer et dire ce qu'ils avaient observé, au détriment du potentiel formatif des échanges. Même s'ils ont été dans la recherche d'une efficacité malgré tout bien montrée par Seguy (2018), nous ajoutons qu'il ne faut pas être dans l'illusion d'une inefficacité. En effet, les résultats ont quand même signifié une satisfaction des stagiaires dans au moins deux types de TDD (Cf partie 4) et les difficultés des référents ont souvent été plus ressenties par les formateurs que par les formés.

2.1 Les référents dans un usage débutant du genre professionnel

Pour autant, pour apporter une conclusion sur cet effet des prescriptions le travail et sur l'activité des référents, nous avons montré qu'ils se retrouvent dans une situation professionnelle nouvelle, consécutive du remplacement de la prescription des visites-conseils par celle des TD délocalisés avec sur les deux dimensions de leur activité une perte du pouvoir d'agir. Devant l'inefficacité de leurs anciennes ressources, départis de leur pouvoir d'agir, les référents se trouvent alors face à une seule alternative : « Celle ou celui qui entre dans une situation de travail sans la connaître n'a pas d'autre choix que de se tenir d'abord à la prescription qui est initialement sa seule ressource pour parvenir à faire ce qui est à faire » (Clot, 2008, p. 262). Nous pensons, suivant en cela Laurent-Marsero qui l'avait également montré dans un autre contexte que ces formateurs pourtant expérimentés vont concevoir leurs dispositifs comme des novices dans ce contexte (Laurent-Marsero, 2014). Nous sommes alors en face de formateurs expérimentés qui vont concevoir et agir en TDD délocalisé dans un usage débutant de leur genre professionnel (Laurent-Marsero, 2014; Saujat & Serres, 2015), restant « collés » à des préoccupations de réalisation du dispositif et qui, à l'intérieur, se positionnent plutôt comme garants du fonctionnement et du cadre. Par exemple, comme nous l'avons vu avec Brigitte ; avec Julien qui veut « faire taire les tuteurs » pour privilégier l'analyse des FSTG ou encore Véronique qui reste garante du déroulement des échanges. Ils s'identifient aussi par leur centration sur leur activité d'enseignement plutôt que sur ses effets sur les FSTG, comme Pierre qui, voit se révéler à lui-même qu'il intervient trop précocement dans les analyses de pratique en vidéo ou enfin Malek qui déporte les débats sur les gestes que les FSTG doivent voir au détriment de ce qu'ils ont à dire d'une situation de travail. Nous postulons que ce rapatriement vers un usage débutant du genre se révèle chez des travailleurs expérimentés lorsque les ressources transpersonnelles, appartenant au genre professionnel du moment, ne sont plus opérationnelles dans le nouveau contexte ou le professionnel en fait l'usage et que dans ces circonstances, en l'absence d'options possibles, il se rabat vers des dimensions plus élémentaires pour qu'*a minima* le travail s'exécute.

Le développement de l'activité et ses effets sur le pouvoir d'agir

1 Le processus de développement du pouvoir d'agir des référents

Pour présenter ce processus de développement, nous allons très brièvement revenir sur les conclusions du chapitre précédent afin de distinguer le rôle joué par les difficultés rencontrées par les référents. D'abord vecteur de perte du pouvoir d'agir avant d'en devenir la ressource du rétablissement.

Alors que, comme nous l'avons décrit dans le chapitre précédent, en amont de l'intervention la perte du sens de leur activité contribue à un empêchement à agir, l'intervention-recherche va rendre possible le changement de cet état de fait. Lors de l'intervention-recherche, dépasser les difficultés sur lesquelles peuvent agir les référents s'est avéré un organisateur d'un développement provoqué. C'est pour cette raison que nous avons identifié ces difficultés comme sources et de ressources de ce développement. La perspective de ce dépassement, en tant que but, est un indicateur du développement des référents comme l'a montré Miossec (2011). La reprise du pouvoir d'agir passe donc par l'émergence de ce but pour les référents.

Dans leur activité de conception, s'écarter de la prescription est pour beaucoup d'entre eux le premier instrument de ce développement. Cette mise à distance se fait sous la forme d'une conception continuée dans l'usage (Béguin, 2005) au fur et à mesure que les référents ont reconstruit du sens vis à vis du TDD et que celui-ci est devenu à leurs yeux un moyen de formation. C'est finalement en utilisant à leur bénéfice le fait que la prescription soit floue que ce qui était perçu en début d'I-R comme un empêchement à agir est devenu un instrument majeur de la reprise du pouvoir d'agir. Nous avons vu cependant que sur ce plan, il a eu des différences.

1.1 Le double effet du débat de normes.

Mais, faire face à la possibilité de s'écarter de certains éléments de la prescription, c'est faire face au « débat de normes » (Schwartz, 2000) entre les normes antécédentes, les siennes et celles des autres référents qui sont dans l'intervention.

Dans ce débat, une prescription, « latérale », issue des membres du collectif de référents, est apparue de la part de pairs qui ont trouvé de l'efficience en se libérant de la prescription de l'interdiction de visites. Nous la qualifions le statut de prescription, en forçant le trait, car elle apparaît comme porteuse d'efficacité et à ce titre pourrait être une

solution partagée, donc prescrite à eux-mêmes, par celles et ceux qui l'utilisent (Six, 2002). Nous l'avons vu avec Julien, et à un degré moindre avec Véronique, face à cette prescription issue du milieu de l'intervention, c'est l'adhésion à la prescription institutionnelle qui va s'exprimer aux deux sens du terme. Adhérer au sens d'y adhérer, d'y souscrire mais également adhérer au sens de rester « collé » aux prescriptions sans possibilité de s'en écarter.

Les référents se sont positionnés de deux manières. Trois ont adhéré sans se coller à la possibilité d'aller filmer le travail des FSTG sur le terrain, et donc potentiellement de s'y rendre. Cette adhésion est donc également un « décollage » de « l'interdiction » de visites. Deux autres s'y sont refusés et ceux-là, ont mis en avant le respect, donc l'adhérence, à la prescription du TDD comme justification.

En reprenant les critères donnés par Mayen et Savoyant (2002)¹¹⁶, qui ont identifiés quatre stades d'appropriation de la prescription, nous identifions la position de Julien comme au niveau 3 dans un « respect par connaissances des causes ». Dans ce cas l'adhésion à la règle est forte. Sans caricaturer, l'appartenance à un milieu de travail comme celui des CPE peut contribuer à expliquer ce positionnement. Nous pensons qu'*a contrario*, les formateurs qui se sont « décollés » de la prescription du TDD se situent dans le niveau 4, de « mise en délibération de la règle après l'action » dans les temps de retour au collectif de l'intervention. Ils ont procédé à une catachrèse (Clot, 2008, p. 91) en attribuant une nouvelle fonction à la prescription. En effet, la prescription indique que le collectif peut s'appuyer sur « des traces de l'activité » préalablement collectées, c'est donc ce qu'ils vont faire lorsqu'ils vont filmer les FSTG : récolter des traces de l'activité. Ils ont donné un second sens à cette signification, en se l'appropriant (Leontiev, 1975). Selon Mayen et Savoyant, le positionnement au quatrième stade est un repère de développement.

Le cas de Brigitte, présenté dans le premier chapitre de la partie 5 montre clairement comment, sur la durée de l'intervention, elle a effectué le déplacement du stade 2 au stade 4 définis par Mayen et Savoyant et repris du pouvoir d'agir à l'aide de cette catachrèse. Pour mémoire, d'abord lorsqu'en ACS elle remet en cause la prescription du TDD « *C'est du pipeau, de la propagande* » (TP 324) et la frustration qui accompagne cela, avant de signifier la respecter en restant « *au niveau de de la demande institutionnelle* » (ACS, Brigitte, TP 207) puis, déclarer quelques mois plus tard se libérer et trouver dans le flou de la prescription un espace de liberté, d'appropriation, qui permet de faire « *ce qu'on a envie d'y faire* » (RC7, TP 338).

¹¹⁶ Partie 2, Chap 2, 1.2

1.2 Les ressources psychosociales comme instruments de la reprise du pouvoir d'agir

Nous allons maintenant montrer comment les ressources psychosociales sont intervenues dans l'accroissement du pouvoir d'agir qui a eu lieu pendant l'intervention, nous le pensons, chez tous les référents. Pour Daniellou, « tant qu'il est difficile d'imaginer la possibilité d'un changement dans les faits, il y a beaucoup de chances que l'un ou l'autre type de défenses se déploie, pour rendre la situation tenable » (1998, p. 36). Nous pensons que cette citation résume assez bien ce que vivent les référents en amont de l'intervention. Pris dans le maelström des réformes, dans leurs parcours de formation et sans espace collectif d'échanges, ils ont, comme nous l'avons vu, réalisés des TDD. Une des ouvertures qu'a apporté l'intervention, c'est qu'elle a réintroduit dans le réel des référents des possibilités d'agir. *Le pouvoir de penser*, de comprendre les caractéristiques de la situation de travail et leur activité à l'intérieur de celle-ci. La perte de ce pouvoir de penser pouvant constituer une forme de défense. *Le pouvoir de débattre*, nous l'avons entendu avec Brigitte, qu'il lui apparaît comme impossible, lorsqu'elle évoque une réforme présentée avec des « grands coups de gueule » (ACS, B, TP 221). Ce pouvoir de débattre est un des fondements de l'intervention-recherche, puisque plus que le permettre, elle le suscite.

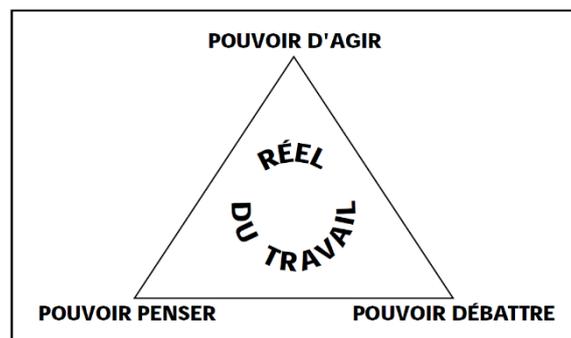


Figure 6 : Dynamique entre 3 pôles. Daniellou (1998)

Ces mobilisations cognitives, collectives et psychiques constituent les dimensions psychologiques et sociales (Van Belleghem et al., 2013, p. 50) qui agissent au travail. Dans l'intervention-recherche, elles vont être des instruments au service du développement du pouvoir d'agir, défini ici avec Daniellou (1998, p. 37) « comme capacité à agir sur la situation de travail ». Dans l'engagement des référents dans l'intervention, nous retrouvons ce que décrivent Van Belleguem et coll : « le sujet agissant met en jeu une part de lui-même dans la scène du travail : il met en éveil sa sensibilité (corporelle, cognitive, affective) pour mieux saisir ce qui se passe, il récupère des connaissances acquises précédemment, dans d'autres circonstances, il met en œuvre ses compétences pour tester de nouvelles solutions, il sollicite d'autres personnes pouvant l'aider, il prend le risque de s'éloigner de la prescription formelle dans le but d'en réaliser l'objectif » (idem, p. 54).

Dans ce mouvement, le développement des référents est allé au-delà de leur personne, au sein de la situation professionnelle que constitue le TDD. Le processus de créativité qui

s'engage avec la reprise du pouvoir d'agir associe les référents et leurs TDD dans un double processus de développement (Delgoulet & Vidal-Gomel, 2013) qui « porte à la fois sur l'activité du sujet agissant et les différents registres de son existence » (Van Belleghem et al., 2013, p. 55). Nous l'avons montré, dans le cas de Pierre, où ses difficultés se transforment en organisateurs de son activité de conception de ses TDD à venir. Ce développement se fait au sein d'un système social, à l'ESPE bien entendu, mais nous préférons le limiter ici aux référents de l'intervention. Lors des autoconfrontations, les ressources psychosociales¹¹⁷ ont été au centre « du processus d'appropriation de la comparaison » (Bonnemain, 2019, p. 28) par les référents comme nous l'avons montré entre Pierre et Jean-Yves. Elles ont constitué le matériau de ces comparaisons. Au sein du collectif d'intervention s'est discuté et confronté, ce qui est faisable et acceptable dans le travail des référents. Toujours en son sein, les référents ont redéfini collectivement des normes sociales. Et c'est en cela que « ces normes sociales sédimentées au sein du corps social guident et constituent des ressources pour l'action » (*idem*, p. 56) et pour le développement du pouvoir d'agir des référents.

1.3 Des différences de développement

S'interroger sur les conditions dans lesquelles cette appropriation peut avoir lieu ou non, nous conduit à rappeler qu'activité réalisée et activité réelle ne se recoupent pas.

Si on oppose, virtuellement, Brigitte et Julien, nous constatons, pour Brigitte d'une part, que son activité réelle est envahie par ses difficultés à « protéger » les FSTG qui s'exposent. Cette « incapacité à protéger » va par la suite se transformer quand elle parviendra à « rétablir l'équilibre » entre les FSTG. Le choix de TDD réalisé de Brigitte est une source de conflit dans son activité réelle. Selon Clot (2018), les autres possibilités, « refoulées, forment des résidus incontrôlés n'ayant que plus de force pour exercer dans l'activité du sujet une influence contre laquelle il peut rester sans défense » (p. 89). Pour cette raison, Brigitte n'en est que plus réceptive lors des retours au collectif quand elle découvre les options prises par Jean-Yves et Pierre.

D'autre part, nous avons aussi montré que les choix de Julien sont des choix qui ont été faits collectivement et en amont, lorsque l'équipe des CPE a changé de type de situation observée pour s'adapter à la prescription du TDD. Pour autant les résidus de l'activité réelle de Julien peuvent tout autant le conduire à une catachrèse. D'autant que la proposition d'utiliser la vidéo lui a été faite lors des échanges entre référents et que finalement il ne s'en est pas saisi. Nous l'avons vu dans son mouvement développemental qui a pris deux sens opposés. D'abord en s'ouvrant à cette nouvelle possibilité puis, en sens inverse, pris par un conflit interne entre cette possibilité et la fidélité à son milieu originel. Il y a donc un « double » développement chez Julien, ou un développement dans

¹¹⁷ La terminologie d'une dimension psychosociale, bien qu'elle traverse toute l'intervention-recherche sans être identifiée ainsi, est apparue au fur et à mesure de la rédaction, c'est pour cela qu'elle n'apparaît pas de manière longitudinale dans le travail.

une double direction, que le simple examen de son TDD « avant » et « après » l'intervention ne montre pas. Le développement ne se traduisant pas toujours par des transformations externes, dans le réalisé du sujet.

Nous allons maintenant nous intéresser à une autre dimension qui a contribué au développement des référents. La prise de conscience d'une division du travail¹¹⁸ au sein du tutorat mixte a montré que le référent est réellement le seul pilote en TDD. Cette situation a mis au jour un nouveau dilemme situé entre deux pôles « animer le TDD et s'engager totalement dans les échanges ». Dans les premiers TDD, nous l'avons vu, la posture de « contrôle » l'a largement emporté sur celle de formateur. Nous l'avons vu également, une voie pour « redevenir » un formateur en tant que référent passe par l'activité de conception, en mobilisant l'analyse du travail, les outils vidéo et les FSTG comme coconcepteurs, comme les TDD de Jean-Yves (2016 & 2018) ou ceux de Brigitte et Pierre en 2018 le démontre. Nous allons tenter de montrer, ce que cette activité adressée à autrui demande au référent en mobilisant le modèle ergonomique de l'activité de service proposé par Du Tertre et Blandin et repris par De Gasparo (2018).

2 La nouvelle activité du référent, une activité de service ?

Nous allons présenter en quoi nous pensons que dans les nouvelles configurations adoptées en fin d'intervention, le référent se situe dans une activité de service. Nous l'avons vu dans la présentation des présupposés théoriques, l'activité de service « au sens de rendre service à », c'est travailler, c'est savoir s'adapter à une demande du client devenu plus variable. C'est savoir s'ajuster avec le travail d'autres professionnels, c'est savoir modifier en temps réel le processus pour prendre en compte les contraintes des autres acteurs de la situation (De Gasparo, 2018).

Nous allons utiliser le TDD 2018 de Brigitte¹¹⁹ pour comprendre à l'aide du modèle proposé par les auteurs sus cités ce que révèle cette dimension servicielle de l'activité des référents. Nous rappelons rapidement les transformations les plus importantes entre le TDD 2016 et le TDD 2018.

- Le travail du TDD a été présenté en cours, il y a eu une commande de Brigitte en direction des FSTG. Chaque FSTG se filme et apporte des extraits de sa séance pour présenter une préoccupation professionnelle qu'il choisit seul.
- Le temps d'échange est organisé pour chaque support amené en 3 parties : contextualisation par le FSTG, visionnage de l'extrait et échanges dans le collectif.

¹¹⁸ Partie 5. Chapitre 2, partie 2.

¹¹⁹ Ajouter l'hyper lien.

- Le travail réalisé en TDD sera repris par l'ensemble du groupe classe en vue de monter en généralisation vis à vis des gestes et difficultés du métier qui ont été observés en vidéo.

Le modèle de De Gasparo va clairement modéliser les transformations opérées par Brigitte¹²⁰.

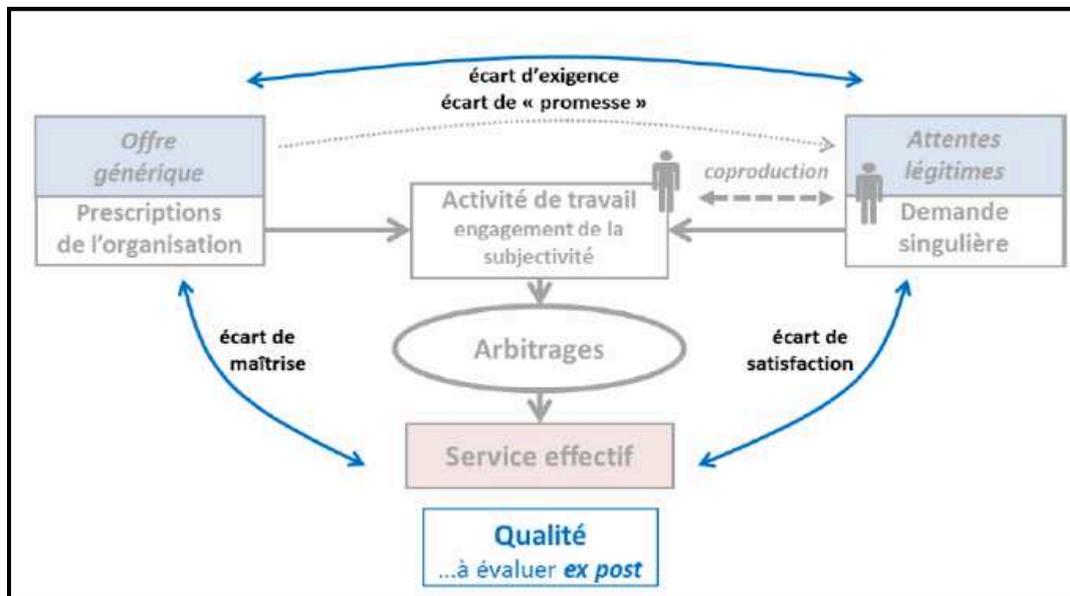


Schéma 21 : Les écart dans la dynamique de service (De Gasparo, 2018)

L'*offre générique* est le service proposé par Brigitte issue de son interprétation de la prescription du TDD (*la prescription de l'organisation*). Elle consiste à faire du travail en classe des FSTG l'objet du travail d'analyse lors des échanges. Puisque Brigitte leur demande une production à élaborer avant que le groupe du TDD se rencontre. Il y a donc une *coproduction* qui s'engage. Cette coproduction produit des *attentes légitimes* chez les FSTG. Comme la prescription est adressée aux FSTG, il y a une « *promesse* », celle qu'avec ce TDD, les FSTG vont trouver des réponses aux questions qu'ils se posent. La promesse faite aux FSTG est une *exigence* adressée à la référente. Chaque FSTG va faire figurer dans les extraits sa *demande singulière*, sa préoccupation de métier. Et donc avoir des attentes légitimes en retour vis à vis des échanges. Elle peut espérer, d'où *l'écart de promesse*, que ce travail lui rende service en vue de son efficacité future dans la classe. Tout autant, il y a une exigence de la part de Brigitte, à laquelle les FSTG vont répondre réellement, en réalisant le film et son montage. Il peut donc y avoir *un écart d'exigence* également de Brigitte vers les FSTG. C'est ce que signifie la double flèche de cet *écart d'exigence*, il est réciproque.

¹²⁰ Nous faisons figurer en italique les termes du schéma.

L'activité de la référente va s'effectuer comme dans n'importe quelle activité réelle avec des *arbitrages*, ceux que Brigitte va réaliser en TDD. Mais, contrairement au modèle d'une activité qui n'est pas une activité de service, par exemple, le modèle Hubault/Saujat (cf. partie 2), ici, un nouveau protagoniste entre en jeu dans la mesure de l'efficacité du service. Le FSTG, qui va, pouvoir estimer sa *satisfaction* et un potentiel écart en lien avec ses préoccupations de formation, *ses demandes singulières*. La qualité du service ne se mesure plus seulement en regard de l'attendu, du prescrit, où l'écart prescrit/réel peut s'assimiler à un *écart de maîtrise* mais aussi *a posteriori* comme dans un « *écart de satisfaction* » du FSTG vis à vis de ce qu'il a engagé comme attentes légitimes.

Au-delà de l'interprétation du modèle, ce qui nous intéresse ici c'est qu'il requestionne une partie des prescriptions remontantes. En assumant une dimension servicielle de l'activité, celle-ci ne surgit plus dans l'imprévu des référents comme ça a été le cas au moment du TDD. Le passage de la visite-conseil, qui peut aussi s'interpréter comme une activité de service s'il y a une coproduction du travail, à un tutorat collectif ne fait pas du travail du référent une activité de service telle que nous venons de la décrire. Mais le fait de mobiliser le TDD, avec les fondements scientifiques qui accompagne sa prescription, met à jour cette nouvelle dimension. Travailler en TDD, en tant que référent, en mobilisant les outils de l'analyse du travail en vue de la formation, se rapproche nettement d'une activité de service par la coproduction dans laquelle elle associe le formateur et le formé.

3 L'émergence d'un nouveau genre, une évolution du genre professionnel, ou... ?

Nous l'avons démontré, dans le chapitre 1 de cette partie, les référents font un usage débutant de leur genre professionnel en amont de. Les anciennes ressources de leur genre professionnel se sont révélées peu adaptées à la nouvelle prescription.

Nous venons de le montrer, l'intervention a provoqué une reprise de pouvoir d'agir chez les référents. Ils ont reconstruit un sens pour le TDD en tant que dispositif de formation. Pour cela, ils se sont dotés de nouvelles formes d'actions, d'autres formats de TDD, et, dans une nouvelle activité de conception ont associé les FSTG à la construction des supports. Ils se sont aussi dotés de nouveaux moyens d'animation de leurs séances en les instrumentant. Ils ont également relié les TDD au reste de leur travail de formateurs en UE à l'ESPE. Pour y parvenir, ils se sont dotés de nouveaux gestes, dans cette activité apparue comme une activité de service. Ils ont remplacé leurs anciennes ressources par de nouvelles mieux adaptées.

Par conséquent travailler en tant que référent, ne réfère plus au genre professionnel qui était le leur en amont de l'intervention. Nous avons tenté de démontrer l'intervention-recherche a simultanément servi de *révélateur* et de *ressource* : Elle a permis aux référents de se déplacer un état difficile en amont de l'intervention dans un usage débutant de leur « ancien » genre professionnel, à l'émergence d'un nouveau genre professionnel.

Nous allons aller un peu au-delà. Avec le changement de genre, c'est une dimension de ce métier, la dimension transpersonnelle qui a évolué. Mais ce n'est pas la seule, cette dimension transpersonnelle, avant de le devenir est aussi une dimension personnelle chez chacun d'entre eux. La dimension personnelle a donc également changé. La dimension impersonnelle a évolué avec la prescription de la refondation. Et la dimension interpersonnelle s'est renforcée dans l'intervention, nous l'avons montré. C'est donc un métier qui a évolué dans ses quatre dimensions. La transformation du métier de référent, donc celle de formateur qui accompagne l'alternance nous paraît donc définie. Et elle se distingue sensiblement du métier de formateur lorsque celui-ci n'intervient pas dans des missions en relation avec l'alternance. Peut-on en déduire qu'il existe deux métiers de formateurs dans la formation des enseignants en ESPE ? Ceux qui vont sur le terrain et ceux qui n'y vont pas ? La phase diagnostique avait déjà identifié cela dans les questionnaires. Les référents étaient exclusivement d'anciens formateurs issus du terrain. Mais ce que nous montrons ici c'est que ce n'est pas à partir de leur passé que nous les distinguons, mais à partir de ce qu'ils sont en mesure de réaliser aujourd'hui, ici et maintenant.

Les effets de l'intervention-recherche sur l'apprentissage et le développement

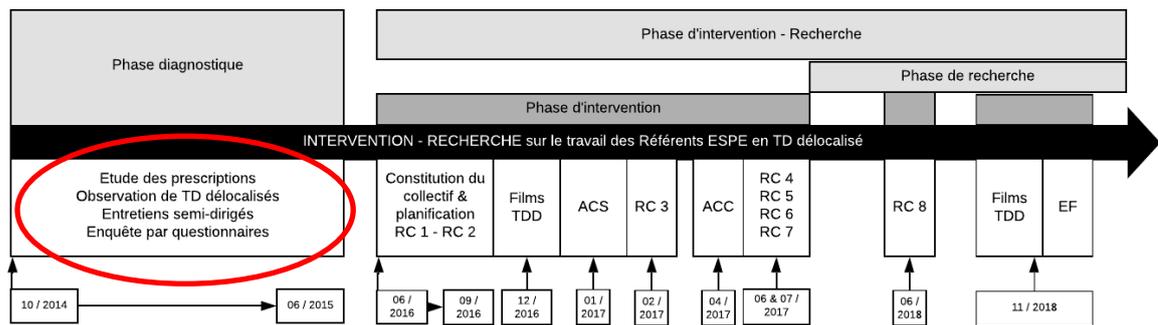
Ce chapitre vient clore les réponses aux questions problématiques de notre étude. Nous allons revenir sur l'instrument qui a provoqué le développement individuel et collectif et nous a permis d'en suivre les traces, soit le dispositif d'intervention-recherche. Nous ne traiterons pas de façon exhaustive tous les bénéfices, enjeux et limites de ce dispositif déjà bien documenté par la recherche. Nous nous focaliserons sur quelques éléments particuliers de notre intervention-recherche et sur un instrument que ce dispositif a contribué à produire.

1 L'intervention-recherche, toute une histoire

L'intervention-recherche fait partie de l'histoire de l'équipe de recherche à laquelle nous appartenons. Nous pourrions même aller jusqu'à qualifier d'historico-culturel le lien qui unit « intervenir en milieu de travail » et les résultats produits dans le champ de l'ergonomie de l'activité des professionnels de l'éducation dans l'équipe ERGAPE depuis les travaux de Saujat (2010) et que Felix (2014), Laurent-Marsero (2014), Bruno (2015) et d'autres ont contribué à alimenter. Ces travaux ont permis de contribuer à nourrir la recherche en éducation, en contribuant au fait de regarder l'enseignement comme un travail, à la fois sur les plans épistémiques et transformatifs mais également du point de vue méthodologique. En effet, les travaux précédents ont contribué à mettre en exergue des aspects de l'intervention-recherche comme autant de conditions nécessaires à son efficacité sur lesquelles s'appuyer sans se figer. Ils ont déjà été présentés dans ce manuscrit, nous les rappelons donc simplement comme autant de points d'ancrages. L'immersion dans le milieu de travail, le temps long comme facteur favorisant l'efficacité, la distinction du temps pour agir et du temps pour expliquer pour le chercheur, l'utilisation de méthodes indirectes d'accès à l'expérience vécue pour offrir la possibilité d'un dialogue du référent avec lui-même et avec des pairs, donner la parole au travail par ceux qui travaillent, utiliser les difficultés du métier comme porte d'entrée dans l'analyse sont des choix méthodologiques forts qui distinguent l'intervention-recherche d'autres cadres de recherche.

Nous avons tenté modestement de nous inscrire dans cette histoire. Non pas en conformité par rapport à une ligne qu'il ne faudrait pas transgresser mais, au contraire, en montrant, comment, grâce aux connaissances apportées par les résultats des travaux antérieurs, nous avons pu adapter cette méthodologie de recherche au contexte de notre intervention dans le milieu des formateurs ESPE.

1.1 Les effets de la phase de diagnostic



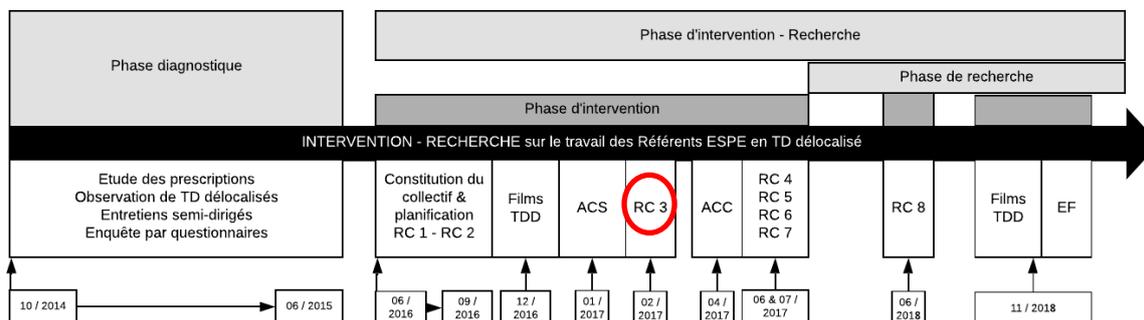
La phase de diagnostic a produit des effets sur trois plans différents.

D'abord elle a eu un effet sur l'apprenti-chercheur. Elle constitue le premier temps du travail de recherche sur un sujet qui nous concerne de près puisque parallèlement, dans notre métier de formateur, nous faisons des TDD. Ce premier effet est donc de forcer un changement de paradigme pour nous.

Ensuite, avec sa méthodologie mixte, la phase de diagnostic nous offre simultanément une représentation très complète de la situation. Entre le travail sur les prescriptions, l'immersion dans les TDD de nombreux référents, le travail plus approfondi avec des études de cas dans plusieurs contextes et les trois questionnaires, cette phase diagnostique nous donne simultanément une lecture en gros plan et un panorama de la situation. Sur cette double lecture, il nous semble que le fait de débiter par le travail à l'intérieur du milieu, les immersions et la prescription puis quelques mois plus tard de lancer l'enquête a été plus riche que si nous avions procédé dans l'autre sens. Certaines des questions posées dans les questionnaires sont réellement la conséquence des immersions. Pour citer un exemple les questions qui concernent la constitution du groupe (lieu de formation des FSTG, les précisions sur le lien entre les référents, les FSTG et les tuteurs) n'auraient pas eu la même forme si nous n'avions pas constaté lors de l'immersion que certains référents « découvraient » les FSTG et que ceux-ci appartenaient parfois à plusieurs sites ESPE. Méthodologiquement, cette phase est réellement intéressante.

Enfin, et c'est son rôle principal, elle permet dans le travail de la demande de préciser sur quoi va porter l'intervention. Nous aurions pu prendre d'autres directions mais une fois la décision prise de travailler avec des référents issus de parcours de formation différents, la présentation des résultats de cette phase diagnostique a contribué à délimiter l'intervention *stricto-sensu* aux TDD dans les discussions entre l'apprenti-chercheur et les six référents.

1.2 Les effets du premier retour collectif en janvier 2017



Comme nous l'avons précisé dans la présentation de notre méthodologie empirique, nous avons inséré un temps de retour au collectif (RC3) entre les ACS et les ACC. Celui-ci ne répond pas au principe de continuité tel que Faïta et Viera (2003) l'ont préconisé à l'époque. Ce temps n'a pas été anticipé par notre dispositif initial, nous l'avons ajouté, intuitivement. À la fois parce que nous avons constaté, à nouveau 18 mois après l'enquête, la très grande variabilité de TDD effectués par les référents, tant sur la forme que sur le fond, mais aussi parce que nous avons eu de nombreuses questions des référents sur les TDD « des autres » que nous étions les seuls à connaître en conduisant cette I-R. Nous souhaitons revenir sur ce temps car il s'avère déterminant dans notre dispositif. Nous en proposons un exemple à partir de l'analyse d'un extrait¹²¹ dont voici ici les points essentiels :

134	B	Non. Ce que j'ai trouvé intéressant c'était dans la présentation qu'a faite Véronique, c'était cette définition du tutorat mixte. La façon dont elle a posé les choses qui a été euh, précise me semble-t-il. En tout cas beaucoup plus précise que ce que moi je peux faire et ça m'a intéressé de voir elle, elle amenait ce moment euh, parce que, je l'ai pas défini le tutorat mixte. Moi j'ai défini ce que je voulais faire de ce, du moment, mais je ne suis pas partie d'une définition du tutorat mixte. Voilà.
135	J	Oui Véronique elle parlait du cadre institutionnel en fait
136	B	absolument
137	J	Elle a replacé ça dans la prescription, heu
138	B	Oui dans l'historique, et cætera.
139	J	Dans l'historique et le, le fait de resituer, enfin, le fait d'affirmer que c'est la troisième année c'est intéressant aussi en fait parce que ça, ça, clarifie la nouveauté du dispositif aussi, hein.
140	P	hun hun.
141	B	hun hun
142	JY	A chaque fois y a, y a plusieurs stagiaires, à chaque fois présents, mais pas toujours le tuteur.
143	C	Ouais
144	JY	Et ça je crois que c'est quelque chose qu'on, qu'on partage tous. La volonté qu'il y ait après je sais pas, je t'ai pas heu, je t'ai pas, je t'ai pas observé (A Julien), enfin mais la volonté que, qu'il y ait ce regard croisé entre stagiaires et le regret de pas pouvoir

¹²¹ Réunion RC3, [TP 134-172](#)

	<p>systématiquement, pour des contraintes un peu de temps ou pire pour vous de statuts à la limite en PE heu, de pas pouvoir heu, retrouver systématiquement le tuteur où les tuteurs. Et après effectivement, y a, de temps en temps, le tuteur est présent et d'autres moments plusieurs tuteurs sont présents. Là c'est encore c'est heu deux façons de fonctionner heu, plusieurs tuteurs présents moi ça me parait compliqué. Ouais.</p>
--	---

Extrait verbatim 29: Retour collectif RC3 (TP 134-143)

Ces échanges, traduisent un intérêt partagé des référents à questionner leurs manières respectives de faire. Il n'est pas unique dans ce temps collectif de travail et révèle comment se construit ce nouveau milieu de travail qu'est le collectif d'intervention. Ces formateurs expérimentés partagent leurs manières de voir, s'exposent au regard de leurs pairs, se questionnent et expriment par moment leurs désaccords. On le note par des termes illustrant l'accord ou l'intérêt qu'ils pointent dans la pratique de l'autre « *intéressant, intéressé, ça clarifie* » (TP 134, 139), la comparaison avec eux-mêmes « *beaucoup plus précis, moi je peux faire, moi j'ai défini, je ne suis pas partie, ben moi, moi ce qui me...* » (TP 134, 170, 172), des désaccords « *tu insistes très très fort, lourdement, nous on se centre davantage* » (TP 165, 167) et l'exposition de difficultés professionnelles personnelles, « *y a eu des dérapages, c'est difficile pour moi, le risque il est là, c'est compliqué* » (TP 170, 172).

Dans ces conditions, on peut affirmer que :

- La présentation des 6 TDD filmés a été le véritable déclencheur de la constitution du collectif de travail. Même si précédemment nous avons eu deux réunions collectives et les six ACS, ce premier retour a permis d'instrumenter le travail dans le collectif grâce aux extraits vidéo et à la forme prise par les échanges à l'issue des visionnages.
- Le choix des premières images, « comment chaque référent présente aux participants du TDD le but et le fonctionnement de la phase d'échanges », a contribué à faire émerger des difficultés individuelles déjà identifiées en ACS et de les transformer en objets de réflexion collective.
- La possibilité d'aller immédiatement s'immerger dans « la difficulté » de l'une d'entre eux, Brigitte, a contribué à poser le cadre de l'intervention comme étant au service des référents plutôt qu'au service de l'entrée en recherche de l'apprenti-chercheur.

La rapide confiance qui s'est installée entre les participants est à la fois la cause et l'effet de l'exposition des difficultés rencontrées et ressenties dans l'animation des échanges lors de TDD. Comme nous l'avons présenté dans la réponse à la première question issue de la problématique, avec l'accord de Brigitte, le collectif est revenu sur un passage de son TDD de manière imprévue. Les échanges entre les référents qui ont suivi le visionnage ont renforcé le collectif. Ce renforcement est venu tout autant de l'empathie qui a entouré son témoignage que de l'intérêt commun qui a accompagné le questionnement de cette dimension d'animation des échanges. Ce premier temps collectif a réellement lancé la réflexion autour du travail du référent en TDD, de sa nouveauté, de sa complexité mais

également de son potentiel pour former les enseignants débutants. « Dans ces conditions, on peut penser que cette dimension générique est plutôt dans la possibilité qu’offre notre cadre aux professionnels de *re-connaître*¹²², dans ce que font les autres, leurs propres préoccupations et, par là même, la possibilité de s’inscrire dans une histoire – la leur, mais aussi celle des collectifs dans lesquels ils sont pris, et encore, celle du métier, etc. – en vue d’amorcer un travail d’acculturation et de personnalisation professionnelles » (Felix, 2014, p. 61).

Pour autant, nous pensons qu’il n’a pas altéré l’effet de la méthode des autoconfrontations. Bien au contraire. Si on examine sur quoi a porté l’ACC entre Brigitte et Julien puisque les référents sont revenus sur cette situation une nouvelle fois et que Brigitte et Julien ont continué à la requestionner dans de riches échanges qui ont amené d’autres développements. Ce que nous ne sommes pas en mesure de dire, en revanche, c’est si l’effet de ce temps intercalé appartient plus à son existence qu’à la personnalité du groupe de référents qui en a fait ce qu’il est.

1.3 Les temps collectifs, des instruments du développement ?

De manière générale, nous avons montré que les moments de retour au collectif ont eu un effet important sur le processus de développement des référents. Ces moments d’échanges ont été nombreux et de longue durée. Nous les distinguons pour en différencier le rôle dans l’ensemble de l’intervention :

- Le premier, en janvier 2017 (RC3), proche des premières situations de TD délocalisé filmées, et situé juste après les ACS, joue un rôle central pour s’interroger sur sa pratique à la lumière de celle des autres comme nous venons de le voir. Il éclaire à la fois sur un champ de transformations possibles, puisque d’autres travaillent autrement, mais intervient dans un moment où l’activité sur l’activité produite par le référent en ACS a engendré une déstabilisation individuelle. La proximité temporelle de celle-ci est sans doute un facteur favorable au potentiel d’apprentissage offert par les présentations et les interactions qui se situent, selon nous, dans la ZDP de chacun des membres du collectif des référents.
- Les regroupements qui ont eu lieu six mois plus tard, en juin et juillet 2017 (RC4, 5,6,7), se déroulent dans un tout autre contexte. Situés après la seconde vague de TD délocalisés, juste avant les vacances universitaires, ils mobilisent les référents dans un moment propice à la mise en perspective de leur activité. Ils permettent une distanciation plus importante que lors du RC3. De plus, depuis ce premier retour collectif, chaque référent a repris son activité de travail à l’ESPE et en TDD.

¹²² En italique dans le texte original.

Il en a conçu d'autres avec, dans sa pensée, les premiers effets intrapsychiques des phases précédentes de l'intervention.

- Enfin, situé un an plus tard, le travail collectif de juin 2018 (RC8), a lui aussi un statut particulier. Les référents se sont replongés intégralement dans leur milieu originel pendant une année sans la présence du chercheur. Ce temps où l'intervention-recherche se rappelle à eux est propice à une activité « à froid » en guise de bilan.

Ces multiples moments de travail, ont offert un cadre propice à la réflexion dans ce collectif, qui, pour le coup, peut vraiment être regardé comme collectif de travail (Caroly, 2010). Les retours au collectif ont réuni dans l'intervention pendant trois ans, des référents issus des milieux originels différents mais tous mobilisés autour de l'efficacité, objective et subjective, de leur travail en TDD. Par le cadre qu'ils offrent, les retours au collectif vont contribuer à l'efficacité du dispositif d'intervention, ils sont l'espace privilégié du pouvoir de débattre. Ils ont été le temps le plus favorable à la mobilisation des ressources psychosociales. Intrinsèquement par leur dimension collective mais aussi par la mobilisation de chacun cognitivement (par son engagement, son raisonnement, ...), psychiquement dans l'engagement dans le collectif et la subjectivité de chacun. Dans leur ensemble, ils permettent à la fois de souligner mais aussi de construire la pertinence de l'intervention-recherche comme moyen de formation pour ces référents.

Dans cette intervention-recherche qui s'est déroulé sur un temps long, ils ont ponctué l'avancée du travail. C'est ce qui donne à chacun de ces RC une teinte particulière. Conjugés au fait qu'entre chacun de ces temps, les référents sont retournés dans leur milieu de travail ordinaire, ils ont constitué une trame forte de la structure de l'intervention-recherche.

Nous postulons que ces temps collectifs, grâce aux mouvements intrapsychiques / interpsychiques qu'ils produisent à différentes périodes de l'intervention, stabilisent et déstabilisent l'activité sur l'activité des référents à plusieurs reprises. Etalés dans le temps et entrecoupés par d'autres phases de l'intervention et le retour au travail ordinaire des référents, ils favorisent chez les référents la stabilisation de « phases » et leur déstabilisation vers un stade « supérieur » installant un développement de l'activité sur la durée. Ils y contribuent en tant qu'« intervenant », ou ce milieu constitué par les RC agit comme un instrument, favorable à l'apprentissage dans la zone de développement le plus proche :

« En résumé, le processus de transmission/acquisition opère au plan inter psychologique. À travers la relation avec un autrui, la personne construit de nouvelles capacités à agir liées aux instruments introduits dans la situation et en acquiert progressivement la maîtrise. Le développement opère au plan intra psychologique. Il consiste en la reconfiguration du rapport de la personne au monde et à soi agissant dans et sur le monde. Le concept de ZDP désigne la mise en branle d'une forme inédite – pour la personne- de conduite structurée par les ressources introduites par l'intervenant » (Saussez, 2016, p. 127).

En provoquant cela, les retours collectifs permettent de « surmonter les conflits, les dilemmes et les obstacles » que les référents rencontrent « dans la réalisation de leur (son) travail en transformant les cadres et les moyens de l'exercice du métier en instruments de leur (son) activité » (Saujat, 2010, p. 21).

1.4 L'ACC comme moyen de recomposer le genre ?

Dans ce moment où la dimension transpersonnelle du métier s'est renouvelée, nous pensons que les ACC reconnus pour mettre en exergue les styles de chacun (Clot et Faïta, 2000) ont également contribué à l'évolution du genre professionnel. Comme nous l'avons montré, lors de cette intervention-recherche, pour réussir à travailler à nouveau efficacement dans le contexte de la refondation, les référents ont remodelé le genre. Les ACC ont contribué à cela en offrant aux référents la possibilité de puiser, rediscuter et mettre à leurs mains les gestes du style de leurs pairs en les voyant les faire. Nous prenons un exemple tiré de l'ACC de Pierre et Jean-Yves que nous recontextualisons pour le montrer : Dans cet extrait les référents commencent à examiner des extraits du TDD de Pierre. À l'écran les FSTG sont réunies pour examiner des extraits vidéos provenant de la classe d'une d'entre elles. Jean-Yves va questionner Pierre sur la genèse de ces extraits.¹²³ Les questions de Jean-Yves à Pierre lors de l'observation de son TDD ne sont pas neutres. Au contraire, elles sont révélatrices de l'activité de celui qui questionne lorsqu'il conçoit ses propres supports.

54	JY	Donc, heu, la séquence qui va être filmée, elle a été filmée par heu, Sandra ?
55	P	Non c'est moi qui ai filmé
56	JY	C'est toi qui, c'est toi qui, qui va, d'accord (en même temps)
57	P	Moi je suis allé filmer Sandra
58	JY	Et donc c'est la première fois où vous vous retrouvez ?
59	P	Heu, ces 4 là
60	JY	Oui
61	P	Oui
62	JY	Oui, toi, toi et les heu, Est-ce que vous avez déjà débriefé ?
63	P	Non, non
64	JY	C'est la première fois où vous vous retrouvez après le film ?
65	P	Oui
66	JY	D'accord
67	P	Oui oui
68	JY	(en regardant C) hum
69	C	Je continue ?
70	Vidéo	
71	JY	On peut parler des sélections là ? De l'objet des sélections ?
72	C	Ouais
73	P	Hum hum
74	JY	Donc Sandra elle a sélectionné par rapport à quoi ? Ses préoccupations ? Son...

Extrait verbatim 30: ACC Pierre et Jean-Yves. (TP 54-74)

¹²³ ACC Pierre et Jean-Yves, TP 54-74.

« *La séance est filmée par Sandra ?* » demande Jean-Yves (TP 54). Dans sa préparation des TDD EPS il arrive fréquemment que le film soit fait entre FSTG, voire par le FSTG qui s'est lui-même filmé. La réponse négative de Pierre (TP 55) fait surgir une autre série de questions chez Jean-Yves (TP 56). La seconde question, (TP 58) et celles qui suivent (TP 62, 64, 71, 74) montrent que le questionnement s'établit comme une vérification des choix. Et pas seulement des choix de Pierre, mais aussi, des propres choix de Jean-Yves. Entre ceux qui sont faits pour son propre TDD par celui qui questionne et la situation qu'il voit à l'écran. Ce phénomène va se reproduire à l'identique un peu plus loin dans l'ACC quand ce sera Pierre qui questionnera Jean-Yves sur son TDD¹²⁴ :

« Juste une question, euh, c'est son film. C'est lui qui euh, c'est lui qui l'a, il l'a monté, toi, te, tu connais le film euh, avant ou tu le découvres là ? » (TP 766) ; « Tu le découvres là ? Tu, tu ne, tu ne sais pas ce sur quoi » (TP 768) ; « Tu avais vu la séance ? Mais tu ne, tu ne sais pas euh, ce qu'il a sélectionné ? » (TP 773).

Cette série de questions, que pose Pierre, correspond strictement à des étapes de son propre travail lorsqu'il prépare ses TDD. Comme Jean-Yves précédemment.

Lorsque les réponses indiquent des choix différents, on note de l'étonnement, des répétitions et un acquiescement, comme si chacun prenait acte de la différence en s'adressant à lui-même les réponses, comme s'il s'agissait d'interroger ses propres choix au regard de ceux faits par l'autre. Nous montrons ici que ces réactions traduisent, de la part de celui qui questionne, la mise à distance de sa propre expérience et son questionnement. Ainsi, pour chacun des deux référents, dans l'une puis l'autre des situations de questionneur s'initie un processus d'apprentissage et de développement par un mouvement intrapsychique et interpsychique.

A plusieurs reprises lors de l'ACC, la confrontation des manières d'agir portera sur d'autres situations où ce processus sera à l'œuvre. Entre les TP 757 et 762, alors que les référents sont en train d'observer comment, au début de la phase d'échanges du TDD de Jean-Yves, le FSTG qui a été filmé contextualise l'extrait présenté, Pierre va réagir sur ses propres difficultés. Non pas sous la forme de questions comme dans l'exemple précédent mais par un constat :

757	P	oui, bien sûr, bien sûr en fait c'est c'est, certes tu, tu cadres plus que moi mais en même temps tout de suite tu es complètement en retrait
758	JY	ouais (nuance)
759	P	alors que moi je suis beaucoup plus au centre du, du dispositif, même si, et, et du coup c'est, comme de fait, par le fait que je suis un peu plus au centre euh, ben du coup, une des difficultés c'est de me faire oublier à certains moments
760	JY	hun hun hun
761	P	pour euh, pour leur donner la parole.
762	JY	enfin je reste pas euh, dehors tout le temps hein !

Extrait verbatim 31 : ACC entre Pierre et Jean-Yves (TP 757-762)

¹²⁴ ACC Pierre et Jean-Yves, TP 766-774

Pierre voit chez Jean-Yves un pilotage qui répond à sa difficulté « se faire oublier pour leur donner la parole » et trouve la réponse dans le cadrage produit par l'organisation du temps d'échanges chez Jean-Yves.

On peut dire ici que le dispositif d'intervention et la méthode des autoconfrontations jouent deux rôles :

D'abord un rôle de situation d'apprentissage et de développement pour Pierre. Le travail réalisé par Jean-Yves est venu élargir son champ des possibles. Le conflit intrapsychique dont nous avons vu quelques traces dans l'autoconfrontation simple, par le bégaiement, les hésitations, les mots et phrases interrompus, confirmé par les changements de buts entre ces deux TD délocalisé a été nourri par la confrontation croisée avec Jean-Yves. Leur décalage d'expertise dans l'élaboration et l'usage de traces vidéo des débutants, conjugué à l'expérience de ces deux formateurs, a produit, nous semble-t-il, une situation d'apprentissage accélérée qui a ouvert la voie d'un développement chez Pierre. Nous n'affirmons pas que ce développement s'est déroulé dans le temps de l'ACC, il nous est difficile d'en être sûr. Cependant, il ne lui a pas été difficile, grâce à sa propre expertise, de mesurer l'efficacité de l'instrumentation présentée par Jean-Yves et « de la mettre à sa main », au moins en perspective dans ce premier temps de l'autoconfrontation croisée. En reprenant les termes de Felix (2014, p. 59) « nous postulons que c'est dans les situations conflictuelles, où l'action doit s'expliquer avec la connaissance, que peut apparaître avec plus de netteté ce que Leontiev a identifié comme étant la question du sens de l'activité, c'est-à-dire le rapport entre le motif de l'activité – ce qui incite le professionnel à agir – et le but immédiat de l'action – ce vers quoi est orientée son action immédiate –. Et nous faisons ici l'hypothèse que l'observation de ces situations et l'analyse de leur caractère ambivalent, entre lacunes et potentialités (Clot, 2008), est un déclencheur de l'activité d'autres enseignants, dans le cadre d'une formation instituée ».

Ensuite, par l'échange qu'elle suscite, cette ACC va rapatrier dans le collectif cette question, et bien d'autres, dans les RC ou par les échanges, les débats, les accords et les désaccords, le genre est en train de se modifier. Ces choix de Jean-Yves et Pierre à propos de leurs modalités respectives de configurer les supports, comme d'autres choix issus de cette ACC ou de celles entre les autres référents, vont amorcer cette reconfiguration du genre. Ils contribueront d'ailleurs à la fabrication par le chercheur d'un outil qui est présenté ci-dessous.

1.5 La conception d'un instrument pour le travail des référents

A la fin de la première année d'intervention, nous avons présenté un artefact que nous avons soumis aux référents lors de la journée de travail de juillet. Le travail produit dans le collectif pendant cette journée puis son utilisation au cours de l'année suivante par les référents a contribué à faire de cet artefact un instrument (Rabardel, 1995) au service de l'activité de conception des TDD des référents. Il est présenté ici comme un instrument qui veut à la fois faire état de l'avancée de la réflexion collective et permettre d'illustrer dans quelle mesure le référent peut influencer sur la conception d'un TD délocalisé. A ce stade de l'intervention, cet instrument représente un moyen de mettre en évidence et de formaliser l'avancée de la réflexion fournie par le collectif. Nous postulons qu'il peut aussi avoir une utilité dans un élargissement à d'autres référents.

Aide à la conception de TD délocalisés

Conception de la situation support

Comment et par qui la tâche support est-elle conçue en amont ?

Par un FSTG		Seul		Avec une commande / demande	
		Avec un FSTG			
Par un formateur		Avec un expert		Sans commande / demande	
		Autre			

Observation de la tâche support

Comment la tâche est-elle observée ?

Filmée / audio		En présence de FSTG ? Nb ?		Observation libre	
Photographiée		En présence du référent ?			
Observation en		De tuteur(s) ? Nb ?		Observation	
Matériaux écrits					

Sélection d'objets

La prescription demande de s'appuyer sur des « traces » d'activité. Comment sont-elles sélectionnées ?

Usage		Réactions « à chaud »		Compte rendu pour exploitation	
Usage différé		Montage vidéo / diaporama / transcription		Avec consigne	Par FSTG
				Sans consigne	Par Formateur

Usage des objets sélectionnés

Dans quelles conditions les objets sélectionnés vont-ils être utilisés et dans quel but ?

En Établissement		Effectif FSTG		But :
		Présence de tuteur(s)		
Sur Site ESPE		Présence du référent		

Retour / Généralisation

Si un temps différé sur les échanges est prévu ? Comment ?

Établissement		Effectif FSTG		Forme	
Sur Site ESPE		Présence tuteur			
Sur heures UE		Présence		Trace finale adressée aux FSTG:	
Sur heures TDD					

Évaluation

Si une évaluation est prévue : Comment constater l'impact sur la professionnalisation des FSTG ?

Sur le terrain de stage		Dans productions ESPE	
Via le tuteur (rapports, échanges, ...)		Mémoire professionnel	
Via le FSTG (traces...)		Autres	

Tableau 18 : Aide à la conception de TD Délocalisés. 08/ 2017

Nous avons produit ce document entre les RC5 et 6 en juillet 2017. Il a été soumis au collectif de référents en RC6. Nous l'avons élaboré à partir des notes et de l'analyse que nous avons produit au fil de l'avancée de la réflexion des référents à propos de l'activité

de conception de TDD. Il ne privilégie aucune option de conception puisqu'à chaque étape, tous les possibles qui ont été discutés lors de l'intervention ont été reportés sur le document. Lors d'une rapide réunion du collectif en septembre 2017, non enregistrée, la version finale du document a été remise aux référents. Nous nous sommes accordés sur le fait de ne pas filmer de TDD lors de l'année scolaire 2017-2018 mais les référents m'ont informé qu'ils allaient utiliser le document. Il nous est difficile de savoir précisément dans quelle mesure il a contribué au développement des référents mais les derniers TDD qui ont été filmés portent la trace de toutes les étapes. Ce n'est pas suffisant pour prouver qu'il est devenu un outil mais il a probablement contribué à structurer la chronologie des étapes de conception du TDD.

2 L'intervention pour accompagner les changements ?

Nous percevons un grand intérêt à considérer l'intervention-recherche comme modalité de formation de formateurs. D'abord parce qu'en s'adressant à des formateurs, elle s'adresse à des travailleurs expérimentés et que, dans cette circonstance, il paraît plus efficace de s'appuyer sur l'expérience existante que de confronter un débat entre ce qu'ils font et ce qu'ils devraient faire (au sens prescriptif du terme) qui peut provoquer une résistance de la part chez les formés. Il s'agit ici donc bien ici de mobiliser une « ergonomie de correction » (Yvon et Saussez, 2010). En effet, comme nous l'avons montré, l'absence d'accompagnement de la réforme a produit des effets négatifs. Et l'intervention est une forme d'accompagnement qui commence là où le sujet s'est « arrêté ». Puisque c'est le sujet lui-même qui relance sa propre expérience par l'entremise des méthodes indirectes, il paraît plus aisé, même si ce n'est ni garanti, ni toujours possible, de contribuer à provoquer du développement. Sur un autre plan, comme l'approche ergonomique ne regarde pas la tâche prescrite comme un intouchable, bien au contraire, elle conforte le sujet dans l'idée d'une dynamique de la formation qui tend à aider les sujets à s'en détacher pour trouver, ou retrouver, du pouvoir d'agir, en réinterrogeant la prescription et dans certains cas en contribuant à sa modification. Nos résultats ont de plus souligné l'impact sur le développement des sujets de la dimension interpersonnelle qui s'installe dans l'intervention. A la fois par la possibilité de mobilisations des ressources psychosociales qu'engendre ce regroupement pour se former de sujets concernés par le même objet mais aussi parce qu'il installe dans cet espace collectif du partage et de la réflexion. La renaissance de collectifs de travail et d'espace de débat où le métier va se faire, se défaire et se refaire, surtout, « contribue à penser collectivement le travail pour le transformer » (Clot, 2001, p. 9).

Pour conclure cette dernière question, nous allons nous projeter dans un futur proche. En ce moment, l'ESPE est en train de devenir l'INSPE et les formateurs vont vivre une nouvelle réforme avec ce changement. Et nous pouvons nous poser la question du devenir

du travail fourni par les référents dans les TDD et dans l'intervention. Allons-nous assister à une nouvelle refondation ? Sur quelles bases scientifiques ? Avec quelles prescriptions et quelles transformations à prévoir pour le travail des formateurs ? Nous proposons de nous inscrire dans autre une démarche qui incite à s'y prendre autrement. Pas par une refondation qui, à nouveau, fera table rase d'un présent qu'il est difficile d'appeler passé, mais dans un nouveau paradigme, celui d'apprendre à améliorer, *learning to improve*, tel que l'a baptisé (Bryk, 2017). Dans ce paradigme, les formateurs conservent ce qu'ils ont appris et vont s'en servir pour produire des évolutions qui visent vers une amélioration, de la formation, des structures, mais surtout viser une amélioration des performances des formés. Pour y parvenir, il faut considérer « la tâche et la complexité organisationnelle comme une préoccupation centrale et [...] prendre également en considération l'importance, pour les enseignants, de développer des processus, des outils, des rôles de travail et des relations, qui soient spécifiques, et qui étayent un travail de qualité dans différents contextes » (p. 24) et engagent les formateurs au plus près de la réflexion sur la mise en œuvre des réformes. En ce sens, une amélioration du travail est proche de la manière dont Astier définit la professionnalisation : elle « est alors la démarche d'un sujet qui, dans le travail, engage non seulement ce qu'il fait mais aussi ce qu'il est comme sujet agissant mais aussi pensant, comme présent, comme histoire, comme anticipations » (Astier, 2008, p. 68). Toujours en suivant Bryk, adopter un usage centripète de l'évaluation en n'en faisant plus un indicateur externe mais au contraire en la dirigeant vers les formateurs pour qu'ils puissent évaluer leurs pratiques actuelles dans une perspective d'amélioration de leur existant est une piste pour y parvenir. A-t-on un peu été dans ce sens dans l'intervention que nous venons de conduire ? On peut se demander si une ergonomie de correction ne contribue pas à passer de comprendre pour transformer à comprendre pour améliorer ? Les référents du collectif ont amélioré leurs TDD par une augmentation de leur pouvoir d'agir et ils y sont parvenu de manière collective et en reconstruisant une partie des normes sociales qui structure leur activité. Nous ignorons si cette proposition sera entendue, mais, modestement, c'est ce que ce travail de recherche, sur le travail des référents ESPE a tenté de faire et de rendre compte : contribuer à son amélioration avec le concours de ceux qui le font en première ligne.

Conclusion, limites et perspectives

Au fil de ce texte, nous nous sommes efforcés de comprendre les effets produits par les transformations du travail sur l'activité de référents ESPE, ces formateurs d'enseignants dont une partie de la mission consiste à travailler à la conception et à la mise en œuvre d'un dispositif conçu au service de l'alternance, le TD délocalisé.

Nous allons brièvement reprendre le même chemin et revenir sur les résultats saillants de cette recherche puis, à l'aide des connaissances produites, nous tenterons d'esquisser les perspectives de recherche que nous entrevoyons, sans omettre au préalable de présenter les limites de ce travail.

Pour prendre la mesure des transformations du travail consécutives à la refondation de 2013, il nous est apparu nécessaire de la regarder à la lumière des réformes passées. Une tendance se dessine à laquelle cette réforme-ci n'a pas dérogé, depuis la fin des IUFM : rompre plutôt que chercher à améliorer, le jeu des alternances politiques n'y étant pas pour rien. Nous l'avons vu, depuis 2010, jamais formateur d'enseignants n'avait connu autant de changements dans un délai aussi court, changements qui ne sont pas que structurels, le travail quotidien se transformant aussi au gré des dispositifs de formation. Et d'une certaine manière, nous suivons Lapostolle (2013) quand il évoque la détermination des ESPE à faire « table rase » de l'expérience acquise dans les IUFM.

Notre revue de littérature, portant sur le profil et les différentes modalités de travail des formateurs qui ont une mission de suivi des stages en établissement des enseignants débutants, nous a permis d'identifier des questions récurrentes concernant les modalités de cet accompagnement et ses évolutions récentes en lien avec notre objet d'étude. Nos orientations de recherche nous ont permis :

- D'identifier qui sont les formateurs des ESPE qui travaillent dans les dispositifs liés au terrain et comment ils s'y prennent pour travailler lorsque les prescriptions changent.
- De questionner le passage d'un tutorat individuel à un tutorat collectif en mettant en évidence les leviers qui contribuent à son efficacité et dans lignée de travaux récents (Moussay et al., 2011; Serres & Moussay, 2014) montrer qu'un passage de la triade tutorale à des modalités collectives ne suffit pas pour rendre le tutorat efficace.

Par le truchement de l'engagement de formateurs ESPE dans un milieu de travail extraordinaire dédié à l'analyse de leur activité ordinaire, nous avons pu :

- Appréhender les mouvements de l'activité et de son développement quand collectivement ces formateurs requestionnent leurs choix de formations dans les dispositifs d'accompagnement.

- Interroger les conditions qui organisent le travail d'accompagnement conjoint des formateurs des ESPE et des tuteurs de terrain, relever, à notre tour, les difficultés que rencontrent ces formateurs à travailler ensemble dans le tutorat mixte (Moussay et al., 2017).
- Expliquer les choix, parfois difficiles, qu'ont fait ces formateurs pour dépasser les difficultés qu'ils rencontrent.

Nous avons fait des choix sur le plan méthodologique. Nous allons revenir sur deux de ces singularités, l'une prévue et l'autre fortuite, qui ont servi notre travail.

En premier lieu, l'articulation en deux phases de cette recherche. Nous avons procédé à une phase de diagnostic, ce qui n'est pas une nouveauté en soi (Saujat, 2009) et dans cette phase diagnostique, nous avons utilisé une méthodologie mixte qui combine méthodes indirectes (études de cas) et méthodes directes (questionnaires). Nous considérons que cette mixité méthodologique nous a permis d'obtenir certains résultats que nous n'aurions pas pu obtenir autrement. Nous nous en expliquons en présentant un de ces résultats. Lors de cette phase diagnostique, nous avons constaté que les TD délocalisés n'étaient pas identiques d'un référent à l'autre. Nous les avons classés selon trois formats qui tous révèlent d'anciennes modalités de travail « recyclées » pour faire face à la prescription du TDD. Ces trois formats sont :

- La visite-conseil
- Le groupe de formation professionnel
- L'observation lors de stages dans des classes de tuteurs de terrain

Quand l'intervention-recherche a débuté, nous avons retrouvé ces formats chez cinq de nos six référents et montré que cette mise en œuvre des TDD était une élaboration « par défaut » pour réussir à travailler « malgré tout » dans la mise en œuvre à marche forcée de la réforme.

La seconde singularité est survenue pendant la phase d'intervention-recherche. En effet, comme nous l'avons expliqué, nous avons intuitivement intercalé un temps de retour au collectif entre les ACS et les ACC. Ce qui n'est pas l'usage historique de la méthode des autoconfrontations croisées. Nous pensons que ce temps intercalé a produit un effet considérable sur le développement des référents dans la totalité de l'intervention. L'exposition, à partir d'extraits des TDD filmés, a permis aux référents de réaliser, confrontés aux difficultés de chacun, que les difficultés qu'ils rencontraient tous individuellement dans leurs TDD respectifs, ne sont pas des difficultés personnelles mais qu'elles sont liées à la situation de travail. Ce déplacement de point de vue nous semble important pour deux raisons :

D'abord, dans ce contexte de refondation, l'obligation de mise en œuvre de nouveaux dispositifs et l'absence d'espaces collectifs de réflexion nous pousse à proposer ce temps de retour au collectif intercalé face aux demandes d'informations des membres du collectif sur les choix de leurs pairs. Lors de ce temps de travail, nous avons retrouvé un résultat déjà documenté dans une recherche de Bonnemain (2019) : lors

d'autoconfrontations « la comparaison remplit alors une fonction essentielle dans le développement du dialogue, et par suite dans le développement de l'activité pratique. Elle constitue une condition pour faire apparaître et rendre discutable les différents arbitrages réalisés dans une même situation de travail entre deux professionnels » (p. 5).

Ensuite, parce que l'exposition de ces difficultés collectives a contribué à accroître la confiance réciproque (Felix, 2014b) entre ces référents qui ne se connaissent pas tous et l'apprenti-chercheur. Cette confiance se situe à deux niveaux différents. A la fois dans la connaissance des méthodes et résultats obtenus par l'équipe de recherche à laquelle nous appartenons dont plusieurs formateurs connaissent les effets depuis le travail au sein du GCIEF, mais aussi en direction de l'apprenti-chercheur qui, en tant que pair, parle le même langage professionnel et connaît le contexte de travail. Même si, nous en avons conscience, cette proximité peut être un empêchement pour l'apprenti-chercheur qui, dans cette posture de « faux naïf » peut être lui-même privé de certains « étonnements » qui, adressés aux formateurs donnent accès à des éléments qui, dans notre situation, ont pu rester implicites. Cette phase « intercalée » a donc contribué à l'organisation d'un milieu de formation.

Nous allons organiser la présentation de nos résultats en relation avec les questions liées à notre problématique et avec la triple visée épistémique, transformative et formatrice, de notre travail de recherche.

D'abord, nous avons questionné l'effet des prescriptions descendantes sur l'activité de travail des référents. Sur ce point, nos résultats révèlent que les référents ont mobilisé un registre de préoccupations centré sur des modalités d'actions sans trop se préoccuper des conséquences de ces actions, ce qui traduit le recours à un usage débutant du genre professionnel (Laurent-Marsero 2014 ; Saujat et Serres, 2015) comme moyen de réussir à travailler malgré les empêchements.

- L'expression des difficultés que rencontrent les référents s'accompagne d'une prise de conscience d'une relative inefficacité de leur travail en TDD. Elle est à la fois subjective, quand les référents disent mettre en œuvre le dispositif « sans l'investir réellement » et/ou objective, quand ils verbalisent leur inefficacité en direction de la formation des enseignants stagiaires où quand ils se rendent compte que leur activité principale en TDD relève d'actions de pilotage du dispositif plus que d'actions réelles de formation.
- Nous avons montré que cet usage débutant avait une double origine : D'abord, la prescription peu opérationnelle, qui ne définit aucun but aux échanges que le TDD doit mettre en œuvre et qui, parce qu'elle est élaborée en exterritorialité, trop loin des réalités de sa mise en œuvre, génère de nombreuses prescriptions remontantes qui viennent peser sur l'activité des référents.

Ensuite le processus développemental provoqué par notre intervention recherche a produit plusieurs résultats transformatifs et épistémiques :

Avec une visée transformative :

- Par une identification de nouveaux dilemmes dans cette situation de formation inédite. Par exemple, l'identification claire du dilemme entre piloter et former lors des échanges en TDD pour le formateur ESPE ou dans cet autre dilemme lié à la posture occupée par le ou les professeurs stagiaires qui s'exposent au regard de tous préalablement aux échanges. Cette situation se révèle porteuse d'un dilemme pour les référents entre questionner leurs pratiques et les exposer et/ou les protéger et réduire l'intérêt des échanges.
- L'émergence de nouveaux buts de formation (Miossec, 2011) qui permettent de donner un véritable objectif au TDD. Cette émergence s'accompagne de la reconstruction du sens chez les référents. Cette reconstruction se réalise par les opérations au sens de Leontiev, qui provoquent les transformations des dispositifs TDD et « l'abandon » des anciennes formes recyclées.
- Une mise à sa main de la prescription par chacun des référents qui se traduit par une conception continuée dans l'usage du dispositif TDD comme par exemple, retourner « sur le terrain » pour sélectionner des objets du travail des enseignants débutants en vue des échanges comme Pierre ou Brigitte malgré une forme « d'interdiction »
- Les référents ont pris conscience que le TDD délocalisé n'est pas réellement un dispositif ou se réalise le tutorat mixte. En effet, face à l'impossibilité réelle de parvenir à un travail efficace avec les tuteurs dans les conditions de mise en œuvre des TDD, les référents ont effectué une forme d'émancipation vis à vis de l'obligation faite de la collaboration avec les tuteurs : elle n'est plus un organisateur principal de leur activité. Ils assument collectivement l'idée d'un pilotage en solitaire du dispositif.

Avec une visée épistémique :

Enfin, notre travail a montré que le développement n'est ni uniforme ni univoque chez les référents : Il s'est traduit de manière différente.

Il n'est pas uniforme, certains d'entre eux ont, à l'issue de l'intervention-recherche, complètement modifié leur enseignement à l'ESPE, allant au-delà du TDD, comme Brigitte ou à un degré moindre Pierre pendant que pour d'autres ce développement n'allait pas se traduire par des transformations visibles de leur dispositif TDD comme chez Véronique ou allait conduire à se recentrer dans des lieux plus propices au changement comme Malek.

Il n'est pas univoque car il s'exprime par la reprise d'un pouvoir de dire chez d'autres comme dans le cas de Julien par exemple où ce développement se traduit par l'expression de la possibilité et de la pertinence de recentrer le TDD sur des situations de formation plus centrales mais il choisit, en allant par la suite dans une

autre direction, de ne pas modifier le travail qui a été élaboré collectivement avec les autres référents CPE qui ne participent pas à l'intervention. Ou chez Jean-Yves qui s'exprime dorénavant « en son nom » et réalise une émancipation verbale vis à vis de sa collègue qui l'avait préalablement formé pour réaliser les TDD.

L'activité des référents : une activité de service ?

Un autre résultat est lié à la manière dont les formateurs sont passés progressivement de l'idée de devoir être « au service de » ici, au service des professeurs stagiaires à « rendre service à » ici au sens de rendre service aux professeurs stagiaires en organisant les conditions d'un partage de la construction de règles de métier capables de les outiller pour prendre leur classe en main. Au fur et à mesure de l'intervention, un basculement s'est opéré chez les référents. Au moment où démarre l'intervention, ils perçoivent leur rôle comme celui d'un formateur qui doit mettre en place des situations d'échanges en TDD, par exemple, comme le dit Julien, en faisant taire les tuteurs pour être au service de l'expression des professeurs stagiaires, à une situation dans laquelle la collaboration et la co-construction des traces d'activités issues des montages vidéo partagée avec les stagiaires pour exprimer leurs préoccupations va leur rendre service dans la possibilité de résoudre des difficultés qui existent dans leurs classes lorsqu'ils sont en stage.

Le dernier résultat que nous voulons souligner vient se placer en contrepoint de l'usage débutant du genre que nous avons mis en évidence en début d'intervention. En effet, nous pensons qu'au travers du re-questionnement de l'activité des référents tout au long de l'intervention, de la reprise de sens de leur activité en TDD, de l'identification de nouveaux dilemmes et l'émergence d'une nouvelle collaboration avec les formés organisée par la préoccupation de « rendre service à », ce sont trois des quatre instances du métier de formateur, quand il s'exerce en lien avec le travail sur le terrain des stagiaires, qui s'en trouvent modifiés. D'abord, par le développement du pouvoir d'agir de chacun sur le registre personnel, ensuite parce que, collectivement ils ont reconstruit un « nouveau » genre dans cette nouvelle activité obligée par la refondation et enfin parce que le registre interpersonnel s'est trouvé enrichi par les ressources psychosociales qu'ils sont engagés individuellement au service du collectif de travail.

Enfin, nous avons montré que l'intervention-recherche, à travers ses différentes phases, provoque et accompagne le développement (Felix et Saujat, 2015)

- Par le collectif de travail qui, en reconstruisant collectivement des normes sociales en son sein et en exposant, comparant et partageant ses options tel qu'il le fait, mobilise des ressources psychosociales. Elles vont se révéler être des instruments au service du développement du pouvoir d'agir des référents comme nous allons l'exposer en le précisant. Lors des nombreux retours au collectif, chaque référent a, dans un même mouvement, exposé ce qu'il *fait* (visionnage/exposition de son propre travail), mais aussi ce qu'il *est*, comme en atteste l'engagement de chacun et la place prise par la comparaison dans les échanges. En s'exposant ainsi, chaque référent a partagé son engagement subjectif dans l'activité. Par exemple, lors de la présentation par Jean-Yves de son travail et de l'écart qu'il s'est donné vis à vis de

la prescription, s'est ajouté l'explication du mentorat de sa collègue dans la conception de son dispositif. Cette situation, selon nous, s'apparente au processus de mobilisation-sédimentation chez le référent tel que le décrivent Delgoulet et Vidal-Gomel (2013) où « le développement porte à la fois sur les ressorts de l'activité du sujet et les différents registres de son existence » (Van Belleguem et al, 2013). Ceci s'est répété pour chacun des référents dans ces situations collectives. Par conséquent ce processus, avec sa répétition pour tous et pour chacun a provoqué l'élaboration de normes sociales au sein de ce collectif. Il a été l'initiateur entre eux d'une organisation du travail en tant que produit d'une organisation (De Terssac, 1992), et ce, dès le premier retour au collectif dont nous avons plus haut évoqué le bénéfice. Dans la suite de l'intervention, ces retours au collectif ont progressivement structuré ces normes sociales au sein du groupe. Ils ont aussi permis de partager les ressources de chacun pour l'action. En empruntant l'expression à Van Belleguem et coll., « le développement du sujet agissant se réalise en même temps que celui du système social dans son ensemble. Le moteur de la dimension psychosociale est lancé » (p. 57). Sur la durée de l'intervention, les ressources psychosociales autour desquelles s'est fédéré ce collectif, ont servi d'instruments du développement du pouvoir d'agir des référents. Dans notre travail de recherche, nous avons mobilisé assez tardivement ce concept pour qualifier et identifier ce qui s'est noué entre les référents. Mais il nous a semblé suffisamment éclairant de ce qui s'est passé pour que, malgré cette mobilisation tardive, il ait une place forte dans cette recherche.

- Par ailleurs, les conditions d'exposition, de partage et de dialogue entre ces référents ont eu un effet sur le cheminement entre apprentissage et développement chez chacun des sujets. En se déroulant ainsi, ces échanges ont été des sources d'apprentissages potentielles qui ont circulé dans une zone de proche développement pour chacun de ces sujets. Ce qui, selon nous, a renforcé développement potentiel pour les référents dans ces situations collectives du travail.

Limites et perspectives de la recherche

Des limites chez l'apprenti-chercheur.

Une complication pour l'apprenti-chercheur vient de notre position professionnelle. Ce travail de recherche est aussi, même si nous ne l'avons pas traité, un travail développemental pour l'apprenti-chercheur. Passer de formateur en l'ESPE à apprenti-chercheur sur l'ESPE, donc être à la fois « du dedans », du milieu de travail mais aussi « du dehors », avec une connaissance imparfaite de certains des milieux des référents, comme par exemple celui des documentalistes ou des CPE n'est pas aisé. Cette posture qui relève d'une observation participante (Soulé, 2007), a eu quelques avantages. Le principal étant la confiance des référents envers l'apprenti-chercheur, même si nous nous connaissions

peu avec certains, la confiance a été rapidement de mise et a facilité l'ouverture du milieu de travail à notre regard et notre caméra. Mais cette posture a eu aussi deux inconvénients majeurs, nous l'avons évoqué : la « perte » de certains étonnements possibles mais surtout celui de rendre plus difficile notre basculement de formateur à apprenti-chercheur. En début d'intervention-recherche, il a pu nous arriver d'interagir « comme l'un des leurs ». Une thèse est un cheminement, le nôtre, de formateur à apprenti-chercheur, a balisé ce travail d'intervention-recherche.

Une autre limite concernant l'apprenti-chercheur se situe du côté de la conception du dispositif méthodologique d'intervention-recherche lui-même, si nous devons recommencer aujourd'hui, nul doute que nous nous y prendrions autrement. Pour donner un exemple, le dimensionnement du dispositif de recherche serait revu. Très, trop (?) ambitieux compte tenu du contexte dans lequel s'est déroulé ce travail.

Une autre concerne, notre contexte personnel lors de ce travail de recherche. Il s'est effectué parallèlement à un travail de formateur en ESPE à temps plein, sans aménagement horaire et dans des conditions identiques à celles que nous avons décrites pour les référents. Nous n'avons pas été « épargné » par les agitations de la refondation, la fatigue, pour ne pas dire plus par moment. Par ailleurs, nous avons rencontré un certain nombre d'empêchements techniques. Des pannes pendant l'enregistrement de certaines autoconfrontations simples qui ont occasionné des pertes totales ou partielles du son, les rendant inexploitable. Également quelques captations sonores de faible qualité en TDD, les montages et assemblages des vidéo, réalisés par l'apprenti-chercheur aurait pu être de meilleure qualité et ont nécessité le temps d'apprendre à monter et le temps de le faire. Sans entrer dans le détail, le grand nombre de situations filmées a occasionné un temps considérable consacré à la retranscription. Ce temps est nécessaire, précieux mais long !

Enfin, des limites dans l'étude elle-même.

Dans un démarrage un peu enthousiaste, nous avons envisagé de travailler sur ce dispositif au travers du lien au sein de triades référent-tuteur-professeur stagiaire. Comme expression du travail réel du tutorat mixte, en nous focalisant sur les référents au sein de cette relation. Mais nous avons un peu présumé de ce qui était réalisable dans le contexte de cette recherche. Nous nous sommes alors recentrés et focalisés sur le formateur ESPE.

Pour parfaire cette étude, un travail sur l'effet du TDD sur les stagiaires mériterait d'être réalisé. Qu'apprennent-ils réellement de ce dispositif ? Avec quelles répercussions quand ils reviennent en classe face à leurs élèves ? De la même manière, ce travail pourrait être ensuite poursuivi du côté des tuteurs. Le cadre qui leur permet de participer au TDD n'est pas aisé, nous l'avons montré. Mais mieux et plus les entendre serait une autre perspective intéressante afin d'avoir une compréhension plus approfondie de l'activité collective prescrite à l'ensemble des protagonistes.

Ce travail, finalement tout en étant une limite de notre étude en ouvre par ailleurs des perspectives de recherche. Dans nos résultats, nous avons questionné une dimension servicielle de l'activité des référents ESPE, cette transformation de posture du référent qui dans la perspective *de rendre service* à se situe dans une collaboration et une co-

construction avec les stagiaires des supports aux échanges en TDD. Nous pourrions aller questionner cela en allant regarder ce que produit ce « service » du côté des enseignants stagiaires. Mais aussi ce que cette activité dans sa dimension collaborative demande aux enseignants stagiaires ? Qu'est-ce qu'elle produit dans l'émergence des difficultés qu'ils rencontrent puis, à l'issue du travail avec les référents, comment se transforme leur travail en classe avec leurs élèves par rapport à la problématique travaillée.

Enfin, notre dernière visée, formative, nous amène à penser, à l'issue de ce travail, que ces résultats pourraient servir à l'accompagnement de la conception de la formation dans ce nouvel INSPE qui s'annonce avec son lot d'incertitudes. Par exemple en associant dès la conception des maquettes de formations des formateurs « de première ligne », dans un délai de conception raisonnable et par une reprise de réflexion collective. De la même manière, le travail des formateurs peut se penser autrement si on expose clairement à quel type de situation de formation ils vont devoir faire face. Nous l'avons vu, le métier du formateur change quand l'activité de son public change. Lorsque les « débutants » ont cessé d'être préoccupé simplement par se former à un métier, le travail des formateurs a changé. Dans la perspective à venir d'une préparation à un concours qui durerait deux années complètes, mélangeant stages, formation théorique, rédaction de mémoire et préparation d'épreuves de concours, on peut, sans trop s'avancer, imaginer que la formation des enseignants sera une nouvelle fois bousculée et les formateurs avec elle. Ce qui appelle à la reconstruction d'espaces d'échanges et de délibération pour pouvoir faire face collectivement à ces questions. Une fois les changements opérés, il nous semble fondamental de repenser l'accompagnement des formateurs dans la mise en œuvre concrète de la réforme. Son absence, nous l'avons montré, a fragilisé le démarrage des ESPE. On pourrait envisager la création d'espaces où les professionnels vont pouvoir mettre à leur main les nouvelles prescriptions, collaborer, finalement mobiliser les compétences psychosociales au travail à une plus grande échelle pour ne veut pas renouveler éternellement les erreurs du passé. Ce qui implique, dans l'arrivée de cette nouvelle réforme d'éviter des « refondations » pour se situer dans un paradigme de l'amélioration.

Bibliographie

- Adler, J. (2012). Knowledge Resources in and for School Mathematics Teaching. In G. Gueudet, B. Pepin, & L. Trouche (Éd.), *From Text to « Lived » Resources: Mathematics Curriculum Materials and Teacher Development* (p. 3-22). Springer Netherlands.
- Altet, M., Paquay, L., & Perrenoud, P. (2002a). La professionnalisation des formateurs d'enseignants : Réalité émergente ou fantasme ? In *Formateurs d'enseignants* (p. 261-274). De Boeck Supérieur.
- Altet, M., Paquay, L., & Perrenoud, P. (2002b). L'incertaine professionnalisation des formateurs d'enseignants. In *Formateurs d'enseignants* (p. 7-16). De Boeck Supérieur.
- Amade-Escot, C. (2014). De la nécessité d'une observation didactique pour accéder à l'épistémologie pratique des professeurs. *Recherches en éducation*, 19, 18-29.
- Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholé, Hors-série 1*, 5-16.
- Amigues, R. (2005). Les dispositifs d'aide aux élèves en difficulté comme révélateurs de l'activité enseignante. In L. Talbot, *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage* (p. 105-116). ERES.
- Amigues, R. (2009). Le travail enseignant : Prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 42(2), 11-26.
- Amigues, R. (2016, 23/09). Dimensions prescriptives et collectives de l'activité enseignante. *Actes du 51ème Congrès de la SELF*.
- Amigues, R., Felix, C., & Saujat, F. (2008). Les connaissances sur les situations d'enseignement-apprentissage à l'épreuve des prescriptions ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 19(1), 27-39.

- Amigues, R., & Lataillade, G. (2007). *Le « travail partagé » des enseignants : Rôle des prescriptions et dynamique de l'activité enseignante*. AREF 2007, Strasbourg.
- Astier, P. (2007). Alternance construite, prescrite, vécue. *Éducation permanente*, 172, 61-72.
- Astier, P. (2008). La professionnalisation comme intention, comme processus et comme légitimation. *Savoirs*, 17(2), 63.
- Bakhtine, M., Todorov, T., & Aucouturier, A. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Gallimard.
- Barbier, J.-M. (1996). Tutorat et fonction tutorale : Quelques entrées d'analyse. *Recherche & formation*, 22(1), 7-19.
- Barbier, J.-M., & Durand, M. (2003). L'activité : Un objet intégrateur pour les sciences sociales ? - Persée. *Recherche & Formation*, 42, 99-117.
- Bartholomew, S. S., & Sandholtz, J. H. (2009). Competing views of teaching in a school-university partnership. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 25(1), 155-165.
- Beck, C., & Kosnik, C. (2000). Associate Teachers in Pre-service Education: Clarifying and enhancing their role. *Journal of Education for Teaching*, 26(3), 207-224.
- Becue, A. (2015). L'accompagnement des enseignants débutants du primaire : Comment s'élaborent, lors des entretiens-conseils, les processus permettant la construction de savoirs professionnels ? *Recherches en Education, Hors-série 7*, 5-17.
- Béguin, P., & Rabardel, P. (2000). *Concevoir pour les activités instrumentées*. 19.
- Béguin, P. (2005). Concevoir pour les genèses professionnelles. In P. Rabardel, *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques, activités, développement* (p. 32-52). Octarès Éditions.
- Béguin, P. (2007). Prendre en compte l'activité de travail pour concevoir. *Activités*, 04(4-2).

- Béguin, P., & Cerf, M. (2004). Formes et enjeux de l'analyse de l'activité pour la conception des systèmes de travail. *Activités*, 01(1-1).
- Bertone, S. (2016). La réflexivité dans les dispositifs de formation des enseignants par l'alternance : Enjeux, limites et perspectives. In L. Ria, *Former les enseignants au XXIe siècle* (Vol. 2, p. 187-200). De Boeck Supérieur.
- Bertone, S., Chaliès, S., Clarke, A., & Méard, J. (2006). The Dynamics of Interaction During Post-lesson Conferences and the Development of Professional Activity: Study of a pre-service physical education teacher and her co-operating teacher. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(2), 245-264.
- Bertone, S., & Saujat, F. (2013). La réflexivité comme instrument de formation par l'alternance et de développement de l'activité professionnelle des enseignants. *Activités*, 10(10-2).
- Bidet, A., & Vatin, F. (2016). Travailler c'est produire : Activité, valeur et ordre social. In M.-A. Dujarier, C. Gaudart, A. Gillet, P. Lénéel, A. Bidet, & Conservatoire national des arts et métiers (France) (Éd.), *L'activité en théories : Regards croisés sur le travail* (1^{ère} éd, p. 13-34). Octarès Éditions.
- Billett, S. (2006). Relational Interdependence Between Social and Individual Agency in Work and Working Life. *Mind, Culture, and Activity*, 13, 53-69.
- Billett, S. (2009). Modalités de participation au travail : La dualité constitutive de l'apprentissage par le travail. In *Travail et formation des adultes* (p. 37-63). Presses Universitaires de France.
- Bonnemain, A. (2019). Affect et comparaison dans le dialogue en autoconfrontation. *Activités*, 16-1.
- Bonnemain, A., Perrot, E., & Kostulski, K. (2015). Le processus d'observation, son développement et ses effets dans la méthode des autoconfrontations croisées en clinique de l'activité. *Activites*, 12(2).

- Bouissou, C., & Brau-Antony, S. (2005). Réflexivité et pratiques de formation. *Carrefours de l'éducation*, n° 20(2), 113-122.
- Bourdoncle, R. (2014). Les universités et la formation des maîtres (1968-1988). In A. Prost, *La formation des maîtres: De 1940 à 2010* (p. 149-162). Presses universitaires de Rennes.
- Bourgeon, G. (1979). *Socio-pédagogie de l'alternance*. UNMFREQ.
- Bournel-Bosson, M. (2006). Analyse de l'activité et mouvements dialogiques dans le cadre de l'instruction au sosie. *Pratiques Psychologiques*, 12(1), 31-43.
- Bres, J. (2005). 3. *Savoir de quoi on parle: Dialogue, dialogal, dialogique; dialogisme, polyphonie...* De Boeck Supérieur.
- Brossard, M. (2004). *Vygotski: Lectures et perspectives de recherches en éducation*. Presses universitaires du Septentrion.
- Brossard, M. (2008). Concepts quotidiens/ concepts scientifiques: Réflexions sur une hypothèse de travail. *Carrefours de l'éducation*, 26(2), 67.
- Bru, M., Pastré, P., & Vinatier, I. (2007). Les organisateurs de l'activité enseignante. *Recherche et formation*, 56, 5-14.
- Bruno, F. (2015). *Analyse du développement du pouvoir d'agir d'enseignants confrontés au risque de décrochage scolaire: Étude de cas en classe de sixième de collège* (thèse de doctorat, Aix-Marseille Université, Marseille, France).
- Bryk, A. S. (2017). Accélérer la manière dont nous apprenons à améliorer. *Education & didactique*, 11(2), 11-29.
- Bullough, R. V., Young, J., Birrell, J. R., Cecil Clark, D., Winston Egan, M., Erickson, L., Frankovich, M., Brunetti, J., & Welling, M. (2003). Teaching with a peer: A comparison of two models of student teaching. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), 57-73.
- Canguilhem, G. (1984). *Le normal et le pathologique*. Presses Universitaires de France.

- Caroly, S. (2010). *Activité collective et réélaboration des règles : Des enjeux pour la santé au travail* [HDR].
- Cartaut, S., & Bertone, S. (2009). Visite conseil, activité des formateurs et développement du pouvoir d'action des enseignants novices en Education Physique et Sportive. *Travail et formation en éducation, 4*.
- Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action : Modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut, Vol. XXI N° 3*, 8-20.
- Cau-Bareille, D. (2018). Obéir, bidouiller ou désobéir : Un dilemme au cœur des pratiques enseignantes. In C. Vidal-Gomel, *Analyses de l'activité. Perspectives pour la conception et la transformation des situations de formation*. (p. 47-68). PU Rennes.
- Cerf, M., & Falzon, P. (2005). *Situations de service : Travailler dans l'interaction*. PUF.
- Chaliès, S., Bertone, S., Flavier, E., & Durand, M. (2008). Effects of collaborative mentoring on the articulation of training and classroom situations: A case study in the French school system. *Teaching and Teacher Education, 24*(3), 550-563.
- Chaliès, S., Cartaut, S., Escalié, G., & Durand, M. (2009). L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants : La preuve par 20 ans d'expérience. *Recherche et formation, 61*, 85-129.
- Chaliès, S., & Durand, M. (2000). Note de synthèse : L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. *Recherche & formation*.
- Chaliès, S., Escalié, G., & Bertone, S. (2012). Étude d'un travail collaboratif de formation professionnelle initiale des enseignants : Résultats et propositions. *Savoirs, 29*, 59-78.
- Chaliès, S., Flavier, E., & Bertone, S. (2007). Vers une rénovation de la situation traditionnelle de conseil pédagogique. *eJRIEPS, 12*, 18-33.

- Chapoulie, J.-M. (2019). La formation des maîtres de 1940 à 2010. A. Prost, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2014, 294 p. *Revue d'histoire moderne contemporaine*, n° 66-1(1), 166-167.
- Ciavaldini-Cartaut, S. (2009). *Histoire de l'activité conjointe dans la formation de terrain des enseignants du secondaire : Vers une psychologie du développement de l'activité de l'adulte en formation* [Université d'Aix-Marseille I].
- Clot, Y. (1995). Qu'est-ce que l'activité dans l'analyse du travail. *Performances humaines et techniques*, 2(6).
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Presses universitaires de France.
- Clot, Y. (2001). Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. *Education permanente N° 146*, 7-16.
- Clot, Y. (2004). Action et connaissance en clinique de l'activité. *Activités*, 1(1-1).
- Clot, Y. (2005). L'auto-confrontation croisée en analyse du travail : L'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue. In L. Filiettaz & J.-P. Bronckart, *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications* (p. 37-55). Peeters.
- Clot, Y. (2006a). Clinique du travail et clinique de l'activité. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1(1), 165.
- Clot, Y. (2006b). *La fonction psychologique du travail*. Presses Universitaires de France.
- Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation et didactique*, 1(vol 1-n°1), 83-93.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir* (Vol. 1-1). PUF.
- Clot, Y. (2010). *Le travail à cœur : Pour en finir avec les risques psychosociaux*. Découverte.
- Clot, Y. (2011). Théorie en clinique de l'activité. In *Interpréter L'agir : Un défi théorique* (p. 17-39). Presses Universitaires de France.

- Clot, Y. (2016a). Activité, affect : Sources et ressources du rapport social. In M.-A. Dujarier, *L'activité en théories. Regards croisés sur le travail* (p. 51-80). Octarès Éditions.
- Clot, Y. (2016b, février 3). Yves Clot : « L'institution compte sur les enseignants mais ne fait rien pour eux ». L'Humanité. <http://www.humanite.fr/yves-clot-linstitution-compte-sur-les-enseignants-mais-ne-fait-rien-pour-eux-597998>
- Clot, Y., & Béguin, P. (2004). L'action située dans le développement de l'activité. *Activites*, 01(2).
- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : Une méthode en clinique de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 2-1.
- Clot, Y., & Leplat, J. (2005). La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail. *Le travail humain*, 68(4), 289-316.
- Coffey, H. (2010). "They taught me": The benefits of early community-based field experiences in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 335-342.
- Conseil de l'Union Européenne. (2014). *Conclusions du Conseil sur l'éducation et la formation performantes des enseignants*. Conseil éducation, jeunesse, culture et sport.
- Cornu, B. (2015). Teacher Education in France: Universitisation and professionalisation – from IUFMs to ESPEs. *Education Inquiry*, 6(3), 286-49.
- Coulon, S. C., & Byra, M. (1997). Investigating the Post-Lesson Dialogue of Cooperating and Student Teachers. *The Physical Educator*, 54(1).
- Cox, A. (2016). What are communities of practice? A comparative review of four seminal works: *Journal of Information Science*.

- Cros, F. (2005). *Préparer les enseignants à la formation tout au long de la vie, une priorité européenne?* Harmattan.
- Daniellou, F. (2007). Manifeste. *Education Permanente*, 170, 7-11.
- Daniellou, F. (1998). Une contribution au nécessaire recensement des " repères pour affronter les TMS. *Bourgeois F.(éd.)-TMS et évolution des conditions de travail. Les actes du séminaire, Paris*, 118-122.
- Daniellou, François. (1996). *L'Ergonomie en quête de ses principes: Débats épistémologiques*. Octarès.
- Daniellou, François. (2002). Le travail des prescriptions. *Actes du congrès, 37ème congrès*, 9-16.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.
- Dastugue, L., & Chaliès, S. (2019). Alternance intégrative et continuité des dispositifs de formation des enseignants novices. In G. Escalié & E. Magendie, *Alternance intégrative et formation des enseignants* (p. 161-174). Presses Universitaires de Bordeaux.
- Davezies, P. (1993). Eléments de psychodynamique du travail. *Éducation permanente*, 116(3), 33-46.
- De Gasparo, S. (2018). La place de l'activité dans l'analyse du travail- Pour une ergonomie de l'activité de service. In F. Hubault, *La centralité du travail*. (p. 109-128). Octarès Éditions.
- De Gasparo, S., & Van Belleghem, L. (2013). L'ergonomie face aux nouveaux troubles du travail: Le retour du sujet dans l'intervention. *Persistance et évolutions: les nouveaux contours de l'ergonomie. Actes du séminaire de Paris*, 1.
- de Terssac, G. (1992). *Autonomie dans le travail* (1re éd). Presses universitaires de France.

- Dejours, C. (1998). *Souffrance en France : La banalisation de l'injustice sociale* (Vol. 715). Seuil Paris.
- Delgoulet, C., & Vidal-Gomel, C. (2013). Le développement des compétences : Une condition pour la construction de la santé et de la performance au travail. In *Ergonomie constructive* (p. 17-32). Presses Universitaires de France; Cairn.info.
- Derry, S. J., Pea, R. D., Barron, B., Engle, R. A., Erickson, F., Goldman, R., Hall, R., Koschmann, T., Lemke, J. L., Sherin, M. G., & others. (2010). Conducting video research in the learning sciences : Guidance on selection, analysis, technology, and ethics. *The Journal of the Learning Sciences*, 19(1), 3-53.
- Dionne, L., Lemyre, F., & Savoie-Zajc, L. (2010). Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 25-43.
- Dugast, F. (2014). La création des IUFM. In A. Prost, *La formation des maîtres : De 1940 à 2010* (p. 211-227). Presses Universitaires de Rennes.
- Dugué, B. (2010). La folie du changement. In L. Thery, *Le travail intenable : Résister collectivement à l'intensification du travail* (p. 107-130). La Découverte.
- Dugué, B., Petit, J., & Daniellou, F. (2010). L'intervention ergonomique comme acte pédagogique. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 12-3.
- Dujarier, M.-A., Gaudart, C., Gillet, A., Lénel, P., Bidet, A., & Conservatoire national des arts et métiers (France) (Éd.). (2016). *L'activité en théories : Regards croisés sur le travail* (Première éd). Octarès éditions.
- Durand, C. (2000). Bourrier Mathilde, Le nucléaire à l'épreuve de l'organisation. *Revue française de sociologie*, 2000, 41-3.
- Escalié, G. (2019). *Accompagner l'entrée dans le métier des enseignants : Contribution d'un programme de recherche en anthropologie culturaliste*. Presses universitaires du Septentrion.

- Escalié, G., & Chaliès, S. (2011). Vers un usage européen du modèle des communautés de pratique en formation des enseignants. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 174, 107-118.
- Espinassy, L., & Felix, C. (2015). *Réformes de la formation des enseignants : Quelles retombées sur la performance et la santé des formateurs ?* pp.405-412.
- Étienne, R. (2012). Quelle évaluation pour la cohérence d'une formation initiale privilégiant l'alternance intégrative ? In J. Desjardins, M. Altet, R. Etienne, L. Paquay, & P. Perrenoud, *La formation des enseignants en quête de cohérence: Vol. 1re éd.* (p. 177-195). De Boeck Supérieur.
- Etienne, R. (2017). Rôle de l'analyse dans une formation en alternance : Faire avec la complexité et accompagner le changement ? In J. Desjardins, J. Beckers, P. Guibert, & O. Maulini, *Comment changent les formations d'enseignants ? : Recherches et pratiques* (p. 177-196). De Boeck Supérieur.
- Étienne, R., Altet, M., Lessard, C., Paquay, L., & Perrenoud, P. (Éd.). (2009). *L' université peut-elle vraiment former les enseignants? Quelles tensions? quelles modalités? quelles conditions?* De Boeck.
- Faïta, D. (2007). L'image animée comme artefact dans le cadre méthodologique d'une analyse clinique de l'activité. *Activités*, 04(2).
- Faïta, D. (2011). Théorie de l'activité langagière. In *Interpréter l'agir : Un défi théorique* (p. 41-67). Presses Universitaires de France.
- Faïta, D., & Saujat, F. (2010). Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail : Un cadre théorique et méthodologique. In F. Saussez & F. Yvon, *Analyser l'activité enseignante : Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (p. 41-71). Presses de l'Université de Laval.
- Faïta, D., & Viera, M. (2003). Réflexions méthodologiques au sujet de l'autoconfrontation croisée. *Skholê, HS(1)*, 57-68.
- Falzon, P. (2004). *Ergonomie* (1r éd.). Presses Universitaires de France.

- Falzon, P. (2013). *Ergonomie constructive*. Presses Universitaires de France.
- Felix, C. (2014a). De l'intervention-recherche à la production de ressources : Quelle didactisation de l'activité pour la formation des enseignants? *Recherche & formation*, 75, 51-64.
- Felix, C. (2014b). Du travail des « collectifs » à de nouvelles modalités de formation professionnelle : L'histoire du GAP. *Questions Vives. Recherches en éducation*, n° 21.
- Felix, C., Amigues, R., & Espinassy, L. (2014). Observer le travail enseignant. *Recherches en Education*, 19, 52-62.
- Felix, C., & Saujat, F. (2015a). Le métier d'enseignant : Un impensé dans le rôle de l'établissement comme organisation apprenante? In *Former les enseignants au XXIe siècle* (p. 61-72). De Boeck Supérieur.
- Felix, C., & Saujat, F. (2015b). L'intervention-recherche en milieu de travail enseignant comme moyen de formation. In V. Lussi-Borer, M. Durand, & F. Yvon, *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation* (Vol. 19, p. 201-218). De Boeck Supérieur.
- Filâtre, D. (2017). Un bilan des trois premières années d'exercice des ESPE. *Administration & Éducation*, 154, 57-65.
- Filippi, P.-A., Felix, C., & Saujat, F. (2019). Mettre un œuvre l'alternance intégrative : Ce qu'on demande aux formateurs, ce que ça leur demande et ce qu'ils en font. In G. Escalié & É. Magendie, *Alternance intégrative et formation des enseignants* (p. 119-136). Presses Universitaires de Bordeaux.
- Flandin, S. (2015). Trois approches contrastées de la vidéoformation dans le paysage francophone. Tensions épistémologiques et effets de formation. In L. Ria & S. Coste (Éd.), *Établissement formateur et vidéoformation* (1^{ère} édition, p. 151-160). De Boeck.

- Flavier, E. (2009). L'impact formatif de l'entretien de conseil pédagogique sur le développement professionnel d'un enseignant stagiaire. *Travail et formation en éducation*, 4.
- Floro, M., & Raso, M. V. (2016). Tutorat collectif et renversement de la logique de formation. *Éducation Permanente*, 2016/1(206).
- Fullan, M., & American Association of Colleges for Teacher Education (Ed.). (1998). *The rise & stall of teacher education reform*. AACTE.
- Gaudin, C. (2015). Vidéoformation au plan international : État de l'art, zone d'ombre et perspectives. In L. Ria & S. Coste (Éd.), *Établissement formateur et vidéoformation* (1re édition, p. 131-150). De Boeck.
- Gaudin, C., & Chaliès, S. (2012). *L'utilisation de la vidéo dans la formation professionnelle des enseignants novices*. ENS Éditions.
- Gauthier, P.-L. (2013). France : La formation des enseignant en échec. *Revista Española de Educación Comparada*, 0(22), 59.
- Glikman, V. (2011). Tuteur à distance : Une fonction, un métier, une identité ? In *Le tutorat en formation à distance* (p. 137-158). De Boeck Supérieur; Cairn.info.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, 1(vol 1-n°3), 47-69.
- Goigoux, R., & Serres, G. (2015). Analyse du travail pour la formation et en formation de formateurs d'enseignants. In V. Lussi Borer, M. Durand, & F. Yvon, *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'Éducation* (p. 115-136). De Boeck Supérieur.
- Gonnin-Bolo, A. (2003). De l'ENNA à l'IUFM ; le deuil difficile d'une culture communautaire. *Revue française de pédagogie*, 142(1), 69-77.

- Grandière, M. (2015). Prost Antoine (dir.). La formation des maîtres de 1940 à 2010. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2014, 296 p. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 190, 135-139.
- Grosstephan, V. (2015). Accompagner la maîtrise de la formation des enseignants en France : Un dispositif de régulation pour les formateurs des IUFM. *Questions Vives. Recherches en éducation*, N° 24.
- Guerin, F., Laville, A., Daniellou, F., Duraffourg, J., & Kerguelen, A. (1997). *Comprendre le travail pour le transformer : La pratique de l'ergonomie*. ANACT.
- Guglielmi, J. (1998). Naissance et évolution d'un IUFM. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 20, 91-105.
- Guibert, P. (2017). L'accueil des nouveaux enseignants dans les collèges et les lycées français. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 74, 105-114.
- Guigue, M. (2012). L'émergence des interprétations : Une épistémologie des traces. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 45(4), 59-76.
- Haley, K., Urquhart, C., Jones, N. C., Silverman, J., & Hunzicker, J. (2018). Teacher Leader Reflections: Teacher Leadership and Student Learning. In H. Jana (Ed.), *Teacher Leadership in Professional Development Schools* (p. 99-106). Emerald Publishing Limited.
- Hixon, E., & So, H.-J. (2009). Technology's Role in Field Experiences for Preservice Teacher Training. *Journal of Educational Technology & Society*, 12(4), 294-304.
- Hubault, F. (1996). De quoi l'ergonomie peut-elle faire l'analyse ? In F. Daniellou, *L'ergonomie en quête de ses principes* (Octarès, p. 103-140).
- Jean, A. (2014). Observations de pratiques de professeurs-stagiaires. Quelles évolutions des savoirs professionnels ? *Recherches en éducation*, 19, 96-107.
- Jenkins, J. M., & Veal, M. L. (2002). Preservice Teachers' PCK Development during Peer Coaching. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(1), 49-68.

- Jobert, G. (2013). Le formateur d'adultes : Un agent de développement. *Nouvelle revue de psychosociologie*, n° 15(1), 31-44.
- Kohn, R. C., Massonnat, J., & Piolat, M. (1978). Formation par l'observation de situations éducatives. *Revue française de pédagogie*, 43(1), 47-63.
- Korthagen, F. A. J. (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26(1), 98-106.
- Lacour, P. (2005). Penser par cas, ou comment remettre les sciences sociales à l'endroit. *Revue électronique des sciences humaines et sociales*.
- Lang, V. (2002). Formateurs en IUFM : un monde composite. In *Formateurs d'enseignants* (p. 91-111). De Boeck Supérieur.
- Lanier, J. E., & Little, J. W. (1986). Research on teacher education. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching: A project of the American Educational Research Association* (p. 527-569). Macmillan.
- Lantheaume, F. (2017). Recherche en éducation, action publique éducative et transformation du métier d'enseignant : La tentation du grand ménage et du couteau suisse. In T. Piot & J.-F. Marcel, *Changements en éducation Intentions politiques et travail enseignant*. (Octarès, p. 17-36).
- Laot, F. F., & de Lescure, E. (2006). Formateur d'adultes. Entre fonction et métier. *Recherche et formation*, 53, 79-93.
- Lapostolle, G. (2013a). Du bon usage de la notion de « professionnalisation » : Entre modèle de formation, élaborations des politiques et attentes des acteurs ; quelles convergences ? *Phronesis*, 2(4), 1-3.
- Lapostolle, G. (2013b). La création des Écoles supérieures du professorat et de l'éducation s'inscrit-elle dans un modèle supranational de professionnalisation des enseignants ? *Tréma*, 40, 60-75.

- Lapostolle, G., Grisoni, P., & Solomon Tsehaye, R. (2013). Le pilotage par l'État de la formation des enseignants du début des années 1990 à nos jours et ses incidences sur le métier de formateur. *Phronesis*, 2(4), 37-49.
- Laurent-Marsero, Y. (2014). *La co-analyse de l'activité de travail entre formateurs et formés : Un moyen pour repenser les pratiques et les contenus de Formation Continue en Education Physique et Sportive*. (thèse de doctorat, Aix-Marseille Université, Marseille, France)
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Laville, A., Teiger, C., & Duraffourg, J. (1973). *Conséquences du travail répétitif sous cadence, sur la santé des travailleurs et les accidents* (N° 29; p. 52). Laboratoire de physiologie du travail et d'ergonomie.
- Leblanc, S. (2012). *Conception d'environnements vidéo numériques de formation. Développement d'un programme de recherche technologique centré sur l'activité dans le domaine de l'éducation*. 225.
- Leblanc, S., & Ria, L. (2010). Observatoire de l'évolution de la professionnalité enseignante et dispositifs de formation de simulation vidéo. In *La formation des enseignants en Europe* (p. 205–213). De Boeck Supérieur.
- Leblanc, S., & Veyrunes, P. (2011). « Vidéoscopie » et modélisation de l'activité enseignante. *Recherche et formation*, 68, 139-152.
- Leclerc, M., & Labelle, J. (2012). *La communauté d'apprentissage professionnelle comme soutien au développement professionnel des enseignants en milieu scolaire inclusif*. 14.
- Leontiev, Alexis. (1975). *Activité, Conscience, Personnalité*. Moscou: Éd. Du Progrès, 364.
- Leplat, J. (2004a). L'analyse psychologique du travail. *European Review of Applied Psychology*, 54(2), 101-108.

- Leplat, J. (2004b). Éléments pour l'étude des documents prescripteurs. *Activités*, 01(2).
- Leplat, J., & Hoc, J.-M. (1983). Tache et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 3, 49-63.
- Lerouge, A. (2003). Un dispositif innovant de conseil pédagogique : La visite de classe formative. *Tréma*, 20-21, 55-78.
- Lhotellier, A. (2001). *Tenir conseil : Délibérer pour agir*. Seli Arslan.
- Lonsdale, M., & Ingvarson, L. (2003). Initiatives to address teacher shortage. *Australian Council for Educational Research*, 48.
- Loughran, J., & Berry, A. (2005). Modelling by teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 193-203.
- Maggi, B., Saujat, F., & Faïta, D. (2007). *Un débat en analyse du travail : Deux méthodes en synergie dans l'étude d'une situation d'enseignement*. Octarès.
- Malglaive, G. (1994). Alternance et compétences. *Cahiers Pédagogiques*, 320, 26-28.
- Malrieu, P. (1996). *La théorie de la personne d'Ignace Meyerson*.
- Marien, B., & Beaud, J.-P. (2003, mai). *Guide pratique pour l'utilisation de la statistique en recherche. Le cas des petits échantillons* [Monographie].
- Mayen, P. (2000). Interactions tutorales au travail et négociations formatives. *Recherche & formation*, 35(1), 59-73.
- Mayen, P. (2007a). Passer du principe d'alternance à l'usage de l'expérience en situation de travail comme moyen de formation et de professionnalisation. In F. Merhan, C. Ronveaux, & S. Vanhulle, *Alternances en formation* (p. 83-100). De Boeck Supérieur.
- Mayen, P. (2007b). Quelques repères pour analyser les situations dans lesquelles le travail consiste à agir pour et avec un autre. *Recherches en Education*, 4.
- Mayen, P. (2012). Les situations professionnelles : Un point de vue de didactique professionnelle. *Phronesis*, 1(1), 59.

- Mayen, P., & Savoyant, A. (2002). Formation et prescription : Une réflexion de didactique professionnelle. *Les évolutions de la prescription*.
- Merhan, F., Ronveaux, C., & Vanhulle, S. (Éd.). (2007). *Alternances en formation*. DeBoeck.
- Michaud, C. (2016). *Tutorat mixte : Professionnalisation et conception des outils* / Site du Réseau national des ÉSPÉ.
- Miller, M., McDiarmid, G. W., & Luttrell-Montes, S. (2006). Partnering to prepare urban math and science teachers: Managing tensions. *Teaching and Teacher Education*, 22(7), 848-863.
- Miossec, Y. (2011). *Les instruments psychosociaux de la santé au travail : Le cas des managers de proximité de l'industrie électrique* [CNAM].
- Monin, N. (2015). Prost, A. (dir.) (2014). La formation des maîtres de 1940 à 2010. *Recherche et formation*, 79, 112-114.
- Moreno, R. (2009). Learning from animated classroom exemplars: The case for guiding student teachers' observations with metacognitive prompts. *Educational Research and Evaluation*, 15(5), 487-501.
- Moussay, S. (2012). Le tutorat collectif comme ressource professionnelle au service de l'apprentissage du métier d'enseignant. In S. Ciavaldini-Cartaut (Éd.), *Innover en formation. Accompagner autrement les enseignants entrant dans le métier* (p. 86-98). L'Harmattan.
- Moussay, S., Blanjoie, V., & Babut, P. (2017). Les conflits vécus par le tuteur ESPE et le tuteur EPLE dans le dispositif du tutorat mixte. *eJRIEPS*.
- Moussay, S., Escalié, G., & Chaliès, S. (2019). Faire de la recherche fondamentale de terrain dans les établissements scolaires : Orientations épistémologiques et implications méthodologiques. *Activités*, 16-1.

- Moussay, S., Étienne, R., & Méard, J. (2009). Le tutorat en formation initiale des enseignants : Orientations récentes et perspectives méthodologiques. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 166, 59-69.
- Moussay, S., Etienne, R., & Méard, J. (2011). Impact de la situation tutorale sur l'activité en classe des enseignants novices : Étude du développement professionnel par le sens et par l'efficacité. *Revue des sciences de l'éducation*, 1, 105-128.
- Mouton, J.-C. (2003). D'un métier à l'autre : Le conseil pédagogique. *Skholé, Métier enseignant, organisation du travail et analyse de l'activité*. (hors-série 1), 69-81.
- Mullen, C. A. (2000). Constructing Co-Mentoring Partnerships: Walkways We Must Travel. *Theory into Practice*, 39(1), 4-11. JSTOR.
- OCDE. (2005). *Education at a Glance 2005: OECD Indicators*. Organization for Economic Co-operation and Development.
- Oddone, I., Ré, A., & Briante, G. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière : Vers une autre psychologie du travail ?* Les éditions sociales.
- Ombredane, A., & Faverge, J.-M. (1955). *L'analyse du travail. Ruptures et Evolutions* (Octarès).
- Pacaud, S. (1949). Recherches sur le travail des téléphonistes Etude psychologique d'un métier. *Le travail humain*, 46-65.
- Pajak, E. (2001). Clinical Supervision in a Standards-Based Environment: Opportunities and Challenges. *Journal of Teacher Education*, 52(3), 233-243.
- Parker-Katz, M., & Bay, M. (2008). Conceptualizing mentor knowledge: Learning from the insiders. *Teaching and Teacher Education - Teach teach educ*, 24, 1259-1269.
- Pasquinelli, E. (2011). Knowledge- and Evidence-Based Education: Reasons, Trends, and Contents. *Mind, Brain, and Education*, 5(4), 186-195.
- Passeron, J. C., & Revel, J. (Éd.). (2005). *Penser par cas*. École des hautes études en sciences sociales.

- Pastré, P. (2007). Du cours magistral considéré comme un vol à haut risque (et basse altitude). *Proceedings of the Séminaire Formation professionnelle: conceptions théoriques, conceptions et transversalité*.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle: Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Presses universitaires de France.
- Pastré, P. (2013). Le travail de l'expérience. In *Expérience, activité, apprentissage* (p. 93-110). Presses Universitaires de France.
- Pelpel, P. (2003). *Accueillir, accompagner, former des enseignants*. Chronique sociale.
- Pentecouteau, H. (2012). L'alternance dans une formation professionnelle universitaire. De l'idéal épistémologique aux contradictions pédagogiques. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28(28(1)).
- Perez-Roux, T. (2012a). Des formateurs d'enseignants à l'épreuve d'une réforme : Crise(s) et reconfigurations potentielles. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 45(3), 39-63.
- Perez-Roux, T. (2012b). Des mutations institutionnelles dans le monde de l'enseignement et de la formation-Introduction. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 45(3), 7-15.
- Perez-Roux, T. (2014). Réforme de la formation des enseignants en France : Entre changements institutionnels et formes d'appropriation des acteurs. In T. P.-R. & A. Balleux (dir) (Éd.), *Mutations dans l'enseignement et la formation : Brouillages identitaires et stratégies d'acteurs*. (p. 25-45.). L'Harmattan.
- Perez-Roux, T., Leblanc, S., Mukamurera, J., & Vidal-Gomel, C. (2019). Comprendre le travail dans les « métiers adressés à autrui » : Regards croisés issus des sciences de l'éducation. *Activités*, 16-1, 1-4.
- Perrenoud, P. (2001). Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance. In *Alternance et complexité en formation. Education-Santé-Travail social* (Seli Arslan, p. 10-27).

- Piot, T. (2009). Quels indicateurs pour mesurer le développement professionnel dans les métiers adressés à autrui ? *Questions Vives. Recherches en éducation, Vol.5 n°11*, 259-275.
- Piot, T. (2014). Observer les pratiques enseignantes : La psychologie historico-culturelle, un cadre pour caractériser les dimensions visibles et invisibles du travail enseignant. *Recherches en éducation, 19*, 30-39.
- Piot, T., & Marcel, J.-F. (2017). *Changements en éducation : Intentions politiques et travail enseignant*. Octarès Éditions.
- Piot, T., Marcel, J.-F., & Tardif, M. (2009). Le travail partagé des enseignants. Éléments pour la construction d'un objet scientifique. *Les Sciences de l'Éducation pour l'ère nouvelle, 2*(42).
- Prost, A. (1991). Le passé du présent : D'où viennent les IUFM ? In R. Bourdoncle & A. Louvet, *Les tendances nouvelles dans la formation des enseignants : Stratégies françaises et expériences étrangères*. INRP.
- Prost, A. (2014). *La formation des maîtres : De 1940 à 2010*. Presses universitaires de Rennes.
- Prot, B., Mezza, J., Ouvrier-Bonnaz, R., Reille-Baudrin, E., & Vérillon, P. (2010). Les dilemmes d'activité. Pour une approche clinique des correspondances entre travail et formation professionnelle. *Recherche et formation, 63*, 63-76.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies; approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin.
- Ria, L. (2007). *Transformation de l'activité professorale lors d'un dispositif d'observations entre pairs : Un enjeu de recherche et de formation pour l'accompagnement dans l'entrée dans le métier des enseignants du second degré en France. 6*, 61-82.
- Ria, L., & Leblanc, S. (2011). Conception de la plateforme de formation Néopass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants : Enjeux et processus. *Activités, 8*(8-2).

- Ria, L., Serres, G., & Leblanc, S. (2010). De l'observation vidéo à l'observation in situ du travail enseignant en milieu difficile : Étude des effets sur des professeurs stagiaires. *Revue Suisse des sciences de l'éducation*, 32(1), 105–120.
- Rochex, J.-Y. (2010). Approches cliniques et recherche en éducation. Questions théoriques et considérations sociales. *Recherche et formation*, 65, 111-122.
- Saujat, F. (2002). *Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle : Une approche clinique du travail de professeur* (thèse de doctorat, université Aix-Marseille 1, Marseille, France).
- Saujat, F. (2007). Enseigner : Un travail. In G. Chapelle & V. Dupriez, *Enseigner* (p. 179-188). PUF.
- Saujat, F. (2009). L'analyse du travail comme source et ressource de formation : Le cas de l'orientation en collège. In *Travail et formation des adultes* (p. 245-274). PUF; Cairn.info.
- Saujat, F. (2010). *Travail, formation et développement des professionnels de l'éducation : Voies de recherche en sciences de l'éducation (Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches)*. Université de Provence – Aix-Marseille I.
- Saujat, F., Saussez, F., & Sève, C. (2016). Activité des formateurs d'enseignants : Quelles fonctions pour quels objectifs ? Eléments de synthèse. In L. Ria, *Former les enseignants au XXIe siècle* (Vol. 2). De Boeck Supérieur.
- Saujat, F., & Serres, G. (2015). L'activité de l'enseignant d'EPS entre « préoccupations » et « occupations » : Un point de vue développemental. *eJRIEPS*, 34, 4-30.
- Saussez, F. (2010). Le dialogisme bakhtinien, une boîte à outils intellectuels pour comprendre l'activité quotidienne. In F. Yvon & F. Saussez (Éds.), *Analyser l'activité enseignante. Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Québec : Presses de l'Université Laval (p. 181-206). Presses de l'Université de Laval.

- Saussez, F. (2016). Les visées développementales de la co-analyse de l'activité : Une lecture critique à l'aide de la notion de Zone de Développement le plus proche. *Travail et Apprentissages*, 17, 121-133.
- Saussez, F., & Yvon, F. (2014). Problématiser l'usage de la co-analyse de l'activité en formation initiale à l'enseignement. In *Travail réel des enseignants et formation* (p. 113-126). De Boeck Supérieur.
- Scheller, L. (2001). L'expérience du travail dans le cadre dialogique. *Travailler*, n° 6(2), 71-88.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Schwartz, Y. (1992). Travail et usage de soi" & "Une science du sujet singulier est-elle possible?". *Travail et philosophie: convocations mutuelles*. Toulouse: Octarès, 45-66.
- Schwartz, Y. (2000). *Le paradigme ergologique, ou, un métier de philosophe*. Octarès.
- Schwartz, Y. (2007). Du "détour théorique" à l'activité comme puissance de convocation des savoirs. *Education permanente*, 170, 13-24.
- Seguy, E. (2018). *Transitions institutionnelles et professionnalisation des enseignants : Le cas du « tutorat partagé » comme révélateur des organisateurs de l'activité du formateur* (thèse de doctorat, Aix-Marseille Université, Marseille, France).
- Séjourné, A. (2010). *Le tutorat collectif médiatisé comme complément à une pratique professionnelle traditionnelle « la visite de classe »*.
- Serres, G. (2013). *Accompagner, conseiller, tutorer*. intervention FSU.
- Serres, G., Escalié, G., & Magendie, E. (2019). Alternance et formation des enseignants : Entre « écarts nécessaires » et « écarts réductibles ». In G. Escalié & E. Magendie, *Alternance intégrative et formation des enseignants* (p. 27-38).

- Serres, G., & Moussay, S. (2014, juin). Activités des formateurs d'enseignants : Quelles fonctions pour quels objectifs ? *Chaire UNESCO "Former les enseignants au XXIe siècle"*.
- Serres, G., & Moussay, S. (2016). L'activité des formateurs d'enseignants en tension pour lier travail et formation. In *Former les enseignants au XXIe siècle* (Vol. 2, p. 151-156). De Boeck Supérieur.
- Sève, C. (2019). L'alternance intégrative pour la formation des enseignants : Tensions, enjeux et défis. In *Alternance intégrative et formation des enseignants* (p. 9-12). Presses Universitaires de Bordeaux.
- Simonet, P., Caroly, S., & Clot, Y. (2011). Méthodes d'observation de l'activité de travail et prévention durable des TMS. Action et discussion interdisciplinaire entre clinique de l'activité et ergonomie. *Activités*, 08(8-1).
- Singly, F. de. (2012). *Le questionnaire*. Armand Colin.
- Six, F. (1999). De la prescription à la préparation du travail. Apports de l'ergonomie à la prévention et à l'organisation du travail sur les chantiers du BTP. *Université Charles de Gaulle, Lille*.
- Six, F. (2002). De la prescription à la préparation du travail ; la dimension sociale du travail. Exemple du travail des compagnons et de l'encadrement sur les chantiers du Bâtiment. *Les évolutions de la prescription*, 7.
- Snoeckx, M. (2002). Formateurs d'enseignants, une identité encore balbutiante. In *Formateurs d'enseignants* (p. 19-42). De Boeck Supérieur.
- Soulé, B. (2007). Observation participante ou participation observante. *Recherches qualitatives*, 27(1), 127-140.
- Tardif, M. (2017). Préface : Changements en éducation. In T. Piot & J.-F. Marcel (Éd.), *Changements en éducation : Intentions politiques et travail enseignant* (Première édition, p. 5-7). Octarès.

- Tavignot, P., Thémines, J.-F., & Buhot, E. (2017). Intentions de formation et dimension collective du travail des enseignants débutants. In T. Piot & J.-F. Marcel (Éd.), *Changements en éducation : Intentions politiques et travail enseignant* (1^{ère} édition, p. 37-56). Octarès.
- Thouard, D., & Bertozzi, M. (Éd.). (2007). *L'interprétation des indices : Enquête sur le paradigme indiciaire avec Carlo Ginzburg*. Presses universitaires du septentrion.
- Turpin, F. (2017). Conclusion générale-Changements en éducation. Intentions politiques et travail enseignant. In T. Piot & J.-F. Marcel, *Changements en éducation : Intentions politiques et travail enseignant* (p. 171-175). Octarès Éditions.
- Vacher, Y. (2014). Professeurs référents : Évolution des intentions et logiques d'action au cours d'une formation. *Recherches en Education*, 18, 185-200.
- Van Belleghem, L., De Gasparo, S., & Gaillard, I. (2013). Le développement de la dimension psychosociale au travail. In *Ergonomie constructive* (p. 47-60). Presses Universitaires de France.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Presses de l'Université de Montréal et de Boeck.
- Van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2002). Learning to notice: Scaffolding new teachers' interpretations of classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10(4), 571-596.
- Vanhulle, S., Merhan, F., & Ronveaux, C. (2007). Du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants : Un état de la question. In *Alternances en formation* (p. 7-45). De Boeck Supérieur.
- Veillard, L. (2009). Organiser les situations de travail pour l'apprentissage : Approche didactique de la formation professionnelle par alternance. In *Travail et formation des adultes* (p. 125-156). Presses Universitaires de France.
- Vinatier, I., & Pastré, P. (2007). Organisateur de la pratique et/ou de l'activité enseignante. *Recherche et formation*, 56, 95-108.

- Vinck, D. (2009). De l'objet intermédiaire à l'objet-frontière. Vers la prise en compte du travail d'équipement. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 3, 1(1), 51-72.
- Vygotski, L. (1934). *Pensée et langage* (F. Sève, Trad.). La Dispute.
- Vygotski, L. (1994). *Défectologie et déficience mentale*. Delachaux et Niestlé.
- Vygotski, L. (2003). *Conscience, inconscient, émotions*. La Dispute.
- Vygotski, L. (2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* (L. Sève & F. Sève, Trad.). La Dispute.
- Welsch, R. G., & Devlin, P. A. (2007). Developing preservice teachers' reflection: Examining the use of video. *Action in Teacher Education*, 28(4), 53-61.
- Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning as a social system. *Systems thinker*, 9(5), 2-3.
- Whitehead, J., & Fitzgerald, B. (2007). Experiencing and evidencing learning through self-study: New ways of working with mentors and trainees in a training school partnership. *Teaching and Teacher Education*, 23(1), 1-12.
- Wisner, A. (1995). *Réflexions sur l'ergonomie, (1962-1995)*. Octarès.
- Wisner, A. (1997). Aspects psychologiques de l'anthropotechnologie. *Le travail humain*, 229-254.
- Wisner, A. (1994). *La cognition et l'action situées: Conséquences pour l'analyse ergonomique du travail et l'anthropotechnologie*. 1-12.
- Wittgenstein, L., Dastur, F., & Rigal, E. (2004). *Recherches philosophiques*. Gallimard Paris.
- Yvon, F., & Clot, Y. (2004). Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant. *Psicologia da educação*, 19, 11-38.
- Yvon, F., & Saussez, F. (2010). *Analyser l'activité enseignante : Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. PUL.

Table des illustrations

Schémas

Schéma 1 :L'activité de travail. (Hubault, 1996 modifié par Saujat, 2010).....	69
Schéma 2 : L'activité dans la dynamique de service.Blandin 2013 in De Gasparo, 2018	71
Schéma 3 : Déroulement général de l'intervention-recherche.....	105
Schéma 4 : Les profils des référents du 1 ^{er} et 2 nd degré.	149
Schéma 5 : Facteurs agissants sur la conception du TDD 1 ^{er} degré de Marie	161
Schéma 6 : Facteurs agissants sur le TDD de Gustave, référent dans le parcours Mathématiques.	163
Schéma 7 : Effet des prescriptions descendantes et remontantes sur le référent ESPE.....	165
Schéma 8 : TD délocalisé de Brigitte (Esp) - (11/2016).....	169
Schéma 9 : TD délocalisé de Malek (HG) - (12/2016)	170
Schéma 10 : TD délocalisé de Julien (CPE) - (12/2016).....	172
Schéma 11 : TD délocalisé de Véronique (Doc) - (12/2016).....	173
Schéma 12 : TD délocalisé de Pierre (PE) - (11/2016).....	174
Schéma 13 : Aménagement de la salle de Pierre	174
Schéma 14 : TD délocalisé de Jean-Yves (EPS) - (12/2016)	176
Schéma 15 : TDD de Pierre. Avril 2017.....	207
Schéma 16 : Le référent ESPE entre deux pôles à interprétation subjective différente.	235
Schéma 17 : TD délocalisé de Brigitte (11/2018)	248
Schéma 18 : TDD de Pierre (11/2018).....	250
Schéma 19 :TDD de Julien (12/2018).....	251
Schéma 20 : TDD de Jean-Yves (12/2018).....	253
Schéma 21 : Les écart dans la dynamique de service (De Gasparo, 2018)	272

Figures

Figure 1 : Le processus de mobilisation-sédimentation chez le sujet agissant (Van Bellequem et al, 2013, p. 55).....	78
Figure 2 : Processus de mobilisation-sédimentation reliant le sujet agissant au système social (Van Bellequem et al, 2013, p. 57).....	79
Figure 3 : TDD du 1 ^{er} degré. Format sans observation directe.....	154
Figure 4 : TDD 1 ^{er} degré. Format avec observation directe.....	156
Figure 5 : TDD du 2 nd degré. Format avec observation directe.....	158
Figure 6 : Dynamique entre 3 pôles. Daniellou (1998).....	269

Extraits

Extrait 1 : Guide des stages ESPE version du 09/2014.....	59
Extrait 2 : Fiche technique de mise en œuvre des TDD version du 12/2014.	60

Tableaux

Tableau 1 : Récapitulatif des TD délocalisés observés et filmés en phase diagnostique.	111
Tableau 2 : Questionnaire adressé aux référents ESPE.	115
Tableau 3 : représentativité de l'étude par questionnaire.	116
Tableau 4 : TD délocalisés filmés en début d'intervention.	124
Tableau 5 : Récapitulatif des TDD filmés en fin d'intervention-recherche.	125
Tableau 6 : Récapitulatif des rassemblements des référents.....	126
Tableau 7 : Récapitulatif des ACS conduites durant l'intervention.	127
Tableau 8 : Récapitulatif des ACC conduites durant l'intervention.....	128
Tableau 9 : Synopsis réalisés à la suite des TDD filmés (document de travail)	130
Tableau 10 : Marques des difficultés repérées dans l'ACS de Pierre (document de travail).....	135
Tableau 11 : Répartition des choix de contenus abordés et de dispositifs choisis en TDD (en %).....	150
Tableau 12 : Répartition des choix de contenus. Format 1 ^{er} degré sans observation directe.....	155
Tableau 13 : 3 tableaux. Apport et satisfaction du TDD. Format 1 ^{er} degré « sans observation directe »....	155
Tableau 14 : Répartition des choix de contenus. Format 1 ^{er} degré avec observation directe.....	156
Tableau 15 : 3 tableaux récapitulatifs. Apport et satisfaction du TDD. Format 1 ^{er} degré « avec observation directe ».....	157
Tableau 16 : Répartition des choix de contenus. Format 2 nd degré.	158
Tableau 17 : 3 tableaux. Apport et satisfaction du TDD format 2 nd degré.....	159
Tableau 18 : Aide à la conception de TD Délocalisés. 08/ 2017	285

Tableaux de retranscription d'extraits issus du verbatim

Extrait verbatim 1 : ACS Brigitte TP (203-207)	179
Extrait verbatim 2 : ACS de Brigitte (TP 323-326).....	181
Extrait verbatim 3 : ACS de Julien (TP 7-9).....	182
Extrait verbatim 4 : ACS de Julien (TP 98-105).....	182
Extrait verbatim 5 : ACS-1 Pierre. TP (46-48)	185
Extrait verbatim 6 : ACS de Malek (TP 56-60).....	187
Extrait verbatim 7 : ACS Brigitte TP (289-291)	188
Extrait verbatim 8 : ACS 1 de Pierre (TP 13).....	190
Extrait verbatim 9 : ACS de Malek (TP 21-23).....	191
Extrait verbatim 10 : ACS de Brigitte (TP 346-351).....	192
Extrait verbatim 11 : ACS de Véronique (123-128).....	196
Extrait verbatim 12 : ACC Pierre et Jean-Yves. TP (115-129).....	209
Extrait verbatim 13 :TDD Espagnol- TP (307-308/ 323-348)	214
Extrait verbatim 14 : ACS de Brigitte. (TP 116-124).....	215
Extrait verbatim 15 : Retour collectif RC4 (30/06 AM). (TP 95-97).....	221
Extrait verbatim 16 : Retour collectif RC6 (03/07 AM). (TP 336-338).....	221
Extrait verbatim 17 : Retour collectif RC8 (06/2018, AM). (TP 201-232).....	224
Extrait verbatim 18 : Retour collectif RC3-(TP 805-819).....	229
Extrait verbatim 19 : Retour collectif RC3 (TP 828)	230
Extrait verbatim 20 : Retour collectif RC6-(03/07, PM) (TP 496-500).....	232
Extrait verbatim 21 : Retour collectif RC6 (TP 515)	233
Extrait verbatim 22 : Retour collectif RC6-(TP 743-746).....	233
Extrait verbatim 23 : Retour collectif RC4. (TP 95).....	236
Extrait verbatim 24 : Retour collectif RC5 (30/06/17, PM) (TP 456-458).....	237
Extrait verbatim 25 : Retour collectif RC6 (TP 301)	237
Extrait verbatim 26 : Retour collectif RC8 (TP 977-994)	239
Extrait verbatim 27 : ACC Julien et Brigitte. (TP 425-429).....	242

Extrait verbatim 28 : Retour collectif RC4 (TP 561-578)	245
Extrait verbatim 29: Retour collectif RC3 (TP 134-143)	278
Extrait verbatim 30: ACC Pierre et Jean-Yves. (TP 54-74)	281
Extrait verbatim 31 : ACC entre Pierre et Jean-Yves (TP 757-762)	282

Annexes

Annexe 1 : Prescription nationale du stage et du tutorat mixte (extrait)



Accueil > Le Bulletin officiel >
Bulletin officiel > 2014 > n° 25
du 19 juin 2014 > Personnels

education.gouv.fr

POUR L'ÉCOLE
DE LA CONFIANCE

Personnels

Lauréats des concours de recrutement des personnels enseignants et d'éducation de l'enseignement public

Modalités d'organisation de l'année de stage - année scolaire 2014-2015

NOR : MENH1412746C
circulaire n° 2014-080 du 17-6-2014
MENESR - DGRH B1-3

VI- Tutorat

Dans le cadre de la mise en situation professionnelle, chaque stagiaire se verra désigner un tuteur, de préférence au sein de l'école ou l'établissement dans lequel elle se déroule. Le rôle des tuteurs en termes d'accueil et d'accompagnement des

stagiaires est essentiel au bon déroulement de l'année de stage. Ils participent à l'accueil du stagiaire avant la rentrée, leur apportent une aide à la prise de fonction, à la conception des séquences d'enseignement, à la prise en charge de la classe. Ils apporteront tout au long de l'année conseil et assistance aux stagiaires, sur la base de leur propre expérience, de l'accueil des stagiaires dans leur classe et de l'observation de ces derniers dans les leurs. Leur choix est donc particulièrement important : il sera effectué en lien avec les corps d'inspection territoriaux et les chefs d'établissement pour les stagiaires du second degré. Dans le premier degré, ce sont les professeurs des écoles maîtres formateurs qui assureront ce tutorat. Des maîtres d'accueil temporaires pourront également être désignés par l'inspecteur de l'éducation nationale. Dans le second degré, ce seront des personnels experts et expérimentés qui assureront cette mission. L'accompagnement du stagiaire sera en outre renforcé, dans le cadre d'un tutorat mixte. Un tuteur sera ainsi désigné par l'Espe pour assurer le suivi du stagiaire tout au long de son cursus.

Annexe 2 : Réunion des recteurs Prescription du tutorat mixte Avril 2014. (extrait)



Réunion des Recteurs



FICHE II – LES CONDITIONS D'ACCUEIL ET DE SUIVI DU STAGE

3 - SUIVI DU STAGE : LE TUTORAT MIXTE

Principes

L'alternance intégrative repose sur la qualité de l'accompagnement personnalisé du stagiaire, à la fois par un tuteur universitaire et un tuteur de terrain, dans le cadre d'un tutorat mixte : celui-ci n'est pas un « double » tutorat car il doit permettre de dépasser la juxtaposition entre les temps et les lieux de la formation en développant des apports, des analyses et des regards croisés auprès mais aussi avec le stagiaire.

En ce sens, le tutorat mixte est la clé de voûte de la mise en cohérence de la formation : il permet un suivi de proximité du stagiaire, rythmé par des visites et organisé pour permettre au stagiaire d'articuler savoirs théoriques et savoirs issus de l'expérience. C'est dans le cadre du tutorat mixte que se noue, s'éprouve, se construit la culture commune des acteurs de la formation. Enfin, il constitue une réponse adaptée à la prise en compte de la diversité des étudiants.

Profil et missions spécifiques

► Le tuteur de terrain est un enseignant expérimenté reconnu pour ses compétences didactiques et pédagogiques, son engagement dans le système éducatif, proposé par les corps d'inspection. Il est volontaire.

Il participe à l'accueil du stagiaire avant la rentrée, l'aide à exprimer ses besoins de formation, apporte une aide à la prise de fonction et à la perception claire des missions, à la prise en charge de la classe et à la conception de l'enseignement, à la construction équilibrée des séquences, d'outils pour l'observation et l'apprentissage des élèves. Il fournit un apport conceptuel sur les savoirs d'expérience et un appui à l'articulation entre théorie et pratique à partir de l'expérience du stage. Il accueille le stagiaire dans sa classe et l'observe dans la sienne ; il aide celui-ci à s'intégrer et à s'impliquer dans le travail d'équipe.

► Le tuteur de l'ESPE, qui intervient au titre de la partie universitaire de la formation, est désigné par le responsable de la formation. Il appartient à l'équipe enseignante intervenant pour la formation, que celle-ci soit assurée par l'ESPE ou par une autre composante dans le cadre de l'organisation de la formation par l'ESPE.

Il accompagne le stagiaire durant l'année scolaire et participe à sa formation. Il assure un suivi et un accompagnement pédagogique du stagiaire tout au long de son cursus. Il rencontre de manière régulière le stagiaire pour permettre un aller-retour fécond entre ce qui est appris dans le cadre de la mise en situation dans l'établissement scolaire et les enseignements organisés par l'ESPE. Il établit avec lui les différentes étapes de la rédaction du mémoire.

Mission conjointe

Les deux tuteurs sont conjointement responsables du bon déroulement du processus d'alternance et concourent ensemble à l'évaluation des stagiaires. Le tuteur désigné par le recteur devra articuler son travail d'expertise avec celui du tuteur « universitaire » pour toutes les catégories de stagiaires. Des échanges et des rencontres devront permettre d'optimiser leur rôle respectif.

Le tutorat mixte s'exerce dans des temps de concertation et de travail collaboratif, des co-interventions et des visites conjointes en école ou établissement, qui permettent une aide au positionnement sur la base du référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation et du référentiel de formation MEEF. Il permet la mise en place d'une procédure d'alerte et d'un soutien particulier en cas de difficulté du stagiaire. Le cas échéant, l'alerte devra être engagée avant la fin de l'année civile afin de permettre une remédiation et un accompagnement personnalisé du stagiaire.

Il s'exerce aussi dans la participation au choix du sujet de mémoire de master et de ses axes de travail et au jury de soutenance comme cela est prévu dans tous les masters professionnels.

Annexe 3 : Fiche technique du TD délocalisé. Décembre 2014.



Fiche technique : 20141119-1 *Date de rédaction :* 02/12/2014
Auteur : [REDACTED] *Destinataire :* -Formateurs
-Responsables parcours et options (Mention 1,2 et 3)
Intitulé de référence : Formation professionnalisante des étudiants et fonctionnaires stagiaires-
Master MEEF M1 et M2-Tutorat partagé
Intitulé de la fiche : **Mise en œuvre des travaux dirigés (TD) délocalisés en école ou EPLE**

Le TD délocalisé dans le plan de formation :

Dans le cadre du MEEF suivi par les étudiants et fonctionnaires stagiaires à l'ESPE, sont prévus des temps de formation collectifs sur le terrain (école ou EPLE), ce sont les TD délocalisés. Ces séquences permettent un « aller-retour » entre les temps de stage en présence d'élèves (stages d'observation et de pratique accompagnée ou en responsabilité), et les enseignements programmés en formation initiale à l'ESPE. Ces temps de travail permettent des échanges concrets entre étudiants et/ou FSTG, tuteurs et formateurs sur des problématiques professionnalisantes référées au vécu commun de séquences pédagogiques ou éducatives.

Le TD délocalisé en M1 (1 TD/an en S2 - 2h effectives par étudiant - Regroupement géographique interdisciplinaire et inter mention - 4HTD attribuées pour un groupe de 15 étudiants M1)

Ce TD délocalisé a lieu une fois par an pour les étudiants de M1. Il est programmé sur le second semestre et est adossé à l'UE 25. Il regroupe géographiquement 15 étudiants de parcours et mentions variés. Son implantation est prévue en tout premier lieu sur le territoire de l'éducation prioritaire. S'appuyant sur le concept d'établissement formateur, ce TD organisé par le responsable de parcours en lien avec un chef d'établissement ou un IEN (Voir fiche administrative) pourra utilement intégrer dans ce moment de formation d'autres professionnels de l'éducation considérés comme personnels ressources au service de la problématique abordée au cours du TD.

Le TD délocalisé en M2 (2 TD/an en S3 et S4 - 2x2h effectives par étudiant FSTG (Pas de TD délocalisés pour les non lauréats). - Regroupement disciplinaire de 2 à 4 FSTG - 30 HTD attribuées par tranche de 15 M2 soit 2HTD/FSTG)

Ces TD délocalisés ont lieu deux fois par an pour les FSTG de M2. Ces TD sont programmés sur les troisième et quatrième semestres de M2 et sont adossés aux UE 35 et 45. Ils regroupent géographiquement 2 à 4 FSTG d'un même parcours. Ces TD se situent hors temps d'enseignement du FSTG même si « des traces de l'activité » des FSTG peuvent être prélevées (observation, support vidéo, auto-confrontation...); Ces TD peuvent en revanche prendre appui utilement sur une séquence (ou partie de séquence) d'un des tuteurs de terrain de l'établissement ou école d'accueil et constituer ainsi du matériel mis au service du travail de l'équipe pédagogique plurielle (a minima 1 référent ESPE, un ou deux tuteurs, CPC, PEMF et DEA pour le 1^{er} degré).

Les modalités d'organisation et gestion administrative :

Il appartient aux responsables de parcours (ou leurs adjoints pour le premier degré) d'organiser ce temps de formation dans une école ou dans un établissement du second degré placés sous la responsabilité d'un chef d'établissement ou d'un IEN. Pour ce faire, ils peuvent faire référence au courrier du 15 octobre dernier présentant le dispositif (co-signé par l'ESPE et le rectorat-voir lien en fin de document) envoyé dans les structures potentielles d'accueil de ces TD. Une fiche administrative (Voir lien au paragraphe suivant) précisant les noms, statuts des intervenants potentiels, les séquences pédagogiques éventuellement observées ainsi que les dates, horaires et lieux de ces TD est établie et soumise à l'approbation du chef d'établissement ou de l'IEN de circonscription. Cette fiche est présentée suffisamment en amont de la date choisie pour ce TD puis transmise aux intéressés. Le chef d'établissement ou l'IEN de circonscription transmettent ensuite une copie de celle-ci à la DAFIP (pour les EPLE) ou à l'IEN adjoint de votre département (pour les écoles). Le responsable de parcours (ou ses adjoints pour le 1^{er} degré) transmet quant à lui cette fiche au pôle de la formation-Bureau de la formation professionnelle initiale et continue

Annexe 3 :



ACTIONS ET INTER-ACTIONS AU COURS DU TD DELOCALISE

COLLECTIF DE TUTEURS		COLLECTIF DE STAGIAIRES	
REFERENT ESPE	TUTEUR DE TERRAIN	INDIVIDUS	GROUPES
Prise en compte de cas et/ou appropriation des concepts			
Organisation des modalités de travail, et précision de leurs spécificités,	Opérationnalisation de la coïncidence entre prescriptions et démarrage des activités réelles de terrain,	Analyse du cas et prise en compte des travaux des autres membres du groupe	Comparaison des productions individuelles,
Aide à l'identification du cadre de re-travail des situations/productions... et de la nature des évolutions attendues,			Rectification, réorientations éventuelles,
Interactions avec les stagiaires et entre les stagiaires avant, pendant et après les activités			Convocation des concepts nécessaires et mise en relation,
Indication des échéances de travail	Impulsion de rétroactions intermédiaires (bilans d'étapes)		Communication du travail commun à l'équipe
Vigilance vis-à-vis de la cohérence entre contenus de formation et activités de terrain			
Participation à l'élaboration du bilan des activités et communication de l'évaluation finale	Etablissement d'un bilan terminal		

Annexe 4 : Guide d'entretien post TDD. Phase de diagnostic.

Questions à poser aux référents filmés :

- Comment t'es-tu retrouvé référent ? Choix ou désignation ?
- Pour mettre en place les TD délocalisés, quels obstacles as-tu rencontré en amont ? (temps, organisation, prescription, hiérarchie...)
- Au sein de ton parcours, comment s'organise les relations entre formateurs de terrain et PFSE ? Entre formateurs de terrain et référent ?
- Ton rôle de référent est-il bien identifié par les collègues (ESPE, circonscriptions, disciplines, administration, ESPE ?)
- Que peux-tu me dire sur la relation avec les établissements pour mettre en place les TD délocalisés ?
- Concrètement, comment as-tu mis en place ces TD ?
- Que voulais-tu apporter aux PFSE au travers de ce dispositif ?
- Quels ont été tes choix, indépendamment des obstacles ?
- Seras-tu référent l'an prochain ?
- As-tu des idées de transformation de ton organisation ?

Annexe 6 : exemple de synopsis. TDD. Phase de diagnostic

TD délocalisé PE Maternelle. Synopsis. Nov 2014.

Organisation générale

- Durée : de 8h20 à 11h45.
- Phase 1 : (8h20 à 9h00) observation des PEMF dans 2 classes de TPS/PS/MS/GS
- Phase 2 : (9h 00 à 11h40) Temps d'échanges (pause à 10h00- 30').
- 10 M2 présents : 100% sont en maternelle.
- 2 PEMF A & B + Directrice C (observation et échanges) + référent ESPE

Du côté de l'observation des pratiques :

Enseignantes :

- Verbalisation permanente et lexique choisit
- Relances auprès des élèves et questionnement du collectif permanent
- Organisation matérielle et spatiale (regroupement)
- Grande disponibilité

Elèves :

- Autonomie remarquable des élèves.
- Régulation des PEMF sur l'écriture des prénoms (majuscule).
- Elèves calmes pendant l'accueil

Gestes et activités observables :

- Autonomie des élèves
- supports collectifs de travail
- Collage
- Chaise individuelle
- Posture de la PEMF
- Régulation langagière.
- Gestion de la différenciation pendant l'accueil.
- Absence d'ATSEM
- Procédures numériques pendant le regroupement
- Gestion de groupes
- Travail sur la date
- Travail sur les prénoms
- Différenciation des exercices

Pendant le temps d'échanges :

Référent : Ouverture TDD

A (PEMF) : Pour lancer demande aux M2 sur ce qu'ils ont vu dans la classe.

5' : C (Dir) : Dit ce qu'il « faudrait » voir et faire

FSTG : silencieux, têtes baissées

15' : B (PEMF) : tente d'interrompre le monologue en vain

40' : PEMF A & B se concertent pour régulation du TDD

47' (Dir) parle du travail en équipe. Regard sans équivoque PEMF A & B

Le TDD est devenu un cours...Les FSTG écoutent.

Après un long monologue, PEMF A recentre sur l'observation du jour

Pause

Annexe 7 : Questionnaire adressé aux tuteurs

Questionnaire à destination des Tuteurs de Terrain.

Dans le cadre d'un travail de recherche sur les dispositifs contribuant à la professionnalisation des professeurs stagiaires, nous nous intéressons au dispositif « TD délocalisé » mis en œuvre cette année à l'ESPE pour les M2 lauréats.

Votre point de vue sur ses finalités et sa mise en œuvre est fondamental pour envisager une évolution nécessaire. Les analyses seront consultables à partir d'un lien que nous vous indiquerons ultérieurement.

Merci de votre collaboration et du temps que vous voudrez bien consacrer à cette enquête en remplissant, en ligne, ce questionnaire anonyme.

*Obligatoire

Renseignements généraux.

1. 1/ Quel est votre établissement d'exercice ? *

Une seule réponse possible.

- Ecole Maternelle
- Ecole Elementaire
- Collège
- Lycée
- Lycée professionnel
- Autre : _____

2. 2/ Combien de fonctionnaires stagiaires suivez-vous cette année ? *

3. 3/ Avec combien de référents ESPE devez-vous collaborer ? *

Une seule réponse possible.

- 1
- 2
- 3 ou +

4. 4/ Avez-vous participé à au moins 1 TD délocalisé ? *

Si vous répondez NON, ne pas répondre aux questions 9 à 17) Merci

Une seule réponse possible.

- OUI
- Oui avec plusieurs référents ESPE
- NON

5. 5/ Si vous n'avez participé à aucun TD délocalisé, pourriez-vous en indiquer la ou les raisons ?

Le premier TD délocalisé: Préparation et planification et réalisation.

6. 6/ Avez-vous été sollicité pour organiser le TD délocalisé ?

Une seule réponse possible.

- OUI
 NON

7. 7/ Si vous avez répondu OUI à la question 6, précisez sur quels thèmes de travail, dispositifs, savoirs de métier, situations, disciplines,..., vous êtes-vous mis d'accord ?

(plusieurs réponses possibles)

Plusieurs réponses possibles.

- Observer un expert en situation
 Observer un professeur stagiaire en situation
 Animer des échanges suite aux observations préalables
 Animer des échanges entre pairs sur leurs difficultés de terrain
 Transmettre des notions essentielles pour débiter
 Analyser des pratiques à l'aide de vidéos
 Commenter des rapports de visite
 Travailler à partir d'outils partagés au sein du tutorat ESPE
 Travailler sur les outils et supports essentiels de l'enseignant
 Un travail didactique disciplinaire
 Une réflexion sur le mémoire professionnel
 Autre : _____

8. 8/ Organisation: Indiquez le déroulement et la chronologie prévus pour le TD.

Dispositifs, supports... (A remplir uniquement si vous avez répondu OUI à la question 6)

9. 9/ Ou s'est déroulé le TD ?

indiquez le type d'établissement (pas le nom).
Une seule réponse possible.

- Site ESPE
- Etablissement d'un ou plusieurs enseignant(s) stagiaire
- Etablissement d'un ou plusieurs tuteur(s)
- Autre : _____

10. 10/ Qui a participé à ce TD ?

Plusieurs réponses possibles.

- Le référent ESPE
- Tout le groupe des professeurs stagiaires
- Une partie du groupe seulement (choix ou contrainte d'organisation)
- un ou plusieurs tuteur(s) de terrain
- Autre : _____

11. 11/ Indiquez le nombre d'enseignants stagiaires présents

Une seule réponse possible.

- 1
- entre 2 et 5
- entre 5 et 10
- plus de 10

12. 12/ Indiquez le nombre de tuteurs de terrain présents.

Une seule réponse possible.

- 0
- 1
- 2
- > à 2

13. 13/ Selon vous, comment s'est répartie la parole entre les différents participants ?

Une seule réponse possible par ligne.

	Temps de parole élevé	Temps de parole moyen	Temps de parole réduit
Référent ESPE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autres formateurs (dont vous)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Enseignants stagiaires	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. 14/ Le TD s'est-il déroulé comme vous l'aviez prévu ?

En référence aux questions 7 & 8.

15. 15/ Par la suite, comment avez-vous exploité le travail produit lors du TD délocalisé ?

16. 16/ Etes-vous satisfait du déroulement de ce premier TD délocalisé ?

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Pas du tout	<input type="radio"/>	Absolument									

17. 17/ Pouvez-vous indiquer pourquoi ?

En complément de la question précédente.

Votre bilan du dispositif.

18. 18/ Comment estimez-vous l'apport de ce dispositif dans la formation ?

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
inutile	<input type="radio"/>	indispensable									

19. 19/ Comment jugez-vous la relation entre les visites de classe et le TD délocalisé

Une seule réponse possible.

- Plus utile que des visites de formateurs
- C'est moins utile que des visites de formateurs
- Il n'y en a aucun, c'est tout à fait différent
- Complémentaire à des visites de formateurs
- Autre : _____

20. 20/ Combien de TD délocalisés devrait-il y avoir en M2 ?

Propositions pour les années suivantes:

Une seule réponse possible.

- 0
- 2 au plus
- 2 par semestre
- 1 par mois
- Autre : _____

21. 21/ Si vous en aviez la possibilité, quelles modifications apporteriez-vous à ce dispositif ?

22. 22/ Merci d'indiquer dans quelle parcours de formation vous intervenez en tant que tuteur:

Mathématiques, Histoire Géographie,
professorat des Ecoles, CPE etc...

Annexe 8 : Questionnaire adressé aux stagiaires

Questionnaire à destination des professeurs stagiaires.

Dans le cadre d'un travail de recherche sur les dispositifs contribuant à la professionnalisation des professeurs stagiaires, nous nous intéressons au dispositif « TD délocalisé » mis en œuvre cette année à l'ESPE pour les M2 lauréats.

Votre point de vue sur ses finalités et sa mise en œuvre est fondamental pour envisager une évolution nécessaire. Les analyses seront consultables à partir d'un lien que nous vous indiquerons ultérieurement.

Merci de votre collaboration et du temps que vous voudrez bien consacrer à cette enquête en remplissant, en ligne, ce questionnaire anonyme.

***Obligatoire**

1. *Une seule réponse possible.*

Option 1

Renseignements généraux.

2. 1/ **Mention dans laquelle vous êtes inscrits à l'ESPE ? ***

Une seule réponse possible.

- Mention 1 (Professeurs des Ecoles)
 Mention 2 (Professeurs du Second Degré)
 Mention 3 (C.P.E.)

3. 2/ **Pour la mention 2, merci d'indiquer dans quel parcours.**

4. 3/ **Sur quel site êtes vous inscrit ? ***

Une seule réponse possible.

- Avignon
 Aix en Provence
 Digne
 Marseille

5. 4/ Votre référent ESPE est-il aussi un de vos formateurs à l'ESPE ? *

Si oui, cochez dans quelles UE

Plusieurs réponses possibles.

- Non
- Oui en UE Tronc Commun (UE34, UE43)
- Oui en UE disciplinaires
- Oui en UE mémoire (UE35,44.45)
- Autre : _____

6. 5/ Avez-vous participé à un TD délocalisé ? *

(Si vous répondez NON, ne pas répondre aux questions 6 à 20 et aller directement question 21).

Merci

Une seule réponse possible.

- OUI
- NON

Description du déroulement du TD délocalisé.

7. 6/ Indiquez à quelle date a eu lieu le premier TD délocalisé ?

mois et année seulement

8. 7/ Dans quel type d'établissement ?

Une seule réponse possible.

- Ecole maternelle
- Ecole élémentaire
- Collège
- Lycée
- Lycée professionnel
- Sur un site ESPE

9. 8/ L'établissement choisi pour le TD délocalisé était:

Une seule réponse possible.

- Celui d'un tuteur de terrain
- Celui d'un professeur stagiaire
- Celui du référent ESPE
- Autre : _____

10. 9/ Qui a participé à ce TD ?

(plusieurs réponses possibles).

Plusieurs réponses possibles.

- Référent ESPE
- 1 Tuteur de terrain
- Plusieurs Tuteurs
- Votre tuteur de terrain
- Autres professeurs ou C.P.E stagiaires
- Autres professionnels de l'enseignement
- Autre : _____

11. 10/ Si vous avez travaillé à partir d'observations réelles de la classe, répondez à cette question. Si NON passez à la question suivante.

(plusieurs réponses possibles)

Plusieurs réponses possibles.

- J'ai moi même effectué la séance.
- J'ai observé un autre fonctionnaire stagiaire.
- J'ai observé un formateur dans sa classe.

12. 11/ Contenus et dispositifs: Quel thème(s) de travail, dispositif, contenus,...vous ont été proposés lors du premier TD.

Plusieurs réponses possibles.

Plusieurs réponses possibles.

- Observer un expert en situation
- Observer un professeur stagiaire en situation
- Des échanges suite aux observations préalables
- Des échanges entre professeurs stagiaires par rapports aux difficultés rencontrées sur le terrain
- Un enseignement sur des notions essentielles pour débiter
- De l'analyse de pratique à partir de vidéos
- Un travail sur les rapports de visite
- Un travail à partir d'outils proposés par le référent ESPE ou un tuteur
- Une réflexion sur les outils et supports essentiels de l'enseignant
- Une réflexion didactique sur une discipline
- Une réflexion sur le mémoire professionnel
- Autre : _____

13. 12/ Selon vous, comment s'est répartie la parole entre les différents intervenants:

(une seule réponse par ligne)

Une seule réponse possible par ligne.

	Temps de parole important	Temps de parole moyen	Temps de parole réduit
Référent ESPE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autres formateurs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Enseignants stagiaires (dont vous !)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. 13/ Etes vous satisfait du déroulement du "TD délocalisé" auquel vous avez participé?

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Pas du tout	<input type="radio"/>	Absolument									

15. 14/ Pouvez-vous indiquer pourquoi ?

En complément de la question précédente.

Votre bilan du dispositif.

16. 15/ Comment estimez-vous l'apport de ce dispositif dans la formation ?

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Inutile	<input type="radio"/>	Indispensable									

17. 16/ Ce temps de formation m'a aidé à améliorer de ma pratique de classe (gestion des élèves, planification du travail, organisations des contenus, etc.)

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
inutile	<input type="radio"/>	très utile									

18. 17/ Ce temps de formation m'a aidé à améliorer mes connaissances didactiques dans une ou plusieurs disciplines.

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Inutile	<input type="radio"/>	Très utile									

19. 18/ Ce temps de formation m'a permis de bénéficier d'apports "de terrain" (outils de terrain, "recettes", manière de faire,...)

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Pas du tout	<input type="radio"/>	Enormément									

20. 19/ Ce temps de formation m'a aidé à faire une analyse critique de ma pratique

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Inutile	<input type="radio"/>	Très utile									

21. 20/ Ce temps de formation a favorisé ma réflexion au sujet du mémoire professionnel ?

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Pas du tout	<input type="radio"/>	Grandement									

22. 21/ Comment jugez-vous le lien entre les visites de classe et le TD délocalisé.

Une seule réponse possible.

- Il n'y en a aucun, c'est tout à fait différent
- C'est complémentaire aux visites d'un formateur
- C'est moins utile que les visites d'un formateur
- C'est plus utile que les visites d'un formateur
- Autre : _____

23. 22/ Combien de TD délocalisés devrait-il y avoir en 2ème année de Master ?

Proposition pour les années suivantes:

Une seule réponse possible.

- 0
- 2 au plus dans l'année
- 2 par semestre
- 1 par mois
- Autre : _____

24. 23/ Si vous en aviez la possibilité, quelles modifications apporteriez-vous à ce dispositif ?

Extraits du verbatim liés au document principal

Extrait issu de la retranscription du TDD Espagnol de 2016. (TP 307-333)

Référente : Brigitte.

307	B	La question s'adresse à tout le monde !
308	Ad	ah ! Moi je croyais, alors
309	H	si si si si. Je suis en train de réfléchir.
310	Ad	moi je pense que, y peut-être je reviens à mon point de tout à l'heure, y peut être plus efficace si il y a un respect de la parole des autres. C'est à dire "Moi j'ai le droit de parler seulement si je lève la main et, et le professeur me donne la parole"
311	A	oui mais ça c'est l'idéal. En partant des conditions qu'on a vu tout à l'heure, comment on aurait pu
312	Ad	voilà
313	A	la rendre plus efficace?
314	Ad	et et dans ces condi mais, je pense, je vois pas une autre façon c'est à dire que même s'ils essayent de parler sans, rappeler chaque fois "est ce que t'as la parole? non". Alors je donne la parole, il faut qu'ils lèvent la main c'est tout ! Ils vont, ils vont
315	A	le le
316	Ad	parce que si chacun parle à son tour, "qu'est-ce que tu veux dire ? Tu veux corriger l'autre ?" alors "Tu le corriges", les autres "Qui est d'accord ?", "Tu es d'accord ?", mais tout le monde lève la main chacun son tour parce que sinon ils s'écoutent pas. C'est c'est c'est trop, c'est
317	A	Mais là ils, là ils, ils s'écoutaient quand même puisqu'ils disaient "non non", enfin y avait eu un petit débat et tout c'était euh
318	Ad	oui mais
319	A	en espagnol ça aurait été bien, donc par exemple, un ?
320	Ad	oui
321	A	euh, l'autocorrection euh en espagnol.
322	Ad	mais, Annie
323	A	leur dire de répéter, "si si si muy bien"! Ok t'as pas levé la main et tout, mais ça je là j'ai, je, j'ai
324	Ad	oui
325	A	j'ai démissionné "muy bien", euh "parla ora en espanol"
326	Ad	mais ce que je, mais y faut pas démissionner !
327	A	Non non mais à un moment donné, j'ai envie d'avancer, tu vois donc euh pfff
328	Ad	oui, oui, oui, mais il faut pas démissionner parce que
329	A	c'est
330	Ad	le souci c'est que tu dis, tu dis, euh "Il y a un petit débat entre eux c'est très bien". Bien sûr que c'est très bien ! Mais le problème, c'est que, les 2 qui sont en débat, ils sont, ils sont, ils sont contents, ils sont en train de débattre
331	A	mais si j'arriverais, je le ferai, euh, Angéline
332	Ad	mais mais les autres
333	A	si j'arrivais, putain !
334	R, H, T	(rires)
335	Ad	mais c'est pas, c'est pas de, mais A, Annie c'est c'est
336	B	Bon attendez ! attendez !
337	Ad	c'est pas, c'est pas du tout, non, est-ce que
338	B	attendez, attendez Angéline
339	Ad	non, juste, non
340	B	attendez, non, 2 secondes, non, 2 sec
341	Ad	laissez-moi, non
342	B	non, non
343	Ad	c'est pas grave
344	B	non,
345	Ad	c'est pas une critique Annie
346	B	non Angéline

347	Ad	Annie, c'est pas du tout une critique
348	A	je sais.▫
349	Ad	mais vraiment. Du tout du tout et c'est même un aspect que j'ai vu les choses. C'est même pas, c'est, je le dis mais en général. Que, qu'est-ce ? Quand ils posent la question "Comment on peut améliorer ça ?" J'ai compris la question en général, pas comment on a pu améliorer ta classe. Mais j'ai rien à dire sur ta classe.
350	B	Non mais c'est pas ça.
351	Ad	C'est juste une question en général que j'ai répondu. Je veux pas que tu aies, que tu le prends mal.

Extrait issu de la retranscription de l'ACS de Brigitte. (TP 158-175)

158	C	On est dans une situation d'interaction entre pairs
159	B	hum hum... Oui... Oui.
160	C	Comment ça pourrait se passer autrement, est ce que...
161	B	euh... la question, et la question que je me suis posée après, c'était celle de.. euh.. De mon positionnement à moi hun, dans la mesure où, euh... Je ne la recadre pas, là je suis pas en train de la recadrer,... euh..... Je suis prise dans.... euh..... dans une contradiction entre... C'est un moment d'échange, je leur laisse la parole, euh... J'ai demandé, la consigne c'était quand même aussi "qu'est-ce que, qu'est-ce que vous avez vu ? Vous ?" Et elle est pas si hors sujet que ça !
162	C	non
163	B	elle est en train de dire ce qu'elle a vu !
164	C	hum
165	B	Euh,.. sauf qu'elle est en train de pointer quelque chose... Euh, que je n'avais pas envie qu'elle pointe elle... Euh... J'avais pas envie... En fait, mais après je pense que c'est aussi une question de personnalité peut-être que moi il faut que je me, que je me pose les bonnes questions quand, quant à ma fa, mon accompagnement à moi!... Euh, parce que moi j'avais envie de laisser du temps à Annie. Et je mm... C'était pas grave, c'était pas grave si ça passait par, euh. Pour moi (tape sur sa poitrine) si, si ça prenait des détours, si elle avait besoin de (grande inspiration et souffle), voilà de poser. Ce n'était pas grave. En revanche, je je je, je voulais que ça vienne d'elle. D'autant qu'elle était venue m'en parler ! Donc c'était pas, je savais très bien qu'elle n'était pas dans, euh... Dans je nie une situation, euh, je mets des œillères, je ne veux pas la voir. Elle en avait parlé, elle en parlait souvent en classe la, euh..., la semaine dernière elle m'a dit "C'est pire maintenant parce que j'ai encore accueilli de nouveaux élèves. Et c'est pire !".... Booonnn ! D'accord !... Euh.... Et en fait..... la question c'est "pourquoi... là... Je ne suis pas intervenue ?" Euh... Alors c'est marrant parce que le terme qui me vient à l'esprit c'est "de remettre à sa place..... la stagiaire!" hum qui, qui est en train de prendre... en fait, si, je me demande si on ne savait pas qui est autour de la table, je pense que un observateur inconnu dirait que la personne qui est en train de mener l'entretien, et qui est.. le référent, c'est Angelina.
166	C	Le référent ou le tuteur, en tout cas
167	B	ou le tuteur, en tout cas quelqu'un de de de très.... (En)fin ! qu, qui..... euh... Elle en tout cas, elle prend les rênes, elle, elle euh..... oui elle elle prend les rênes et elle elle dirige à un moment donné l'entretien. Alors que moi je suis dans, mais ça je pense aussi que c'est c'est dû à ce que je suis moi, je suis toujours dans une posture plus de, de laisser venir et et de, et de... J'sais pas si c'est de retrait parce que j'ai pas le sentiment d'être en retrait. Mais en tout cas, je je ne suis pas dans la position dans dans cette position de "alors on y est,(tape du poing sur la table plusieurs fois) on avance, et qu'est-ce qu'on fait et qu'est-ce que".....(grande inspiration) Voilà !
168	C	ave ouais
169	B	Et donc du coup ça m'in, ça m'interroge!... Obligatoirement!
170	C	oui
171	B	Obligatoirement ça m'interroge sur euh, mes euh,... humm, sur... mon absence de directivité... Même si pour moi, y avait un fil... Si, si au fur à mesure de ce,... hummm, j'avais le sentiment moi d'être cohérente dans ce que je faisais... Mais en même temps je me dis "pt'être que je suis, je ne suis pas assez directive" et quand je dis "je vous laisse la parole",... pour moi si je le dis c'est pas pour la reprendre deux minutes après en disant "attends ma grande, tu es sur un terrain sur lequel je ne veux pas que tu ailles"... Tu vois, c'est ch chasse gardée, ça
172	C	(rires)
173	B	c'est ça ça nous regarde et on viendra après ! Mais là euh, tu vas trop vite et en tout cas pas sur ce ton parce que ça me, ça me crispe ! Et. Tu vois ? Et et c'est...
174	C	et tout ça c'est intérieur
175	B	ben forcément. Et hé qu'est ce tu veux que je fasse ? hé hé?

Extrait issu de la retranscription de l'ACS de Brigitte. (TP 185-203)

185	B	et forcément... Euh forcément mais je je pense que.... Je pense qu'Henri, d'abord 1 je l'ai eu à l'IUFM y a 10 ans enfin quand il a sa deuxième année euh... quand j'ai fait ma petite incursion là, incursion de 3 ans et... Et, et là en plus je pense que pour Henri, d'autant qui y a eu la formation des tuteurs, je suis sensée être celle qui sait. Qui qui sait faire, qui sait parce que le TD déloc
186	C	qui sait animer, tu veux dire ?
187	B	peut-être même pas, le TD déloc c'est un truc qui appartient à l'ESPE quoi!
188	C	Oui
189	B	et moi je je suis l'ESPE.
190	C	Oui
191	B	tu vois donc je pense que là, Henri il doit se dire si elle bouge pas, c'est qu'il faut pas bouger. Tu vois ?
192	C	d'accord
193	B	mais mais peut être que je suis dans l'erreur complète. c'est c'est
194	C	soit c'est ton interprétation
195	B	c'est ce que moi j'imagine.
196	C	ouais
197	B	Hein ce c'est complètement fantasmagorique et je me dis, il doit se dire étant donné que c'est le TD que si je ne bouge pas c'est que y faut pas bouger. Eeeet ou alors lui aussi il était sur sa phase d'observation et de... et de (souffle) "Qu'est-ce que je viens faire dans cette galère! Et quand est ce qu'il faut que j'intervienne? Et comment? et" Voilà!
198	C	Mais y a une question derrière quand même là, je trouve de co-construction? Ou d'absence de co-construction? Finalement. Un peu parce que. Quand tu me, quand tu me dis euh "Il doit se dire que c'est, si elle, que c'est elle qui sait."
199	B	hun.
200	C	Euh, ça veut dire aussi que, que quelque part vous n'avez pas eu le temps de co-construire, où?
201	B	On s'est, non non, non non on a pas pris le temps.
202	C	D'accord
203	B	On a pas pris le temps de... On a pas pris le temps mais moi je pense aussi que j'aurais été bien en peine de lui dire ce que... Ce qu'était un TD délocalisé, qu'est-ce qu'on allait faire ensemble et qui faisait quoi et comment et, euh. Je pense qu'y avait ça aussi. C'est à dire que le, le cadre il n'est pas forcément très clair pour moi! Dans ma tête. et que... Et que bon ceci dit, ça n'empêche pas parce qu'il n'est pas clair pour moi de ne pas dire à Henri "Ben écoute, euh, il n'est pas clair qu'est-ce qu'on en fait de ce cadre-là ?" Qu'est-ce que euh, qu'est-ce qu'on peut imaginer, tous les deux, dans ce, dans ce truc-là.

Extrait issu de la retranscription de l'ACS de Brigitte (Esp). TP 203 à 227

203	B	On a pas pris le temps de... On a pas pris le temps mais moi je pense aussi que j'aurais été bien en peine de lui dire ce que... Ce qu'était un TD délocalisé, qu'est-ce qu'on allait faire ensemble et qui faisait quoi et comment et , euh. Je pense qu'y avait ça aussi. C'est à dire que le, le cadre il n'est pas forcément très clair pour moi! Dans ma tête. et que... Et que bon ceci dit, ça n'empêche pas parce qu'il n'est pas clair pour moi de ne pas dire à Hervé "Ben écoute, euh, il n'est pas clair qu'est-ce qu'on en fait de ce cadre-là ?" Qu'est-ce que euh, qu'est-ce qu'on peut imaginer, tous les deux, dans ce, dans ce truc-là.
204	C	Qu'est-ce qui contribue à rendre ce cadre pas clair pour toi ? ... Parce que, c'est une observation de classe et un échange après. Qu'est, qu'est-ce qui fait que cadre est pas clair ?
205	B	Euh, parce que le TD délocalisé, moi je, moi je me souviens les premières réunions que l'on a eu là-dessus euh, il était très clair qu'il ne fallait pas que ce soient des visites !
206	C	hun.
207	B	Euh, que moi j'en suis restée là au niveau de de la demande institutionnelle. Que j'en suis restée là. Euh, que des tas de collègues m'ont dit "Ah non non, mais on fait pas ça!" Euh, non non, tu les mets, tu les fais à l'ESPE et tu les mets autour d'un truc et... Et alors que moi je suis persuadée que les moments les plus riches en tout cas, peut-être pas sous la forme de TD délocalisés mais que la visite (<i>tape du poing</i>) quand on allait voir le stagiaire c'était le moment le plus porteur. Et c'était vraiment le moment le plus riche et le moment où y avait vraiment des déclics et ou et et ou y avait des choses importantes qui se jouaient. Alors peut-être que je suis très nostalgique très réac, très ringarde, je je je m'en moque. Euh... Mais euh... Mais me dire aussi que c'est un bon indicateur quand on va les voir et qu'on voit ce qu'ils ont entendu et ce qu'ils font de ce qu'on a travaillé ensemble, ça permet de revenir et de, avec une humilité de folie ! Parce que tu t'en es pris plein la figure en te disant "Ouh ouh ouh ! D'accord !" Et de te dire "Bon, ben y faut revenir autrement là-dessus" parce que c'est pas passé, ça a pas été entendu, ça ...
208	C	Tu parles de nostalgie. Finalement tu sais ce que n'est pas, un TD délocalisé.
209	B	oui.
210	C	Tu dis "Ce n'est pas une visite "
211	B	Oui.
212	C	Donc tu sais ce que tu ne te permets pas de faire
213	B	hun.
214	C	Et comment tu construis ce que tu pourrais y faire ?
215	B	Je ne le construis pas....
216	C	Et donc tu...
217	B	Je, je, je ne le construis pas puisque... [...] Euh, non non. Je ne le construis pas. J'ai pas pris le temps de le, de le construire. Ni avec le collègue, ni avec d'autres. Ni avec d'autres. Euh...
218	C	Ça c'est quand même une dimension importante. Du jour au lendemain on t'a dit "Ne fais plus ça. Fais quelque chose que tu sais pas faire." Où qu'en tout cas on t'a pas donné.
219	B	Oui.
220	C	Quels indicateurs on t'a donné pour dire "Voilà ce qu'on attend de vous." ?
221	B	Euh, pour moi c'était très fumeux. Parce que j'ai lu et relu tous les, toutes les brochures qui ont été faites là-dessus. Euh, j'ai en tête les coups de gueule de J***-F***** (directeur adjoint de l'ESPE) quand on lui parlait des visites. Voilà. Euh... mais hmmm. Non non je, honnêtement, honnête, honnêtement mais on pourra couper hein ? Non honnêtement je pense que ... hmmm...Alors ! Je pense, ça on peut ne pas le couper (<i>accélère le débit</i>) je pense que moi je suis quelqu'un de très lent. Tu vois ? Pour ... J'aime bien faire les choses alors je suis très lente, j'ai besoin de bien réfléchir de. Et je suis rentrée depuis que je suis à l'ESPE dans un truc où je suis continuellement, c'est même pas dans une urgence c'est mais c'est de l'ordre de la survie avec dix UE par semestre. Et c'est, euh, c'est que je, je pense que j'ai, quand là tu me renvoies et et tu as raison quand tu le dis mais, euh, "tu allais faire un truc, tu ne t'y es pas préparée." Ben oui! Oui, c'est vrai, c'est vrai mais je vois pas quand ni comment...
222	C	Et avec qui ?
223	B	Et, et c'est super douloureux compte tenu de ce que je suis.

Extrait issu de la retranscription du retour au collectif RC3

805	B	Oui. Oui mais en même temps si tu veux moi j'en ai fait 9 de TD délocalisés (en hochant la tête) et dans les 9 plein de fois je me suis dit en arrivant, je me suis vraiment posé la question de la pertinence de la formation par rapport à ce qu'on voit après sur le terrain
806	J	ouais
807	B	euh, parce que je me suis dit, nous par exemple en langue on part sur un, une progression annuelle, progression annuelle que je bouscule régulièrement hein ! Euh, en partant de, de ce qu'ils amènent du terrain
808	J	hun hun
809	B	et en même temps je me dis, on a des choses sur lesquelles les faire travailler, les 5 activités lan, langagières, entraîner, évaluer, euh, des évaluations euh, bon des tas de, de choses dont ils vont avoir besoin. Après je me dis alors, « Est-ce que c'est du ressort du tuteur ? » Mais en même temps c'est dans la formation, euh, et et, j'arrive pas à exprimer ce que je veux dire.
810	C	si si
811	B	Vous comprenez ce que je veux dire ? Entre, entre ce projet de formation que l'on a, un peu hors, hors hors, hors sol je dirais, tu vois
812	J	hors sol, tout à fait
813	B	et, et où on se dit "Ça y faut qu'on le fasse." Parce que ce sont des choses importantes sur lesquelles il faut les faire réfléchir, il faut les faire avancer, il faut (les mains ouvertes paumes en l'air, tendues, en regardant JY), tu vois ? Et en même temps c'est sur le terrain que tu vois après
814	P	hun
815	B	et quand j'ai, quand j'ai vu, après des stagiaires agir je me suis dit, y a plein de fois où je me dis "lolalalala !" mais on l'a travaillé ! On l'a travaillé ! Tu vois comme, comme un peu quand on est prof en classe et où on se dit euh, et et et et
816	J	ouais ouais
817	B	(en tendant la main et se penche vers Julien) Et et ou je repose la question "Mais qu'est-ce qu'ils n'ont pas compris ?" (Rire bas) et tu vois
818	P	Mais en fait ça pose plus la question de l'articulation de ces TD délocalisés avec la formation ! Et, et, et donc de de, là moi ça me questionne sur la diversité c'est à dire des des références, des référents qui, qui, qui interviennent dans la formation d'une façon ou qui interviennent d'une autre façon ou qui n'y interviennent pas ! C'est c'est, on fait plus le même métier quand on est référent !
819	JY	Moi je trouve que c'est, ce qui, ce qui apparaît vraiment à les écouter les 3 jeunes c'est la volonté de trouver des règles. De trouver les gestes
820	J	Et ouais
821	B	Oui mais ça c'est inévitable
822	JY	Dans quel sens ? A la différence de nos jeunes en EPS qui eux parce qu'ils ont fait plein de stages avant ont souvent la volonté de, de, de savoir comment les appliquer, les gestes
823	C	C'est ça
824	JY	eux y ils ont déjà la solution ils savent tout, même s'ils se trompent, ils savent pas quand les mettre mais eux, on sent vraiment que ils cherchent la règle pour
825	C	Et ça c'est encore plus accentué dans le 1er degré. Encore plus fort.
826	JY	et là c'est pour, quand il arrive ça, comment il faut que je fasse ? Elle, la petite qu'on voit de dos, elle est sur, il semblerait qu'elle ait compris qu'elle ait déjà des règles et la, le le, la facilité, la facilité de, et de, et la preuve que les règles que, dont elle dispose sont les bonnes. Puisqu'elle est capable de dire aux autres, beh, « Tiens, y faut faire ça ». Et les deux autres par contre elles sont sur la recherche.
827	C	hun.
828	JY	Et je pense, ce qui serait intéressant c'est que euh, si y pouvait sortir de là en faisant, en en leur laissant, en leur laissant le temps de faire un bilan euh et aujourd'hui on a pu construire comme règles ça, ça, ça et ça. (Énumère avec les doigts et fait de grands gestes.) On va y aller, on va essayer de les éprouver pour éventuellement après se les approprier et et les faire sienne. Même si je, enfin les faire sienne, les faire euh, les faire miennes.

Extrait issu de la retranscription du retour au collectif RC3 : 134-172

134	B	Non. Ce que j'ai trouvé intéressant c'était dans la présentation qu'a faite Véronique, c'était cette définition du tutorat mixte. La façon dont elle a posé les choses qui a été euh, précise me semble-t-il. En tout cas beaucoup plus précise que ce que moi je peux faire et ça m'a intéressé de voir elle, elle amenait ce moment euh, parce que, je l'ai pas défini le tutorat mixte. Moi j'ai défini ce que je voulais faire de ce, du moment, mais je ne suis pas partie d'une définition du tutorat mixte. Voilà.
135	J	Oui Véronique elle parlait du cadre institutionnel en fait
136	B	absolument
137	J	Elle a replacé ça dans la prescription, heu
138	B	Oui dans l'historique, et cætera.
139	J	Dans l'historique et le, le fait de resituer, enfin, le fait d'affirmer que c'est la troisième année c'est intéressant aussi en fait parce que ça, ça, clarifie la nouveauté du dispositif aussi, hein.
140	P	hun hun.
141	B	hun hun
142	JY	A chaque fois y a, y a plusieurs stagiaires, à chaque fois présents, mais pas toujours le tuteur.
143	C	Ouais
144	JY	Et ça je crois que c'est quelque chose qu'on, qu'on partage tous. La volonté qu'il y ait après je sais pas, je t'ai pas heu, je t'ai pas, je t'ai pas observé (A Julien), enfin mais la volonté que, qu'il y ait ce regard croisé entre stagiaires et le regret de pas pouvoir systématiquement, pour des contraintes un peu de temps ou pire pour vous de statuts à la limite en PE heu, de pas pouvoir heu, retrouver systématiquement le tuteur où les tuteurs. Et après effectivement, y a, de temps en temps, le tuteur est présent et d'autres moments plusieurs tuteurs sont présents. Là c'est encore c'est heu deux façons de fonctionner heu, plusieurs tuteurs présents moi ça me paraît compliqué. Ouais.
145	J	Ben alors, enfin, tu verras nous euh paradoxalement c'est quasiment systématiquement le cas alors que les, les, enfin, pour des raisons qu'on pourra peut-être évoquer plus tard en fait hein. Alors que finalement c'est assez contraignant pour les CPE parce que doivent quitter l'établissement, les chefs d'établissement sont jamais très, très contents on a quasiment, enfin on a presque toujours tous les, tous les tuteurs qui sont là en fait
146	JY	hun hun
147	J	Quand y en a un qui est absent c'est plutôt l'exception que la règle.
148	B	Et en Doc aussi apparemment?
149	J	Et en voilà
150	JY	Oui parce qu'ils ont pas de, pas de classe
151	J	Alors parce qu'ils n'ont pas de classe effectivement et puis aussi parce que, enfin moi mon interprétation en tout cas, pour les CPE c'est que les moments où des CPE se retrouvent à l'extérieur de leur solitude de "je suis CPE dans un établissement" sont très rares donc en fait y, y, ils sont friands de ces moments-là.
152	JY	hun hun
153	B	Mais est-ce qu'il y a pas aussi une culture du travail en équipe que n'ont pas forcément les enseignants? Ou pas assez développée? Tu vois y a, je je, me pose la question si y a pas ça aussi derrière?
154	J	En, en, en tout cas, le le, le fait qu'il existe des moments d'échanges qui puissent être institutionnalisés par les TD délocalisés où par les réunions de bassin, c'est quelque chose qui fait partie de la culture et heu, qui enfin, sur lesquelles ils se ils se jettent à chaque fois qu'il y en a. Parce que c'est
155	B	Bien sûr, bien sûr ouais
156	J	Y a une reconnaissance en tout cas du corps de métier comme heu, étant enfin, c'est des moments importants pour eux quoi. Ce qui peut être pris

		comme une contrainte peut être pour les enseignants. Y a quand même, y a quelque chose de l'ordre du plaisir enfin, on verra, ils sont contents de se retrouver en fait c'est c'est clairement pas. C'est plutôt un moment je crois que je vais même le dire comme ça, c'est plutôt un moment de récréation pour eux. Un moment où, où le chef d'établissement leur permet de sortir de le, de l'établissement, ce qui est très rare, euh, parce que il y a une demande de l'institution donc c'est c'est une forme d'excuse en fait pour eux et ces moments-là pour les collègues c'est le fait à un moment donné de pouvoir souffler aussi par rapport au quotidien
157	JY	On en parlera peut-être tout à l'heure donc, de
158	J	oui voilà,
159	C	Par rapport à ce que, par rapport à ce que vous avez vu et à chacun, à la manière dont chacun présente ce qui est pour lui un TD délocalisé, heu, on entend pas la même chose partout, enfin moi j'ai trouvé, on entend pas les mêmes attentes partout, je sais pas si vous l'avez heu,
160	JY	ouais. Moi j'ai été étonné sur le, sur le dernier truc de Malek, sur le, je sais plus si c'est celui de Malek où celui de Véro je sais pas, sur le fait qui demande des conseils y dit "on va heu, on va observer une leçon et heu, et après on va tous en parler afin que vous heu, éventuellement y y, en parlant aux étudiants, aux stagiaires, puisque y a pas de tuteur là, qui demande des conseils. Li attend des conseils. Alors je sais pas si c'est exactement ce qu'il attend hein ? ou si c'est ce qui lui est venu ?
131	B	En même temps il nuance juste après. Il a dit "conseil", il a dit le mot conseil puis juste après y dit quelque chose qui, qui est on dirait un peu différent
162	JY	ouais, ouais ouais
163	B	Je sais plus ce que c'était mais
164	P	hun hun (blanc)
165	JY	Et après y a aussi le en Espagnol, le "moment de partage" tu insistes très très fort, très très heu, pas lourdement mais
166	B	oui oui, mais tu peux, tu peux, (rire)
167	JY	lourdement sur le, sur le moment de partage et heu, d'intégrer dans ce moment de partage pas simplement euh la personne qui a été observée mais également les deux stagiaires qui sont donc venues avec heu, leurs soucis et la volonté de, de, d'échanger dessus pour éventuellement trouver une façon d'y remédier.
168	C	y a deux objets
169	JY	ouais ouais. Mais nous on se centre davantage sur le, le stagiaire observé.
170	B	Ben moi, la question c'est justement comment en faire un moment où chacun ait sa place dans se TD et puisse cons, coconstruire quelque chose à partir de, soit de ce qui vivent, soit de ce qu'ils ont observés et moi ce qui me, et d'ailleurs c'est c'est, dans le TD il y a eu, y a eu des dérapages à, à ce niveau là où une des stagiaires se pose vraiment en tant que, qu'évaluatrice de sa, de sa collègue stagiaire, hein est
171	JY	Tu peux tomber dessus hein, sur !
172	B	Et c'est très difficile à, enfin pour moi ça a été très difficile à gérer ce moment-là et et et justement je trouve que le risque il est là et, et qu'en plus ce n'est pas l'objet ! On est pas en train de visiter la stagiaire et de refaire une, enfin de reprendre avec la stagiaire tout ce qui a bien fonctionné, pas fonctionné et de la faire avancer elle toute seule. Mais, mais c'est compliqué

Extrait issu de la retranscription du retour au collectif RC6

496	V	Mais moi je me rends compte en vous écoutant que, euh, j'en, moi je, j'en étais juste à la première étape. C'est à dire je veux qu'ils prennent conscience qu'y a un arbitrage à faire.
497	J	Ouais c'est une question qui se pose.
498	V	Mais je, j'ai tellement pas réfléchi à la question que je vais même pas jusqu'à la deuxième étape qui serait effectivement de leur dire "Alors comment on fait ce choix ?" et, et de tirer euh, du coup-là, la
499	J	le fil
500	V	oui.
501	CF	Et qui relève des questions, par exemple de l'accueil. Je crois que c'est Brigitte qui a prononcé ce, ce, de l'accueil et qu'on retrouve chez les collègues d'EPS et ailleurs, hein. A Vallon des Pins, euh, je suis dans la classe d'un collègue de maths y change de salle 9 fois dans la semaine, toutes les chaises au fond sont sur la table, enfin, c'est c'est pas du tout un accueil. Là y a aussi une question de métier c'est à dire "Est-ce qui faut créer un milieu enfin, un accueil, pour pouvoir créer un milieu d'étude pour les élèves ?" Voilà. Est-ce que ça c'est une question de métier ? Et du coup, euh, bon, qu'est-ce qu'on se donne comme moyens ? Est-ce que par exemple, le port du blouson et de la casquette participe de l'élaboration de ce milieu ? Oui ? Non ? Voilà, c'est ce des questions, en tous les cas, je comprends Véronique hein, qui sont à mettre en débat, mais, dans ce que vous pointez c'est que si à la fois euh, on on on apporte pas de réponse
502	V	(simultanément)On insécurise encore plus
503	CF	effectivement, oui, comme tu dis, c'est effrayant. Hein, c'est le terme que tu as employé.
504	J	Et, euh, d'après moi les éléments de réponse c'est pas obligatoirement dire ben euh "Non, ben elle fait mal il faut
505	M	(simultanément) Oui, oui, non, non, mais
506	J	mais c'est, au au moins donner aux stagiaires des éléments qui permettent d'analyser qui permettent d'analyser la question en fait
507	V	Qu'est-ce qui me permet de faire ce choix ?
508	J	Voilà
509	V	(tous ensemble) de choisir qu'ils enlèvent ou pas leur casquette
510	J	d'avoir les outils en fait pour faire les choix, des outils pratiques, éthiques,
511	V	oui c'est ça, tout à fait. Et je te dis, moi je ne suis pas allée jusque là
512	M	Et je crois (grimace)
513	V	je veux juste qui prennent déjà conscience
514	J	que ça existe
515	V	que l'arbitrage est, est, est présent tout de même. Que, que et qu'il est de leur responsabilité et pourtant effectivement la deuxième étape serait d'expliquer une ressource pour faire ces choix. Et c'est vrai que je vais pas jusque-là.

Résumé

Comment les formateurs d'enseignants réussissent-ils à faire face aux réformes ? Pour répondre, nous avons conçu une intervention-recherche (IR) avec une approche ergonomique de l'activité en soutien d'une demande de formateurs, qui, face à une troisième réforme en moins de dix ans, se questionnent sur la mise en œuvre d'un nouveau dispositif de formation destiné à opérationnaliser l'alternance. Cette IR est conçue avec une triple visée, exploratoire puis transformative et épistémique. Nous avons d'abord procédé à un diagnostic exploratoire pour ensuite contribuer à provoquer et accompagner un processus de développement de l'activité professionnelle auprès de formateurs engagés dans l'IR. Nos principaux résultats montrent que, pour travailler, face à ces changements à marche forcée, sans accompagnement institutionnel, ni création d'espaces d'échanges collectifs, les formateurs recyclent d'anciennes manières de faire et de penser la formation. Par la suite, le milieu généré par l'IR va permettre l'élaboration d'un collectif de travail capable de mobiliser des ressources psychosociales au service de l'élaboration de nouveaux buts permettant une reprise du pouvoir d'agir de chacun et la réélaboration de règles de métiers. A l'issue de cette recherche, nous soutenons qu'un autre mode de réforme est à envisager en mobilisant l'expertise et l'expérience des formateurs. Nous pensons qu'en utilisant les méthodes et les outils de l'analyse du travail réel, au sein d'espaces collectifs de travail, peut s'engager une réélaboration collective des prescriptions de la réforme dont l'intention n'est plus la rupture mais la transformation efficiente de l'existant par son amélioration.

Mots clés : Formateurs d'enseignants ; ESPE ; Alternance intégrative ; TD délocalisé ; Intervention-recherche ; Ergonomie de l'activité ; Autoconfrontation croisée ; ressources psychosociales ; activité ; pouvoir d'agir

Abstract

How do teacher trainers cope with reforms? To answer this question, we designed an intervention-research (IR) with an ergonomic approach to the activity in support of a demand from trainers who, faced with a third reform in less than ten years, are questioning the implementation of a new training scheme designed to operationalise work-linked training. This IR is designed with a threefold aim: exploratory, then transformative and epistemic. We first carried out an exploratory diagnosis and then helped to initiate and support a process of development of professional activity with trainers involved in IR. Our main results show that, in order to work with these forced changes, without institutional support or the creation of spaces for collective exchange, trainers recycle old ways of doing and thinking about training. Subsequently, the environment generated by the IR will allow the development of a working collective capable of mobilising psychosocial resources to develop new goals that will enable each individual to regain the power to act and to re-develop the rules of the trade. At the end of this research, we maintain that another mode of reform should be suggested by mobilising the expertise and experience of trainers. We believe that by using the methods and tools of analysis of real work, within collective work spaces, a collective reworking of the prescriptions of the reform can be undertaken, the intention of which is no longer the rupture but the efficient transformation of what already exists through its improvement.

Keywords: Teacher trainers; ESPE, integrative alternating; relocated TD; intervention-research; ergonomic of the activity; cross self-confrontation; psychosocial resources; power to act; activity

UNIVERSITE D'AIX-MARSEILLE

ECOLE DOCTORALE ED 356

UNITE DE RECHERCHE UR 4671 ADEF

Thèse présentée pour obtenir le grade universitaire de docteur

Discipline : COGNITION, LANGAGE, EDUCATION

Spécialité : Sciences de l'Education

FILIPPI Pierre-Alain

Les ressources psychosociales comme instruments de reprise
du pouvoir d'agir : le cas de formateurs d'enseignants en
ESPE confrontés à un nouveau dispositif de formation

ANNEXE - VERBATIM

Soutenue le 12/03/2020 devant le jury :

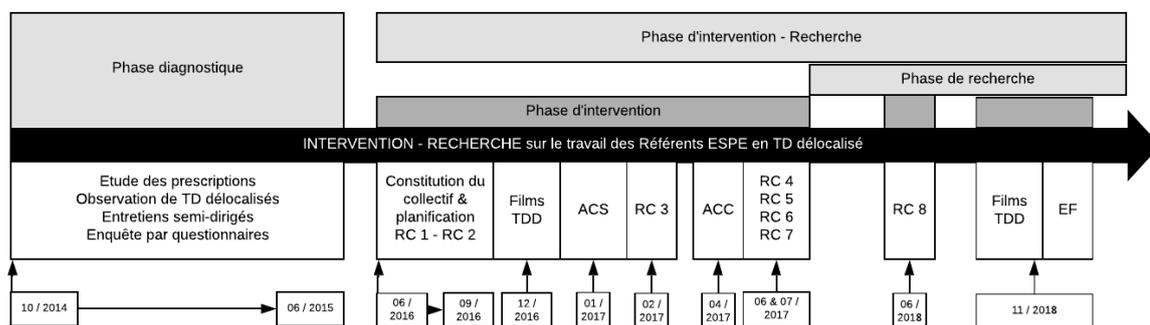
Frédéric SAUSSEZ	Affiliation	Rapporteur
Thierry PIOT	Affiliation	Rapporteur
Sylvie MOUSSAY	Affiliation	Examineur
Serge LEBLANC	Affiliation	Examineur
Frédéric SAUJAT	Affiliation	Directeur de thèse
Christine FELIX	Affiliation	Co-Directrice de thèse

Table des matières

Table des matières	358
Schéma général de l'intervention	360
<hr/>	
TD Délocalisés	361
<hr/>	
TD Délocalisé du parcours des Conseillers Principaux d'Éducation (CPE)	362
TD Délocalisé du parcours Documentaliste	403
TD Délocalisé du parcours Education Physique & sportive (EPS)	426
TD Délocalisé du parcours Espagnol	443
TD Délocalisé du parcours Histoire-Géographie	501
TD Délocalisé 1 du parcours Professeurs des Écoles	524
<hr/>	
Autoconfrontations simples	543
<hr/>	
Autoconfrontation de Brigitte. Référente dans le parcours Espagnol	544
Autoconfrontation de Jean-Yves. Référent dans le parcours EPS	569
Autoconfrontation de Julien. Référent du parcours des CPE	590
Autoconfrontation de Malek. Référent du parcours Histoire-Géographie	605
Autoconfrontation 1 de Pierre. Référent du parcours Professorat des Écoles	614
Autoconfrontation 2 de Pierre. Référent du parcours Professorat des Écoles	629
Autoconfrontation de Véronique. Référente du parcours des Documentalistes	643
<hr/>	
Autoconfrontations croisées	656
<hr/>	
Autoconfrontation croisée entre Brigitte et Julien	657
Autoconfrontation croisée entre Pierre et Jean-Yves	682
<hr/>	
Retours au collectif de référents	719
<hr/>	
Retour RC1 du 07/07/2016	720
Retour RC3 du 25/01/2017	777
Retour RC4 du 30/06/2017 (AM)	865
Retour RC5 du 30/06/2017 (PM)	926
Retour RC 6 du 03/07/2017 -(AM)	958
Retour RC 7 du 03/07/2017 (PM)	1038
Retour RC8 du 29/06/2018	1081

Entretiens finaux (EF)	1165
Entretien avec Brigitte	1166
Entretien avec Jean-Yves	1174
Entretien avec Julien	1180
Entretien avec Pierre	1189

Schéma général de l'intervention



Légende :

- (TDD) : TD délocalisé
- (RC) : Retour au collectif
- (ACS) : Autoconfrontation simple
- (ACC) : autoconfrontation croisée
- (EF) : Entretien final.

TD Délocalisés

TD Délocalisé du parcours des Conseillers Principaux d'Éducation (CPE)

Date du TD : 02/12/2016

Participants :

Julien (J) : Référent ESPE.

Pauline (P) : CPE Stagiaire ayant animé le CVL support.

Christophe (C) : Tuteur de Pauline.

Tuteurs (O1, O2, O3) : Tuteurs des FSTG Observatrices.

CPE stagiaires observatrices : Floriane (F), Naïma (N), Marion (M), Marie-Laure (ML)

1.	J	L'idée là maintenant dans l'heure qui vient c'est de pouvoir avoir un échange entre nous sur cette séance de CVL que on vient d'observer. Alors ce que je vous propose si vous voulez bien euh, peut-être dans un premier temps de, laisser, euh, la place aux questionnements et aux remarques qui pourraient venir des stagiaires de manière à ce que euh, vous et puis nous, on puisse intervenir dans un second temps euh, de manière à faire un petit retour d'expérience aussi sur ce type de choses. Sachant que on sera peut-être, et c'est ce que j'ai entendu aussi on sera peut-être au au, aussi jaloux de ce que, de ce qui nous a été présenté par rapport à ce qui peut exister dans les établissements et que, et que, euh, peut-être que plus qu'un retour d'expérience on sera aussi sur des interrogations sur la manière dont ce type de CVL peut exister de cette manière-là. Alors euh, donc voilà. Dans un premier temps peut-être, la parole à vous en fait les stagiaires et ça peut être à la fois et peut être on peut débiter de cette manière-là, y a peut-être des questions qui se posent sur comment on en arrive là en fait et sur de ce qui a dû être mis en place avant pour que Pauline puisse organiser aujourd'hui cette première séance de CVL de cette manière-là, et puis euh et puis euh, on on on essaiera au fur et à mesure d'aller sur des éléments d'analyse. Evidemment pas dans l'idée de d'avoir un regard critique sur ce qui s'est passé parce que c'est pas du tout de cet ordre-là mais d'essayer de voir un petit peu comment s'est construit la séance et les interrogations que ça suscite chez vous. Euh..., voilà, alors peut, enfin, voilà.
2.	F	Moi j'ai une petite question. Sur la mise en place du coup. Est-ce que t'as reçu les élèves euh, séparément, en amont ou pas pour préparer ce, ce CVL ?

3.	P	Non, par contre c'est des élèves que je connais très bien parce qu'on a fait les, le, le protocole des élections euh en vie lycéenne a été assez lourd et c'est des élèves que j'ai beaucoup vu pendant les élections qui ont, qui sont venus euh réclamer de l'attention euh très, très tôt dans l'année et et depuis on a gardé ce lien en fait euh, qui date des élections de début d'année. Et c'est ça qui me permet en fait maintenant d'avoir un dialogue euh, plus aisé avec eux. Ce qui est pas le cas euh, enfin, j'ai un dialogue privilégié avec ce cette équipe d'élèves que je n'ai pas forcément avec le reste de, des des élèves quoi. Je crois que c'est ça le, le point de, de départ de notre relation. Parce que à les, les deux élèves qui étaient censément déjà élus l'année dernière, ben eux ne sont pas venus. Je les connais pas. Là j'ai que des nouveaux élus du CVL de cette année.
4.	T 03	On sait pourquoi ils ne sont pas venus ?
5.	P	Euh, ben apparemment ils ne se sentaient pas concernés.
6.	T 03	ils ne se sentaient pas concernés.
7.	P	non.
8.	T 03	Ils savaient qu'ils étaient membres du CVL
9.	P	oui puisqu'ils ont eu du, des, des convocations euh, voilà.
10.	T 03	D'accord.
11.	F	Et le CVL y fonctionne euh depuis un moment dans l'établissement ? Où c'est vraiment toi, là qui le récupère ?
12.	P	Alors
13.	F	parce que ça fonctionnait pas plus que ça... ?
14.	P	Je le récupère euh, l'année dernière il se réunissait parce que, parce qu'il faut le faire euh mais rien n'en était sorti en fait, c'est pour ça que je leur rappelais que les projets qu'on essaie de monter
15.	F	Ouais c'est ce que tu précisais dans la ouais
16.	P	il faut essayer de les porter jusqu'au bout parce que l'année dernière ça avait, c'était retombé aussi vite que, bon. Donc euh, voilà. Et c'était le, le CPE que je remplace cette année qui s'en occupait.
17.	F	D'accord.
18.	P	Donc mon, le deux, le titulaire de, Mr F***, le titulaire s'occupe pas beaucoup de la vie lycéenne, on s'est assez euh, on s'est partagé on va dire certaines missions de fait hein ? Et j'ai récupéré la vie lycéenne, c'est comme ça que ça s'est construit. Alors après quand j'ai besoin d'aide j'ai toujours quelqu'un qui,
19.	C	hun hun

20.	P	qui m'appuie hein ? C'est pas du tout le, le problème mais c'est assez, assez récent la vie lycéenne ici.
21.	T 01	C'est assez récent mais on sent qu'il y a une belle dynamique en même temps.
22.	P	Ils sont, moi je j'en suis euh, étonnamment euh, enfin je suis très surprise de leurs réactions mais agréablement surprise quoi.
23.	T 01	Après il faut la canaliser certainement quoi.
24.	P	C'est ça exactement!
25.	T 01	Et construire là-dessus.
26.	P	J'avais peur d'ailleurs au début de cet euh, de cet euh, de ce CVL, je sentais que ils avaient du mal à prendre la parole et le débat a eu euh, a mis du bien 5, 10 minutes avant de, de prendre place et ensuite je crois que c'est l'humour de Y**** à côté de moi, la, la vice-présidente
27.	M L	Ah ouais elle est bien trouvée elle
28.	P	qui a entre guillemets pas été choisie au hasard on va dire. Parce qu'on a pas eu d'élections pour élire, pour élire Y****. Alors je sais que sais pas réglementaire, je sais que voilà, mais euh, c'était aussi ma, ma façon de canaliser Y**** qui voulait s'impliquer peut-être plus que les autres et de lui donner justement ce créneau là et je savais entre guillemets qu'elle pourrait être le déclencheur de parole voilà. C'est pas très juste je sais, mais personne n'y a mis d'opposition, alors euh, j'ai fait.
29.	M L	Ça fait combien de fois que vous réunissez le CVL ?
30.	P	C'est la première fois et euh, ens, et j'en ai vu la moitié d'entre eux, donc les 5 qui sont au conseil d'administration. On avait fait une mini-réunion informelle pour que je l'ai informé juste avant le premier C.A. de la fin septembre. Mais en tout, là comme ça, c'était la première fois.
31.	M L	Du, du coup, y font des réunions en autonomie ? Parce que là où je suis y font souvent, y se voient, y essaient d'avancer un peu parce que
32.	P	Alors je leur demande, par contre j'ai jamais de retour. Donc je sais pas si ils se voient et comme ils s'entendent bien ils ont l'occasion de discuter. J'en doute. N'empêche que là, j'espère que ça va enclencher ce genre de, de réactions. On verra bien.
33.	T 01	Est-ce que tu sens un soutien de, de la direction ? J'ai l'impression que
34.	P	Oui
35.	T 01	que le proviseur a, en tout cas, sous ce côté affectif quoi
36.	P	Et madame B**** n'est pas là euh, c'est notre euh, notre proviseure adjointe
37.	T 01	Oui

38.	P	Elle est coincée avec euh, avec un inspecteur mais euh, elle euh pareil, sur tout ce qui a été les élections de septembre, que ça soit les délégués de classe, euh, le CVL, j'ai toujours eu quelqu'un qui soit à l', bon en plus de euh, de Christophe hein, qui a été le premier sur, vers qui je me suis retournée, mais dès que j'ai proposé le le projet d'élections grandeur nature ils ont dit "oui" de suite. J'ai pas eu à
39.	T 01	Oui
40.	P	Mais je crois que c'est parce que ça manquait c'était, et d'ailleurs il ne s'en est pas caché Monsieur P**** c'était une des attentes qu'il avait de la venue d'un stagiaire
41.	T 01	C'était l'opportunité qui
42.	P	Voilà, c'était l'opportunité bon. Voilà.
43.	C	Après il faut pas que ton départ enterre le projet.
44.	P	Euh, j pense pas parce que Nico qui euh, N*** L* G***, donc euh, le TZR qui est en binôme avec moi sur le le poste, euh qui paraissait pas très intéressé par la vie lycéenne se prend au jeu. Donc euh.
45.	T 01	bien sûr
46.	P	A mais ceci dit il risque de partir aussi. (rires)
47.	T 01	C'était le collègue qui ? Le collègue qui était là, c'est ça ouais.
48.	P	Ouais.
49.	C	de façon y faut enclencher ces choses-là pour y, pour y prendre gout faut faut, faut y goûter quoi.
50.	P	Donc bon euh, voilà.
51.	T 03	Ou alors avoir une nouvelle stagiaire. (rires)
52.	C	C'est ça ouais.
53.	P	Et, que ce, les élèves, en fait, aient aient envie de continuer ce ce truc-là.
54.	C	hun hun
55.	P	J'espère ! Ils ont l'air
56.	F	Ils ont l'air motivés
57.	P	Ils ont l'air quand même bien emp, impliqués, donc euh
58.	N	Ça y faut pas que ça retombe à la fin de l'année !
59.	P	C'est ça.

60.	F	Faut qu'y ait un projet au moins 1 qui
61.	P	qui soient pas déçus, euh, de leur engagement
62.	F	qui soit mené à bout sinon sinon y vont être trop déçus ouais
63.	J	Alors peut-être pour nous éclairer parce que enfin, euh, je, je pense pas qu'on ait tous un un, une vision très claire de ça, le euh, de de quelle manière s'est organisée l'élection de, l'élection de de, de ce CVL ?
64.	P	Alors ça faisait partie d'un projet global d'élection. C'est à dire qu'en quinze jours on a essayé, on a monté à la MDL donc qui est derrière, un bureau de vote grandeur nature où on a élaboré un planning de classes euh, qui passeraient sur certains créneaux pour venir élire leur euh, leurs délégués. Ça nécessite qu'en amont on fasse une campagne électorale qui a été aussi assez lourde pour récupérer les candidatures, faire les papillons
65.	T 01	(en soufflant) professions de foi et cætera..
66.	P	les professions de foi, les machins les trucs, ça a pris un temps fou. Euh, donc une fois qu'on a fini les délégués on a euh, la semaine d'après le bureau était ouvert uniquement pour le CVL avec l'affichage des professions de foi donc de nos, de nos, des élèves qui étaient présents et, euh, et ils sont allé voter euh, voilà.
67.	F	Ils ont tous votés les élèves ?
68.	P	Non
69.	F	Non
70.	P	on a eu euh, la moitié à peu près.
71.	T 03	pas mal
72.	F	c'est bien !
73.	T 01	Qui, qui s'est chargé de faire l'information ? C'est toi, tu es passée dans les classes, y a..., ce sont les élèves ?
74.	P	Moi, ..., et certains, et les élèves qui se portaient candidats. Donc pas pour les délégués parce que ça concernait que leurs classes
75.	T 01	Oui
76.	P	je, je pensais que c'était, c'était bien qu'ils le fassent entre eux, par contre les élèves du du CVL en faisant leur professions de foi ont été autorisés à passer dans, dans dans certaines classes pour faire leur, leur promo quoi.
77.	F	pub (rires)
78.	T 01	Qui est le référent des lycéens dans l'établissement ?

79.	P	C'est N*** L* G***, le
80.	T 01	D'accord
81.	T 01	Y a eu euh, les élections euh, au CAVL ?
82.	P	Oui ! Alors euh, on, nous on avait pas de candidats par contre on a fait un vote par procuration euh
83.	T 01	Y a y a eu des candidats sur le
84.	P	sur le lycée Perier
85.	T 01	sur la zone, c'est quelle circonscription ici ?
86.	P	C'était, on votait sur le lycée Perier
87.	T 01	Périer ? Sixième je crois, je sais plus. D'accord. Y a eu des candidats donc ? Vous êtes représentés ?
88.	P	Non ! Nous on a pas eu de candidats de chez nous
89.	T 01	non non, l'établissement est représenté
90.	P	Absolument
91.	T 01	dans cette circonscription ?
92.	P	Absolument
93.	C	C'était lundi là !
94.	P	Oui
95.	T 01	Parce que tu vois Littoral et Nord, zéro candidat quoi ! C'est dommage quoi !
96.	P	Ouais c'est clair.
97.	T 01	C'est dommage. Pour la cinquième circonscription ce sont les élèves du lycée Le Chatelier qui sont élus au CAVL.
98.	P	Ah ! C'est bien ! (rires)
99.	C	Etaient-ils les seuls à se présenter ?
100.	T 01	Oui. (rires) Oui malheureusement.
101.	C	Oui tous les ans c'est Christophe !
102.	T 01	Christophe ! Malheureusement !
103.	C	Ah oui, j'ai bien, j'ai bien compris.

104	T 01	Alors qu'on est réunis deux fois dans l'année par A*** B***, la déléguée Académique à la vie lycéenne, on s'est vus euh, au lycée Cézanne à Aix justement pour essayer de, enfin de relancer ou de, d'améliorer la participation des élèves. C'est dommage parce que y avait quand même pas mal de collègues euh, hein référent de vie lycéenne présents et euh, mais c'est quelque chose qui a du mal à démarrer. C'est dommage. Tout à l'heure tu as fait la remarque, tu es surprise toi de voir les élèves tout ce qui peuvent proposer et cætera... Moi je fais la remarque inverse. Moi ce qui me surprendra toujours c'est de voir les élèves
105	P	pourquoi on leur propose pas ?
106	T 01	exact.
107	P	Hé oui. Absolument.
108	T 01	Quand je suis arrivé au Chatelier pareil hein ! C'est c'est pas tant, c'est que, il suffisait à mon avis hein, de leur, de leur proposer des choses ! Puis eux pfouu, wouaow !
109	P	C'est euh, c'est un débat qu'on a souvent euh, quand on fait un retour euh, avec euh, avec Christophe euh, parce que
110	T 01	Celui qui impulse ça c'est le chef d'établissement, notamment. Notamment.
111	C	Non puis en plus euh, ces instances-là euh, y suffit presque que de les lancer en fait. Une fois qu'elles sont lancées euh
112	T 01	Après presque y faut que tu les euh
113	C	les lycéens ils ont quand même une force de
114	T 01	après faut que tu les freines
115	C	une force d'autonomie euh, assez élevée moi je trouve !
116	T 01	Moi je pense, je pense
117	C	ça part tout seul ! Hein, enfin. C'est vrai que, ça y est, alors maintenant ça part tout seul, ça y est, ils organisent des choses le soir à l'internat euh, je je, je regarde à peine quoi hein !
118	T 01	Voilà ! Faut juste canaliser !
119	C	Hier soir l'amphi était nickel y avaient tout éteint
120	P	Bon
121	C	y ont fait un, des jeux
122	P	on en est pas encore au niveau euh
123	C	tu vois c'est

124	T 01	ouais ouais
125	C	faut leur faire confiance, c'est sur hein, faut leur donner les clés, faut lancer le truc, faut leur faire confiance quoi
126	T 02	Et, et et toi, en tant que stagiaire, quel est ton sentiment ? Sur ça, sur cette euh, réunion, enfin je sais pas si j'anticipe un peu le, le déroulement du débriefing ?
127	J	vas-y vas-y
128	P	Ce, ce qu'on nous, la la première réflexion que je faisais à Christophe c'est "Comment est-ce qu'on peut avoir un décalage aussi grand entre ce qu'on nous apprend à l'ESPE et, et clairement on sort du concours y a quelques mois, on on en a plein la tête de de cet engagement lycéen à la citoyenneté na na. Et comment euh, comment c'est c'est c'est possible qu'on soit avec un décalage aussi fort avec nos collègues qui sont déjà sur le terrain et qui soit n'ont pas pris le coche, soit l'on fait mais ne le font plus parce que ça a pas fonctionné. Euh, on se sent, on se sent assez seuls. Moi là mes élections je suis partie euh, trop contente, au bout de trois semaines, même pas, quinze jours d'arrivée mon dossier machin, on m'a dit "Oui oui vas-y c'est génial !", je me dis "Ah ouais super" et en fait (rire) j'en pouvais plus, je pouvais plus entendre le mot élection euh voilà. Et heureusement les vacances de la Toussaint sont arrivées et, et on fait la coupure pour passer à autre chose mais...
129	T 02	Tu ? Question hein ? Je sais pas si encore une fois on pose des questions...
130	J	Vas-y, vas-y
131	T 02	moi ça m'intéresse. Est-ce que tu as sollicité des membres de la vie scolaire, style AED pour
132	P	pour le ?
133	T 02	pour concrétiser tout ça.
134	P	Oui ! Alors surtout pour m'aider dans... sur la tenue des bureaux de votes
135	T 01	Ouais
136	P	euh et euh, le dépouillement voilà. J'en ai un qui s'occupe du dépouillement quand les élèves étaient un peu agités ça me permettait de m'appuyer sur euh, sur un
137	T 02	et est-ce que tu as, tu as, tu les as sollicités dans le, la, dans dans une forme réflexive ? Est-ce qu'avec toi ?
138	P	Très peu
139	T 02	en disant "Viens je vais, enfin on va échanger parce que"
140	P	Très peu, c'est-à-dire

141	T 02	parce qu'ils ont aussi un vécu qui...
142	P	je le reconnais, assez peu, je leur ai expliqué ce que je faisais
143	T 02	Ouais
144	P	sans forcément euh, leur euh, les les impliquer sur des tâches particulières où venir avec moi voilà. Quelques-uns sont venus par curiosité tenir le bureau euh, mais ça ça, ça s'est arrêté-là. J'aurais, je pense qu'à avec du recul je, je je ferais autrement euh
145	T 02	Je disais ça parce que Marion aussi euh, elle s'est appropriée le, enfin par obligation presque, hein le CVL Lycéenne (rire) et c'est vrai qu'elle a, elle a plutôt fait un travail avec deux AED mais en, même sur l'aspect réflexif avant même dans dans et c'est vrai, enfin je sais pas ce que tu peux en dire mais ça peut être un
146	M	Oui, oui c'était bien
147	T 02	un bon atout
148	M	de les impliquer aussi oui.
149	T 02	puis ta légitimité peut être aussi par rapport aux AED de, ça permet aussi de de, de l'affirmer euh
150	M	c'est vrai
151	T 02	sans dire "Je suis le chef de service" mais au contraire c'est une genèse entre vous et moi quoi.
152	P	C'est vrai
153	T 02	enfin je sais pas ce que tu en penses ?
154	P	Après c'était le début de la vie sco, euh, enfin, j'ai eu cette ces, cette euh, comment dire, oui ça assoit bien sur le euh, la la la la, posture entre guillemets quand on arrive dans un service mais je, j'étais pas encore aussi à l'aise que je peux l'être euh là maintenant au mois de novembre
155	C	Ah ouais bien sur
156	T 02	Bien sur
157	P	J'en ai encore un peu euh, voilà.
158	J	Bon Naïma allez-y ! (rire)
159	T 02	Vas-y
160	N	Mais, j'ai j'ai pas très bien compris, c'est toi qui a organisé les élections, qui les a mené c'est toi la, qui t'occ
161	P	c'est Nicolas qui est référent

162	N	Merci ! Voilà, pourquoi ? C'est parce
163	P	euh, parce qu'en fait je pensais pas au début euh, m'engager à ce point sur ce sujet-là. Et, euh, quand ça a été décidé on était au tout début de l'année puis on, c'est comme si on m'était le doigt dedans on se fait aspirer, et puis voilà. Et c'est resté !
164	T 02	Et puis je sais si un stagiaire peut être référent officiel par rapport à
165	N	Ben si je suis référente de projets scolaires moi !
166	T 02	Si ça peut ? Autant pour moi.
167	N	hun hun.
168	T 02	Hé oui ils sont pleinement
169	J	Et oui ils sont,
170	T 02	ouais ouais ouais elle m'a répondu c'est
171	J	en poste, pleinement.
172	T 01	Je peux ? On peut donner un conseil juste Julien ?
173	J	Oui ! Alors, par par contre, bon là on a réfléchi un petit peu sur l'organisation, j'aimerais qu'on se recentre aussi sur la séance elle-même en fait, sur la manière dont Pauline a pu la mener mais, fin
174	T 01	Juste une remarque, après on parlera aussi de, par rapport à, dans vos futurs postes ce qui est intéressant. Bon parce qu'on a, c'est dommage parce que c'est toujours vie scolaire, AED, CPE. Bon, y a les enseignants, les PP notamment qu'on peut solliciter. Dans l'établissement où je suis, moi je donne un document, parce que tu peux, tu verras, ça se répète hein ? Y a un cadre légal par rapport aux élections des délégués CVL, CAVL, CRJ, on en a pas parlé mais ça peut être intéressant, Conseil Régional des Jeunes aussi
175	P	hun hun
176	T 01	parce que normalement ça doit faire partie des élections aussi mais bon, moi je donne un document aux PP en début d'année où y a toutes les, les calendriers des dates et cætera...
177	P	Ben ça a été fait
178	T 01	Ben voilà
179	P	Ça a été fait, d'ailleurs quand les classes descendaient sur le bureau de vote, on était pas seuls, ils étaient sur le, c'était pensé sur le créneau PP. Je dois quand même avouer que j'en ai beaucoup qui m'ont laissé la classe et sont partis. Alors pareil on est au début de l'année, j'ai pas

		osé euh faire la remarque, bon. Pareil. Je me ferais pas reprendre l'année prochaine à Créteil (rires)
180	J	Floriane ?
181	F	Euh, ouais moi je voulais hun, rebondir, sur justement la, enfin, la faible présence des enseignants
182	N	hun!
183	P	Oui
184	F	pendant la réunion
185	P	Alors y avait madame M****, la seule euh
186	F	Donc, Ouais la femme qui était
187	P	la seule prof qui était
188	F	d'accord, à côté de l'agent
189	P	A côté de l'agent qui est son mari accessoirement.
190	C	Agent-chef !
191	P	Agent-chef exactement. Elle, elle est euh, professeur de PSE et le deuxième membre professeur du CVL c'est monsieur B***** qui, en plus je l'ai vu ce matin m'a dit qui serait présent et
192	F	et je voulais savoir justement puis que tu, donc le CVL était pas vraiment animé, enfin ces dernières années
193	P	hun hun
194	F	là tu le reprends plus ou moins. Comment les enseignants, comment t'as fait un peu la pub auprès des enseignants et est-ce qu'ils ont voulu ? Est-ce qui se sont sentis investis là un peu ou ?
195	P	Euh, alors, de mémoire avant le premier CA comme c'est au premier CA qu'on a installé justement le CVL, les les élèves ont été élus na na, pour ce qui est partie euh adulte de l'établissement, un mail a été diffusé, c'est le chef d'établissement qui s'en était occupé, pour rappeler que euh, avant euh le premier CA il fallait qu'on ait des candidats pour euh
196	T 01	toutes les commissions
197	P	Voilà! Toutes les commissions dont le CVL et c'est à ce moment-là, c'est au premier CA que ça a été installé. Moi je me suis occupée de rien hein ! Pour la partie adulte, j'ai géré que les
198	F	Ah d'accord
199	P	que les élèves.
200	F	et là t'as l'impression qu'ils se prennent au jeu un peu les enseignants ou ?

201	P	humm moyennement
202	F	pas plus que ça ?
203	P	moyennement. Après euh, ils sont, ils sont présents dans les autres instances hein euh
204	F	bien sûr ouais
205	P	je fais partie du conseil de dis y a toujours quelqu'un euh, voilà. Mais... Peut-être un peu moins que... que ce que ça devrait.
206	F	donc pour les élèves t'es vraiment référente, enfin c'est toi qui viennent voir euh
207	P	J'arrive pas à jauger parce que j'ai pas d'autre exemple de CVL. C'est à dire j'ai pas, je participais pas dans les établissements où j'étais avant à ça, je j'arrive pas à savoir si c'est vraiment moit-moit et que
208	F	Ok
209	P	Je sais pas.
210	J	Alors peut-être donc pour recentrer sur la séance et sur le, la manière dont Pauline l'a, l'a animée, peut-être euh, en essayant aussi de transposer, c'est-à-dire vous par rapport à ce type d'animation, comment est-ce que vous avez perçu la manière dont elle a mené les choses et euh, quelle interrogation ça provoque chez vous ?
211	M	Alors,... moi j'ai déjà animé des réunions du CVL
212	J	hun hun
213	M	en amont du premier C.A. et là dernièrement, euh, déjà j'ai été confrontée à une problématique, c'est que moi j'ai quasiment aucun professeur, dont j'ai l'infirmière et un O.P avec moi, seulement, et une AED aussi. Voilà c'est déjà bien et le problème c'est que j'avais beaucoup énormément d'élèves en stage en fait. Ils partent régulièrement et je me retrouve avec très peu d'élèves et la dynamique est difficile euh, à mettre, euh, à mettre en place quoi, euh, pour l'instant j'en suis là. Alors je vais essayer la prochaine d'a, même d'appeler pourquoi pas les suppléants, l'ensemble des suppléants même s'ils sont pas suppléants des élèves qui ne sont, qui sont en stage pour pour avoir une plus grande dynamique et après aussi, moi le chef d'établissement n'est pas forcément présent à l'ensemble des réunions. Enfin... pour l'instant il a été présent à aucune réunion.
214	C	Y se souvient qu'il est président du CVL ou pas ? (rire discret)
215	M	Oui !
216	C	certain l'oublie je pense !
217	M	Et je vais régulièrement, même à chaque, avant chaque réunion je vais taper au bureau pour voir si y a moyen de

218	P	Y a moyen...
219	M	mais, pour l'instant non.
220	T 01	ça ça le vaut, c'est ça aussi non ?
221	T 02	Oui mais je crois aussi que c'est pas son état d'esprit, certains ont la patience, pas la patience, c'est une technicienne donc euh
222	M	après...
223	T 02	sa préoccupation c'est pas de créer une vie lycéenne.
224	F	Mais c'est elle où l'adjoint hein !
225	T 02	Ça fait partie de sa fonction c'est vrai
226	M	Mais c'est elle qui est chargée
227	T 02	et de sa fonction et puis d'être euh, sans que ce soit péjoratif d'être carrée et propre par rapport aux diagnostics qu'ils ont à fournir et cætera.. Je je pense qu'un chef d'établissement qu'est là depuis plusieurs années c'est une habitude. Donc là elle arrive, elle a les diagnostics à faire, euh,
228	M	oui y'a plusieurs obligation hun
229	T 02	Elle prend ses marques et c'est vrai que ça vient euh, à tort à mon avis, euh, c'est pas prioritaire pour elle.
230	T 01	Est-ce que c'est une marque, tu parles de diagnostic là tu peux le faire le diagnostic hein ! Tu peux avoir un, un élément d'ambiance de l'établissement
231	C	Je crois que c'est
232	T 02	Ça fait partie de de de de créer une sérénité dans l'établissement
233	C	Je crois que c'est prioritaire pour, pour, pour peu, pour peu d'établissements
234	T 01	oui! oui c'est vrai.
235	C	pour peu de chefs d'établissements, je dirais même pour peu de CPE
236	T 01	Ouais
237	C	et euh, parce que c'est vrai que le le euh, y a un peu une peur de, on veut que ça tourne avant tout et y a, c'est dommage qu'y est pas cette réflexion de se dire que ça peut aider à faire tourner
238	P	(en même temps) à faire tourner. Hun.
239	C	la vie lycéenne, l'animation, le

240	T 02	absolument
241	C	la dynamique lycéenne des élèves qui prennent en charge. Ça peut aider à faire tourner, ça peut aider à être présent au lycée, ça fait faire plein de choses
242	T 02	et puis ça génère aussi de la, une ambiance!
243	C	et c'est dommage de pas prendre en compte ce paramètre-là!
244	T 02	Je suis absolument d'accord euh,
245	T 03	Après c'est bien d'avoir un chef d'établissement hein en CEL ou CVC mais je sais pas si c'est lui qui libère le plus la parole quoi. Je suis pas sûr que son couplet sur le budget soit quelque chose qui ai mis les élèves dans une position
246	P	de pouvoir, oui
247	T 03	d'ouverture et de
248	P	J'entends. Après sur par exemple le le, le thème du budget ils ont peu de, de choses à répondre puisque c'est vraiment nouveau et d'ailleurs ça a été mis à l'ordre du jour parce que euh, même moi me dire que je vais à un C.A la semaine prochaine sur le budget, je comprendrais un mot sur deux alors je, je pense que les élèves c'est un peu pareil. Donc c'était vraiment pour leur donner une première idée, on va dire et d'ailleurs le, le thème c'était euh, information euh, sommaire sur le budget euh, voilà. Pour essayer de faire qui soient un minimum euh, captivés par ce qu'on dira la semaine prochaine.
249	T 03	Après je pense que le chef d'établissement la plupart du temps il a l'habitude de parler et il a pas trop trop trop l'habitude d'écouter quoi.
250	P	C'est vrai.
251	T 03	moi je le vois, on le voit hein dans nos réunions de, de CVC, ça mobilise pas mal la parole quoi.
252	F	Donc on, on fait plus venir. (rires) On lui dit plus ! Pour que les élèves parlent !
253	C	Je trouve Monsieur P**** à l'écoute quand même, euh
254	T 03	ouais, ouais, absolument (plusieurs voix)
255	T 02	Plein de bienveillance aussi je trouve
256	C	je, enfin je sais pas, je trouve qu'il fait un accueil je sais pas, la direction ici fait un accueil bienveillant
257	P	oui, depuis le début de l'année ouais
258	C	de Pauline déjà depuis le début de l'année, moi c'est ce que je ressens à chacune de mes visites et je trouve que y a un contact avec les élèves, avec les personnels en général qui est, bon !

259	T 02	hun ! Ça se sent.
260	C	donc euh, les élèves sont pas frigorifiés euh, par le chef d'établissement ici
261	P	C'est parce qu'ils ont l'habitude de le voir, ils sont partout tous les deux, je les retrouve dans les ateliers, je les retrouve euh
262	C	Ils sont au milieu de, des élèves quoi. Ils sont pas cloîtrés dans leur tour d'ivoire
263	T 03	C'est vrai que, moi je pensais que c'était un CPE, au début.
264	M	Mais c'est vrai que moi les élèves me le disent. Si la chef d'établissement venait y auraient peur de dire certaines choses alors j'essaye de, de les libérer un peu à ce niveau-là mais c'est vrai que ça peut bloquer. Hun.
265	J	A, alors là est-ce que l'impress, cette impression-là en fait
266	M	Non pas du tout. (collectif)
267	J	sur la parole des élèves au cours de la séance ?
268	C	non ils sont à l'aise !
269	T 01	Quand t'as dit 5 minutes moi je trouvais que franchement c'était rapide hein pour que la parole soit libérée.
270	P	Oui
271	M	Ouais
272	T 02	A, après moi
273	T 01	par rapport à l'an der
274	P	ouais ouais
275	T 01	et on était là ! T'as une donnée que t'as pas ailleurs hein !
276	J	ya, y avait deux, euh Marie-Laure et puis Floriane vous aviez euh,
277	T 01	Ouais Marie-Laure, voilà
278	M L	Non c'était par rapport à ce qui, à ce qui se dit, nous on, on a tenu notre premier CVC hier. Et, par rapport à la prise de parole des adultes et notamment du chef d'établissement, nous y a un donneur de parole et c'est un élève
279	J	Bien
280	M L	et donc en fait c'est, c'est très drôle parce que du coup on voyait que au niveau des adultes on pouvait avoir le réflexe de justement répondre à une question posée et elle jouait très très bien le jeu en disant "Attendez c'est pas à vous" (rires) et c'était intéressant parce

		que de la, comme on leur a quand même pas mal rappelé que c'était un conseil paritaire, que, voilà que la parole des adultes comme des élèves était à, à parité et que elle avait pas plus de poids, hé ben je pense que nous ça a beaucoup aidé à ce que les élèves du coup euh, hé ben se sentent euh, à part égale et puissent prendre la parole et puissent faire des propositions et puis. Et ça c'était, c'était assez intéressant et et par rapport aux, aux profs aussi ben,..., moi là dans mon collège on est pas mal, on a
281	P	y a plus de profs
282	M L	ben, non non, j'ai autant de
283	P	Pareil
284	M L	En fait non, euh, j'ai pas autant, j'ai neuf euh, neufs rofs titulaires et et neuf élèves titulaires avec neuf suppléants chez les élèves et deux suppléants chez les profs
285	P	d'accord, ok, ouais.
286	M L	Mais euh, mais voilà du coup et les profs moi j'y ai été un peu à l'arraché pour réussir à avoir, euh (rires) des profs ! Et et ça a été du porte à porte pour certains quoi ! En me disant ben si ça répond pas je vais y aller quoi ! Donc euh, non mais, en fait en y a qui étaient un peu frileux et là ça, je crois que ça les a bien, ça a fini de les convaincre en fait hier de participer parce que par rapport aux, aux propositions qu'avaient fait des élèves ils pouvaient y répondre, quand c'était pas des questions qui relevaient du C.A. Et les profs y se sont dit "Mais moi aussi ça m'intéresserai". Y en a un qui voulait un club cinéma par exemple.
287	P	Ils ont trouvé leur utilité en fait euh
288	M L	Exactement
289	T 01	leur intérêt on va dire
290	M L	et en faisant aussi des liens avec leur programme. Du coup c'était, c'était intéressant.
291	T 02	Après peu
292	J	Alors Flo, Floriane
293	T 02	Ah
294	J	excuse-moi !
295	T 02	vas-y, vas-y !
296	F	Moi je voulais revenir juste sur le début de la réunion quand euh, est-ce que tu avais prévu de les présenter ou pas ?

297	P	oui (à voix basse)
298	F	Est-ce qui se connaissaient en fait eux ?
299	P	oui (à voix basse). Y se
300	F	Parce que moi ça m'a manqué et tout le long je me suis demandé qui étaient les adultes.
301	P	Pardon ! Oui y se
302	F	J'aurais bien aimé les élèves savoir dans quelle classe y étaient
303	P	oui y se, y se connaissaient. J'aurais dû à, avec du recul le, l'appuyer pendant le, l'appel, parce que c'est censé être l'appel qui devait me faire le lien entre le nom de la personne
304	F	d'accord
305	P	et, et sa fonction dans l'établissement et dans le truc euh, voilà, je sais qu'
306	F	mais les élèves c'étaient déjà rencontrés entre eux ?
307	P	Ah les élèves se connaissent déjà entre eux et
308	F	ils se connaissaient déjà tous même euh
309	P	Ils connaissent aussi madame euh
310	F	bien sûr ouais
311	P	et puis tous les profs
312	F	Bien sûr les enseignants ouais
313	P	le, les, mais c'est vrai ! A part le vice-président, la vice-présidente et le président euh, j'ai pas, j'ai pas appuyé là-dessus.
314	T	Moi je peux dire un truc ?
02		
315	J	vas-y (rire)
316	T	Alors sur la séance proprement dite
02		
317	J	Y me r'garde (rire)
318	T	Ouais je te regarde si tu me donnes la parole hein ! (rire J). Non, sur la séance proprement dite, enfin je trouve euh, Pauline, et puis je parle sous la critique de Christophe de toute façon, moi j'ai eu un bon sentiment, bon alors c'est la partie animation, y a pas la partie organisation dans ce que je vais te dire hein ? Je trouve que tu es une bonne animatrice, que les choses étaient bien posées, après y avait un peu d'essoufflement à la moitié de la séance, hein même au niveau du ton de ta voix
02		

319	P	Absolument
320	T 02	de la portée. Et puis du fait que c'est toi qui dois diriger les débats, bon. Mais c'est normal y a des intervenants. Mais je trouve qu'y avait, que t'as impulsé une, une bonne dynamique et c'était assez clair pour les gamins, enfin pour les jeunes.
321	P	C'est gentil, merci.
322	T 02	Je sais pas ce que vous en pensez mais ?
323	M	si si
324	T 01	t'as posé le cadre, t'as posé le cadre
325	T 02	Voilà tu as posé le cadre
326	T 01	Et à chaque fois tu as répété
327	T 02	tu as animé, c'est à dire tu as su gérer les fautes, tu as su prendre, t'effacer lorsque les jeunes prenaient la parole, après le seul bémol mais je crois que on est tous logés à la même enseigne, c'est l'épuisement, la lassitude de l'animation et puis on s'en rend pas compte, notre voix porte beaucoup moins
328	P	oui, oui, oui oui.
329	T 02	et c'est vrai que ça, ça a nécessité d'être très concentrée quoi!
330	P	du début à la fin ouais
331	T 02	C'est à dire parce qu'y a du plaisir avec les élèves et au bout d'un moment on se perd la dedans. Enfin je sais pas ce que vous en pensez aussi les collègues hein ?
332	P	non mais je comprends
333	T 02	Moi le premier hein ! Euh. Toujours conserver à l'esprit "Je suis l'animateur, je suis là pour animer" et je trouve que t'y a très bien joué ton rôle d'animatrice
334	P	Merci
335	T 02	Hééé, est-ce que Christophe t'as
336	P	ouais ouais on l'a répété hein ! (rire C)
337	T 02	t'as voilà ! (rires autres) Hé ben vous avez bien répété si c'est le cas avec Christophe.
338	P	Non ! Christophe la semaine dernière, on a fait le point sur sur euh, ce ce TD là. Euh, y m'a, on m'a, on a reparlé de tout ce qui fallait pas oublier, voilà. "On commence comme ça..." parce que moi c'est aussi mon premier CVL alors

339	T 02	Ah ben oui ! Absolument
340	P	en tant qu'animatrice, donc encore plus ! Mais premier CVL euh, tout court
341	C	Justement y manque un petit truc moi sur l'ordre du jour (rire P & C). Non. Y m'a manqué euh, tu tu avais donné le thème bon sur l'animation en fait hein ? D'ailleurs y avait le président de la MDL qui était là c'était pas, c'était pas un hasard
342	P	Oui
343		je pense. Et, euh, sur l'aspect que les élèves peuvent améliorer la vie générale de la scolarité
344	J	hun hun
345	P	Alors, oui
346	C	dans un établissement, j' pense à un moment donné que t'allais, je regardais la montre, je me suis dit "quand est-ce qu'elle va dire stop sur le bal" ?
347	P	et qu'on passe sur la vie quotidienne
348	C	et que, ok, "maintenant est-ce que vous avez des questions pour le prochain C.A. ?" autre que le budget, parce que c'est vrai que le thème central c'est le budget mais on peut aussi parler d'autre chose, euh, sur des améliorations à apporter sur votre vie au quotidien ?
349	P	ouais.
350	C	et aussi un des grands rôles du CVL. Ca ça m'a manqué!
351	T 01	Elle l'a fait à moitié, elle l'a dit à un moment donné pour les questions diverses
352	P	Hun
353	C	ouais
354	T 01	Tu aurais pu te servir de ça
355	P	C'est vrai
356	C	Mais c'est pas que des questions diverses, ça peut être aussi euh, être mis à l'ordre du jour. Les membres du CVL peuvent demander au chef d'établissement de mettre une question à l'ordre du jour.
357	J	Et effectivement la manière dont vous l'avez fait c'était très compliqué. C'est à dire, le le, enfin, l'idée que, y pourrait peut-être mettre des questions à l'ordre du jour mais que y va falloir quand même enfin
358	P	il aurait fallu l'explicitier avec euh
359	J	j'ai j'ai même assez mal compris en fait comment ils allaient faire, en fait hein ?

360	C	C'était pas clair entre questions diverses et possibilité de mettre un thème à l'ordre du jour.
361	P	C'est ça !
362	C	Tu vois ce que je veux dire ?
363	P	Parce que je crois que j'ai fait un mélange des deux. Et forcément ça pouvait pas être clair pour eux et...
364	C	Ouais. Non mais, c'est pas, c'est pas grave du tout.
365	J	Marie-Laure avait une remarque.
366	C	C'est juste une...
367	J	Excusez-moi. (rire J)
368	C	Ça m'a manqué moi, juste ça. Sur un quart d'heure tu vois ?
369	T	Oui, oui non mais
	02	
370	J	Je vais te couper, je vais te couper après !
371	T	Je compte sur toi pour me... canaliser (rire J)
	02	
372	M	Moi je trouvais que c'était assez pertinent régulièrement de, euh, sans que ce soit euh, euh, cadrant et que ça coupe leur enthousiasme de les recanaliser sur euh, "Ok bon il va falloir des équipes, faut que vous ayez pris des notes, faut que, parce que les choses ont les oublies" et donc euh enfin je pense que c'était guidant par rapport à la façon, le but c'est aussi de les responsabiliser donc de leur donner aussi une trame sans qui es ce ni trop scolaire euh, ni complètement "Ok super, on s'est réunis, tout le monde a envie de faire plein de trucs" et et et
	L	
373	P	et on en fait rien
374	M	Et comme tu as dit assez justement on va revenir à, au prochain CVL et on repartira de... Et ça c'est dans n'importe quel groupe constitué
	L	
375	P	Ben je suis un peu déçue là-dessus parce que c'est pas la première, à chaque fois je leur dis "Prenez quand même, euh, des notes et je pensais qui"
376	M	Je pense qu'il aurait fallu le leur rappeler au début, au démarrage
	L	
377	P	Voilà eet je me suis réveillée là j'ai regardé tout le monde et j'ai dit "Oh non ! Pétard et..."
378	T	Faut nomme le, le présid, la, la secrétaire de séance
	01	
379	P	Le secrétaire quoi ! Donc bon c'est moi qui les ai prises et
380	T	Après t'as Espoir hein qui a pris des notes hein !
	01	

381	P	oui, oui, oui
382	T	Elle a rien lâché j'ai l'impression
	01	
383	M	Ouais (rire)
	L	
384	J	hun hun
385	P	Espoir
386	C	Ah la vice-présidente
387	P	C'est Y****
388	C	Y**** utilise le terme "genre" tous les trois mots !
389	P	oui, oui ! C'est ça
390	M	ouais à peu près
	L	
391	P	C'est ça, c'est ça et profites !
392	M	C'est une ponctuation ! (rires)
	L	
393	C	genre tu aurais pu faire ça, genre ça aurais été mieux tu vois (rires), si genre t'étais venue
394	P	Oui c'est Y**** !
395	F	Et je me demandais euh, est-ce que c'est p'etre bon aussi qui, vu qui perdent de l'attention, peut-être en fin de séance de faire un re-rappel mmm
396	P	De ce qui a été dit euh
397	F	de ce qui a été dit et du but!
398	P	Ouais c'est vrai.
399	F	Quel était l'objectif en fait de cette rencontre et puis euh, qu'est, qu'est-ce qu'on en retire en fait sur quoi on se quitte, quel était l'objectif initial ? Et puis de rappeler où est-ce qu'on a pu le mener et voir peut-être même ce qui a pu ne pas être abordé et qui peut l'être euh
400	C	C'est là alors qu'on peut voir que le président a eu un rôle, parce que Monsieur P****
401	J	effectivement il a fixé la date
402	C	cartésien (rires), chef d'établissement cartésien, lui
403	P	il est allé chercher son son calendrier

404	C	y s'était dit "Je pars avec une date" (rires)Et je pense qui se l'est dit depuis le départ hein! (rires)
405	T 01	Et depuis le départ !Tu le vois y trépigne !
406	C	"Dans une heure je pars, j'ai une date!"
407	P	et il a réussi.
408	C	il a réussi.
409	J	Alors là-dessus, sur, enfin, je, je, j'aimerais que vous vous penchiez un petit peu sur sur la manière dont Pauline a accompagné les élèves sur leur projet tout au long de la séance et y a eu une intervention de votre collègue à un moment donné qui a euh, qui a donné des solutions aux élèves et on était plus dans l'accompagnement et on, alors ça a pas marché parce qu'en fait vous les avez relacés. Est-ce que vous voyez en fait cette intervention à un moment donné ? (tous oui oui)
410	N	Il a proposé très exactement un déroulé euh, très précis. (accords d'autres par onomatopées)
411	J	Tout à fait. Hein ?
412	N	D'ailleurs y c'est (fait un geste signifiant stoppé, échoué). Ça a complètement fait un flop
413	J	oui, tout fait
414	N	eux ils sont repartis comme en 40 euh
415	M L	Moi je l'ai pas entendu cette partie-là (rire) du
416	N	c'était une très belle tentative mais euh, échec (rires)
417	J	Et c'était intéressant parce que effectivement Pauline a pas fait ce travail-là, c'est à dire que y a pas un moment où elle a restreint complètement l'imaginaire des, ou les propositions qui ont été faites par les lycéens en disant "Ben finalement ça va être ça, ça, ça". Bon évidemment y a un risque hein ? C'est qu'après on sache pas ce que ça va être mais euh, on a senti à un moment donné que votre collègue il avait besoin absolument que y ait des solutions dans tout ça. Et il a donné des solutions clés en mains à tout le monde mais, comme vous avez pas animé le CVL dans ce sens-là ça n'a pas marché.
418	P	Ça n'a pas eu d'impact
419	J	Personne n'a écouté ce qu'il a dit, euh, d'une certaine manière et euh, les élèves ont continué en fait à avancer dans le sens que vous avez impulsé chez eux.
420	P	C'est, maintenant je m'en rends compte, mais j'avais pas fait de suite le, le lien. Là où maintenant je suis inquiète, alors ça a peut-être rien à voir mais euh, ils sont parti sur un, un concours pour les...
421	T 01	les talents

422	P	hun, où, pour la partie cuisine
423	M L	C'était dur ça quand y disaient "Y en a qu'on pas d'talents ! (réactions rires)
424	P	pour la partie gâteaux, pour la partie cuisine ! Et à un moment j'ai dit doucement au chef, mais euh, parce qu'ils voulaient utiliser les cuisines du réfectoire pour faire leurs trucs et là
425	T 01	Tu as raison
426	P	je me suis dit euh, j'ai demandé au chef "Chef mais, c'est pas possible qui fassent ça ?""Si on peut s'arranger !"
427	M L	même le barbecue
428	T 02	Dehors !
429	P	Alors du coup je savais plus, j'ai laissé un peu en, un flou
430	C	pas dedans ?
431	T 01	Dehors
432	C	Je crois qu'il a pas dit dedans
433	T 01	Attention
434	P	non mais si, il a demandé pour le concours des gâteaux là (désigne)
435	M L	non non non non
436	P	non y a le barbecue mais je lui ai demandé ""Est-ce qu'on peut faire chauffer les gâteaux ici ? » Parce que y veut faire quand même un conc
437	T 01	mais là Pauline, je te dis ça mais nous quand on a l'école ouverte pendant l'atelier cuisine au lycée Le Chatelier, les élèves en tenue hein ! Y rentrent dans la cuisine pour cuisiner
438	P	Oui mais ils sont accompagnés euh
439	T 01	Ah du chef hein !
440	P	du chef ! Voilà.
441	C	Ah, oui oui
442	P	Voilà, là je sais pas comment ça va être
443	T 01	Tu rentres pas sans le chef
444	C	Y a des normes de sécurité hein
445	T 01	Ah ouais ouais

446	P	Donc bon, j'ai laissé un peu flotter parce que moi je connaissais pas le cadre et je me suis dit "bon."
447	T 01	Tu sais l'histoire, enfin juste en, Y**** là l'histoire de la vente des, comment
448	P	Hun
449	T 01	des sandwiches et tout quoi c'est euh,
450	T 02	Très bonne idée ouais
451	T 01	Mohamed faire participer les enseignants, enfin c'est Mohamed je sais plus, celui à côté de Y****, c'est pas Mohamed
452	P	Idriss
453	T 01	Voilà, Idriss, c'était pas mal aussi de proposer les enseignants non ?
454	C	ouais mais le problème c'est que y a y a
455	T 01	Tu verras la
456	C	je sais pas quel est le pouvoir d'achat des élèves ici (hun hun), c'est ça aussi le soucis.
457	T 01	Très honnêtement 1 euro, 1 euro cinquante la, le sandwich quand toi y te coûte rien du tout
458	C	non non mais ! Si c'est ça oui !
459	T 01	Tu le vends euh
460	C	Faut mettre des prix vraiment très bas quoi.
461	T 01	regarde les élèves, ouais ! 1 euro, 2 euros (hun) c'est pas, je te parle pas de sommes euh
462	C	ouais ouais
463	C	Alors moi j'avais une question euh, par rapport à la représentativité des élèves, des dix élèves. Ce qui m'intéresse c'est de savoir "est-ce que toutes les formations de l'établissement, est-ce qu'elles sont toutes représentées ?" T'as gestion-administration, carrosserie euh ?
464	P	J'ai des Autos. En fait les Autos y font mécanique et carrosserie, donc là j'en avais..., j'avais tous les garçons plus la blondinette qui avait en face de moi, ça fait quatre élèves et ensuite le reste c'est des G.A. Par contre j'avais pas de Commerce. Mais les Commerce c'est la, la filière donc, que j'ai pas en responsabilité mais qui est un petit peu difficile à canaliser. On a pas plus de problèmes que ça avec les Autos
465	C	d'accord
466	P	Les G-A bon, ça va mais les commerces sont pas très impliqués sur ce point-là, ils sont pas très présents.

467	C	essentiellement des secondes là ?
468	P	secondes et premières.
469	C	Premières.
470	T 01	T'en as combien au fait ? Des élèves, t'en a vingt là ? T'en a dix et dix ?
471	C	t'en avais 10 là.
472	P	J'ai 10 titulaires et 10 suppléants.
473	T 01	d'accord. Ok.
474	C	et euh, et c'est vrai que vu que ce sont des, des des secondes qui donc euh, forcément la la moitié vont, va rester
475	T 01	Va rester ouais
476	C	Ce qui est intéressant c'est que la la suite ici au niveau des collègues qui, qui enclenchent quoi
477	P	que ça continue ouais
478	C	si ça enclenche pas ça va retomber comme un soufflet quoi.
479	P	Mais je suis pas sûre que les élèves euh, ça leur retombe. Je pense à Y****, je pense à Espoir, euh, Espoir elle me parle du VCL toute la journée en me demandant quand est la prochaine réunion. Ya des, ya des élèves qui s'accrochent à ça aussi euh
480	T 02	Elle est vampirisante hein Espoir ? Nous on l'a eu une année à Brochier (rire Pauline)
481	P	Euh, ben là la pauvre avec sa, son pied dans les, dans le plâtre c'est compliqué et
482	C	y a des fois très peu d'élèves hein, peuvent enclencher une dynamique hein ?
483	P	Oui
484	T 01	Je suis d'accord avec Christophe moi c'est, quand y a pas d'adultes c'est compliqué
485	P	Idriss euh qui est aussi membre de, qui est aussi trésorier de la MDL parce que lui il est membre du CVL et aussi trésorier de la MDL, il passe son temps à, à vendre les boissons à 10 heure, on l'a dans le bureau tout le temps. On a un peu des arapèdes mais qui vont nous servir je pense peut-être l'année prochaine à faire perdurer euh, ce truc-là. J'espère.
486	T 01	Tu, tu as un budget là pour le CVL ?
487	P	J'en ai aucune idée.
488	T 01	T'en as pas ? D'accord. Ok. "La MDL ça représente quoi comme budget ?

489	P	A peu près 6000€.
490	C	Alors c'est vrai qu'il y a quelque chose d'étrange ici, c'est que le, l'adhésion (rire P), non mais je le dis hein mais
491	T 01	Elle est pas obligatoire.
492	C	l'adhésion à la MDL n'est pas facultative quoi.
493	T 01	elle est obligatoire ?
494	C	Ouais. Elle fait partie de l'inscription.
495	T 01	Comme beaucoup d'établissements.
496	M L	Mais moi je l'ai entendu dans beaucoup d'établissement hein ? Même au collège.
497	C	Ce qui est, euh, complètement illégal.
498	T 01	Après chez nous, elle est pas, elle est pas obligatoire, j'ai 33 adhésions tu vois à 5 euros quoi (des discussions parallèles démarrent sur le sujet en comparant d'un établissement à l'autre...) Quand on la faisait, quelque part pas obligatoire mais euh
499	P	fortement conseillée
500	T 01	fortement conseillée, oui, euh, puisque c'était dans le dossier d'inscription, tout tout les entrants y z'y adhéraient et on avait un petit budget. Là maintenant c'est vrai que tu cours après 5€...
501	C	Ça c'est, c'est une association. On ne peut pas obliger quelqu'un à adhérer à une association.
502	T 01	Ah tout à fait, tout à fait
503	P	hun, hun hun.
504	T 01	Tu sais que Marseilleyeyre embauche !
505	T 02	Tu les canalises pas eux ? (S'adresse à J) Euh,...
506	J	Oh ! (rire et manifestation gestuelle)
507	T 02	T'es sans arrêt en train de me dire "Stop ! Stop" euh, Parce que là Serge et Christophe y se font le bout de gras là ! Euh, enfin, (rires autour). Moi j'aimerais revenir sur Pauline
508	J	Vas-y vas-y
509	T 02	puisque son métier c'est CPE quoi
510	J	prends la, prends la parole
511	T 02	Donc au-delà de l'organisation tout ça

512	P	C'est CPE stagiaire pour le moment
513	T 02	c'est ton positionnement, voilà. (Pas mal d'agitation) Non moi je vais faire, effectivement deux, trois trucs qui ont été dit
514	T 01	Allez-y euh, monsieur Parisi
515	T 02	merci. Merci monsieur euh,
516	T 01	de rien
517	T 02	franchement! (rire J) Non, effectivement je reviens là-dessus, c'est en tant que CPE, en tout cas animateur d'une séance, c'est acter sans arrêt. Alors c'est vrai que le bilan à la fin est bon, sur quoi on reste, comment elle fait, je pense que c'est intéressant, tu l'as fait à un moment donné, euh, je crois que c'est euh, ça a marqué un peu les esprits, après tu l'as abandonné, c'est pendant qu'on parle, c'est dire "Oui, nous allons faire ça" et l'acter.
518	P	hun hun.
519	T 02	Alors je sais que, euh, je suis pas un spécialiste de la communication mais
520	P	alors tout ce qu'on va faire je l'ai noté hein ! Quand même euh
521	T 02	Oui, non c'est pas ça dont je parle, moi je parle
522	P	ah, d'accord
523	T 02	moi je parle en temps réel c'est pour conserver la dynamique
524	J	l'acter oralement au cours de la séance en fait
525	P	ah d'accord
526	T 02	conserver la dynamique de ta réunion quand tu sens que ça s'évapore où que ça s'échappe sur des trucs c'est revenir et puis dire "Alors on a décidé où en tout cas, c'est en prévision, parce qu'à un moment on parlait des sandwiches, y a plein de propositions qui ont été faites"
527	P	c'est vrai
528	T 02	et leur montrer, alors si c'est toi ou en tout cas le secrétaire de séance, que leur, que leur parole va être prise en compte quoi. Enfin moi je crois que c'est important dans, quand tu, quand tu animes une réunion alors là c'est, tu peux être avec des enseignants, des parents
529	P	c'est vrai
530	T 02	comme quand on est avec un gamin qu'on est en train de faire une remédiation, une régulation, à un moment donné on lui dit "Bon ! Qu'est-ce qu'on a décidé ? Quels sont tes engagements ?" et là je pense que ça aurait été euh

531	P	Ca fixe les choses
532	T 02	Et puis, je crois que c'est Christophe qui l'a abordé ou Serge je sais pas trop quoi, je sais pas trop qui, parce qu'ils parlent beaucoup tous les deux mais (rires des tuteurs). Je plaisante, je taquine
533	T 01	Ah ça tacle !
534	T 02	Mais non ! C'est rebondir sur le savoir être. Je, je pense que c'est toi qui en as parlé Christophe. C'est euh, lorsqu'y s'expriment ne pas é, enfin il me semble avec humour, ne pas hésiter à les reprendre euh, puisque le CVL c'est aussi une instance représentative et que ça se veut avoir une certaine éthique. Et je pense que oui, c'est la jeune fille Y**** qui reprenait sans arrêt une expression
535	P	Genre
536	M L	Genre
537	T 02	genre. Peut-être, alors ça peut être très euh, soft hein ?
538	C	Non, euh, faut lui dire gentiment à part quoi. Pas devant tout le monde.
539	T 02	oui ! Parce qu'elle a l'air d'avoir, mais je pense c'est important aussi.
540	J	Oui faut pas se priver d'occasions en fait, effectivement
541	T 02	Ouais, voilà, c'est ça
542	C	oui parce que quand elle va se présenter à un patron euh elle, elle parlera pareil
543	T 02	parce qu'après y aura le stage bientôt et je pense que c'est important de leur signifier. Alors bon, je suis le premier à oublier mais
544	P	tout à fait euh, absolument
545	T 02	C'est un souci à avoir et je pense que ça nous positionne et puis c'est le sens de notre boulot, c'est notre métier hein ? Au-delà de la réunion de CVL c'est amener aux élèves un savoir-être
546	P	Je pense que c'est d'autant plus visible quand on est à l'extérieur de cette réunion parce que l'ayant à côté
547	M L	Tu te rends pas compte toi
548	N	tu t'en rends pas compte
549	T 02	oui ! Bien sûr, bien sûr
550	P	j'avais droit à ses petits commentaires, à tout quoi hein ? Quand on est à côté
551	T 03	Ca restait quand même dans le domaine de la correction quoi, euh

552	J	oui tout à fait ! (oui ! collectif et justifications)
553	T 03	avec des tics verbaux de quartier mais
554	C	non mais c'est des petits détails mais c'est important
555	T 03	Ouais
556	J	Et, et d'ailleurs, est-ce que c'est quelque chose qui a été institué, le fait que les élèves appellent le, la vice-présidente "Madame la vice-présidente" ?
557	M	(en chuchotant) c'est vrai ! c'est vrai !
558	J	Parce que, enfin j'ai j'ai
559	P	Non ! Alors
560	J	j'ai trouvé que c'était très intéressant effectivement dans ce sens là
561	M L	c'était pas, c'était, je, c'était pas mal ouais
562	P	Je peux vous expliquer
563	J	ouais ouais
564	P	en fait je, ça n'a pas été euh, du tout dis aux élèves, par contre dès que je vois Y****, je lui dit "Bonjour madame la Vice-Présidente".
565	C	ah ouais (rire)
566	T 01	Ben ça dépend dans quel cadre tu la vois !
567	P	depuis qu'elle est, au début c'était pour la,
568	M L	Mais tout le temps ?
569	P	au début c'était pour la canaliser. Ben je, moi je l'ai jamais euh, elle est, elle fait pas partie de mes supports de vie de classe
570	T 01	ah d'accord
571	P	par exemple, j'ai pas d'entretiens à faire quand ça dysfonctionne ou quoi. Ou à moins qui ait une urgence machin. Mais elle euh, elle euh, fonctionne plutôt bien Y****.
572	C	Tu veux qu'elle endosse l'habit de, du rôle
573	P	Ben disons que pour la canaliser parce que on la voit souvent dans la cour, elle est toujours euh, un peu fofolle. Le fait de lui dire sur les premiers temps "Bonjour madame la Vice-Présidente" d'un coup elle était là, euh, elle prenait ses airs !(rires) Et ça a arrêté net
574	C	Tu veux récupérer son énergie pour la, pour la remettre

575	P	Et les, et les gens qu'il y avait autour d'elle y disaient "Mais pourquoi elle t'appelle madame la Vice-Présidente ?" et ils ont commencé à prendre ce jeu-là et Y**** en joue énormément maintenant et c'est, c'est assez euh, voilà.
576	J	Mais là en l'occurrence ça donne, pas une forme de solennité parce que c'est pas ça, mais ça donne du sens en fait au rôle de chacun au sein de, de la séance hein ? Ça
577 02	T	Puis c'est des jeunes qui, qui, y faut valoriser aussi, je crois que
578	P	oui !
579 02	T	c'est un acte de valorisation. Enfin, ils sont tellement heureux, et ça les, ça les implique tellement davantage !
580	P	c'était dans cet objectif-là, a priori.
581 02	T	non c'était bien !
582	C	Alors techniquement si, je peux me permettre de te donner un conseil, il faudrait, que le ra, le compte rendu soit rapidement rédigé avant Noël
583	P	Oui
584	C	et que ce compte rendu parte avec une convocation de la prochaine séance pour janvier.
585	P	Hé ben, ça sera, ce sera le cas.
586	C	Comme ça t'enclenche. Et là... (rire C & P)
587 01	T	Comme tu l'as très bien dit
588	C	c'est pas on rentre en janvier "Ah faudrait penser au compte rendu"
589 01	T	comme la visite !
590	C	l'instant qu'on y pense on est déjà en février
591 02	T	Ouais non, mais tu, tu as entièrement raison. Ouais ouais.
592 01	T	Ca va vite, y reste deux semaines tu te rends compte ?
593 02	T	(conversation parallèle) Tu prends note Marion ?
594	M	(conversation parallèle) Ouais ouais, je m'inspire!
595	C	Les comptes rendus je pense qu'il faut les faire là même, la semaine prochaine, tu vois ? Faut les faire à chaud quoi. Faut pas attendre pour les faire."
596 01	T	(en levant une feuille) Je regardais le programme de la semaine de l'engagement, bravo hein !

597	N	non, regarde pas...
598	P	Ouais hein ?
599 01	T	Poufff !
600	C	Ouais ben là c'est là, le proviseur c'est !
601	J	Mais c'est là où je parlais de jalousie en fait ! (Tous commentent positivement)
602	C	Y, y s'investit le proviseur là je pense ? Le proviseur s'investit là !
603	F	(vers son tuteur) C'est le proviseur ça ? Ouais bon (autres conversations parallèles et simultanées non transcrites)
604	P	Alors ça s'est mis en place depuis que Monsieur P**** est est là,
605	C	deuxième année !
606	P	donc ça fait la deuxième année, pardon !
607	J	Alors juste (donne la parole à T03)
608 03	T	Non, juste pour, sur le CVL quoi
609	P	Oui
610 03	T	Alors moi j'ai trouvé que tu l'avais super bien conduit et tout ça
611	P	c'est gentil merci.
612 03	T	après y a des petites remarques à entendre. Mais j'avais l'impression d'être dans une réunion du bal ou du, de la journée des talents
613	P	entièrement !
614 03	T	alors que un premier CVL, je sais pas, j'ai l'impression que c'est quelque chose où les idées doivent fuser, ça doit
615	P	commencer à ! oui !
616 03	T	partir dans tous les sens, on doit entendre l'irréaliste, on doit entendre le rigolo, voilà !
617 02	T	hun, c'est vrai!
618 03	T	Et là, j'ai l'impression que c'était euh, le bal.
619 L	M	Oui! Ça faisait plus groupe de travail en fait de, du CVL où
620 03	T	ouais

621	M L	mais en même temps euh, c'est (sonnerie qui couvre les échanges. inaudible 3,4 secondes)
622	J	Oui ! Effectivement. Ou, ou un début en fait qui soit quelque chose qui euh sus, suscite, alors parce que, moi y a une question que je me pose tout de même c'est que "c'est la première réunion du CVL mais ils ont déjà des idées très arrêtées sur ce qui veulent faire ? C'est venu comment en fait ?
623	T 03	ben oui !
624	J	C'est vous qui les avez ? Vous avez cadré ça avant ? Enfin d'où ça vient cette idée de, de journée des talents et cætera... ?
625	P	C'est c'est ce que je... On, on s'est réunis juste à la fin des élections quand ils ont été élus. On s'est réunis euh, c'était pas un CVL puisque j'avais que les élèves du CVL et ils ont commencé justement à discuter. Quand je leur ai expliqué, voilà c'est ça, quand je leur ai expliqué quels étaient les missions du CVL et qu'est-ce qu'on attendrait d'eux cette année euh, on a commencé à enclencher sur ces idées-là.
626	J	hun hun
627	P	Et qui ont, on, comme on était qu'entre nous entre guillemets la parole était libre de suite. Y a même eu un peu des frictions entre des avis euh, divergents et je crois que c'est ça qui..., qui ressort, en fait, maintenant. C'était pas nouveau pour eux l'histoire du carnaval où de la fête des talents. Y s'étaient déjà vus à la fin des élections, quand on s'était vus, ils avaient fait l'explication de ce qu'est un membre du CVL parce qu'ils étaient presque tous nouveaux et on a enclenché sur ce, sur ces questions-là.
628	J	Ouais parce que vous avez remarqué que aussi que, alors, pt'être faut s'interroger sur la manière dont ça s'est fait. L'histoire du carnaval a complètement disparu de la discussion en fait.
629	P	Hun. Entièrement.
630	J	Alors, je je le je y y faudrait revoir comment, dans la manière dont vous avez accompagné cette réunion, à un moment donné ça a complètement enclenché sur cette journée des talents et ça a fait disparaître complètement cette journée du carnaval ?
631	P	Alors justement ! Quand je parlais des frictions qui a eu sur la première réunion euh, ou on s'est vu. Certains ont proposé un carnaval, en fait non ! José, donc mon euh, le CPE qui est avec moi, enfin pas Nicolas, José Fontana a dit "l'année dernière on a essayé d'organiser un carnaval qui n'a pas marché, faut qu'on le refasse cette année." Donc cette, c'est comme si là l'idée était apportée euh, donc ça a un petit peu débattu. Y**** a mis, nous a apporté les, la, l'idée de la fête des talents et ces deux idées sont restées en parallèle en fait mais sans que l'idée du carnaval vienne de nos élèves. ET je suis pas sur qui soit vraiment, euh, intéressés. Jusqu'à ce que, à la fin de ces débats Y**** dise "Non mais le carnaval c'est pour les petits, nous on va pas faire un carnaval, venir déguisés, moi personnellement je veux pas !"

		Elle nous fait une crise de nerfs et... et on est restés un petit peu sur c'te fin brouillon. C'est pour ça que moi, j'ai repris l, le terme carnaval, tout en sachant que euh, ils allaient de fait vouloir bifurquer sur la fête des talents et oublier ce carnaval-là. Mais parce que les pauvres, y se sont récupérés... l'idée de l'année dernière
632	T 01	l'idée qu'était pas d'eux quoi !
633	N	de l'an dernier !
634	P	d'où le, le quiproquo peut être
635	C	Je pense qui faudrait veiller à ce que la, la prochaine réunion soit pas une réunion de l'organisation du bal.
636	P	oui !
637	C	Ça, ça c'est, où de la demi-journée euh,
638	T 03	Oui voilà!
639	P	en question ouais. Oui oui absolument.
640	T 03	C'était journée des talents et bal, où bal et bal ? Je...
641	P	entièrement
642	T 03	Ca j'ai pas, j'ai pas bien compris non plus.
643	C	parce qui a une confusion des genres avec la MDL parce que bon, t'as vu je t'ai expliqué qu'au Lycée Hôtelier, la, le, l'organisation du bal des internes et du carnaval c'est complètement le travail de la MDL, le CVL ne s'en occupe pas du tout. Y a un petit peu d'aide mais. Le CVL est vraiment centré sur des problèmes
644	P	Quotidiens
645	C	d'amélioration de la vie du lycéen quoi!
646	T 03	Ouais tout à fait
647	P	hun hun hun
648	C	et faut pas perdre ça de vue en fait. Même si on peut croiser un peu les deux hein ?
649	P	Oui, oui. Absolument. Là c'était focalisé là, là sur ça.
650	J	Alors, après c'est vrai que ce je, enfin je pense que certains collègues vont réagir là-dessus aussi (sourire J) dans des CVL qui fonctionnent assez mal dans des lycées professionnels. Le fait de pouvoir donner à voir quelque chose qui soit réalisé réellement dans le cadre de ce CVL c'est une accroche pour l'enclencher en fait par la suite et et donc, enfin, c'est c'est moins abstrait que de poser la

		question de l'accompagnement euh, personnalisé, c'est moins abstrait que de poser la question des conditions de vie dans l'établissement et ça, ça donne à voir quelque chose qui se réalise de manière concrète
651	M L	hun hun, du sentiment d'appartenance hein ? Je pense que là il est très fort justement ! En collège ou en lycée y a un truc euh "Nous dans notre collège on le fait". Y z'en parlent entre eux, entre collègues, entre eux, lycéens...
652	P	Ouais, ouais ouais !
653	M L	"Est-ce que toi dans ton bahut on le fait ? Est-ce qu'on fait pas ?"
654	P	Et ils sont contents de montrer que ça se fait chez eux ! Y**** qui dit "mais", la première question qu'elle pose c'est "Est-ce qu'on peut faire venir euh, "
655	T 02	Ouais, des personnes extérieures.
656	P	des autres personnes. Des personnes d'autres ouais.
657	M L	Oui mais, même au-delà de ça, même si. Nous par exemple ça s'est posé en, j'ai des plus petits hein ! Donc euh, nous c'est très circoncis, c'est les 3ème, mais euh, au vu du plan vigie-pirate, en fait y a personne qui peut venir d'autre mais par contre ça avait été, à la base c'était un peu, euh, y avait un refus avec un point de non-retour par rapport à ça. Et en fait la condition c'est celle-là.
658	T 01	C'est qu'y est personne de l'extérieur ? C'est ça ?
659	M L	Personne de l'extérieur dû au plan vigie-pirate. Que pour les troisièmes.
660	P	d'accord.
661	M L	Donc y a alors, c'est c'est, c'est pas du tout pareil, par rapport au lycée, on est sur deux univers différents, deux publics, vraiment y a une bascule. C'est très différent, mais bon. Mais nous, mais ça reste hyper important et et je pense que euh, si on, alors j'ai l'impression que, euh, si y a ce ce bal, qui est fait euh, le CVC deviendra légitime.
662	P	hun.
663	M L	Même si y a que ça et que nous, ont émergé hier beaucoup d'autre propositions, d'autres, après pour les interroger après c'était bien, d'ailleurs "pt'être qu'on va pouvoir faire le bal !" C'est euh,
664	P	ce qui en retienne
665	T 03	On peut envisager aussi des représentants du euh, CVL qui soient dans le comité d'organisation du bal.
666	M L	ouais !
667	P	Hun

668	J	Mais c'est effectivement à la fois un bon outil et un danger parce que ça peut, ça peut devenir "le CVL c'est l'organisation du bal".
669	M L	Ben non parce qu'en fait des commissions de travail !
670	J	Et, enfin l'instrumentaliser. Oui ! Oui! Voilà.
671	M L	Du coup il a une petite place comme les autres. (rire ML)
672	T 01	Tu vois par rapport à, à ce sentiment d'appartenance à un établissement y font toujours les journées d'intégration là pour les entrants ?
673	P	oui !
674	T 01	Sur, sur la plage du Prado ? Ah ils le font.
675	P	1 semaine !
676	T 01	Ah, c'est. Ah ouais non mais c'est euh, ouais effectivement c'est ça aide parce que
677	J	Alors y a des, je je, j'ai une question aussi qui me vient là sur l'organisation de la séance elle-même. En fait à plusieurs reprises au cours de la séance y a des idées qui émergent de la part des, des lycéens et, euh, on vous sent en interrogation vis à vis du proviseur, c'est à dire "Est-ce que c'est possible ?" (rire P et autres) Comment est-ce, comment est-ce que gérez ça ? Comment est-ce que ça a été préparé ? Est-ce que, enfin...Comment vous vous êtes sentie par rapport à cette séance de CVL ?
678	P	La réaction vis à vis des questions où j'ai pas la réponse. Alors, euh, ben justement, ça a été un réflexe de me tourner vers Monsieur P**** et heureusement qu'il était à côté de moi. Euh, j'avais peur en fait de leur faire de faux espoirs, c'est à dire leur donner, leur dire oui et devoir revenir en arrière euh, le lendemain où, voilà. Donc j'ai préféré poser la question et des fois même euh, ça ça m'arrive dans la vie de tous les jours, je préfère leur dire non et après leur dire oui. C'est à dire "Ah finalement je me suis renseignée et"
679	T 01	Ce que tu peux faire aussi, c'est la préparer avec lui peut-être ? Enfin tu verras, tu vas apprendre à le connaître Monsieur P****, je pense qu'il a une euh, une ligne de conduite
680	P	mais sur les questions que les élèves ont sorti spontanément, je pouvais pas le préparer, c'est à dire qu'ils m'ont sorti des idées euh,
681	T 01	Ah tu le savais quand même qu'il était prêt à leur accorder quand même la demi-journée par exemple ?
682	P	Ah oui ! Absolument. Ça c'était pas un souci.
683	C	Nicolas, Nicolas avait pas l'air de le savoir.
684	T 01	Ça c'était arrêté quand même. Ah voilà ! Parce que tu vois c'est pour ça je

685	P	Pour la demi-journée euh
686	T 01	Ca je me suis dit quand même !
687	P	parce que Nicolas c'est son, enfin y les côtoie pas les élèves du CVL. Il était pas par exemple à la première mini-réunion qu'on a fait qu'entre élèves et qu'on a discuté de ça. Monsieur P**** était là par contre.
688	J	Et par rapport à cette question de l'accompagnement dans quelle mesure vous vous aviez une idée claire de ce sur quoi ça devait arriver et euh, enfin, vous voyez ce que je veux dire ? Est-ce que c'était un accompagnement en sachant que vous vouliez arriver à but qui avait été négocié avec le proviseur ?
689	P	Ah non !
690	J	c'est à dire dans un cadre
691	P	Pas du tout
692	J	Ou est-ce que, enfin
693	P	non non c'était du cousu-main. Là. Je, je n'avais aucune idée de la finalité de, de ce avec quoi on devait sortir en fait là à la fin.
694	J	Oui, sauf que par exemple vous saviez que y avait possibilité de leur accorde une demi-journée déjà ?
695	P	Bien sûr !
696	J	Y avait des éléments quand même qui avaient été
697	P	Le cadre, je pense que oui, parce que, mais je, après ça me paraissait plus logique que quelque chose, une journée pour un bal, enfin pour un, que ce soit un carnaval ou une journée des talents, ça me paraissait, ...trop. La demie euh, et puis on est un établissement qui banalise, enfin, sans ja, ja je, je veux pas dire euh
698	T 01	qui banalise facilement ?
699	P	Voilà ! Mais qui, par exemple la semaine de l'engagement la semaine prochaine euh,
700	T 01	Parce que Pauline, je te le dis, enfin, par expérience, si tu as un chef d'établissement, tout à l'heure Marianne en a parlé, si tu as un chef d'établissement qui dis que "le bal c'est non!" Très honnêtement, je je, je vois pas l'intérêt de
701	P	Ah non !
702	T 01	de réunir un CVL avec ou sans chef d'établissement. Le chef d'établissement le réunit avant le CA, normalement, mais toi tu peux faire des réunions où y a pas le chef d'établissement
703	P	Non, parce que je suis pas du tout dans cette position-là quoi.

704	T 01	discuter d'un bal que de toute façon tu sais. Parce que je pense qu'à un moment donné y a quand même un minimum à voir ce qui est possible ou pas possible dans un établissement avec le chef.
705	P	Ben après je pense aussi les avoir assez jaugés hein, les, l'adjointe et le proviseur, pour savoir que je ne lance pas sur quelque chose qui va pas prendre forme. Ils sont partie prenante de ce projet-là euh, ça a été discuté plusieurs fois informellement. Peut-être que si j'avais eu en effet, d'autres, d'autres, d'autres chefs je ne me serait pas permise de, enfin.
706	T 01	hun hun
707	M L	Après c'est intéressant cette question du bal parce que moi j'avais sondé les élèves un peu par rapport à ça. Sur ce qui s'était, parce qu'en fait nous le CVC a eu une seule réunion l'année dernière, enfin, voilà, ça a été très
708	P	c'était le début ouais,
709	M L	c'était vraiment un, un petit démarrage et c'est le premier truc qui est sorti. Donc moi quand je, quand j'ai repris ça cette année, quand j'ai mis en route, y faisaient un peu, j'ai dit "j'ai sondé un peu les élèves" et j'ai dit "A mon avis vous allez pas, vous allez pas échapper à la question du bal". Y m'a dit "C'est non ! ne cherchez même pas c'est non!"
710	P	de suite, euh ouais.
711	M L	ouais. "Moi c'est non mais je peux pas arriver devant les élèves et dire ça." Donc je les ai laissés le présenter au au CVC, sinon on tronque les choses. Si on leur dit "Y faut que ce soit des choses qui émanent de vous", et derrière on fait "Par contre demain vous allez voir ça va pas passer". Et donc on les a laisser présenter et étant donné que, c'est un lieu comme on leur a répété de débats et d'argumentation et cætera... Euh, à force d'argumentation sur ce que ça allait rapporter, le souvenir que ça allait laisser de leur lycée, euh, comment ça allait pouvoir qu'ils créent quelque chose que peut-être plus tard leur, leur, leur restera même quand y iront dans d'autres lycées euh, où où ailleurs et cætera... Bref l'argumentation a duré à peu près 5 minutes. Il a dit "Bon, à voir, fonction du plan vigie-pirate mais en tout cas ce sera que les troisièmes".
712	P	T'as réussi à arracher quand même euh,
713	T 01	T'es arrivée à toucher cette fibre chez lui ! (claque des doigts)
714	P	un peu
715	M L	mais voilà, mais c'est ça le, enfin c'est pas ça le truc mais, c'est facile de dire ça mais, je pense qu'à un moment on, on, on le sait et et, à la limite moi ma position c'était de me dire "Si je les laisse le proposer, derrière euh, je serais-là pour éteindre le feu, si j'avais y pose un non aussi ferme et définitif qu'il m'avait posé".

716	P	hun hun
717	M L	Mais en fait sinon, pour aller leur expliquer "Vous comprenez bien et cætera....les raisons de sécurité" Enfin, et aller reposer ça avec eux peut-être. Est-ce que j'ai tort, est-ce que j'ai raison j'en sais rien ? Mais
718	C	C'est un faux problème en fait vigie-pirate c'est qui veut pas.
719	M L	Mais euh,
720	C	Ca l'aide bien.
721	M L	oui ! Mas le le, la y s'est engagé. Ça va être très compliqué là de revenir dessus.
722	P	Y s'est engagé à dire "Oui" aux troisièmes c'est ça ?
723	M L	Oui. oui.
724	J	Et ce ce travail-là, vous l'avez préparé avec les élèves ? C'est-à-dire est-ce que les élèves vous les avez préparés à argumenter ? Est-ce qui a eu un ?
725	M L	On a fait un une, en fait j'ai, on a fait une première réunion euh, de préparation du CVC où y avait que les élèves et les profs qui souhaitaient être là. Donc sur "qu'est-ce qui allaient pouvoir proposer ? Pourquoi y pouvait y avoir des limites qui seraient posées ? Dans quelles circonstances ?" et euh, "Comment ? Quelles seraient les raisons ?" Mais que toute, toute opposition devait être justifiée et argumentée, comme toute proposition devait être justifiée et argumentée. Et donc toute la première séance avait été là-dessus. Quelles peuvent être les limites ? Par rapport aux règlement intérieur ? Par rapport à la loi ? Par rapport à plein de choses comme ça. Et du coup je pense qui y, on a, on a posé comment en fait euh, les les
726	P	le protocole
727	M L	les bases de, de de de, du premier CVC.
728	C	Moi, si tu me permets Julien, ça me permet une, une
729	J	Je te permets Christophe
730	C	une ouverture sur le (rire J). Une réflexion sur le, parce que je trouve que y a une vaste hypocrisie entre ce qu'on nous demande, que les élèves soient représentés en CA absolument. Et quand je vois l'utilité de notre présence parfois en CA, même de la mienne hein ! ON est là juste pour euh, enregistrer des actes, machin, c'est tout juste si on me tire pas le bras automatiquement et, tu sais (rires) et euh, je vois les élèves qui sont là et je vois, la semaine dernière on était en budget et je piquais du nez devant le budget, pour s'entendre dire qu'on avait vingt mille euros de moins, bob ben, et euh, les élèves qui, y compris les profs qui, représentants de la Région absents, de la Mairie absents,

		enfin bon. Pour dire "oui, ok !" C'est à dire le, le mode de vote c'est "Qui est contre ? Qui s'abstient ?" Voilà. Et "Qui est pour ?" n'existe même pas. Comme s'il était évident. Et, tu, j'trouve, y a une vaste hypocrisie à à demander d'aller aux élèves pour y faire quoi ? Et heureusement du coup y a le CVL, heureusement y a la MDL pour euh, faire valoir leur légitimité de représentants parce que c'est pas au C.A à mon avis qui peuvent le faire avancer. Ouais voilà c'était juste ma réflexion personnelle.
731	J	Non mais c'est, c'est intéressant parce que ta réflexion elle pourrait aussi et malheureusement c'est le cas, elle pourrait aussi s'élargir au, à certains CVL et à certains CVC sans doute. C'est à dire que, euh, enfin, il euh, le même type de raisonnement, c'est à dire sur le fait que au sein de ces instances qui sont représentatives, quelle est la part de pouvoir en fait qu'on donne aux représentants ? Parce que c'est ça la question qui se pose. Là effectivement Marie-Laure elle, elle donne un exemple d'une manière qu'elle a eu de donner une part de pouvoir à ces élèves-là dans une instance où a priori y z'en avaient pas. Hein ?
732	T 02	tout à fait. Oui.
733	J	Et, et effectivement là, là ça
734	T 01	Là je te rejoins Christophe, tu sais ne serait-ce que nous en lycée pro, y a plus de représentants CPE au C.A.
735	N	Ah oui c'est vrai ça !
736	T 01	Ça fait 4, 5 ans que les CPE de lycées professionnels ne sont pas membres de droit du C.A.
737	C	Mais nous on est les deux en fait. Techniquement.
738	T 01	Vous vous avez le lycée général. Mais nous, c'est fini ! Ouais. On peut y être invités, consultés si tu veux. Sauf si tu es élu bien sûr. Mais plus membre de droit. Comme ça l'était il y a 4, 5 ans. Ça tu vois par exemple.
739	C	Moi personnellement j'abstiendrai bien d'y aller. (rire J) Parce que franchement je m'y ennuie.
740	T 01	Alors on a une réunion de bassin par rapport à ce que tu disais Christophe, à Marseille Littoral Nord les CPE lundi c'est ce qui ressortait beaucoup hein, au niveau, tu sais on parlait du climat scolaire, les inspecteurs y veulent qu'on insiste beaucoup sur le climat scolaire et c'est beaucoup revenu de la part de collègues hein ! Effectivement quels sont les vrais pouvoirs qu'on donne aux élèves dans ces instances-là ? Je, je suis d'accord. Y veulent être effectivement, faire des réunions, voir les élus du CVL avant le CA et cætera... Notre rôle, je pense, ça c'est à titre personnel, c'est un peu ce qu'a fait Marie aussi c'est d'essayer quand même de faire passer les choses qui peuvent amener les élèves à être euh, partie prenante quoi. Tu vois ils ont retenu quand même des choses !

741	C	Et en collège c'est encore mieux ! Moi j'ai longtemps bossé en collège avant et en collège c'était encore pire quoi le
742	T 01	Y avait pas de CVC ! Donc maintenant y en a donc on va voir !
743	C	les élèves, moi je voyais les délégués en C.A, "Ah les pauvres", je disais !
744	T 01	Moi je pense
745	T 03	Ah y faut les accompagner là hein ! Le plus possible préparer avant chaque C.A, essayer de préparer la réunion et c'est vrai que c'est difficile. Mais c'est difficile pour tout le monde.
746	T 01	Tu vois là Patrice, toi tu étais en
747	T 03	tellement difficile, juste pour finir
748	T 01	Ouais
749	T 03	que nous on a plus de représentants profs en C.A (rires et remarques) Tu vois ? Le fait de parler et de jamais être écoutés, ben
750	T 01	Carrément !
751	T 03	ils ont pas fait de listes.
752	T 01	Carrément !
753	J	Oui, mais parce que effectivement, les élèves sont un public captif par rapport à ça. Et c'est vrai que, arriver, alors dans le cadre du C.A c'est certainement compliqué, arriver déjà dans le cadre des CVC et des CVL à leur donner une part de pouvoir, parce que effectivement on légitime leur parole de la manière dont vous pouvez en parler ou effectivement, ben, parce y a un chef d'établissement qui est prêt à leur donner c'est, c'est effectivement l'enjeu de, de ce, de ce type de choses. Hein ? Mais euh, mais et là je pense que Christophe a raison, il va falloir que vous arriviez aussi à ce que y est quelque chose qui émerge qui soit lié à la vie dans l'établissement.
754	P	Oui. Une fois qu'on aura fixé ça sur le deuxième de janvier, enfin, continuer ce qui a été entamé
755	C	Et limiter sur le bal pour
756	P	ouais. (sonnerie et silence quelques secondes).
757	J	Bien. On est un petit peu arrivé au bout du temps qui nous était imparti mais je veux pas non plus vous frustrer dans vos échanges si vous avez d'autres euh, d'autres éléments. Euh, en tout cas merci beaucoup Pauline de vous être portée (merci collectif) si spontanément volontaire (rire P).
758	F	Elle a levé la main dès que vous l'avez proposé !

759	J	Ah oui de manière complètement spontanée (rires). Sachant qu'au second semestre il va falloir que y ait l'une d'entre vous qui se porte volontaire !
760	M	Sachant qu'il va falloir faire autre chose qu'une réunion du CVL en plus ?
761	J	Ah non pas obligatoirement, non non pas obligatoirement parce que euh, deux réunions du CVL sont pas forcément
762	C	séquence professionnelle quoi.
763	J	le cadre c'est celui d'une séquence professionnelle, donc ce matin Mathieu nous a montré une réunion d'équipe mais ça peut être aussi tout type de, ça peut-être une heure de vie de classe et cætera... (brouhaha derrière) qui peut vous permettre de préparer votre séance d'inspection quand même en le faisant dans un cadre protégé. Ben merci à tous!

TD Délocalisé du parcours Documentaliste

Date du TD : 02/12/2016

Participants :

Référente ESPE (V) : Véronique

Tutrice ayant effectué la séance : Anne (A)

Tutrices observatrices : Véronique (VT), Nadia (N)

Documentalistes stagiaires : Alexandra (Al) ; Guillaume (G) ; Chloé (C) & Lucile (L)

1	V	Bon d'abord merci à Anne de nous accueillir, dans son établissement
2	A	C'est un plaisir !
3	V	Hmm, c'est toujours euh, intéressant de, euh, d'être sur place hein ? Sur les lieux de pratiques. C'est d'ailleurs le, le principe des TD délocalisés. Alors puisqu'on, on l'évoquait un petit peu tout à l'heure, euh, pour reposer un, le cadre, euh, le TD délocalisé c'est un dispositif qui existe euh, depuis deux ans, donc là c'est la troisième année. Euh, qu'on lance euh, ça, enfin c'est une décision de l'ESPE hein ! De faire vivre le tutorat mixte de cette façon. Donc ce qu'on appelle le tutorat mixte, alors je sais les tutrices ont déjà l'habitude de l'entendre dire depuis un moment, mais euh, on en parle moins souvent en cours donc pour euh, pour vous, pour vous quatre qui êtes là je reprécise. Donc l'idée du tutorat mixte en fait c'est euh, le fait que vous êtes sous un double accompagnement. Accompagnement de l'ESPE, euh, donc vous avez une des deux formatrices qui est votre tutrice donc en l'occurrence là c'est moi ! (rire V) Et donc on est votre tutrice ESPE, votre référent ESPE et puis vous avez votre tutrice de terrain. Je peux dire, je peux tout mettre au féminin, y a que des filles là en fait ! Euh, donc y a votre tutrice de terrain. Vous avez un double accompagnement, donc un double tutorat. Ce tutorat mixte euh, y a peu de moments où vous le vivez, vous le voyez réellement parce que soit vous êtes du côté ESPE, soit vous êtes du côté terrain et euh en relation avec votre tuteur. Donc finalement ce TD délocalisé c'est le seul moment où se rencontrent ces trois, ces trois domaines, ces trois mondes, euh, celui des formateurs ESPE, celui des tuteurs et celui des stagiaires. Donc c'est vraiment l'occasion euh, de, de travailler sur une pratique avec ces regards croisés. Hein, c'est vraiment l'idée de croiser les regards et délocalisé, ben l'intérêt aussi de ne plus être dans le cadre de la formation ESPE mais d'être sur un terrain et ça vous permet d'observer, autre chose, de voir autre chose. Sauf effectivement pour le stagiaire qui connaissait déjà, donc en l'occurrence, euh Chloé ? Vous êtes, vous êtes déjà venue en observation ?
4	C	Oui mais c'était pas du tout le même type de séance donc euh
5	V	Vous êtes venue combien de fois déjà ?
6	C	une fois.

7	V	D'accord... Alors ce que je voulais vous proposer après avoir observé cette euh, cette séance qui a du coup été une longue séance (rire, se retourne vers Anne)
8	A	Oui
9	V	euh, c'est peut-être que tu nous repose un petit peu le cadre, euh, bon merci hein pour la fiche donc on a déjà vu euh la, la contextualisation. Mais pt-être que autour de ça y avait d'autres questions sur comment ça s'est mis en place cette euh, cette séquence ?
10	A	Donc en fait euh, au départ nous on a, bon le CDI accueille tous les élèves du lycée. Y a des élèves de, euh, de la filière générale, euh, technologique et on a une section professionnelle et ces élèves-là on ne les voit jamais, au CDI donc euh ça nous pose question quand même et on voudrait, on veut qui viennent au CDI donc on est en recherche de solutions pour les faire venir au CDI. Et donc en début d'année on a envoyé un mail à tous les profs de, de professionnel, surtout les profs de matières d'enseignement, enfin pas les profs de technique, du technique, pour leur dire, dire notre volonté de faire des projets avec eux et du coup ben là c'est euh, Nadia Feroun, donc l'enseignante de lettres qui nous a dit "Ça serait bien qu'on fasse un un, un moment où on leur fait découvrir des livres, des lectures pour motiver les lectures, tout ça." C'est comme ça qu'on a mis en place, donc elle euh, elle est en AP à ce moment-là. Après la récréation c'était sur son temps de français, c'est euh, c'est bien tombé qu'elle les avait en AP et après aussi. Et là de 9 à 10 c'était l'AP. Et euh, donc on a commencé ça, ça c'est, je crois c'est la quatrième séance qu'on fait. On fait une fois tous les quinze jours. Donc euh, c'est la deuxième fois qu'on fait de la lecture à voix haute. Au départ on faisait que des présentations de livres et vous avez vu que, euh, ils sont très très motivés pour lire les livres quand on les présente. Mais qu'après quand on les revoit "Ben j'ai pas eu le temps, j'ai préféré aller sur l'ordi, j'ai." Donc euh, pour un petit peu varier les plaisirs on a, on a vu, ben on a vu que ça commençait à tourner un peu en rond si on faisait que, que ça. Donc on amis euh, cette activité de, de lecture à voix haute pour un petit peu redynamiser le groupe et, et laisser, garder leur motivation intacte quoi. Et je pense que ça, ça marche toujours. Donc après par contre y a la prof. Je sais pas si vous avez vu à la fin de la séance, y a l'autre prof qui est venue, qui a vu ce qu'on avait fait et euh, Muriel a discuté avec elle, elle a dit qu'elle voulait faire la même chose mais que de la lecture à voix haute avec l'autre groupe. Donc on va avoir un deuxième groupe qui va le faire. Ben ça se fait aussi comme ça. Elle a vu que c'était sympa et elle a dit "Ben je voudrais bien le faire aussi." Voilà.
11	V	Je sais pas si vous vouliez qu'on ? Si vous aviez des questions là-dessus, sur, le contexte euh, l'organisation de l'activité ? ... Non ? Lucile ?
12	L	J'avais une question en fait pendant l'observation donc j'essaie de la retrouver ! Euh, si, je me demandais par rapport à, euh c'est une prof de lettres ? Est-ce que c'est ça ?
13	A	Lettres-Histoire oui.
14	L	Lettres-Histoire, si elle de son côté elle faisait aussi quelque chose par rapport aux textes étudiées en cours en lien avec le projet ou si c'était vraiment dans le cadre de l'AP ?
15	A	Non, parce que, je sss, elle a, elle a des élèves, elle les a qu'en demi-groupe, que en AP donc le reste du temps elle a toute sa classe. Et comme c'est l'autre

		euh collègue qui a l'autre demi-groupe en AP elle peut pas se permettre par rapport à son cours de faire quelque chose qui s'adresse qu'à la moitié de sa classe. Donc c'est, elle, elle le fait que sur le temps de l'AP.
1	L	Ok.
1	C	Moi j'aurais voulu savoir, au sujet de la séquence, elle a été montée vraiment avec la prof de lettres-histoire ou du coup vous avez proposé toutes les deux quelque chose de déjà, fait, enfin?
1	A	Oui, oui.
1	C	Vous l'avez monté toutes les deux ?
2	A	En fait elle nous a dit un petit peu l'esprit de ce qu'elle voulait, c'est nous qui avons, qui avons préparé les lectures, qui avons proposé, mais comme elle a, cette collègue elle est, enfin elle a un tempérament comme ça, c'est vrai que elle participe avec nous mais ça se, ça se fait naturellement en fait. C'est vrai! Après c'est pas une séance qui nécessite beaucoup de préparation dans la mesure où y faut juste, enfin, qu'on lise beaucoup de livres pour avoir des livres à leur présenter. C'est plutôt ça la préparation, de trouver toute, c'est pour ça qu'on le fait ensemble parce que ça fait beaucoup aussi de, de livres à lire. Et euh, et pour les textes aussi c'est trouver des textes à leur faire, à leur faire euh, lire mais c'est vrai qu'elle elle est, enfin, elle nous a bien expliqué ce qu'elle voulait. Après quand, je sais que c'est avec Muriel que ça s'est fait pour passer à la lecture à voix haute. Elle a dit "Voilà ça serait bien de trouver une autre activité, pt'être de. C'est elle qui a eu l'idée de lecture à voix haute aussi mais après nous on propose ça euh, on passe pas trop de temps à construire le, le cours avec elle. Mais je sais que une fois, enfin avant le concours elle leur a proposé enfin, avant le premier cours elle leur avait, elle leur avait montré les couvertures et elle leur avait fait euh, une heure sur "Qu'est-ce que vous imaginez qu'il y a dans ce livre et qui vous donne envie de le lire ? De le découvrir ?" Ça elle avait fait sans nous... Mais ça se fait, y a aussi des fois y aura des séances qui se font aussi naturellement. Là j'ai tout formalisé parce que vous veniez, mais c'est vrai que (rires gênés) c'est une séance qui est, c'est une séance qui est assez euh
2	C	assez spontanée ?
2	A	Voilà y a pas trop de travail de, de préparation
2	L	c'est l'impression que ça donnait en observant, c'est que c'était très spontané, y avait vraiment un échange pendant tout le long et je pense que c'est ça aussi qui fait que les élèves avaient l'air vraiment motivés, enfin, surtout au niveau de la lecture à voix haute et y avait une bonne cohésion du groupe aussi euh, dans la classe. Alors je sais pas si c'est grâce à, à cette, à la séance ou si c'est déjà une classe qui s'entendait bien et cætera... Mais on trouvait que, au niveau des jugements par rapport à les uns, les uns par rapport aux autres, qui avait quand même de la bienveillance
2	C	oui, y avait vraiment un jugement juste, y disaient ce qui allait pas mais y disaient aussi ce qui allait. Bon le premier apparemment y avait que des choses qui allaient pas donc euh (rire L). Moi personnellement je me suis dit "Mince y vont pt'être dire que ce qui va pas et on va rester sur de la critique." (L hun hun) mais en fait non. Ben c'était vraiment un avis ecl, enfin éclairé oui, ils arrivaient à dire euh, y en a je sais pas si
2	V	Bon on a basculé sur, du coup sur ce qui s'est passé dans la séance

2	L	mince !
2	V	c'est pas grave ! C'est bien, l'important c'est que vous vous exprimiez sur ce que vous avez ressenti. Euh, donc effectivement si y a plus de questions sur le contexte on va peut-être basculer sur, sur la séance. Euh, sur le, sur le groupe donc demi-classe qu'on a vu là, déjà sur la mise en place de, de l'activité est-ce que vous aviez des choses à dire, est-ce que vous aviez remarqué des choses particulières ? ... Sur la façon dont ils sont entrés ou dont ils se sont disposés ?
2	Al	Mm, moi j'ai trouvé qui avait une bonne, du fait que vous étiez trois euh, finalement à gérer le groupe, euh, j'ai eu l'impression de fluidité en fait dans la mise en place justement de, de la séance. De la manière dont chacune vous avez amené les choses, y en avait une qui reprenait euh, certains élèves ou, ouais moi c'est ça c'est une impression de fluidité en fait.
2	A	Je pense que le fait qu'on soit trois, ça fait qu'on est, que les élèves ça soit un tout petit groupe, ça casse un peu le côté le prof d'un côté les élèves de l'autre, et on se mélange aussi à leur groupe, on se met un peu plus à leur niveau et du coup euh, y se sentent plus à l'aise aussi pour ça. Parce que la prof de lettres, quand on présente des livres elle les a pas lus, et elle joue, le jeu, elle dit "Moi je vais prendre celui-là il me donne envie." Elle fait l'exercice que les élèves font. Quand elle a présenté "Nous les menteurs" c'est un livre qu'on avait présenté déjà et c'est vrai que c'est je pense que c'est ça qui fait que ça les aide aussi à être à l'aise parce que on, on a cassé le, le, le prof sur l'estrade et l'élève qui écoute. On essaye de faire un groupe et de partager avec eux...
3	V	d'être au même niveau
3	A	d'être au même niveau. Même si on guide aussi mais cc, ça se voit, on essaie de...
3	V	Et sinon ? Vous avez des demandes ? ... Sur cette mise en place ? Moi j'avais une question euh, sur les, sur les blousons. Ah parce que quand ils sont arrivés certains, ont spontanément enlevé leur veste mais y en a pas mal qui l'ont gardé. Euh, là-dessus comment vous ? Enfin je sais pas est-ce qui a une règle ? Par rapport à ça ? Par rapport aux élèves qui sont au CDI en accueil ? Qui sont au CDI dans le cadre des séances ?
3	A	Normalement le mieux c'est qu'ils enlèvent leurs blousons. Mais après, si on voit que, enfin enlever son blouson ça veut dire je suis là, je suis présent, je mets pas une carapace, je suis avec vous quoi ! Mais euh, comme on est dans cet esprit de les laisser, on veut pas, rien leur imposer, enfin, ouais on veut rien leur imposer. Je savais de toute façon qu'ils l'enlèveraient pour euh, pour l'échauffement, donc je leur ai laissé le temps de, enfin, là j'ai fait exprès de leur laisser. Je leur ai demandé de l'enlever, y en ont dit qu'ils avaient froid je sais qu'ils avaient pas froid, donc j'ai préféré qu'ils aient l'impression qu'au moment où ils l'enlèvent qu'ils se disent que c'est eux qui choisissent plutôt que de leur imposer toujours pour les, parce que c'est des élèves qu'on veut récupérer, faire revenir au CDI, qui sont, qui ont pu être en rupture à un moment donné, je sais pas si c'est la solution aussi mais si, voilà. C'est comme ça que je l'ai ressenti mais...
3	V	Alors ça m'a fait penser à quelque chose parce que comme vous étiez tous les 4, euh, les profs stagiaires, vous étiez tous les 4 en M1, on avait fait un petit exercice l'année dernière, je sais pas si vous vous en souvenez, sur ce qui est négociable et ce qui n'est pas négociable (opinent du chef) vous vous rappelez

		de ça ? Et je me suis, c'est pour ça que j'ai pensé à ça, parce que justement on avait évoqué cette question-là. Evidemment c'était dans le négociable et ce qui est intéressant c'est comment c'est négocié, et et dans quel contexte et pourquoi et, là c'était bien parce que Anne elle nous explique les raisons, enfin les motivations euh derrière et c'est c'est réfléchi et, et euh, j'ai, effectivement au deuxième temps quand y, quand y se sont levés pour euh, pour l'échauffement, alors je sais plus si c'est toi ou si c'est la prof de lettres qui a dit euh "Maintenant vous enlevez les blousons."
3.	A	Je crois que c'est moi. Peut-être qu'elle l'a repris après.
3.	V	Et du coup ben voilà là, quand tu dis jusque-là, là on les laissait dans un, dans, dans une position qui pouvait être un petit peu de retrait et là on passe à l'action, tout le monde doit être dedans. Enfin comme ça que j'ai compris.
3.	A	Oui, oui c'est ça ! c'est exactement ça...
3.	C	Moi j'avais vu aussi un côté pratique parce que c'est un échauffement on utilisait tout le corps donc avec le manteau forcément. En plus y avaient des grosses doudounes, donc c'était impossible, donc euh, et puis euh, je sais pas j'ai l'impression qui avait une pudeur chez certains d'enlever les manteaux euh, un petit côté, une appréhension !
3.	Al	Ben y en a beaucoup qui ont juste des T-shirt en dessous, euh bon, c'est
4.	C	Ouais en plus c'est vrai que
4.	Al	Pour certains euh, je pense que c'est quelque chose de classique ouais, y a pas mal d'élèves qui euh, quand y fait froid on juste le T-shirt et leur doudoune. Forcément, à l'intérieur tu portes bien le pull quoi !
4.	C	Passer de la doudoune au T-shirt c'est
4.	Al	Non ?
4.	VT	Ca ils sont habillés comme ça parce qu'ils ne veulent, ils n'enlèvent jamais le blouson.
4.	Al	Voilà ! Ouais c'est ça !
4.	C	Oui !
4.	VT	Parce qu'y a un rapport au corps à l'adolescence
4.	C	C'est ça !
4.	Al	Ouais
5.	VT	qui est quand même très particulier et qui fait qui veulent pas euh, donc faire un , faire enlever le blouson c'est... des fois très difficile.
5.	C	Ouais j'ai eu cette impression.
5.	VT	et c'est pas toujours, c'est pas toujours euh, des fois effectivement, surtout en lycée pro euh, on insiste pas lourdement, y a, déjà quand on enlève la casquette c'est déjà ça.
5.	A	Hun. Et le sac aussi !
5.	VT	Et le sac ! Et le sac. Moi je sais que j'insiste pour le sac, les blousons je leur laisse, je leur conseille de l'enlever et si mais...
5.	V	Je reviens sur ce qui a été dit sur la pudeur. Finalement ça, ça relève de la pudeur.
5.	VT	Oui, oui, la relation au corps qui est, qui pas claire, qui est pas assumée.
5.	L	Ah surtout qu'on leur demande d'enlever les manteaux et en plus dans l'objectif d'utiliser justement leur corps pour un échauffement donc je pense qui

		a les deux, les deux facteurs qui rentraient en jeu et euh, y a eu une petite réticence chez certains.
5	V	Et pour vous sur le terrain ça s'est déjà posé cette question de « Est-ce que je dois leur enlever les vestes ou pas ? » Est-ce que ?
5	G	Moi oui ça s'est déjà posé oui. C'est à dire qu'en séance y, un élève ou deux qui voulaient garder leur manteau en prétextant qu'ils avaient froid. Et c'est vrai que sur le moment c'est c'est difficile de d'être autoritaire en disant "Je te crois pas que tu aies froid, enlève-le." J'ai plutôt tendance à essayer de leur faire confiance. Euh, après si vraiment c'est des éléments perturbateurs, je vais peut-être revenir dessus. Mais au final si si l'élève qui garde le manteau est pas un élément perturbateur, bon, je vais être assez tolérant là-dessus.
6	V	Alors euh là, la question ça renvoie moins à sa relation au corps que ce que disait Anne sur le fait que c'est, enlever ses affaires c'est aussi accepter d'entrer hein ?
6	A	oui
6	V	dans l'activité. C'est aussi accepter d'être là et de se poser. Donc finalement hein, y avait un besoin là-dessus ! (sourires)
6	Al	Ben moi c'est vrai que cette limite-là, la mise en action, activité je la vois plus avec le sac comme vous le disiez que avec le manteau. Ça me pose plus problème le sac, gardé, euh, qu'on, pour moi on s'installe, on pose le sac après c'est plus négociable euh
6	V	Ah parce que le sac, ça peut être le sac, ça peut être le manteau, ça peut être la casquette,
6	Al	oui.
6	VT	Les écouteurs
6	V	Plein de choses ! ... Alors ap, le cadre où je sais pas y avait autre chose sur euh,
6	G	Ben moi je me demandais si euh, parce que là, à part peut-être avec le blouson, la mise en place s'est quand même bien passée, je me demandais si la première fois où ces élèves ont fait une séance au CDI ça s'était euh passé de la même manière ? Ou si la déjà, là y avait une forme d'habitude et de ritualisation ?
6	A	Alors on va dire qu'ils ont, y a jamais eu de, dans ce groupe d'éléments qui a, enfin qui a essayé d'entraver la séance mais y a jamais eu de, de comportements négatifs, ils ont toujours été assez sages, tout ça. Mais, là je, je dirais qui sont vraiment dans une forme d'acceptation de la séance, ils sont euh, ils sont présents et c'est vrai que euh, je pense que ça s'est joué pendant la première séance où au début ça, enfin si on avait, si vous étiez venus à la première séance, ça s'est euh, dégelé pendant la première séance. Au début ils sont pas arrivés en confiance. Ils sont arrivés peut-être, peut-être qu'ils avaient les blousons je ne me rappelle plus enfin, mais y, moi je dirais qu'y a eu un dégel. C'est à dire ils sont arrivés y z'étaient euh, plus raides et peut-être moins dedans et petit à petit euh, on a réussi à, à les faire accepter de participer et de créer aussi cette ambiance. Enfin. Ça, ça je pense que si on observait, si on pouvait observer la première séance, c'est là que ça s'est joué. C'est pas un public euh, qui arrive et qui est déjà motivé et qui, qui comme les petits sixièmes souvent. C'est un public qui faut un petit peu euh, pas séduire mais rechercher voilà.

7	V	Mais cette mise en confiance je crois qu'on la ressentie parce qu'effectivement (acquiescement général) y se sont posés sereinement j'ai envie de dire. Et qu'est-ce qui a permis alors cette mise en confiance entre vous et eux ?
7	A	Ben je pense que c'est la bienveillance qu'on a eue. Enfin, on on l'ambiance qu'on a réussi à mettre toutes les trois dans la séance qui a fait que. Enfin on leur a proposé un contenu intéressant puisque les livres qu'on a proposés, on a ciblé hein quand même sur, sur des choses qui pouvaient les intéresser. Même celle qui a parlé du livre sur l'avortement savait que forcément à l'âge qu'ils ont ça peut être un sujet qui
7	Al	c'était, pardon, c'était la première ?
7	A	Oui.
7	Al	D'accord, parce que j'avais pas compris le sujet du livre.
7	A	Ah voilà c'était euh, "Colombe Schneck, 17 ans." qui raconte l'avortement qu'elle a vécu quand elle avait dix-sept ans mais elle le raconte à, je sais pas, trente quarante ans et enfin on a essayé de leur présenter des livres qui pouvaient euh, les attirer et donc le contenus les a intéressé et notre façon de faire elle a été bienveillante aussi et voilà ça a été un tout qui a, qui a fait que, qui sont rentrés. Et puis je pense aussi certains éléments de cette classe qui sont quand même euh, y en a qui ont une personnalité intéressante. Qui apportent aussi au groupe hein !
7	V	Donc l'idée c'était un peu de casser aussi l'image du, du, des livres qu'on trouve dans un CDI en leur présentant justement des ouvrages originaux un peu différents de ce qui s'attendaient à trouver ?
7	A	Hun
7	V	Oui...
7	A	Nous on sait qu'on a du fond qui les qui peut les intéresser puisqu'on connaît le fond. Mais euh, y viennent pas le chercher ce fond donc euh...
8	L	Et justement est-ce que depuis le début où vous avez ce projet les élèves co, commencent à venir tout seuls ?
8	A	Non
8	L	Non ? pas encore ?
8	A	En dehors des heures de d'AP, ils ne viennent pas.
8	L	D'accord.
8	A	C'est le début !
8	L	C'est le début, Oui ! (rises)
8	VT	Où sont les salles de classe euh de, des pro, par rapport au CDI ? Géographiquement, parce que le bâtiment est très grand, est-ce que y a un grand éloignement géographique ? Est-ce que ?
8	A	Alors les matières vraiment pros, mais eux c'est du tertiaire alors je crois pas qui z'aient des matières spécifiques mais... Tout ce qui est tertiaire c'est au troisième étage et après les matières genre Français, Histoire-Géo, je sais pas quelles, je crois que c'est mélangé un peu partout comme les autres. Ouais. Parce qu'on a une autre section de pro, c'est les élec et eux c'est vrai que, par contre que là vous avez le bâtiment euh, comme ça (positionne avec ses mains) et le secteur pro il est dans un bâtiment à part. Y travaillent sur des machines c'est pas du tout euh, au même endroit. Non. Y a une séparation de toute façon de ces

		élèves euh, dans les faits quoi. Ils sont, ils se considèrent pas comme les autres j'ai l'impression. Ils partagent le même lycée mais euh, ils sont pas ensemble. Ça c'est dommage...
8	V	Euh, qui c'est qui est en lycée pro ? Y a quelqu'un qui est en lycée pro parmi vous non ?
9	L	Moi je suis en cité scolaire, j'ai les deux aussi. J'ai les deux publics
9	V	vous c'est pareil, c'est lycée pro et lycée général ?
9	L	C'est ça. Moi par contre le bâtiment tertiaire est relié au bâtiment central où est le CDI. Le CDI est vraiment central à l'ensemble de l'établissement ce qui fait qu'on a quand même les élèves du tertiaire qui viennent. Mais euh, ceux qui sont les trois quarts du temps en atelier, donc les élèves de cuisine viennent moins. Donc c'est plutôt ceux-là qu'on, qu'on va chercher. C'est vrai que finalement la géographie joue beaucoup sur euh, l'image du CDI. Y en a qui le découvrent parce qu'ils sont passés devant euh, en allant voir l'administration. Ils ont ouvert la porte et voilà. C'est... Et puis y nous racontent ça, en plus ils sont intéressés après ! Une fois qui rentrent mais euh, c'est peut-être une histoire de signalisation, quelque chose comme ça. A faire euh, au niveau de, de leurs ateliers je sais pas. Les profs de cuisine commencent à être sensibilisés et à venir aussi euh faire des ateliers dans le CDI, justement pour qu'il y ait cette connaissance du lieu...
9	V	Vous le ressentez tous ça dans vos établissements ? Le fait que l'emplacement a un impact ?... Positif ou négatif ?
9	G	Euh, moi personnellement oui puisque c'est dans le bâtiment de l'administration, au premier étage. Euh, donc c'est pas dans le passage des élèves. C'est vraiment euh, ceux, ils ne viennent pas par hasard. Personne ne vient par hasard euh au CDI ou au-dessus...
9	Al	Moi il est assez facile d'accès, il est vraiment, au rez-de-chaussée dans le même couloir que la vie scolaire, la salle des profs et y donne sur la cour, euh c'est vraiment très facile de venir au CDI. Donc y a pas mal de, les collégiens oui, ils viennent quand même. Ils fréquentent beaucoup le CDI.
9	C	Ben du coup moi enfin c'est pareil c'est un CDI qui donne directement sur la cour. En collège aussi. Alors y en a beaucoup qui viennent, après, là en hiver je pense que c'est, y en a beaucoup qui viennent mais c'est pas du tout pour le CDI. Non c'est vrai ! Y viennent, y voient un accès
9	Al	Y voient de la lumière
9	C	(rire) Y voient un accès et que c'est chauffé. Y en a énormément qui viennent parce que fait chaud. Et y a les habitués hein ! Ceux qui viennent pour lire viennent aussi. Mais c'est vrai que, là dès que fait froid, le fait que ça soit très accessible et que ça donne directement sur la cour, que ce soit bien visible, on en a de plus en plus là qui viennent parce que fait froid et qu'on a du chauffage.
9	VT	Vous faites fonction abribus !
10	C	Ouais ! (rires) C'est pas forcément gênant, du coup y en a qui découvrent euh, qui a des choses intéressantes à faire au CDI donc.
10	N	Moi il est au 1er étage, on dirait que ça facilite, ou pas, moi c'est vrai qu'il est, c'est pareil il faut vouloir venir. Je souffre pas de , je dis pas qu'il est pas fréquenté mais il est au 1er étage et c'est vrai que, voilà. Y a une démarche quoi!
10	V	Et du coup toi quand tu es arrivé dans l'établissement t'as du faire euh ?

1	N	Y avait plein d'habitudes à, à recréer après, à les habituer euh. Après bon, on en a parlé beaucoup avec Alexandra y a des, je pense qui a des habitudes à donner aux élèves. Par exemple, moi je tenais à ouvrir aux récréations, je trouvais ça super important, que les élèves aient des repères, que toutes les récréations. Par exemple moi le matin j'ouvre, le CDI n'est jamais fermé. Voilà y a plein de petites choses à installer quand on arrive. Je parle sur du long terme hein ? Euh, qui font qu'après, moi sincèrement le fait d'être au premier étage je trouve pas que ce soit spécifiquement euh, un défaut, euh voilà. Mais c'est sûr qu'y a des choses à mettre en place, ça se fait pas tout seul.
1	V	Mais y viennent, y viennent pour ça !
1	N	Oui ! Voilà, c'est ça ! c'est ça.
1	Al	Le côté y fait chaud au CDI, peut-être que c'est, y en a plus qui vont venir dans les nôtres parce que c'est facile
1	C	ben oui, que si c'est fermé et face au bureau
1	N	Voilà, c'est facile d'accès !
1	Al	de la cour directement, que si c'est fermé...
1	V	Mais euh, ouvrir à la récré c'est effectivement. C'est une chose mais moi je suppose qu'y a autre chose non ?
1	N	Euh, oui après y a toutes les actions que l'on place. Après c'est
1	V	Tu veux dire c'est plus par les projets ? Peut-être que les enseignants travaillent avec toi ? Ça fait venir les élèves.
1	N	C'est ça puis leur donner envie euh voilà entre midi et deux, peut-être faire, alors c'est vrai que les midis et deux du coup je privilégie beaucoup les actions, y a le journal euh ça a été parfois des années le club lecture, ça a été voilà, leur donner envie de venir, de créer un peu des habitudes quand même ! Et des activités qui font que les élèves aient envie de venir.
1	A	Je pense que même si le CDI est bien situé, si on veut vraiment qui est pas d'élèves, euh
1	N	C'est facile !
1	A	Un documentaliste peut ne pas avoir d'élèves. On en a vu hein.
1	C	Ben apparemment, j'ai eu la réflexion. Juste avant qui ait
1	A	Lola
1	C	la personne qui était juste avant, apparemment euh, c'était assez fermé. J'ai des élèves de quatrième, troisième, ils sont venus me dire "ça fait que deux ans en fait qu'on peut venir comme on veut au CDI." Enfin, voilà. On a mis l'ouverture hein mais, qui étaient étonnés pour certains. "On peut rentrer pendant la récréation !"
1	L	Moi j'étais dans le même cas ! J'ai des élèves de terminale qui sont entrés pour la première fois au CDI et qui ont dit "Ben l'an dernier on a essayé mais en fait euh, au bout de cinq minutes on nous a crié dessus donc on est plus jamais revenus et là ça va on est resté plus de cinq minutes, donc on va revenir!" (rire) Voilà des petites choses comme ça et les profs m'ont aussi fait beaucoup de retours là-dessus.
1	V	Bon, l'emplacement mais pas que. Alors si on revient sur la séance, euh, donc passé la phase de l'installation et ce premier temps où ils devaient euh, dire euh, enfin parler de leurs lectures.
1	A	Hun

1	V	Et, je, sur cette phase-là, est-ce que vous avez remarqué des choses, est-ce que vous avez envie de revenir sur des points particuliers ?
1	C	Euh, moi personnellement j'ai trouvé très intéressant le fait que, pour certains qui avouent, avouent ne pas avoir lu le livre qu'y ait pas de, lors le mot est un peu fort mais qu'on les blâme pas et qu'on leur demande juste pourquoi il n'a pas eu envie où il a pas eu le temps de le faire et qu'on cherche aussi l'explication. J'ai trouvé ça intéressant qu'on aille un peu plus loin et qu'on s'arrête pas à dire "Tu l'as pas lu ben c'est pas grave on passe à un autre qui l'a lu." Et je pense que ça peut peut-être leur donner envie de, pas forcément de lire les prochains mais de leur faire comprendre "Mais c'est pas grave, si le livre ne vous a pas plus, y en a peut-être un qui vous plaira." Et c'est ce que, enfin je pense que c'est ce qui est ressorti quand même. J'ai trouvé ça assez intéressant qu'on leur laisse la possibilité de pas avoir lu le livre où de ne pas avoir été au-delà des trois premières pages du livre parce que voilà ça nous plaisait pas. Et l'intervention de la professeure de lettres-histoire aussi était intéressante, le fait qu'elle ait dit que elle avait le goût de la lecture et qu'au final elle l'a repris, j'ai trouvé que c'était bien. Le fait qu'elle ait fait l'exercice et qu'elle puisse donner son avis aussi. J'ai trouvé que c'était bien. C'était intéressant.
1	N	Ouais. Moi j'ai bien aimé, c'était de la part de la prof, elle a un côté bienveillant mais honnête. Elle leur a dit "Voilà, bon vous l'avez pas lu, c'était pas, c'est pas grave." Euh, elle les mettait en confiance et en même temps après elle rentrait dans le détail "Mais tu ne l'as pas lu, est-ce que tu n'as pas eu le temps ?" Voilà. J'ai trouvé ça honnête, moi j'ai bien aimé...
1	Al	Je pense que c'est ça qui participe à la mise en confiance aussi, qui fait qu'ils ont joué le jeu et qu'ils y ont pris du plaisir aussi. Euh, pour certains. Après y a lire à voix haute aussi et être vraiment dans la séance quoi.
1	N	Alors moi ça me fait penser. Elle a dit qu'apparemment en classe des fois y se battaient pour lire euh, des textes et cætera... J'sais pas peut-être après plus tard, mais c'est une idée comme ça, je me dis euh, "Pourquoi quand euh", on pourrait leur suggérer à la limite euh, de choisir un extrait du livre emprunté, peut-être de le lire aux autres. Ça pourrait peut-être les motiver à, voilà, dire "Ben je vais lire ce passage-là" et du coup le travail à la maison, je sais pas ben y voudrons bien lire. Je pense que, ça m'a fait penser à ça en fait. De choisir un extrait puisqu'apparemment c'est des élèves qui aiment bien faire ça, alors peut-être je sais pas on pourrait le proposer.
1	L	Ouais jouer là-dessus, sur leur envie.
1	N	Ouais.
1	L	Ben j'ai bien aimé la réflexion d'élève qui disait, je crois que je l'ai notée d'ailleurs, "Je préfère lire à voix haute parce que moi je partage." et "J'aime pas lire pour moi parce que sinon je lis tout seul et voilà y manquait quelque chose." Et j'ai trouvé que c'était intéressant et justement eu, travailler la lecture orale, ben justement pour les textes obligatoires en, en lettres. Je trouve que ça serait, ça serait vraiment bien.
1	N	Puis qu'y z'arrivent à donner envie de lire le livre qu'ils ont emprunté grâce, peut-être à l'extrait que eux auront choisi, je pense que, ça peut être un bon moteur.
1	A	Oui.
1	V	Moi j'y avait pas pensé mais je trouve ça

1	N	Et la réflexion de la prof qui disait " Elle aurait pas lu ça aurait pas donné cette idée." et le fait que qu'elle dise, en classe, et c'est vrai que moi des fois les petits ils se disputaient "Je veux lire ! Je veux lire !" Ça m'a fait penser à ça.
1	V	Autre chose ?
1	Al	Oui. Moi je me suis posé la question parce que, à un moment donné sur le livre des "Petites reines" là, vous avez orienté la discussion sur le rapport filles-garçons et je me suis demandé si ça c'était un point particulier sur lequel vous aviez envie de, vous aviez envie d'aborder avec les élèves ou si ça avait été pensé auparavant ou si ça a été euh, improvisé quoi ?
1	A	Alors, les deux. Parce que ça a été improvisé parce que c'est arrivé comme ça donc euh, on a répondu à ce qui est arrivé, mais c'est un, la problématique des représentations filles-garçons c'est quelque chose que l'on travaille euh, en fond, euh, depuis euh, enfin c'est quelque chose d'assez important, on a axé des gros projets là-dessus et euh, moi personnellement, j'ai fait une découverte, si je peux m'exprimer ainsi, en fait euh, l'éducation à la sexualité c'est quelque chose qui m'a jamais intéressée. Parce que participais en tant que documentaliste à l'éducation à (inaudible), l'éducation sexuelle. L'éducation à la sexualité je m'y suis jamais retrouvée parce que moi c'était euh, c'était pas mon domaine, c'était pour les SVT tout ça. Et on a une collègue qui, qui est d'ailleurs prof de SVT qui a fait un stage pour être dans le, référent éducation à la sexualité qui nous a fait, qui a eu la gentillesse de nous faire passer son compte rendu de son stage. C'était un stage à haut niveau parce que elle, elle a été référent dans l'académie et elle a, elle est super euh, je l'ai fait passer d'ailleurs à Chloé et en fait j'ai découvert en lisant son compte rendu que l'éducation à la sexualité c'était pas juste du mécanique, c'était euh, les représentations hommes-femmes ça fait partie d'un rapport aux autres et aux choses qui (inaudible). Et sous cet angle-là, évidemment je trouvais qu'il y a plein plein de choses à faire et ça m'a donné envie d'y participer. Donc on a, on a mis plein de choses en place cette année, une exposition avec euh, une exposition qui parlait de ça, le thème de, du nu aussi et ces hommes qui laissent pas les femmes, enfin sur cet angle-là. Et y a plein de, quelque part c'est pas un projet, on va faire l'éducation filles-garçons c'est c'est dans tous les projets qu'on le met puisque c'est quelque chose qui se présente tout le temps. Et du coup euh, là ça s'est présenté aujourd'hui. Ça c'est... Et quand il a dit "Si je ramène ça, ma mère elle va dire que je lis des livres de filles !"
1	V	Mais peut-être que si ! Sa mère va penser ça !
1	Al	Peut-être que oui !
1	A	Oui mais c'est, voilà.
1	Al	C'est ce que je me suis dit aussi, oui. Que, peut-être que euh, vous avez cette représentation mais effectivement sa mère va vraiment penser ça.
1	V	Mais parce que moi j'ai vraiment eu la sensation que lui, euh, sincèrement l'aurais pris mais que il avait vraiment la peur que ça soit mal perçu par sa mère.
1	A	Ben quand il a dit ça j'ai réfléchi et je me suis dit "Il est dans, c'est, il est TGA, c'est gestion administration, y a pas beaucoup de garçons donc il est déjà dans une classe où les filles sont plus nombreuses." Donc peut-être que déjà sa mère euh, si ça se trouve elle dit quelque chose. Comme les filles qui sont dans la section elec c'est euh, c'est... Donc y s'est dit "peut-être que si je rajoute ça euh,

		déjà je suis dans une classe de filles, si en plus je lis des livres de filles euh", je sais pas. On essaie de casser ces représentations.
14	VT	Puis les éditeurs n'aid, ne nous aident pas là-dessus parce que, avec vraiment les couvertures euh, rose bonbon et autres. Les Mangas aussi c'est bien scindé entre les choses pour garçons et pour filles mais euh
14	V	Et, et, le secteur du jeu aussi ça commence. Et donc finalement y faudrait toucher aussi les parents !
14	A	Ah oui
14	V	Parce que là, là ce qu'il disait clairement, moi j'avais vraiment l'impression que lui il en était tout à fait conscient et euh, qui fallait casser les représentations mais que euh, ça peut bloquer autour des parents. Parce que justement autour des actions sur les représentations filles-garçons là, y a des choses qui sont faites vis à vis des parents aussi. Ou en amenant les travaux d'élèves qui sont, qui portés à leur connaissance où ?
14	A	Après euh, en direction des parents si y a des choses qui sont faites c'est de façon involontaire et euh, par exemple si on met de choses sur le site et qui voient le site
14	V	Oui voilà ! C'est pour ça je te demandais des travaux d'élèves. Je demandais si c'était déposé.
14	N	Après je disais euh, à Alexandra euh, il a dit ma mère mais si ça se trouve y avançait peut-être la supposée réaction des élèves !
14	Al	Ah oui que si ses camarades
14	N	et quand fait il a prétexté euh, ma mère, mais bon, on saura jamais.
14	Al	Tout est possible.
14	C	Hmm, y en a quand même une qui a dit "Si mon frère y ramène un livre de fille, je
14	N	oui je le frappe !
14	C	le frappe pas mais"
14	N	Je le frappe.
14	VT	Non je le frappe pas mais ! (rires)
14	C	Oui donc peut-être effectivement. C'est bien parce qu'au final à la fin de la discussion qui a duré deux trois minutes il a quand même dit "Oui c'est vrai qu'au final on voit pas trop la différence quand on lit que le texte et ça me gênerais pas." Don euh, peut-être effectivement il a peut-être anticipé le fait qu'on lui dise "Tu vas prendre un livre de fille." et...
14	N	Après ce qui est intéressant c'est que les filles elles avaient des "Youfor" elles avaient quand même des couvertures foncées et y a pas eu ce...
14	L	Ouais
14	C	Ouais l'inverse est pas...
14	V	Est-ce que, est-ce qu'on a peur qu'une fille perde son identité de fille ?
14	VT	Oui, c'est ça ?
14	V	Alors qu'on a toujours l'impression que l'identité d'homme est à maintenir. (rires sur la présence d'un garçon dans l'assistance)
14	G	Euh, non c'est vrai peut-être que les domaines littéraires, même le métier de documentaliste en est une aussi, est un peu perçu comme un métier féminin. De l'extérieur quoi ! Alors qu'en fait euh, c'est pas fondé. Enfin dans dans dans la pratique ou même dans n'importe quoi, tout ce qui est connaissance ou tout ce

		qui tourne autour de ce métier, pour moi y a aucune raison de, de séparer les choses. Et c'est vrai qu'en littérature c'est c'est un peu pareil. Après c'est vrai que oui, peut-être que les éditeurs euh, dans leur façon d'éditorialiser ils sont vraiment dans une logique de marketing et dans la société réelle ben y a quand même des représentations qui sont encore bien bien ancrées et les élèves ils sont un peu euh, victimes enfin, prisonniers de ces représentations. Voilà, dans leurs familles euh, c'est un état de fait que, qui est dur à, enfin que nous on peut dépasser en faisant la, des séances, la médiation culturelle euh, peut-être y aller en douceur ou peut-être faire des séances qui serait dédiées à ça justement. Ouais, je sais pas.
1	Al	On devrait passer aux aux livres à couvertures neutres comme les paquets de cigarettes neutres pour pas avoir
1	V	C'est ça ! Voilà. Avant d'enseigner, lot de couvertures euh,
1	L	Juste le titre !
1	A	Passer aux couvertures B
1	C	Bon devrait faire tout un docu !
1	L	Ouais c'est ça !
1	V	Mais euh, vous dans l'année, est-ce que vous avez été confrontés là, enfin je m'adresse surtout aux tutrices est-ce que vous avez été confrontées à des situations ?
1	N	Non mais euh
1	V	Tout le temps, c'est ça ?
1	VT	lycée pro indus, Port de Bouc euh, c'est constamment constamment ça !
1	V	Mais y a des filles ?
1	VT	Voilà ! Par exemple. Oui, y a une section coiffure et une section esthétique donc maintenant y a des filles. Mais
1	V	Donc y a deux classes de filles ?
1	VT	Voilà, y a deux classes de filles mais y a un peu plus de filles globalement et franchement les deux classes de filles ça a changé l'ambiance globale du lycée. Parce que quand je suis arrivée y avait moins de dix filles pour trois cent soixante élèves. Elles, les sept ou huit filles qui a, qui y allaient, ben, fallait une sacrée personnalité. Et c'était une case, c'était une caserne. Quand y faisait, quand y avait des projets que les carrossiers faisaient avec les coiffeuses qui étaient en apprentissage, quand les coiffeuses venaient, moi je suis sur le passage hein, entre les ateliers et le reste, les garçons qui étaient là "Madame qu'est-ce que c'est ?" (rires) "Oui c'est des filles c'est les coiffeuses." "Des filles !" C'était voilà, des bêtes curieuses. Maintenant y a plus ça mais, mais les représentations filles-garçons, y a du boulot, énormément.
1	V	Et, vous c'est dans là, justement, qu'est-ce que vous êtes amenés à faire de particulier qu'on aurait pas fait dans un établissement classique et que là tu as fait parce que tu t'es dit ?
1	VT	Euh, ben on a fait venir plusieurs fois des expositions sur justement les, les rapports filles-garçons avec interventions de, d'associations style "Ni putes n soumises" euh, qui sont, euh, très, très efficace et ça c'est intéressant justement pour pour les questionner là-dessus.
1	V	Un témoignage sur "Ni putes ni soumises" ?

18	VT	Euh, y a une partie témoignage et puis par rapport aux réactions des gamins, "Ni putes ni soumises" leur euh, leur façon de faire par rapport aux gamins, ils leur posent des questions et quand y y tombe sur un gamin qui est vraiment très euh, fin', d'idéologie très machiste par exemple, ils le poussent dans ses retranchements par des jeux de questions jusqu'à ce qui se contredise. Et là y z'arrêtent le, y z'arrêtent et on passe à un autre sujet. Donc y a pas de, y font pas la morale derrière bien sûr mais simplement y essaient de les faire se questionner, sur leurs représentations. Mais bon ça, c'est un intervenant extérieur. Nous on se risquerait pas à aller, à être aussi rentre dedans.
18	V	Tu veux dire que ils ont mis au point une méthode particulière
18	VT	Oui
18	V	une pédagogie particulière ?
18	VT	Oui oui! Oui on sent très nettement que c'est, parce qu'on a les a fait intervenir plusieurs fois, c'étaient des gens différents mais y procèdent de cette manière-là systématiquement. Ce ce questionnement jusqu'à ce que l'élève lui-même se contredise. Jusqu'à ce que le jeune, voilà. Mais bon y faut... Faut les épaules pour. Et, et nous c'est plus difficile. Eux ils ont cette facilité qui viennent qu'une fois. Donc après euh, voilà c'est une intervention ponctuelle. C'est pas comme nous qui les avons au quotidien, tout le temps, on peut aussi y travailler mais pas de la même façon...
18	V	hun hun.
19	VT	Donc nous c'est plutôt les, déjà, les profs de lettres font des choses par les choix de textes qui qui qui z'utilisent, font faire ou tout ça et puis au quotidien les reprendre systématiquement. Chaque fois qu'y a des remarques, leur faire se poser des questions, comme là, les discussions qui a eu tout à l'heure dans le, oui ça pourrait
19	V	Mais du coup tu penses, ça arrive plus souvent qu'ailleurs chez toi ? Parce que, euh, c'est plus ce profil de public qui est plus particulier ?
19	VT	Je pense.
19	V	Ouais ?
19	VT	Ben j'ai pas beaucoup de, d'autres références parce que, ça fait quatorze ans que je suis là-bas et c'était mon premier poste donc euh
19	V	Ah oui c'était ton premier ?
19	VT	Et oui et oui oui. Y m'ont posée là et j'y suis restée pour l'instant. (rires) Mais, mais je pense que c'est plus, plus accentué. Ça existe partout mais c'est plus accentué. Puisqu'on l'a vu là euh, dans un contexte différent
19	A	Mais nous la classe d'elec euh, on leur avait montré cette exposition euh, sur les représentations non-dîtes sur le, les constructions euh, les constructions intériorisées des femmes en fait. C'est une classe d'elec qui est venue voir l'expo et après on en a parlé avec eux. Ils sont, je peux, je peux même pas dire ce que j'ai entendu, c'était, c'était.. Ouais c'est tout ce, c'était assumé du machisme assumé et même bien assumé et juste après on les a mis en confrontation avec une classe de GA pour voir comment y se comportaient. Non mais c'est vrai ! On a dit ben là, c'était, en fait on avait le groupe, l'autre groupe euh, de, d'AP et de l'autre prof qui venait et qui voulaient faire la même chose que ce qu'ils avaient fait et donc on a dit "On va vous laisser, on va faire la séance avec vous, pour euh, vous allez voir les filles vous pourrez, je pense pas que vous puissiez tenir

		ce discours devant les filles." Et quand y se sont retrouvés avec les filles, là, ça a plombé le cours. Y a eu du silence en fait. Ils ont pas assumé tout ce qui z'avaient dit pendant une heure quand ils étaient qu'entre garçons, qui z'étaient de vrais garçons, les filles et que je sais pas quoi, mais les deux ensemble, ça, y a plus eu d'échanges y a eu du silence et, et c'était...
1	V	Et vous, vous souhaitiez quoi ? Que, provoquer le débat pour que ça continue ?
1	A	La différence. On a vu quelque chose d'intéressant mais c'est, c'est, on a vu qu'ils mettaient pas en pratique ce qu'ils disaient quand ils n'étaient qu'entre garçons. Déjà c'était au moins, au moins ça. Y disent beaucoup de choses quand ils sont entre garçons mais quand ils sont avec les filles, bon c'est pas. Au contraire, je pense, je pense qu'ils étaient tous timides. Et les filles du coup elles étaient gênées elles parlaient pas non plus
2	Al	Ambiance. C'est pas une question de codes aussi ? Moi, j'ai j'ai l'impression. Quels sont les codes pour aborder le sexe opposé ? Non ? Je sais pas, dans l'exemple, dans l'exemple que tu donnes, enfin je pense à ça, j'ai vu un très beau documentaire, je sais pas si vous l'avez vu, il s'appelle "Vers la tendresse" qui est des portraits en fait d'hommes dans dans la banlieue parisienne. Bon y se trouve que c'est là banlieue Parisienne et sur leur discours autour de l'amour. Y a des représentations, donc euh, filles-garçons et euh, y a des témoignages qui sont différents, très différents. Y en a qui sont édifiants. Et y a un témoignage où moi je me suis dit, et c'est lui-même, le garçon en fait quand y parle, y dit "On ne sait pas ! On ne sait pas comment parler euh, parler à une femme." C'est à dire que soit ça va être euh, une fille facile ou alors c'est une fille de ma famille, mais l'entre deux y a aucun code de décryptage en fait pour aller vers et pour penser euh, différemment. Bon ça m'a fait penser à ça. Pt'être que c'est pas du tout les codes, moi j'ai j'ai, c'est une question, décodage quoi en fait.
2	A	Pourquoi y en a qu'ont les codes alors et ?
2	Al	C'est ce que tu dis ! Après y a eu le silence. Et y a eu vraisemblablement ils arrivaient pas à rentrer en communication.
2	V	Là c'est peut-être
2	VT	Je sais pas si ils sont élevés euh, de façon séparée souvent. Ça, ça aide pas. Et le fait justement d'avoir la mixité dans l'établissement, et nous c'est que qu'on nous, c'est ça qu'on cherchait, ça permet de de de se côtoyer au quotidien sans que ce soit forcément dans dans le cadre de de de séduction, et donc y apprennent simplement à se parler comme des êtres humains normaux heu ! Ce qui se passe pas quand c'est, séparé !
2	V	Oui y a nouveau l'idée des différences fondamentales qui ferait que justement y aurait besoin de, d'un langage particulier. Et euh, les autres vous avez été confrontés à, à des, des situations justement. Parce que des fois c'est pas facile à gérer on sait pas, on sait pas forcément réagir à des propos, à des attitudes euh
2	C	Non moi ça a été dans une moindre mesure, puisque c'était juste avec une sélection de Mangawa donc y a les (Socho, les Fomen et les Cénem). Les (Socho les Fomen) pour filles et pour garçon. Et en fait quand j'ai présenté j'ai expliqué qui allait y avoir les trois catégories et y a des garçons qui d'entrée ont dit "Oh ! Ce jeu c'est pour les filles moi je n'irais pas." Et la chance entre guillemets que j'ai eu c'est que j'ai fait la présentation avoir de recevoir les livres, en fait je leur

		ai enlevé les résumés parce qu'ils étaient résumés par catégorie. Je leur ai pas montré pour pas qu'ils choisissent pas les livres. Et au final les garçons ont même lu des livres de fille et
2	V	Sans le savoir
2	C	Voilà, sans le savoir et c'était vraiment juste par avance hein. Parce qu'ils n'avaient pas lu les livres. Voilà. Donc euh. Ça a été assez facile de remédier à ça. Ou c'était vraiment juste un petit a priori. Ça a pas vraiment été
2	V	Et au retour quand ils ont su qu'y avaient lu des
2	C	Alors après je leur ai dit et ils ont "Oh ben finalement euh, c'est bien." Alors y en a qui ont dit "Alors je finirai pas la série." Y en a deux ou trois et bon, il a fallu quoi cinq minutes qui parlent avec leurs copains qui avaient finalement continué la série pour les convaincre que ben les (faissauges ?) au-dessus mais c'est pas grave et y l'ont pas! Après voilà c'était une moindre mesure. C'était pas, c'était juste un petit a priori et c'est parti assez vite. Y a pas eu d'autres euh, de soucis. Peut-être parce que c'est en collège et que leurs représentations sont pas encore tout à fait ancrées, je sais pas hein ? Mais y a pas eu euh
2	V	Le genre du livre! C'est une question intéressante vous trouvez pas ! Travailler sur le genre du livre.
2	Al	Ouais. Moi c'est sur la, euh pas tant le rapport filles-garçons mais plus la représentation euh du nu. Et euh, peut-être deux trois fois des élèves différents qui euh sont venus de me voir avec un livre à la main en me disant "Madame ce livre il est pervers. Il faut que vous l'enleviez." Pardon ? Pervers ? Non, c'est une bande dessinée en l'occurrence. Donc euh, le mot pervers, j'ai essayé d'amorcer une discussion autour de la nudité. Pourquoi le nu euh, c'est quelque chose de pervers ? Ton corps il est pervers ? Alors oui moi j'ai eu à à discuter autour de, plus la représentation du nu. En fait.
2	V	Euh, alors après, je, sur cette phase, vous aviez autre chose ? Vous aviez vu autre chose sur la représentation des, des livres ? Alors sur la partie suivante, donc y se sont levés ils ont levé les, y se sont levés, non c'était pour rire, ils ont commencés à faire les échauffements euh, est-ce que vous avez des questions, des remarques là-dessus ?
2	N	Alors moi au début enfin je connais Anne hein ? Je me suis dit "échauffements ?" Ça m'intriguait en fait hein ! Tu m'avais dit un peu que, et en fait j'ai trouvé ça mais, génial dans l'objectif recherché, de la mise en confiance de la. Moi c'est la première fois que j'assiste où que euh, ouais que j'assiste
2	V	A ce type de séance ?
2	N	Ou que je suis confrontée voilà à ce, à une séance comme ça. Et du coup je trouvais que c'était intelligent comme exercice de... Voilà c'était pas long non plus, ça prenais pas euh, plus de temps que d'autres exercices pendant, enfin la séance. Mais euh, original ouais ?
2	V	Alors c'était la mise en confiance ? C'était ça l'objectif ? Où y avait autre chose ?
2	N	Je pense, oui.
2	V	Enfin, c'était un objectif ? Est-ce qui avait d'autres objectifs ?
2	A	euh, non. Le vrai objectif c'est la mise en confiance.
2	N	Qui soit à l'aise après entre eux!
2	A	pour que après

2.	N	de prendre la parole c'est ça ? Enfin moi je l'ai compris comme ça.
2.	A	Oui voilà.
2.	N	C'est pour ça qu'au début quand elle m'en a parlé, j'étais, j'avais hâte de voir en fait qu'est-ce qu'un échauffement vient faire dans une séance ? Après quand on connaît le public, les objectifs recherchés derrière, le pourquoi de, je trouve ça original en fait. Donc c'est la première fois que j'assiste à, à un exercice comme celui-là.
2.	Al	Mais en fait ouais moi ça m'a, ça me semble assez évident finalement de euh, le lien entre euh, libérer le corps pour libérer la parole quoi. Y a vraiment pour moi un lien et puis après aussi pour que la parole elle, la voix porte et cætera... Il faut qu'il y ait une stature aussi de du corps. Donc c'est vrai que finalement pour arriver à une lecture à voix haute passer par d'abord un travail sur le corps c'est vrai que finalement c'est... Ça semble euh, presque essentiel du coup. Et indispensable.
2.	N	Et puis même eux y font des gestes, y font des cris, limite après lire devant les autres c'est peut-être euh, entre guillemets un moins pire
2.	A	Hun
2.	N	que de, que les cris qu'ils ont poussé en fait !
2.	Al	Ouais.
2.	C	Ben c'est vrai que, c'était la phrase que tu as dite pour commencer "On va se ridiculiser une bonne fois pour toute !"
2.	N	Voilà !
2.	C	Au final c'est vrai que c'est ça
2.	N	Et c'est ça !
2.	C	et ils ont tous joué le jeu parce qu'ils auraient pu dire "Non on va pas se ridiculiser maintenant." Et le fait aussi que c'est toi qui as commencé je crois, que tu commences à faire direct le geste et ensuite ils ont enchainé. Ça a sûrement débloqué plutôt que de laisser le première élève commencer et dire "Vas-y passe !" Et non, vraiment de présenter comme ça "On va se ridiculiser un bon coup », voilà ce sera fait et.
2.	A	Alors que là c'est moi le clown
2.	N	C'est ça, c'est quand c'est l'adulte
2.	C	Et non c'est, ça a été tout le long
2.	N	Je vous regarde, je pense qui en a, y en a qui auraient pu faire euh
2.	V	Pour le livre, ce que tu décrivais tout à l'heure, ben là y a cette idée de
2.	A	de faire avec eux chaque fois. Et pour moi aussi c'est gênant de faire ça!
2.	C	Non mais justement c'est
2.	N	L'autre il a dit "C'est la première fois qu'on voit les dames du CDI faire euh, je sais pas ce que c'est un DAB!"
2.	Al	Un quoi ?
2.	L	Un Dab, comme ça (mime)
2.	Al	Quoi ? Ça s'appelle comment ? Un Dab ?
2.	L	Mais y font tout le temps ça !
2.	Al	Un Dab ? (tous en chœur)
2.	C	C'est le signe de victoire.
2.	L	Dès qui sont content y,
2.	Al	Y font ça ?

2.	L	Ouais y se cachent. Je sais pas d'où ça vient.
2.	C	A la base c'est un mouvement de danse. C'est un mouvement de danse qui a été repris je suis plus par quelle célébrité quand elle a gagné quelque chose et...
2.	L	Je sais pas moi j'ai juste vu la vidéo d'un, la vidéo d'un pigeon faire ça mais y a des gens qui font ça aussi j'ai pas trop compris.
2.	C	Ouais c'est un signe de victoire. Alors eux dès que sont contents y font ça.
2.	L	Oui ben
2.	C	Au collège c'est
2.	L	Au lycée aussi.
2.	V	Et donc ouais ils ont dit "On a vu les dames du CDI faire ? "
2.	L	Faire un DAB.
2.	V	Un Dab.
2.	L	Ça s'appelle un DAB. (rires)
2.	V	Les dames du CDI (souples ouais)
2.	C	d'ailleurs y en a quand même un qui a dit chez moi "C'est la bibliothèque" pas le CDI.
2.	V	Oui !
2.	C	Et il a fait la réflexion.
2.	A	Qui ?
2.	C	Ben sais un élève qui, je crois justement voulais pas prendre de livre de filles
2.	V	Ouais c'est ça. Il a dit chez moi c'est une bibliothèque.
2.	C	Mais il a fait la différence ! Lui il a compris la différence. Mais chez lui ça reste une bibliothèque scolaire.
2.	V	Bon est-ce que en a qui s'entendent qualifiés de profs documentalistes ?
2.	L	Euh, moi les sixièmes que j'ai eu en séance. Parce que je l'ai répété à chaque fois que je les ai eus. (rires) Mais, non mais
2.	C	Ouais beh, moi le problème c'est que j'ai un professeur de français qui m'appelle "la charmante dame du CDI" (hannn !) donc du coup
2.	Al	C'est un homme ?
2.	C	Oui... Non mais ouais mais (fait un signe "c'est connu") apparemment c'est un cas. Donc euh l'autre jour j'étais très mal à l'aise quand l'élève m'a dit ça. D'autant qu'il avait mon nom aussi, enfin mon prénom pardon. Donc ils sont venus me voir pour savoir si je m'appelais vraiment comme ça. C'est comme ça que j'ai appris que j'étais "la charmante dame du CDI" et donc mis à part ce professeur, les autres à chaque fois qui me les envoient vers moi y disent "Vous allez voir la professeure documentaliste." Et donc ça doit jouer je pense. Les élèves que j'ai eu en cours euh, je crois que je l'ai tellement répété que finalement c'est bon. C'est intégré avec les sixièmes, quatrièmes troisièmes c'est un peu plus compliqué mais bon ils m'appellent juste madame. Y a pas le "dame du CDI" ça va. C'est un truc. Voilà.
2.	Al	Moi je sais pas, y a pas.
2.	N	Moi c'est, "la prof", "la prof" Mais pas, "la prof elle a dit" mais voilà le côté euh, je veux dire y disent pas "le professeur documentaliste" bon y en a qui, qui le disent, mais souvent enfin même quand je les entends parler entre eux hein ! "La prof elle a dit qui qui fallait" bon. Bon après oui, y a des fois des profs qui vont dire mon, mon prénom

2	VT	Moi j'ai des collègues qui hurlent "Véro !" à travers le, le CDI ! (rires) Oui! Bon. Mais bon. Moi je leur dis "Oui c'est pas un problème que vous connaissiez mon prénom, c'est simplement que je vous demande de pas l'utiliser comme moi j'utilise euh, je vous appelle par votre prénom, mais j'utilise pas votre surnom même si je le connais."
2	N	Après y a aussi comment on, enfin, après moi je sais que
2	VT	mais au début ouais ça me, me déstabilisait un peu.
2	N	Quand je mets par exemple euh, je sais pas moi, mes affiches pour le club cinéma "Viens t'inscrire auprès de la documentaliste." Je mets pas professeur documentaliste aussi euh, tout le temps. Je sais pas, après moi ça me euh, la documentaliste aussi ça me va bien. Enfin. Je sais pas. J'ai pas ce problème de, je souffre pas de
2	A	Moi j'ai un petit peu lâché le, pas le combat, de se faire appeler Professeur documentaliste". Au début quand on sort du CAPES on trouve que c'est important que, on le crie haut et fort. Après petit à petit je me suis dit "Finalement euh, c'est une légitimité qu'on doit avoir." Si je fais bien mon travail, les gens
2	N	Voilà y
2	A	automatiquement y sauront que, c'est pas, c'est pas parce qu'ils m'appellent professeur documentaliste et des fois pas que, que ça veut dire quelque chose, c'est de légitimer ton travail. Après le, l'immersion du poste, c'est, pour moi c'est accessoire. Après je sais pas, j'ai peut-être tort hein ?
2	V	Non moi je, mais c'est intéressant de voir la façon dont justement vous portez la représentation, après moi je. Je sais pas.
2	G	Moi on me dit souvent "prof doc, c'est le prof doc" donc je pense que le côté professeur
2	V	Ouais, c'est déjà installé avant ou ?
2	G	Chez les adultes euh, de l'établissement oui.
2	VT	De longue date ! (rire) Roxanne a dû travailler l'affaire pendant dix ans !
2	G	Ouais. Après les élèves euh, je je crois pas que ça les intéresse tant que ça. Y me demandent, je me présente "Voilà, je suis professeur documentaliste " des fois pendant les cours et après y me posent pas trop de question là-dessus.
2	V	Alexandra ?
2	Al	Euh moi là dans le collège, les autres professeurs pour parler de moi devant les élèves y vont dire "Professeur documentaliste" après euh les élèves euh oui, moi pareil je me suis présentée en tant que professeur documentaliste, là, voilà. Et après j'avoue que oui ils m'appellent "Madame Tesorini" et euh, y a pas vraiment de de tension autour de ça. Je suis assez d'accord avec Anne sur le, voilà qu'après c'est ce qu'on fait qui légitime notre travail et que finalement si y en a qui, si certains élèves continuent à nous appeler "les dames du CDI", si ils ont plaisir à venir et qu'on fait bien notre boulot. Par contre dire les mots justes parce qu'on est effectivement professeurs documentalistes. Pour la légitimité effectivement ça se gagne, quand on est sur le terrain. Mais l'appellation finalement euh. Ca ça se met en place petit à petit. Je suis pas sûr qu'il faille finalement eu, qui est tant de crispation autour de cette identité.
2	C	Ah moi si je peux revenir moi ce qui m'a gêné entre guillemets c'est que ça soit un professeur qui dise la dame du CDI. Que les élèves

2	Al	Oui !
2	C	dissent ça, bon. Prof, prof doc ou juste madame, ça me gêne pas. C'est vraiment le fait que, un professeur, moi je dis pas "le monsieur qui fait le français !" Non mais c'est vrai si on inverse. C'est juste ça. Après que les élèves bon, du moment qui viennent ! Hein ! Voilà, comme tu dis. Qui z'aient plaisir à venir et qui voient l'intérêt du CDI moi ça me suffit hein !
2	N	Ben en général ceux qui disent "la dame du CDI" c'est ceux qui travaillent pas justement avec euh, avec, avec euh le CDI, avec euh, avec nous quoi. Comme, est-ce que voilà. Y savent pas. Moi pour rigoler une fois j'ai appelé en salle des profs, j'entends, bon c'est pour rigoler, mais euh pour rigoler, "Y a la dame du CDI" mais je savais que c'était sur le ton de la, mais les profs avec lesquels je travaille, je sais que voilà, même pas ça se pose, c'est clair.
2	C	J'ai travaillé avec lui en fait !
2	N	Ah (rires) C'est plus pareil. Bon là y a autre chose, ça nous regarde pas hein ? C'est pas pareil ! C'est celui qui oublie de m'envoyer les élèves, qui oublie les séances, faut que j'aïlle chercher les élèves, euh.
2	VT	Non puis le, le "charmante" c'est du paternalisme euh, du machisme
3	Al	Y s'entendrais bien avec euh
3	VT	Voilà. Rapport aux femmes euh,
3	C	(dans un brouhaha) Je pense qu'il se l'est permis aussi parce que je suis très jeune. Par rapport à lui je pense que si ça avait été une personne de trente-cinq ans il se le serait peut-être pas permis. Enfin moi c'est comme ça que je l'ai ressenti aussi. Non et puis les élèves après "Il a dit charmante" ! Auprès des élèves c'est !
3	N	Après en sixième c'est vrai qu'on a de la chance quand on les a en présentation, forcément on va se présenter et c'est vrai que voilà, si, dès la sixième, c'est. Bon en plus après ils nous revoient dans des projets, dans des partenariats. Je pense que ça se met en place naturellement en fait.
3	L	oui.
3	V	Bon, on approche de la fin. Juste sur la dernière partie, en plus on avait commencé par ça je crois. Je sais plus ce que vous disiez en rentrant, si vous voulez en reparler ?
3	L	Oui ! Qu'est-ce qu'on disait ? J'ai oublié aussi ! (Exclamation) Que c'était bien justement.
3	C	On parlait de la lecture.
3	V	Sur leur euh, leur façon, en fait sur le, la critique euh qui était sur Jason c'est ça ?
3	L	Ah oui, oui ! Oui, ils sont bienveillants en fait. Ils cherchent pas à seulement à pointer le moindre défaut. Au contraire ils vont serv, excepté pour le premier groupe où on a eu un petit peu peur. Généralement ils vont sortir une critique attendrie, peut être personnelle "elle a quand même bien parlé !" Mais j'ai trouvé que c'est vraiment bien qu'ils valorisent comme ça leurs camarades et il y avait un bon esprit de groupe.
3	C	Oui, j'ai trouvé aussi. J'ai même eu l'impression qu'il y avait de l'encouragement pour certains.
3	L	Ouais

3	C	plus timides, où ils ont appuyé le fait que bon ben "Elle est un peu timide mais elle a fait ça !"
3	L	Oui, "Elle parle bien !"
3	C	Mais peut-être qu'un exercice comme ça, ça renforce aussi la cohésion de groupe. Enfin moi je l'ai ressenti comme ça, que ça pouvait. Pt'être y a déjà une bonne cohésion dans ce groupe
3	L	Ouais c'est ce que je me demandais
3	C	et que ça se passe là, mais ça a vraiment euh, je pense que ça a eu
3	A	Là vous l'avez pas vu parce que c'est la deuxième fois qu'on faisait l'exercice mais c'est vrai qu'on avait quand même expliqué qu'il fallait que ce soit constructif et que c'était pas le jeu de dire et de critiquer juste pour s'amuser. Et surtout ils passent tous à tour de rôle donc y savent que si y commencent à rentrer là-dedans euh, y savent qu'après ça leur tombera dessus alors ils ont pas trop envie.
3	VT	Et puis visiblement vous leur aviez donné du vocabulaire pour dire, pour les, sur les différentes euh, les différents éléments à observer par ce que ils ont ressorti
3	A	Oui. Y a beaucoup de choses qu'ils ont trouvé tout seul. La première fois, au début on leur a pas dit ce qu'il fallait observer, on leur a dit "Qu'est-ce que vous changeriez ? Qu'est-ce que vous feriez différemment ?" Et c'est arrivé le vocabulaire, y a beaucoup de choses qu'ils ont réussi à trouver tout seul.
3	VT	Mais on sent que y a le, que ça a été travaillé. Que le vocabulaire de la critique a été travaillé.
3	A	hun.
3	V	Moi ça m'a vraiment interpellée comment les élèves disent "mais elle a donné vie au texte!" Je me suis dit "Mais ils ont travaillé une liste de phrases clés à placer", Parce que vraiment ! (rires) Y avait des choses étonnantes qui sont ressorties !
3	A	Ouais mais ils ont un bon, euh, un bon potentiel. Y a des choses qu'ils ont trouvé eux-mêmes euh, y z'arrivaient en fait, les choses ils les ressentaient quand y voyaient leurs camarades mais ils ont réussi à à trouver le vocabulaire aussi qui correspondait à l'idée qu'ils avaient. Et ça ça a été euh, et on les a un peu aidés aussi bien sûr mais beaucoup de choses
3	C	et puis le vocabulaire ils le ressortaient spontanément! Enfin, c'est ça aussi c'est que, y disaient "La dernière fois on a dit ça, je vais replacer ça." Non, non c'était vraiment spontané du coup c'est peut-être que ça a été assimilé quoi au final. C'est...
3	A	Hun... Ben ça a pas été fait en théorie, ça a été fait en pratique aussi donc ça paye. Ça aide, à assimiler.
3	V	Autre chose ? Où vous vouliez revenir où sur la, sur l'ensemble de la séance ?
3	Al	Du coup je suis très contente d'avoir vu cette séance, ça donne des idées.
3	L	Hun
3	C	Pourquoi pas appliquer en collège euh quand euh
3	L	Ah non ça ça donne envie d'essayer, peut-être dans un autre contexte, on n'a pas forcément les mêmes euh, bases de départ mais, voilà moi ça m'a donné envie d'essayer.

3.	N	Moi je disais à Alexandra, c'était la transition, on s'est quitté sur ça la lecture, et là elle vient elle voit de
3.	Al	hun hun, magique...
3.	V	Bon ben donc c'est une formule à renouveler. Parce que vous avez compris que vous étiez les les premiers, les testeurs d'une nouvelle formule donc qui a été euh, enfin suggérée par les M2 stagiaires de l'année dernière qui qui, qui disaient avoir regretté pendant les TD délocalisés de ne pas avoir assisté à des séances. Donc cette année en fait on a fait, vraiment en réflexion avec eux, on c'était dit que le premier TD ça pouvait être justement, euh, un tuteur où une tutrice qu'on pouvait observer dans son établissement et que le deuxième TD ça peut-être euh, le stagiaire, euh le professeur stagiaire. Alors comme on peut pas l'observer en direct dans son établissement parce que le TD délocalisé pour vous c'est toujours les jours de formation ESPE euh, ben ce qu'on peut faire c'est l'enregistrer ! Hein! Faire le film et puis euh, en accord avec le stagiaire qui accepterait euh, diffuser des petits extraits et euh, échanger, discuter à partir de ces extraits si ça, si ça vous intéresse comme dispositif pour le deuxième semestre... Bon ben, je vous laisse y réfléchir tous les quatre, en discuter entre vous et puis euh
3.	N	Juste Anne, on l'a dit et tout mais bon merci et tout. Tu remercieras quand même la collègue parce que franchement accepter (acquiescement), on était là ça faisait un peu euh
3.	V	Je l'ai remerciée moi
3.	N	voilà, oui on l'a dit mais vraiment lui redire que
3.	A	Elle était d'accord
3.	N	franchement ça c'est
3.	A	D'accord je transmettrais
3.	V	Oui, oui je l'ai remerciée aussi et je lui ai même dit qu'elle remercie les élèves.
3.	N	Oui même pour les élèves, d'avoir un comité comme ça les pauvres !
3.	Al	Ca les a pas gênés j'ai l'impression ? (brouhaha final et quelques remerciement non transcrits)
3.	L	Non, on avait peur mais
3.	N	On avait peur y auraient pu se braquer ! Et dire, euh non madame nous c'est !
3.	V	Non mais je pense que vous, à partir du moment où tu poses les choses et tu leur dis
3.	A	Hun
3.	V	clairement, sincèrement, ça... Euh, là euh, c'est passé comme ça.
3.	N	Non mais elle a été franchement moi j'ai bien aimé le, elle a proposé de « Je les ai en classe entière », elle aurait pu dire « Voilà » et lire ses textes en classes
3.	Al	C'est vrai.
3.	N	Elle a quand même pour nous je pense aussi, elle elle a quand même prolongé d'un quart d'heure
3.	A	Ah oui ça on en a pas parlé, c'est vrai que du fait que ça soit cette mise en place on s'adapte beaucoup et on sait pas du coup jusqu'où on va aller et comme je l'ai formalisé, vous avez vu qu'on a passé plus de temps sur la lecture, du coup ça, ça

3.	V	Non mais en plus tu l'as dit, tu nous as dit que ces séances elles étaient construites plus sur le, euh, enfin au feeling donc au fur et à mesure des des réactions des élèves donc euh vous les faites
3.	A	Ça les fait évoluer
3.	V	Ouais mais tu étais (tape sur la table avec son stylo deux fois). C'est toi qui t'es mis la pression hein ! Je t'ai rien demandé ! Non non mais en tout cas, c'est, c'est sympa de l'avoir formalisé, ça nous permet d'avoir un repère et puis nous on a une trace et ça c'est super. Donc effectivement un grand merci encore. Et puis donc pour le TD délocalisé du semestre 2, je vous laisse réfléchir entre vous, voir si y a une ou un volontaire et puis on en rediscutera.
3.		

TD Délocalisé du parcours Education Physique & sportive (EPS)

Date :11/10/2016 (Phase d'échanges)

Participants :

Référent ESPE : Jean-Yves (R)

Professeurs stagiaires : Alexandre (A), Brice (B), Jérôme (J), Fred(F), Malik (M), Alex (Al)

1	R	C'est bon (reviens vers le groupe après lancement du film)
2	A	(debout face à ses pairs avec son film projeté sur l'écran derrière lui) En fait je suis en séance quatre d'escalade, avec une classe de seconde et l'objectif de ma séance c'était, euh, favoriser l'utilisation des membres inférieurs. Et comme critère de, enfin critère d'observation j'utilisais en fait le nombre de de prises-main utilisées. Donc j'en déduisais que si on diminuait le nombre de prises-main forcément ben on, on avait favorisé l'action des euh, des membres inférieurs.
3	R	Donc on fait ça en plusieurs temps. Dans un premier temps on regarde ce qu'il nous a sélectionné comme comme, comme image, après on l'interroge un peu là-dessus. Pour être surs du contexte, pour avoir des précisions et ensuite on fera une analyse de, de ce qui propose avec les trois regards dont on a parlé euh, euh, sur les TD délocalisés vous vous rappelez ? Les trois regards croisés. Le premier regard c'est, ce qu'on appelle, c'est le truc de Luc Ria. C'est "Avec mes yeux" c'est à dire d'a, sur ce qui propose, qu'est-ce que je conserve de sa façon de faire, hein ? D'accord ? Le deuxième regard c'est "Ben moi, sur, moi j'aurais pas fait pareil, j'aurais fait différemment. Et le troisième regard ça va être, fort de ce qu'on a conçu ensemble, sur ce qu'on retenait et sur ce qu'on retenait pas on on essaie de, de de de, de déterminer des euh, une nouvelle façon de faire. Moi je suis euh, animateur et c'est entre vous, entre vous, que vous allez réfléchir à tout ça. D'accord ? Alors tu, euh, peut-être que vingt minutes ça va faire beaucoup
4	A	ça va faire beaucoup
5	R	donc tuuu, tu croises et tu corri, et tu commentes.
6	A	D'accord. Alors au début en fait euh c'que j'ai fait c'est que j'ai commencé en fait, par faire l'appel donc (lance un extrait vidéo)
7	A	En fait j'ai fait, j'ai fait l'appel et après j'ai formé euh, les groupes parce que je les ai mis par groupes de niveau. Donc du coup ça a pris euh pas mal de temps euh et ça fait un peu double emploi en fait. Le faire d'avoir fait l'appel et d'avoir redis encore tous les prénoms pour euh, pour former les

		groupes donc ça a, ça, ben les élèves commençaient un peu à s'agiter donc à chaque fois c'était obligé de faire un peu des rappels à l'ordre et de continuer la formation des groupes. Des rappels à l'ordre, formation des groupes donc ça a, ça prend pas mal de temps et c'est, c'est assez éprouvant. Et après du coup j'explique ma situation en boc qui est une situation qui est un peu une situation d'échauffement, rituelle qu'on faisait à chaque fois avec un petit relais. (relance la vidéo)
8	A	Parce qu'en fait, là je dis rajout de consigne parce que le thème sur lequel je voulais travailler c'était la rigueur des, des consignes en fait. Euh, vraiment hiérarchiser les consignes des plus importantes euh, aux petits détails et pas partir dans tous les sens euh, en disant quoi faire. Là, euh, les cordes au final je les ai faites enlever parce qu'on a un système pour les relever qui était pas forcément ben, indispensable parce que, comme y a beaucoup de voies en devers et cætera. Euh, les cordes ne gênaient pas forcément. Donc ça, ça m'a fait perdre beaucoup de temps surtout, enfin, on l'avait déjà fait une fois mais euh là y se sont trompés ils l'ont accroché dans un mauvais mousqueton donc c'est parti, euh, un peu dans tous les sens, et aussi voilà. J'ai rajouté une consigne et j'ai été euh, comment dire, j'ai pas été vraiment concret comme j'ai dit "Avant de grimper en bloc on fait de la lecture de voies." Mais y savaient pas ce que c'était la lecture de voies alors
9	R	mais là, on verra après.
1	A	On verra, on verra après.
1	R	Et puis on verra après pour tes préoccupations aussi. (Alex relance la vidéo)
1	A	Comment ?
1	R	On verra après pour tes préoccupations.
1	A	(en même temps que la vidéo) donc là c'est, c'est galère. Là, je, je rajoute des consignes "Allez, allez" (arrêt vidéo)
1	A	Et là voilà, ça me bouffe en fait de voir que les élèves ils sont en train de marcher dans tous les sens et ils sont pas en train d'essayer de se mettre devant un bloc, euh, enfin voilà. Ça me, ça me rend dingue. (Alex relance la vidéo)
1	A	Voilà donc là je, comme j'ai dit je craque et je leur dis "Allez oon reprend à zéro, vous vous mettez, vous vous décalez et je vous explique bien la situation." Du coup, là, euh, on s'était posé la question quand on était dans l'établissement "Est-ce qui vaut mieux que j'explique la consigne quand mes élèves sont tous rassemblés ? Où est-ce ce qu'il vaut mieux que je les mette en place et qu'après j'explique mes consignes. Mais ah ! (regarde JY), après.
1	R	On verra après. (sourire Alex qui relance la vidéo)
1	A	C'est de la pluridi, pluridisciplinarité. Je fais des maths en même temps aussi. Là c'est, ça a été vraiment galère, je euh, il aurait fallu comme je disais être plus directif et dire "Toi, toi, toi vous vous mettez là. Toi, toi, toi vous vous mettez là." Moi je
1	R	On verra après !! (hausse le ton) (Alex relance la vidéo) Laisse leur, laisse leur voir le film.

2	A	Là, le problème c'est que je commence mes consignes et après je vais sur
2	R	Mais !
2	A	Pardon (Alex relance la vidéo)
2	R	Laisse voir ! pfff ! (A distribue des feuilles aux FSTG pendant la vidéo)
2	R	Mets-le en vitesse double. (rires dus au changement de vitesse de parole sur la vidéo)
2	R	(A Alex) Qu'est-ce qui a après ? (stop vidéo)
2	A	Après y a le, l'arrêt pour la sécurité. Parce qu'y a eu des problèmes de sécurité, donc j'arrête tout le monde et j'explique et après y a
2	R	Vas y va
2	A	quand quand j'apporte les contenus sur l'utilisation des jambes.
2	R	Vas-y, vas jusque-là. (Alex relance la vidéo)
3	R	Et là t'as rajouté les élèves ou non ? T'as pas eu le temps ?
3	A	Non. Là j'arrête parce qu'y a des problèmes de sécurité. Je laisse les consignes de sécurité ?
3	R	Laisse deux secondes.
3	A	C'est toujours avance rapide hein ?
3	R	Remets à vitesse normale. (coupe brièvement la vidéo pour ralentir). (fin de l'extrait filmé)
3	R	Alors, on y va, à vous de jouer. Vous avez vu donc euh. Avant, avant de démarrer, je vous dis, je vous redis la première question après c'est à vous. Pourquoi tu as fait ce choix-là, d'extraits ?"
3	A	Parce que je trouvais que ça mettait du temps à à à, à se mettre en place. Euh, là c'est mes difficultés alors je, je pensais que c'était par rapport à la rigueur de mes consignes, vraiment leur faire analyser, comprendre le, ce qui doivent faire. C'est pour ça qu'ils ont tendance à trainer, euh, peut-être que je donne trop de consignes, je donne trop de consignes. Euh, j'en rajoute euh, alors qui sont debout, donc du coup forcément c'est pas, c'est pas forcément suivi. Donc je me dis, peut-être si je passe à des consignes plus simples, si
3	R	ouais mais c'était ta préoccupation ?
3	A	Oui.
3	R	C'était voilà, tu. Tu savais que, quand on est venu te voir, c'était déjà ta préoccupation. Hein ?
4	A	Oui.
4	R	Hein ! C'est à dire plus court avec les consignes et que les élèves puissent se mettre en activité le plus rapidement possible. C'était ça ? D'accord ok. Alors à vous ! Premier temps donc éventuellement si vous avez des questions à lui poser sur euh, sur son contexte. Vas-y, vas-y.
4	F	Déjà ta, ta classe c'est plutôt une classe euh, tu sais si dans les autres matières ils sont plutôt bons élèves ou si ils sont plutôt difficiles ?
4	A	Euh, c'est une classe, c'est une classe qui a quand même posé quelques problèmes où il y a eu euh, ben, quelques élèves, ben beaucoup de bavardages, euh des élèves qui ont tendance à pourrir l'ambiance de classe. Y a eu des vols y a eu quelques vols, calculatrice et un peu d'argent. Donc euh, après en EPS au début j'étais quand même content d'eux. Les

		deux premières séances. Troisième séance, ils ont été un peu plus agités, je me suis dit "C'est peut-être la période" où y commencent à tester un peu, les tester les
4	F	les limites
4	A	le prof. Donc du coup à la fin, toujours, avec toutes mes classes j'ai dû faire un peu un rappel à l'ordre en disant que c'était un peu eux qui eux, qui choisissaient en gros le prof qu'y avaient en face. Que si y voulaient faire les malins y avaient un professeur qui était plus strict. Que si au contraire y con, y écoutaient les consignes euh et y essayaient au moins de faire ce qui est demandé, y avaient un prof qui était plus à l'aise et du coup peut-être plus agréable donc euh. Je leur avais dit ça du coup ça les avait un peu calmés sur la séance d'après et après c'est souvent des hauts, des bas, des hauts des bas, comme ça.
4	F	Ok, d'accord.
4	A	En général quand même ils sont plutôt, enfin, c'est pas non plus des élèves méchants.
4	F	Par rapport à
4	R	Comment tu les trouve Malik ?
5	M	Les élèves ? Non, enfin y demandent, euh, y demandent des choses simples. Ils sont quand même à l'écoute. Même si on remarque qu'y a un problème de soleil du coup y en a deux, trois qui écoutent pas. Après certaines sont un peu loin, peut-être elles écoutent pas mais elles font pas de bruit, elles sont quand même attentives, après enfin non, je pense que tous écoutent. Y a pas de, de soucis de, ils sont attentifs hein !
5	AL	Ouais ils ont l'air intéressés par l'activité tout d'abord. Je pense. Parce que c'est vrai que si d'abord l'appel dure pendant sept minutes, je trouve quand même que
5	R	ouais !
5	AL	ils ont été
5	M	ouais !
5	R	Ils sont calmes hein ?
5	AL	Ouais ils sont calmes.
5	R	Très bien. D'autres euh, d'autres questions ? (10 secondes de blanc)
5	R	Bon alors, allons-y. Première phase, "Avec mes yeux". Donc avec mes yeux c'est tout ce que vous partagez en, en regardant ce qu'il fait, ce que vous partageriez avec lui sur sa façon de faire ?
5	F	Ce qui a de bien c'est qu'il a expliqué euh, sa, sa situation et il les assoit. Donc du coup, c'est une activité où il faut un peu plus de sécurité que d'autres. C'est bien de les avoir assis, tous en visuel pour bien leur expliquer. Euh, y démontre, pour l'utilisation où euh, pour l'apprentissage c'est mieux. Après peut-être qu'il peut faire euh, intervenir un élève, prendre en exemple un élève qui n'avait pas fait pour
6	R	On verra
6	F	le faire manipuler.
6	R	Avec mes yeux.
6	F	Mais c'est bien, il démontre, il explique, ils sont tous assis et surtout sur une activité comme ça.

6	R	hun hun. Les autres ? Ouais (vers F)
6	AL	Je suis d'accord, les assoir tout ça c'est bien et ce qui est pas mal aussi c'est euh, de reproduire au tableau la fiche de, qui vont avoir. Comme ça au lieu de distribuer les feuilles et tout, ils ont tous un exemplaire devant les yeux et quand ils la récupèrent, je pense qui savent de, qui sont en autonomie. Je pense que tu gagnes du temps pour après, pour pas répéter la fiche au cas par cas quoi. Et puis ils ont l'air assez euh bien regroupés. Je sais pas si tu avais délimité un espace euh, pour s'asseoir.
6	A	Pour euh, quand je fais l'appel oui, quand, là non j'ai pas, là je leur ai dit simplement de se rapprocher euh, et là non c'est pas délimité par des plots.
6	AL	ok.
6	R	D'autres questions ?
6	A	Et quand j'ai fait ma situation d'apprentissage non plus j'avais pas délimité euh, c'est pour ça qui avait des élèves qui étaient un petit peu loin euh, vers le soleil.
7	R	Hun hun. D'autres choses ? Bon le début euh, là on a vu donc de l'appel. On a vu tous les temps en regroupement. Il en manque un c'est son dernier, son dernier bilan,
7	A	Et y a le, l'apport des contenus là quand je dis « comment on fait pour utiliser » euh, enfin
7	R	Oui à la fin.
7	A	Oui.
7	R	A la fin y revient sur la situation en leur demandant euh, euh,
7	A	Comment en fait, « comment on fait pour utiliser le »
7	R	comment ils s'y prennent
7	A	le moins de prises-main. Et ce que je voulais c'est qu'on utilise plus les pieds donc j'essaie de les guider mais c'est presque moi qui donne la réponse. J'ai dit "Ok on utilise les pieds mais pour voir les prises, euh, enfin pour les utiliser faut voir les prises-pieds. Comment on fait pour voir les prises-pieds ?" Donc là, ça va j'ai eu des, des bonnes réponses avec "Ben on s'écarte de la paroi." "Ok ! Maintenant comment on utilise les pieds avec les pointes, quart interne, quart externe ?" Euh voilà c'est. Et c'est beaucoup moi qui apporte les réponses en fait. Enfin. J'entends quelque chose qui m'intéresse et du coup je rebondis dessus. Pour moi donner mais c'est, je donne beaucoup, beaucoup, beaucoup enfin voilà c'est, c'est trop peut-être.
7	R	Alors on va voir. Euh, Avec mes yeux ? Donc des formes de regroupement, la rigueur dans les regroupements donc des élèves hein ! Ils sont devant le tableau, vous l'avez pas dit mais vous l'avez dit qu'il utilisait le tableau. Donc ça revient au même. Moi je partage tout ça avec vous hein. (JY note)
7	B	Faire l'appel en formant directement les groupes ?
8	R	Alors (désigne B) là on est sur euh, euh, la troisième phase.
8	B	Non c'est ce qu'il a fait lui.
8	R	A c'est ce qu'il a fait lui ?
8	B	Oui.
8	AL	Euh, non c'est

8	A	Ce jour-là non.
8	R	Non.
8	A	Ce jour-là non, c'est que depuis qu'on en a parlé que je le fais.
8	R	Donc effectivement euh, à un moment donné il arrête la leçon aussi pour reprendre un petit peu les points de sécurité. C'est obligatoire de faire ça en escalade. Donc c'est bien également. Il euh regroupe ses élèves qui le font spontanément, facilement, euh... Et y fait démonstration. Y démontre lui les cinq temps d'assurance, où les quatre lettres ou les cinq temps, ou les quatre lettres euh, on sait plus (rires)
8	J	Ouais on sait plus
9	A	Oui d'accord. Ouais parce que, c'est pour donner un moyen mnémotechnique pour dire qui a cinq mouv, enfin cinq mouvements à faire et que les lettres c'est pour savoir les mouvements qui avait à faire. Euh, parce qu'y en a beaucoup qui oublient, ils faisaient ABCD mais y faisaient que quatre donc j'ai dit "Ben tiens pense à cinq temps" et du coup ils faisaient ABCD et le fait de compter jusqu'à cinq ils arrivaient à retrouver cette histoire de croisés, décroisés.
9	R	Bon d'accord, très bien. On en reste là ? Après on verra éventuellement si on revient sur des choses hein ? Donc là maintenant on passe au deuxième temps. Ce que vous auriez fait différemment. D'accord ? Donc on le voit passer des consignes euh (on frappe à la porte, arrêt de la transcription)
9	R	Allons-y ! Alors ? J'en était où ?
9	A	Ce qui aurait pu être fait autrement.
9	R	Voilà ! C'est ça ! D'accord ? On a vu un petit peu son contexte vous vous mettez à sa place, ce que vous auriez fait différemment. (10 secondes de blanc) Alors Brice euh, on, comme on en a parlé hier, on va laisser la parole aux quatre collègues qui euh, qui ont pas vu le film. (Vers F) Ouais vas-y ouais.
9	F	Déjà pour le tout début, c'qui disait euh, les groupes. Pour profiter de l'appel pour transmettre des informations, je pense que comme ça on répète qu'une fois les, les noms. Les appeler par groupes en plus c'est ce que tu fais maintenant donc euh, je pense que ça tu l'as changé.
9	A	Là où ça a posé du coup, puisque j'ai fait ça, ça a posé un problème euh, où je dis "Bon je vais faire" euh, je leur ai dit "Je fais, je fais la formation des groupes, j'en profite pour faire l'appel en même temps. Donc dès que je dis votre nom, je, enfin vous signalez le groupe, vous dites présent et vous aller vous mettre en face du, d'un des murs qui vous ai accordé, parce que j'ai, euh, voilà." Et j'ai commencé « groupe 1" et j'ai appelé une personne qui était pas le premier de la liste puisque c'était le premier groupe et là j'ai la fille qui est la première de la liste "Monsieur vous m'avez pas appelé !" J'ai dit "Non mais là je suis en train de faire la formation des groupes et cætera... "Donc groupe 1" "Mais monsieur mais moi vous m'oubliez !" Du coup ça a été un moment, je lui ai dit "Ben tu attends, parce que finalement elle était groupe 2." Donc voilà ça, maintenant des fois il faut qu'y comprennent une fois la situation. Après maintenant, c'est un peu un cas exceptionnel

9	R	hun hun hun.
9	F	Ok.
9	R	Allez, les autres.
1	J	Ya des moments au niveau de tes consignes c'était euh, c'était ta problématique bon, le passage des consignes, euh, et je me retrouve un peu là-dedans. Tu fais des petits commentaires de pensée euh, j'ai entendu par exemple à un moment tu leur dis "Ben je vous ai mis vs pour versus, ça veut dire contre", voilà, euh, c'est des trucs j'ai peur que ça soit, enfin c'est des petits commentaires qu'on fait et qui rajoutent, au final qui rallongent le temps de, de consigne et qui pourrait peut-être amener à en perdre un, deux, voire trois au fur et à mesure que la consigne se rallonge et euh. Moi ça m'arrive aussi hein ! C'est pour ça que je le note et que je vais essayer de, de, parce que je me vois le faire. Alors je me dis que ce genre de truc qui faudrait peut-être qu'on, qu'on gomme pour euh, pour raccourcir ce temps-là et puis, et puis peut-être gagner en attention derrière.
1	R	Alors on serait sur le troisième temps.
1	J	Ça serait, ouais le troisième.
1	R	Ça fait rien. D'accord. Alex.
1	AL	Quand euh, quand tu parles aussi, quand tu expliques quelque chose
1	R	Alors on n'est pas sur euh, ce qui fait est pas bien hein ? On est sur ce que tu ferais toi ! de différent."
1	AL	Hun hun. C'est quelque chose que
1	R	Après, après y aura peut-être controverse. Après dans le troisième temps y aura peut-être, tu vas peut-être te défendre de, de tes choix. D'accord ? Mais là on est sur, euh, toi tu aurais été à sa place, "hé ben j'aurais pas dit les consignes de la même façon." Et tu les aurais dites comment ?
1	AL	Ok.
1	R	D'accord ?
1	AL	Après je sais pas si, ça colle.
1	R	Vas-y
1	AL	Ben euh, parce que moi aussi je pense que j'ai un problème avec euh, quand tu euh, tu expliques euh, ton exercice, et euh, y te coupent un peu les uns après les autres sans, sans lever la main. Tu vois ? Peut-être prendre un temps après pour tous ceux qui ont des questions tu vois ? Comme ça ton explication elle sera plus courte et parce qu'après ça te perd peut-être dans tes consignes. Donc voilà.
1	R	Après ?
1	J	Euh, pour le retour des consignes de sécurité ?
1	R	Ouais
1	J	euh, pendant que là tu démontres et tu expliques euh, peut-être si j'en avais vu un qui maîtrise bien, je l'aurais utilisé pour montrer à ma place.
1	R	Ouais.
1	J	Ça moi, ça me, ça me permet de me sortir du groupe
1	R	Voilà, pour le retour au groupe
1	J	Voilà. Ça m'aurait permis de me sortir du groupe, de l'écouter lui, voire comment il explique et les termes qu'il emploie euh, vers ses camarades,

		déjà ça m'aurait permis de voir, moi si les termes que j'ai utilisé c'est ce que j'attends et si ils ont été compris et maîtrisé. Et de la façon dont il a retranscrit aux autres.
1	R	hun hun
1	J	Et le fait de euh, pouvoir te sortir du groupe ça permet euh, ça, enfin, euh le fait de me sortir du groupe ça me permettrait de, ben de voir ceux qui sont attentifs. J'ai repéré ceux qui avaient des problèmes de sécurité donc je me, je m'assure que ceux qui ont des problèmes de sécu, euh, soient très très attentifs à ce moment-là. Voilà. Parce que si c'est pas le cas euh, là par contre, ça va pas le faire.
1	R	Hun hun hun. Tu voulais utiliser un élève ?
1	J	Euh
1	R	Là on est devant une paroi d'escalade
1	J	Du coup on va, ben, on gratte un peu, ben on peut utiliser un élève qui parle et deux ou trois qui démontrent de façon à ce que tout le monde, comme ils sont un petit peu écartés, on a la voie qui, y a trois voies euh, y s'étalent sur trois voies euh, le public s'étale sur trois voies, on peut mettre trois personnes qui démontrent et une qui parle et qui donne les consignes. Ce qui fait qu'on a trois qui manipulent
1	R	Donc trois qui manipulent et trois rôles où euh trois qui manipulent sur les, sur les cinq temps ?
1	F	On peut faire euh, ben sur les, oui sur, sur les trois rôles même si le grimpeur c'est pas... un rôle hyper important à ce moment-là mais au moins le contre-assureur et l'assureur on repèrerait la consigne.
1	R	Ouais d'accord ok.
1	F	Juste, par rapport aux trois élèves qui démontrent j'ai peur que du coup on ait l'attention qui parte sur différents points en fait. Les élèves au lieu d'en suivre un du début à la fin, parce que
1	R	bon. On verra après ouais.
1	F	un seul élève ouais. Parce que on peut rater. On peut ne pas le suivre du début à la fin et ce qui est important dans l'assurance c'est que, c'est le mouvement, ouais, qu'on voit le mouvement complet.
1	R	Ouais d'accord, ok. On en reparle après. Ensuite ! On a vu un petit peu l'appel, on a vu euh, euh la, sa situation là pour le retour consigne. Sur l'explication de, des tâches à réaliser. La première tâche de routine avec son histoire de lecture de voie, de blocs et sur sa deuxième tâche de, nouvelle tâche d'accord ? Euh, les élèves l'ont jamais travaillé avant avec la fiche. Qu'est-ce que, est-ce qu'on ? Comment, comment vous le trouvez sur ce, comment vous trouvez ces moments-là ? Et qu'est-ce que vous auriez fait éventuellement différemment ?
1	F	Ben
1	R	Tu, tu peux lui dire si tu veux (change l'adressage de la réponse de lui vers Alex) Tu peux parler un peu seul dans ton groupe. (sourires)
1	F	Ben je trouve que, en en fait j'ai l'impression que y pense que les élèves n'ont pas compris, du coup y réexplique euh, à chaque fois un peu différemment, y donne des petits exemples et c'est euh, au final c'est, ça noie un peu tout. Je pense que les premiers trucs que tu dis c'est vraiment

		les plus importants et je pense qu'ils ont globalement compris à partir de là. Et, à mon avis euh, je trouve, je pense que c'est trop long, après
1	R	Donc toi tu aurais fait comment ?
1	F	Essayer de, plus concis, donner euh
1	R	Alors vas-y, exemple !
1	F	un but plus clair
1	R	Donnes nous un exemple. En l'occurrence, en l'occurrence euh, sur le nombre de prise-mains. La situation c'était ça.
1	F	Alors, euh, "le but est d'aller en haut de la voie en utilisant le moins de prises possibles."
1	R	Ensuite
1	F	euh, "y a un assureur euh, qui assure la sécurité, un contre-assureur qui contre-assure et compte le nombre de prises utilisées. Vous écrivez tout ça sur la fiche. C'est parti."
1	R	D'accord ok.
1	M	Ouais parce que là, vu que c'était en accéléré mais y a l'histoire des bannettes
1	R	Ouais
1	M	Le, bon, c'est
1	F	Ça on peut faire la première rotation. A la fin de la première rotation. On leur dit "Maintenant vous êtes descendus, on pose tout ça"
1	M	Voilà.
1	AL	Tu peux, ouais peut-être leur donner au fur et à mesure mais les lancer vite dans l'activité euh
1	M	Surtout ça se voit qu'ils ont envie de pratiquer.
1	R	Ouais ouais, hun hun hun. D'accord. Ensuite ? D'autres choses ?
1	AL	Hunn, peut-être sur la première situation, je me souviens plus si, si c'est dans la vidéo mais euh, les faire dé, les faire, faire passer un groupe devant tout le monde pour que y z'aient une démonstration visuelle pour tous.
1	A	Ça, ça a pas été fait. Non ça a pas été fait. Pt'être dans la première séance je me rappelle plus
1	B	Ouais ouais parce qu'ils la connaissaient.
1	AL	ouais ils la connaissaient !
1	A	Ouais c'est parce que c'est une routine tu vois parce que
1	AL	Ouais si c'est une routine euh,
1	R	Ouais mais en l'occurrence c'est une routine mais euh, ce qu'on voit c'est que ça marche pas.
1	A	Non. Ouais c'est
1	R	Puisqu'il est obligé de, de rappeler tout le monde et de tout rappeler. Donc euh, donc euh... Même si c'est routine euh, ça pas a été très efficace malgré le fait que ça soit routine. Ensuite qu'est-ce qui a d'autre ? (Blanc 10 sec) Bon alors vous avez dit là sur cette phase, euh, "alors retour. Profiter de l'appel pour annoncer les groupes, euh, éviter, moi je, moi j'aurais évité les petits commentaires qui ont tendance à rallonger les consignes, d'accord ? Sur le retour sécu, utiliser un élève à la place du prof. Ce qui permet au prof de s'extraire et d'argumenter plus facilement. C'est ce que vous avez préconisé. Et vous êtes plutôt sur un élève plutôt qu'une

		<p>cordée entière, avec les trois rôles. D'assureur, contre-assureur, assureur, grimpeur, contre-assureur. C'est le, c'est un peu (fait un signe vague avec ses mains). C'est toi (désigne F) c'est toi qui l'as, c'est toi qui as fait ce choix-là mais personne a contredit donc euh, on peut considérer que c'est quelque chose que vous partagez. Euh, pour éviter les consignes trop longues, être, avoir des consignes plus structurées avec le but hein ? C'est ce que tu as dit. Et de mettre les, et après de faire, de faire euh, d'apporter la fiche dans un deuxième temps. C'est ça ? Je me suis pas trompé ? Ouais ! Et pour la première situation, utiliser la démonstration d'un groupe." Alors maintenant on, on passe à la dernière phase, euh, où on peut, là on peut éventuellement rentrer dans les contenus. Alors ce qui manque quand même à son film, c'est ce qu'on disait hier parce qu'on a fait le débriefing hier, c'est qu'on voit pas les élèves faire. D'accord ? Donc pensez, quand vous allez faire vos films de filmer le prof et de voir ce que font les élèves par rapport à ce qu'a dit le prof. Parce que là nous on le sait on a vu la leçon. Donc on sait que, euh, par exemple sur la situation d'apprentissage, vous avez vu qu'ils ont à baisser le nombre de prises-main et également à choisir une difficulté de voie. Bon. Donc ce qui fait qu'ils ont deux buts, dans la même situation. Réaliser une performance d'escalade, en termes de 4C euh, 5A, 5B, 5C et cætera. Et à la fois baisser le nombre de prises-main. Donc ce qu'on voit nous dans la vidéo et qu'on voit pas là, c'est des élèves qui se mettent avant tout sur la performance d'escalade donc y se mettent sur le 5C ou sur le 6B qui essaient de monter trois prises et qui tombent. Bien sûr, ils y arrivent pas. La 5C pareil et qui tombent. Et on voit peu d'élèves finalement, enfin peu d'élèves dans dans un, y a un groupe qui arrive en haut des voies sur les voies faciles et ceux qui sont sur les voies difficiles, eux se mettent sur la perf et absolument pas sur le vrai but de la tâche qui est de baisser le nombre de prises-main. D'accord ? Donc par rapport à tout ça, euh, on discute et on essaie de, là-maintenant, d'avoir ensemble des solutions. Des solutions qu'on va après mettre de côté et qu'on va, dont on va reparler d'une part quand il les aura, quand il les aura testées mais il a commencé déjà à, à bien les tester et d'autre part quand on se reverra en TD collectif, pour dire, « en escalade, nous on a pensé que c'était bien de faire ça, ça, ça, ça ça et ça. » Et ça sera, nos gestes, de notre groupe. Nos gestes de métier, ceux qu'on utilise dans notre groupe. D'accord ? Vous voyez la démarche ? Donc maintenant allons-y. Maintenant on débat tous ensemble sur, ben "Ça c'est trop long, il faut faire comme ça." Je vous lance (désigne F) Toi tu étais sur la structuration des consignes. Qu'est-ce qu'on peut rajouter à la structuration des consignes pour qu'elles soient encore plus claire pour les élèves et que les élèves aillent se mettre en activité encore plus rapidement ? Sur le plan des médias et sur le plan des contenus ? Sur le plan du média par exemple ?</p>
1	J	<p>Sur le plan du média moi je, euh, j'ai testé là les trois dernières séances, de faire en sorte que euh, au moment où je donne la feuille, y soient capables de comprendre ce qui a à faire sans même que j'intervienne. Euh, de mettre des infos vraiment pertinentes sur la feuille euh, voilà avec une simple lecture, voilà y savent à peu près c'qui à faire.</p>
1	R	<p>Donc ça veut dire, qu'est-ce qui a comme informations sur la feuille ?</p>

1	J	Ben là ça serait par exemple, "nombre de prises-main", euh, à la limite "couloir difficulté". Ouais euh si, c'est important pour euh, pour le
1	A	Après la difficulté j'aurais peut-être pu la retirer parce que, si on part au début, donc euh, là je voulais qu'ils choisissent des difficultés, et pour les séances-là qui sont arrivées juste après euh, j'ai dit "C'est toute prise obligatoire" donc au final j'ai même pas besoin de, des difficultés, je l'aurais retiré.
1	R	Bon, on retire les difficultés, qu'est-ce que tu rajoutes sur la fiche, également ? (Désigne F puis blanc de 5 sec) Ça vaut pas le coup de rajouter le but sur la fiche ?
1	J	Ben euh, oui. Alors euh
1	R	juste une petite phrase au-dessus
1	J	Ouais
1	R	"Réduire, réduire le nombre de prises-main, arriver au sommet d'une voie en réduisant le nombre de prises-main."
1	J	Ou alors leur donner un ordre d'idée, euh, euh, par exemple pour un carré vert, le nombre de prises-main inférieur à quinze. Dans une case orange, entre quinze et vingt-cinq, dans une case rouge, supérieur à vingt-cinq.
1	R	Pourquoi pas !
1	J	En gros y savent que si ils sont arrivés en haut avec moins de 25 prises-main euh, voilà ils sont,
1	R	en difficulté
1	J	ils sont moyens. Pour avoir un ordre d'idée.
1	R	Pourquoi pas ! Et là ça fait référence à quoi ça ? Alors ?
1	F	C'est la manière.
1	R	La manière alors ça fait référence à quoi ? Dans l'explication d'une tâche ?
1	J	l'objectif ?
1	M	critères de réussite.
1	R	Non c'est euh, critères de réussite.
1	M	Ouais. Mais après ça fait pas beaucoup d'infos sur une feuille euh ?
1	R	Non mais ça euh
1	M	Ouais non c'est juste un petit truc, ce que je veux dire, quelque chose
1	R	alors média donc euh, fiche à préciser et à simplifier. Simplifier ça veut dire que le corps de la fiche ça reste « nombre de, couloirs tentés parce que selon les couloirs ben euh, c'est plus facile de faire réduire les prises-main que sur d'autres. Donc couloir tenté et nombre de prises-main utilisées. » D'accord ? Et en essayant de voir les essais pour que tu, qu'on puisse constater et que les élèves puissent constater que, au fur à mesure qu'ils passent elles vont réduire ces prises-main. Ça, ça témoignera pour l'élève comme pour le prof de progrès. On est d'accord ?
1	AL	Peut-être rajouter aussi euh, si ça a été réussi ou pas ? S'il a réussi à monter en haut ?
1	R	Première chose à réussir, « top. » J'ai atteint le top, seize prises de main. D'accord ? J'ai atteint la zone, douze prises de main. Ça dépend des, ça dépend des, des murs. Mais à, donc après sur la, la la, la lourdeur de

		consignes, finalement y va y avoir, (fait un cadre en l'air avec ses mains) "le but pour l'élève, atteindre le sommet en réduisant le nombre de prises-main." les élèves, "vous allez vous placer sur les couloirs qui sont affichés" d'accord ? C'est moi qui vous mets sur des couloirs. Pour éviter que "y essaient là, y essaient là, y essaient là" et que finalement y fassent rien.
1	M	c'est vrai ouais
1	R	classique en escalade.
1	M	Là parce qu'on connaît leur groupe.
1	R	Voilà ouais. Donc euh, « Vous allez sur tel couloir. Vous avez un quart d'heure pour baisser, essayer de faire baisser au maximum le nombre de prises-main sur la voie où vous êtes ench, sur la voie sur laquelle vous êtes. » Critère de réussite, « orange, jaune, rouge par exemple, vert. » Ou « critères de réussite, le nombre de prises main doit tendre vers, huit pour un garçon », en l'occurrence pour ceux de là-bas. « Huit pour les garçons, neuf pour les filles. » D'accord ? Ou alors « le nombre de prises-main doit, euh, baisser au fur et à mesure des passages. » J'en sais rien. Donc ça, et ça donc, ces explications de la tâche. Est-ce qu'elle est simple l'explication de la tâche là ? Oui ou non ? Et qu'est-ce qui faut comme média pour qu'elle soit encore plus lisible ? Le tableau. Qui est là-bas au fond. (Désigne sur l'écran) D'accord ? Tu as dit toi tout à l'heure (désigne AL) que tu as apprécié l'utilisation du tableau. Mais il utilise le tableau que pour décrire sa fiche. Qui est déjà sur un média. A la limite, ça sert pas à grand-chose. A la limite tu les distribues les fiches et puis tu en fais un commentaire. Mais par contre mettre au tableau, le but, ça permet de dire à l'élève " Tu es pas là-dessus ! Ben regardes, va voir le tableau ! Retourne voir le tableau !" et y va voir ce qui a à faire. D'accord ? Et ça permet aussi de dire en fin de leçon, "Critères de réussite. Qui a baissé ?" "Ben moi j'ai pas baissé." "Ben moi j'ai baissé de cinq ou six" " Et comment tu as fait alors pour baisser de cinq ou six ?" Et là on les fait vivre ces critères de réussite. Parce que la plupart du temps on met critères de réussite pour faire plaisir à l'examineur du concours mais après, où alors pour faire beau dans sa préparation de leçon, mais après on interroge jamais les élèves sur les critères de réussite ! Et ça, ça vaut le coup de le faire. D'accord ? Donc allez, on continue. Autre chose. Donc fiche à simplifier. (Blanc > 10 secondes) Ensuite ?
1	F	Ça relève après, là, plus les consignes et de la gestion de la classe mais après-là c'est plus sur les, les contenus.
1	R	ouais !
1	F	Je suis pas sûr que cette situation euh, enfin on est d'accord que si logiquement y, y prends moins de prises-main, c'est à dire qu'il a plus poussé sur ses pieds, mais, quand on le propose aux élèves moi je pense que c'est un peu des comportements qui vont un petit peu à l'inverse de ce qu'on devrait voir parce que, on va vouloir je sais pas, tirer plus fort ou faire un peu des grands mouvements comme ça, et je pas sûr que les élèves euh. Ben déjà y faut. On peut pas faire un grand mouvement sur toutes les prises. Donc déjà y a de la lecture. Y faut dire "celle-là elle a l'air bonne, celle-là elle a pas l'air bonne". Si les voies sont bien ouvertes, y en a qui sont un peu dans, différents sens où on peut pas faire beaucoup de

		mouvements sur toutes les prises. Je trouve que ça complique déjà trop de lecture avant et euh, au niveau de, y faut déjà un petit bagage technique en dynamique pour euh. Et je sais pas si à ce niveau-là ça.
1	R	Tu es grimpeur ? Hein ?
1	F	Oui.
1	R	Ouais. On, on n'est pas sur la dimension dynamique. Là-dessus. On est sur l'équilibre. Y a des gamins y grimpent. On a des gamins qui grimpent, euh, en canard (mime), hein ? Qui sont collés à la paroi et qui montent les mains, après ils sont coincés. Là, on leur demande de monter les mains pour trouver des équilibres précaires sur des, sur des, des parties du pied différentes que la voute interne et à partir de cet équilibre-là, d'essayer d'attraper la pierre la plus haute. Et sur des voies toutes prises. Automatiquement. C'est-à-dire sur des voies où y a des baquets euh, un peu partout. D'accord ? Donc c'est vraiment pour qui créent eux-mêmes une voie un peu plus difficile que celle sur laquelle ils sont. Et donc là on voit les, on voit des transfo, les transformations qu'on voit sont assez euh, on les perçoit bien. Hein ? Puisqu'on voit l'élève qui (mime encore), qui montent qui montent, qui euh, et tout doucement eh ben « là y peut pas » donc y modifie quelque chose et c'est ça qui est intéressant.
1	F	Faut leur. On leur signale alors qu'ils gardent les mains, la prise les, le, la prise
2	R	Voilà c'est ça. Et c'est la consigne. Ce qui demande à la fin (désigne Alex) « Pour arriver à réduire le nombre de prises-main ben y faut garder les mêmes prises-main le plus longtemps possible, monter ses pieds le plus haut possible pour après pouvoir, tac (continue à mimer), essayer d'attraper la prise la plus haute. » Et les élèves y vont faire euh, au départ y vont créer cet équilibre et y vont aller chercher celle-là (montre une prise à la hauteur de l'épaule). Y z'yront pas chercher celle-là. (Montre une prise bras tendu au-dessus de la tête) Alors après cependant ça transforme complètement. En dessous de huit ou neuf, y faut pas y aller parce que sinon ils sont plus en escalade, ils ont le bras qui pend comme ça (mime), y tirent fort sur le bras, y montent, y montent, y montent. L'autre bras y sert plus à rien du tout et y essaient d'attraper haut. Donc là y, là ça, ça amène des comportements qui sont pas, qui sont pas ceux qu'on vise. Mais sinon c'est, c'est intéressant, enfin, ça mérite de, de continuer à se poser des questions là-dessus quand même. Tu as raison... Euh, moi je voudrais lancer la polémique sur, euh la polémique, sur un seul élève ou trois élèves pour la démonstration de, euh, pour la démonstration de sécurité. Qu'est-ce tu en penses Malik ?
2	M	Un seul.
2	R	Un seul ?
2	M	Ben, avec un qui explique plus trois, comme on disait tout à l'heure, si les élèves vont regarder l'un puis l'autre, y vont pas être attentifs, tant il va mal faire, tant on va rater quelqu'un qui va mal faire, on va pas le reprendre et donc du coup c'est, c'est une mauvaise explication. Donc un seul, comme ça on peut voir qui y arrive, qui y arrive pas. Soit un bon élève qui euh, qui a pas pu, qu'on sait qu'il est capable de, soit comme euh, dans la vidéo, y en a un qui était absent la semaine dernière donc euh, il a pas rattrapé euh,

		pendant la semaine y s'est pas amusé à faire escalade, ben le prendre et lui montrer tranquillement.
2	A	Après, le problème de ça, c'est qu'en escalade, c'est vrai qu'on demande quand même aux élèves de communiquer entre eux. Qui ai une communication entre le grimpeur et l'assureur. Du coup dans cette démonstration on passe outre ça quoi. Euh, tous les termes par exemple quand l'élève qui monte, euh demande de « prendre sec », euh « Ok ! ». Euh, comment y s'appelle, l'assureur dit « Ok c'est bon. » Enfin on peut descendre dans la grille y a toute une communication entre le grimpeur et l'assureur que du coup on, on ne fait pas pendant la démonstration. Après, la semaine d'après ce que j'ai fait, c'est que j'ai fait, enfin, pas interrogation surprise mais j'ai pris des élèves au hasard et en début de séance j'ai dit « Toi tu te mets le système d'assurance et tu nous fais la démonstration euh, de l'assurance cinq temps. » Et j'ai pas mis d'élève hein, c'était pareil. Et donc j'ai dit aux autres, « C'est pas à moi de corriger, c'est à vous de corriger. » Dès qu'y avait « Ah ! qu'est-ce ? » C'était « Ok ! Qu'est-ce qu'il a pas bien fait ? Il a pas baissé, il a pas touché la cuisse ? » J'ai pris un garçon et une fille à chaque fois dans chaque classe une distinction.
2	R	Avant de répondre à la question, qu'est-ce que vous en pensez les autres ? Qu'est-ce que vous auriez mis vous ? Vous auriez un où la cordée entière ?
2	B	Ben tout dépend. Enfin si euh
2	R	Là en l'occurrence hein !
2	F	Les 3 !
2	M	Le grimpeur.
2	B	Le grimpeur, si le grimpeur est (inaudible) et qu'après tout le monde le gère euh, c'est ça en moins, euh c'est ça en moins à suivre et on a plus le regard sur l'assureur, puis après si même le contre-assureur non plus y fait pas bien son, son, son travail, euh, après on peut revenir sur les trois.
2	R	Hun hun.
2	B	Après ça dépend de la classe.
2	R	Ben là en l'occurrence
2	B	Là, en l'occurrence
2	R	Ce qu'on constate, c'est nous qui constatons hein ? On constate tous les deux enfin euh, les gamins qui, (siffle) qui tricotent un peu en haut là, qui savent pas quelle main y faut prendre euh, les nœuds a priori y étaient bien faits
2	B	Oui les nœuds étaient bien faits
2	R	Mais c'est pas parce que les nœuds sont bien faits que ça mérite pas une pique de rappel, enfin à mon avis hein ? Le contre-assureur, assis. Bon ça c'est un choix euh, il avale la corde. Au bout d'un moment y discute avec son collègue, parce que y sent qu'il est pas très utile. Non. Tu vois moi je pense que la cordée peut être conservée. Toute la cordée peut être concernée par le rappel. Y me semble hein ? C'est vrai que toi tu avais ciblé sur les temps. C'était ce qui apparaissait. Y avait un non respect des quatre, des cinq temps, donc euh. Moi je, moi je crois que c'est intéressant de mettre la cordée ensemble. Du début, stop. Parce que, on considère que, et

		on en parlait hier, qu'en escalade au bout d'une heure de leçon, ça mérite de recentrer sur la sécurité parce que les élèves ont pris de l'assurance et ont tendance à euh, aller trop vite. On sait très bien que les accidents arrivent jamais aux débutants. S'il arrive au débutant c'est qu'on a fait une bêtise sur euh, on les a envoyés un peu trop vite. C'est notre bêtise. Mais sinon les bêtises arrivent souvent lors des dernières heures. (Désigne F) Tu peux confirmer ?
2	F	Ben ouais.
2	R	Donc euh, ça vaut le coup euh, à notre échelle, dans un cours de dire « Allez stop. On arrête ! Tout le monde descend et on reprend. » Première phase, on jette un œil, on vérifie. A chaque fois. Tu euh ? Ou alors le coup de la dégaine. Rappeler le coup de la dégaine. Ça peut être euh, ça peut être bien. Et après on reprend tout. « Allez vas-y, t'y es prêt ? Oui ? T'y es prêt ? On y va ? allez on y va. » Et on fait (mime) « Aller, un deux trois quatre cinq. » Et on reprend « un deux trois quatre cinq. » Je pense que c'est bien. Le passage de la montée à la descente comme tu dis dans ta consigne, c'est un passage délicat aussi. Hein ! « C'est bon ? Sec ! je descends ! T'es sec ? » Je prends la corde tu vois c'est euh, pourquoi pas. Pourquoi pas un, reconcerner toute la cordée. Moi je pense que c'est une bonne idée.
2	F	Ben parce que, ça peut être bien si on est dans le travail global des rôles de chacun mais si, je trouve, si on veut là, cibler sur le
2	R	cibler sur un secteur
2	F	cibler sur les cinq temps. Je trouve y polluent un peu les autres.
2	R	d'accord. (Hausse les épaules) Ouais c'est euh, ouais ouais. J'entends, j'entends. Bien.
2	J	Mais tu décontextualises, c'est que, si tu cibles que sur les cinq temps et après tu recontextualises avec un, un contre-assureur.
2	R	Voilà. Par exemple. Par exemple.
2	A	Ce qui a c'est qu'après, l'efficacité des consignes, de trois quatre minutes, on passe à sept huit minutes c'est ça le problème.
2	J	Ouais c'est sûr.
2	R	Hun hun.
2	F	Dès fois en tout cas, ça tient à pas grand-chose hein ? L'élève y, y s'évade vite
2	R	Et ben oui ! Et oui !
2	F	Y suffit que le grimpeur y soit là, y galère avec une dégaine ou quoi. Les autres y le regarde et ils sont plus du tout dans le coup.
2	A	J'en ai une, enfin
2	R	Tout à fait.
2	A	pourquoi j'ai arrêté aussi. J'en ai une qui savait pas faire une manipulation d'assurance. Celui qui s'est dit « tiens en fait je fais la manipulation une fois ça suffit » y avait la corde qui était super mal, non y faut lui expliquer qu'il avale la corde au fur et à mesure. Mais s'y croient, ça y est. Et à un moment y a une fille qui a les cheveux attachés mais avec une queue de cheval euh. Elle veut se faire un chignon. Donc euh, queue de cheval elle a les cheveux devant et elle commence à vouloir se les mettre derrière et comme elle y arrive pas à se les mettre derrière ben elle lâche

		toute la corde et euh, elle a lâché toute la corde pendant que l'autre il était en train de grimper !
2	B	Du coup t'as coupé ses cheveux.
2	A	Hein ? Ben du coup euh, le problème que j'ai eu dans ce cours, parce que donc les premiers cours c'est euh, j'étais vachement sur la sécurité. Pas de bijoux, pas de montre, pas de euh, comment ça s'appelle euh, les, les cheveux attachés et cætera... Et là j'étais à, la, la quatrième, quatrième séance et je me suis dit « C'est bon c'est acquis. » Une fille elle vient « Monsieur j'ai oublié ma tenue. » J'ai dit « Bon ben tu, je le note » et je dis mais ça t'empêche pas de grimper, tu peux grimper en jean. » Mais quand elle a dit « pas ma tenue » c'est pas jean, pas chouchou et cætera... Et j'ai pas fait gaffe. Et à un moment ben elle assure et les cheveux dans le système d'assurance. Et chuis pas... Bon ça c'est. L'autre est descendu et
2	R	Heureusement qu'on était en bas
2	A	Ça s'est coincé au moment où il a touché les pieds au sol quoi. Elle a pas lâché la corde mais c'est « Monsieur ! Je j'ai un problème, j'ai les cheveux coincés dans le. » Et là je me suis dit « Merde. En fait il faut tout le temps revoir tout. » Enfin bref c'est c'est. Et du coup on en est venu au point que y avait non seulement y avait la rigueur dans mes consignes mais euh, là, je m'en suis servi hier. Au niveau de la rigueur dans les consignes ça allait. Il m'a dit même trop rigoureux « Trois par couloirs, les rotations ça se fait couloir un, couloir deux, couloir sept. » Enfin voilà, là vraiment tout était, tout était géré. Mais. Et j'ai rajouté des consignes sur euh, le nœud magique, euh enfin le,
2	R	le nœud coulant
2	A	en escalade ça s'appelle le nœud magique et euh, le nœud que le contre-assureur fait lorsque le grimpeur arrive à la troisième dégainé, le contre-assureur se lève, fasse un nœud au cas où tu te lâches.
2	R	J'ai pas compris ça moi.
2	A	J'ai rajouté deux systèmes de nœuds. J'ai dit « Là faut que tu sois rigoureux, euh, pour faire en sorte que les élèves l'applique. » Parce qu'au final j'ai dit les consignes et moi j'ai l'impression que si j'ai dit ça va être fait. Je suis passé et j'ai dit « t'as fait le nœud ? Le nœud du contre-assureur ? » Comme j'ai demandé ? T'as fait le nœud de sécurité ? » « Ah non. » « Y faut le faire. » Et au final euh, à un moment T mon tuteur a compté le nombre de, sur douze cordées, le nombre d'élèves qui n'avaient pas fait euh, ce nœud. Y en avait neuf.
2	B	Neuf sur douze ?
2	A	Ouais. Voilà. Donc y me dit c'est
2	AL	mais on l'avait pas posé ça.
2	A	Ouais non mais
2	R	Par contre tous avaient fait le nœud, euh, magique ?
2	A	Euh...
2	R	Tous avaient fait le nœud magique ?
2	A	Y le faisaient. Y a des moments je disais « Le nœud magique c'est pas fait ! » « Oui mais je, je l'ai fait à la première montée. » « Non c'est à chaque montée qui faut le faire. » Où à des moments je passais « Le nœud magique

		? » « Non mais je viens juste de redescendre. » Enfin voilà c'est. Donc c'est difficile de contrôler à chaque fois. Y en a qui le faisaient, y en a qui le faisaient pas.
2	R	et pourquoi tu fais ce nœud de sécu maintenant et tu l'as pas fait avant ?
2	A	Euh
2	R	parce que, parce que t'y as pas pensé ?
2	A	Avant j'ai fait, j'ai fait le nœud mais en bout de corde en fait, euh, pour dire que là y faut pas, mais non je l'ai pas fait avant le nœud quand l'élève arrive aux trois mètres. Enfin à la troisième dégainé.

TD Délocalisé du parcours Espagnol

Date : 24/11/2016

Participants :

Référent ESPE : Brigitte (B)

Tuteur (T) : Henri

Stagiaire observée Annie : (A)

Stagiaires observatrices : Angelina (Ad) & Hélène (H)

Les accentuations de certaines syllabes dues à l'accent d'Angelina et Hélène n'ont pas été conservées. Les mots ont été transcrits par rapport à leur phonologie française plutôt que tels qu'ils étaient prononcés.

1	▣ B	Bon, alors pour commencer un peu en prologue au TD délocalisé, je tiens à vous remercier pour votre présence à tous les quatre. Annie, pour avoir ouvert ses, ouvert ses classes, sa classe, euh pour avoir acc, accepté autant de paires d'yeux fixés sur elle et s'être exposée de cette façon-là, donc merci. Vous pour tout ce que nous, vous allez nous apporter en termes de réflexion et de travail en commun, euh (en se penchant pour le regarder) mon cher collègue tuteur Henri également pour ta disponibilité et puis euh, maintenant que je vous ai dit tout ça, nous avons un élément supplémentaire aujourd'hui qui nous perturbe un petit peu, qui est la caméra mais on va faire avec, c'est un TD délocalisé un peu particulier pour tout le monde, on va faire avec. Mais moi ce que je souhaite, je vous l'ai plusieurs fois dit en cours et Henri, je lui en ai également parlé c'est qu'on fasse de ce travail vraiment un moment de partage. Hein ? Il n'est pas, je je redis ce que je vous ai dit parce que je pense que c'est important de repréciser les choses, même si je vous ai bassinés avec ça. Euh, il s'agit d'un, d'un moment où on va essayer de mettre en commun, à partir au départ de l'observation du cours d'Amelie, mais après également avec le matériel que vous avez pu apporter l'une et l'autre sur des situations, des activités qui vous ont posé problèmes en cours et sur lesquelles vous voulez que l'on réfléchisse ensemble eehet on va tous essayer de partager tous ces petits moments dee, de difficultés et de succès hein ? Ça peut être les deux que l'on a dans notre métier pour essayer de les analyser. Euh, Henri ben, tout comme moi parce que, on on va être ensemble, nous sommes les plus âgés, là. Donc la seule chose qui nous différencie c'est qu'on a peut-être un peu plus d'expérience que vous, qui débutez sur des situations que vous vous découvrez mais auxquelles n'en doutez pas nous avons été confrontés l'un et l'autre et nous continuons à être confrontés
---	--------	--

2	H	et oui
3	B	à des questions de métier comme ça et l'important c'est qu'en réfléchissant à plusieurs on devienne plus forts et qu'on puisse anticiper un peu. Être moins démunis et peut être trouver ensemble des amorces de, je, pas forcément de solutions mais de choses qui nous permettent de vivre un peu mieux les choses en cours et d'être euh, plus à l'aise quand les choses se passent, et puis, et puis être bien dans ce qu'on fait. Donc euh, Annie euh, si vous le voulez bien on commence par vous ?
4	A	Hun hun.
5	B	Donc, euh, à partir de de cette séance euh, que l'on vient d'observer, est-ce que vous..., moi ce que je vous invite à faire c'est de revenir sur euh, des moments du cours qui pour vous ont été importants.
6	A	Importants ?
7	B	Importants pour vous. Alors soit des, en fait j'ai envie d'avoir une question un peu large. Quand je dis important ça vous permet de choisir vous, ce qui a été peut-être euh, soit une situation de difficulté, dans, dans le cours. Que vous avez identifié comme tel euh, je peux aussi le reformuler autrement si c'est plus simple pour vous ? Euh, de nous dire un moment du cours où vous vous êtes sentie bien, où vous avez senti tous les élèves euh, dans une situation de travail, où vous étiez euh, à l'aise avec ce que vous étiez en train de vivre. Et peut-être une situation où vous vous êtes sentie en tant qu'enseignante plus en difficulté ? ...
8	A	Alors...,
9	B	Mais, prenez le temps de, d'y réfléchir hein ? C'est difficile à chaud.
10	A	Oui, oui. Non...Oui. Donc je vais commencer par une situation de travail où je sentais que les élèves étaient au travail (insiste sur le mot travail).
11	B	Oui.
12	A	Parce que c'est ça, ma problématique. C'est la mise au travail. Euh, alors y a la mise au travail et puis après quand ils travaillent. Mais, quand est-ce qui travaillaient et là j'étais contente ! Parce qu'ils travaillaient ! Euh, ..., Non pas que j'étais contente, ça on va l'enlever on est pas dans le sentiment, mais euh, ils ont fait le travail, ils ont fait le travail, euh, ... Alors... Le moment où ils devaient faire leur description par écrit, ça c'était un moment de travail. C'est pas le premier hein ? Mais c'était un moment de travail.
13	B	hun hun.
14	A	Et, euh, là pour moi c'était pas une réussite.
15	B	Qu'est-ce qu'est-ce qui vous permet de dire que ce n'était pas une réussite ?
16	A	Enfin, non en fait y faudrait reprendre depuis le passé, commencer par le début, je crois. Je crois que je je je je je verrais, fin, ce serait plus facile pour moi de reprendre progressivement
17	B	chronologiquement ?
18	A	Oui !

19	B	la séance ?
20	A	oui, oui, oui, oui. Ouais.
21	B	Allez-y. Si c'est plus facile il faut le faire.
22	A	parce que tout est lié en fait, donc, euh.
23	B	Allez-y! Pas de problème.
24	A	<p>Euh, d'a, d'abord ils sont rentrés de façon euh, donc au compte-goutte parce que je voulais récupérer la fiche. Euh, donc ça euh, je les ai pointés, à chaque fois je devais pointer, je cherchais leur nom dans la liste, donc ça c'est un moment de difficulté. Ça pour moi c'est des moments de difficultés. Ces toutes petites choses où en fait je ne peux pas les regarder et où je dois regarder 1 ou 2 pendant ce temps tout le monde fait sa vie et est libre. Voilà ! Donc cette liberté qu'ils ont de vivre, voilà, ça pour moi ça c'est un moment de difficulté parce que je peux pas leur demander de se taire. (taire à voix basse) Voilà, là y a une première, voilà, petite difficulté c'est qu'ils se, mettent tous en place. Et y z'étaient en place et ça allait démarrer euh, mais tout le monde s'est retourné, enfin y en a quelques-uns qui m'ont, je j'ai essayé de les rappeler à l'ordre et, enfin de leur dire "Mais qu'est-ce qui a ?", "Ah oui mais je regarde la caméra!" ou "Je fais coucou à la caméra!". Je me suis dit bon, il faut désamorcer ça, on va tous se retourner et faire coucou à la caméra "Coucou on est là, voilà, tout le monde est là", euh, donc là euh, je me suis pas sentie en danger mais je me suis dit qu'il fallait le reprendre. Voilà. Je me suis dit "Voilà, il faut faire quelque chose sinon, euh, je vais, je vais pas réussir à les, à les mettre euh, en silence". Donc après on a réussi à se mettre en silence. Pendant la reprise, euuuuuuh, je trouve que j'ai pas réussi àààààà..., à faire une bonne reprise, parce que queeuuuuuu, la mise au travail elle était en partie basée sur la reprise qui était vraiment reprendre les verbes, les adjectifs, donner un ou deux exemples, euh, et, que les élèves parlent d'eux pour après enclencher le travail à l'écrit. Qui finalement à pris beaucoup de temps et c'est là où je dis que là j'ai été en difficulté euuuuh, parce que je trouvais que ça ça a pris beaucoup plus de temps, que ce que moi j'avais prévu. Vu que j'avais pas pu finir euh, c'que, c'que j'avais pensé euh, euh, ben là on a pris beaucoup de temps à ce que tout le monde se mette au travail et écrive (insiste sur "se" et "é") sa propre description sur la petite fiche que je leur avait distribué. Euh, sachant que c'était un travail que j'avais donné à faire à la maison, moi une de mes grandes difficultés c'est de vérifier qu'ils ont fait leur travail. Donc là, aujourd'hui j'ai, j'ai pas, euuh, j'ai pas mmm, j'arrivais pas à faire deux choses à la fois et en même temps je me mets moi-même toujours dans des situations à faire deux choses à la fois dans le sens où euh, je voulais les aider et en même temps vérifier qu'ils aient fait leur travail. Normalement c'était ça l'idée. Pendant qu'ils écrivent et qu'ils remplissent leurs fiches je devais passer avec mon, avec mon petit cahier mettre ma petite croix dans l'espace "Je n'ai pas fait mon travail" parce que vraiment y en a beaucoup qui ne font pas leur travail et à chaque fois. Et qui perdent le document. Donc là maintenant depuis euh, quinze jours</p>

		maintenant je le note. J'essaie de le noter systématiquement, pour euh, parce que ça rentre dans une note de savoir être. Euh, mmm, et là j'ai pas réussi à faire ça. A noter bien "qui n'avait pas fait son travail" parce qu'en fait je, je, y faut que je trouve un moyen, de les les de les, pas de les pénaliser mais euh. Oui, si ! Enfin de leur euh, de leur donner une amende, enfin, je sais pas, vu qu'ils fonctionnent qu'à ça et que malheureusement, enfin pas malheureusement, mais je suis confronté à la nécessité de moi aussi de répondre à cette demande, qui vient d'eux hein ? D'être notés constamment euh, d'être euh, d'être dans une position d'être encadrés constamment. Voilà il faut que j'arrive à répondre à cette nécessité qui est la leur. Voilà, ça c'est un de mes problèmes, voilà. Vérifier le travail fait, parce que là l'idée euuuh
25	B	Finissez, finissez
26	A	voilà, l'activité où je trouve qu'ils ont vraiment eu des difficultés et une lenteur à se mettre dans l'activité c'était "écrire leur propre description" sur la petite fiche. Evidemment ceux qui ne sont pas en difficulté ont réussi à le faire euh, ceux qui sont plus en difficulté ben ils sont là, là (désigne les places), les deux. Alors y en a d'autres hein! Mais eux je vais les voir très souvent, je vais essayer d'aller voir Miguel parce que lui y fait rien, euh, voilà. J'essaie d'aller voir, d'aller en voir quelques-uns où ils ont besoin d'être euh, d'être euh, soutenus. Et euh ils ont vraiment mis du temps à, à se mettre à écrire, à faire leur description, mais ils ont commencé à le faire après que je sois réellement allé les voir. Donc euh, euh, voilà j'ai eu du mal à la fois à les aider et leur faire faire ça et, et... C'est vrai que c'était, voilà c'est à ça que je voulais en venir, c'était basé sur la reprise et si j'avais une eu, si on avait fait une bonne reprise. Enfin, selon moi j'avais l'impression que j'avais dit les éléments et j'avais demandé à ceux, j'avais pointé, "Luca est-ce que t'as compris ?", "Oualid est-ce que t'as compris ?" "Entoces Oualid?" (En Espagnol) "ye la gaffa, o no les ya gaffa?", "Lucas, yé la gaffa?". Bon. Pour qu'ils voient s'ils avaient compris comment ça fonctionnait et... Voilà j'ai interrogé ceux qui selon moi ont des difficultés et ne suivent pas et ne font pas leur travail. Voilà. Donc je, je euh, je pensais que ça aurait pu aller plus vite. Donc ça, selon moi, ça a été une difficulté, de les mettre au travail là, de leur faire écrire leur description, alors que, je pensais avoir préparé euh, la reprise et le travail à la maison. Les deux éléments. Qui auraient dû, euh, y, euh, être deux, les deux ressorts pour que cette activité ait été plus rapide que ce qui s'est passé. Que ce qui s'est passé. Voilà.
27	B	D'accord (A voix basse, en regardant Annie dans les yeux). On peut
28	A	commenccc
29	B	s'arrêter un petit peu sur ce
30	A	oui ! Là c'est, c'est la moitié de la séance.
31	B	sur ce petit moment-là
32	A	on peunt
33	B	que vous décrivez de reprise ?

34	A	Oui.
35	B	Comment ? Qu'est-ce que vous en avez vus de la reprise vous, toutes les deux ? Parce que là, là, on a le, on a le sentiment de d'Annie, comment elle l'a vécu, qu'est-ce qu'elle a vu, de cette reprise. Est-ce que, qu'est-ce que vous avez vu vous ? Qu'est-ce que vous avez observé de cette reprise ?
36	A d	Euh, est-ce que avant de commencer je peux donner une impression générale ? Ou vous voulez qu'on parle de la reprise d'abord ? (S'adresse à Brigitte)
37	A	On parle de la reprise peut-être ?
38	A d	D'accord.
39	B	Oui.
40	A d	Et, euh, alors, euh, pour votre reprise, ta, ta reprise était très bien et euh la..., je pense que ...y avaient compris et
41	A	je me souviens plus ce que j'ai fait
42	A d	eeeet
43	B	On y reviendra après (A Annie)
44	A d	la la description physique c'est c'est la description physica "très bel mos" pendant la description (mélange d'espagnol et de français transcription incertaine) y euh les élèves qui, qui ta interrogé ils ont répondu. Moi je pense que la reprise, peut-être, oui, un peu longue, mais moi je la trouve bien. Euh, moi, moi ce que j'ai vu dans la reprise
45	A	hun hun
46	A d	par ailleurs aussi mais on y reviendra plus tard. Et euh, peut-être je me trompe mais
47	A	Mais vas-y !
48	A d	dans le fond je pense pas que c'est pas, le problème que tu pointes, c'est pas un problème de mise au travail ou des élèves au travail. Parce que finalement euh, ils ont fait le travail, ils ont donné le petit papier, ils ont donné la main, ils ont découvert les autres, le travail proposé a été, é, é, était compris par les élèves. A mon avis derrière ce que tu penses que c'est un problème de mise au travail, pour des élèves au travail, y a plutôt un problème de gestion de classe, de bavardages, et et de bruit de fond dans la classe. Parce que tu proposes des choses, ils les font, pas tous malgré tout mais, si d'abord, t'arrives à quelque chose, dans les bavardages, dans les têtes fortes de bavardage, euh, James ou Miguel ou les autres. A mon avis euh, ce que t'as proposé c'était clair et j'avais l'impression qui savaient, ils ont répondu bien "la dernière fois on a fait ça" ils avaient les arguments pour te répondre. C'est à dire qu'ils avaient appris quelque chose. Quelques-uns ils ont très bien répondu à ta demande, mmm y y
49	A	donc pour toi la

50	A d	la mise au travail, y ce sont mis au travail, y y ce sont décrits, y t'ont donné, y t'ont donné le papier mais entre-temps il y a, il y a des temps de flottement, ça parle, ça bavarde, et, je pense que si on arrive plutôt à gérer ça, je te le dis parce que c'est mon expérience aujourd'hui et j'ai travaillé ça, simplement sur ça. C'est ma tutrice qui m'a fait penser à ça, y, y, on reste, c'est ça, c'est à dire que au début on pense que c'est nous qui proposons des choses qui sont pas adéquates ou que, ou qu'on arrive pas et que c'est pas satisfaisant. Et en fait on se rend pas compte parce qu'on est trop en dedans qu'en fait c'est un problème de gestion de classe, de bavardages. Si on arrive à faire que les élèves se taisent, qu'ils demandent la parole, qui bavardent pas. Ce travail le même que t'arrive à faire avec eux, c'est fait ! Mais avec, plus rapidement, plus de qualité et ceux qui sont démunis ou sont pas assez de moyens y vont le faire mieux aussi. C'est pour ça que, je pense que, autant dans la reprise que dessus, dans d'autres choses que tu as dit, pour moi, peut-être je me trompe, madame Fornet et monsieur euh...
51	A	A*****
52	H	A*****
53	A d	A*****, vont me le dire mais à mon avis il y a plutôt un problème de bavardages. Que, que euh, qui après si on le résout, la mise au travail ça va être plus efficace.
54	A	Pour moi sss, euh, le problème avec le bavardage est lié à la mise au travail. C'est à dire que je leur donne quelque chose un travail à faire mais malgré tout ils parlent ! Et pourtant ils le font ! Mais y parlent encore, y parlent en même temps !
55	A d	oui
56	A	ils ont cette capacité incroyable de faire deux choses à la fois !
57	A d	non. Annie !
58	A	Certains !
59	A d	moi je te le dis parce que, moi je pensais dans mon cas que c'était ça. Y en, travaillons, tournons, disons, l'assiette (fait un geste de renversement) et travaillons plutôt des règles de vie ou rappelons plutôt des règles de vie par exemple "On parle pas sans demander la parole". On, on, on met le carnet sur la table, on prend le carnet, dès que quelqu'un s'écarte des règles de vie. Ils commencent à comprendre ces règles de vie. Et ça s'arrête ! C'est pas magique, ça. Mais ça s'arrête. Une fois que ça s'arrête, on peut travailler et on peut tout faire. Et c'est pas un problème de, si, il faut leur donner des choses à faire, mais ils faut aussi qu'ils respectent la règle "Quand je fais je me tais". Et j'ai pas le droit de parler. Ni avec les autres, ni avec personne. Je parle pas. Et si je parle, je j'ai un mot d'avertissement sur mon carnet. Une fois qu'ils sont calmés, une fois qu'ils parlent pas, c'est mon expérience actuelle, ils travaillent. Y se montrent, ils sont capables de faire parce que c'est ce que t'as proposé, c'est très bien structuré. Et c'est, vraiment je te le dis les activités sont cohérentes, que, il me semble et ils sont, ils

		sont progressives. Pas, pas de soucis, je donne le travail à faire mais c'est, parce qu'ils bavardent, parce que parce que y discutent, parce que ce n'est pas un travail individuel qui font pas aussi rapide. C'est, c'est mon point de vue.
60	B	C'est à dire que si j'essaie de, reformuler ce que moi j'ai entendu dans ce que vous dites
61	A d	oui
62	B	c'est qu'il y aurait comme une chronologie dans ce qui est attendu des élèves ? C'est à dire que vous dites "Si la gestion de classe fonctionne. Alors on aura plus de problème pour la mise en activité"
63	A d	non.
64	B	Et ce que j'entends d'Annie c'est la
65	A	moi c'est le contraire
66	B	mise en, en activité qui serait, en amont, et qui permettrait une bonne gestion de classe.
67	A d	oui.
68	B	Est-ce que , hmm, j'ai bien entendu ?
69	A d	non
70	B	Ou pas ? (rire Henri)
71	A d	non.
72	B	non ?
73	A d	Parce que, euh, je peux pas dire ça dans toutes les situations et dans tous les cours et dans tous les cas, mais je viens d'assister à une classe
74	B	Non, de celui-ci de cas !
75	A d	de celui-ci où les, les activités étaient à la hauteur de ce que tu avais donné, les verbes, que t'avais préparé. Les activités d'aujourd'hui étaient tout à fait à, à la
76	A	A la hauteur, à, à leur, à leur portée
77	A d	à la portée. Y avaient tous les éléments et, et y avaient tout pour le faire. Qu'est-ce qu'il a manqué ? Pour que ta classe elle passe pas comme tu aurais voulu que ça passe ? Il manquait une chose c'est qui se mettent au travail, qu'ils parlent pas entre eux, qui lèvent la main avant de parler, qui respectent certaines règles de vie qui sont pas en train de respecter.
78	A	hun.
79	A d	Pour moi, aujourd'hui. Peut-être dans une autre, dans dans une autre, et si et si on tarde trop à donner une activité, bien sûr ! Mais t'étais efficace, t'as fait la reprise, t'as donné l'activité, t'as. Si c'est ton, pour moi, ce que je, pour moi c'était ça. Après je peux me tromper mais, moi, mon sentiment c'était ça. Tu n'as pas

		donné une activité hors de portée, t'as projeté, t'as fait ci. Il manquait juste plutôt une classe qui pourtant y faut, euh, mettre en activité en silence. Vraiment c'est à dire qui, y vont se taire ! Pour qu'ils puissent faire l'activité y vont se taire.
80	A	Alors est-ce qui a des moments où j'ai réussi à avoir le silence ? Je m'en souviens plus. Quand, je j'ai attendu là. Au moment où j'ai attendu ? Je sais plus, je sais plus pourquoi. Peut-être Johan qui parlait comme d'habitude, je sais plus. Y a, à un moment donné y a eu le silence.
81	B	Y a, il y a eu oui.
82	H	hun hun.
83	A	Mais jeee, mais après c'est reparti hein ? Mais euh, voilà. Je ne, voilà. J'ai aucune mémoire à long terme. (rire)
84	B	Mais c'est pas ça !
85	A d	C'est pas une question de mémoire, c'est que t'es trop dedans !
86	A	Oui, c'est ça, oui oui.
87	A d	Mais tu peux pas voir tout.
88	B	(en la désignant avec son stylo) Hélène.
89	H	Bien, j'ai eu l'occasion de voir un schéma de mise en activité que je, souvent heuu, dans une de mes classes. Donc ça a été l'opportunité d'observer, quand euh, les élèves se mettaient en activité et quand les élèves ils abandonnaient l'activité
90	A	hun hun
91	H	et ça a été très intéressant pour moi. Parce que je me demande pareil, si c'est une question de gestion de classe, de mise en activité, moi je prends toute comme ça et comme d'habitude on est de l'autre côté on ne peut pas avoir l'opportunité de voir comment ça se passe. Qu'est-ce que j'ai observé ? Le moment où euh, que tu as trouvé positif et réussi, que c'est faire leur description par écrit. Bien
92	A	Qui, qui z'aient écouté. Alors pour moi c'était difficile qu'il la, qu'il la fasse. Ça c'était laborieux (insiste sur le). Là, là j'avais l'impression que j'aurais voulu euh..., donner encore plein de travail à d'autres euh..., j'avais pas pensé à ça, comment occuper les autres euh, pour la deuxième ligne. Bref je te coupe mais
93	H	non non mais vas-y
94	A	là, mais, le, le truc positif c'est quand ils s'écoutaient pour deviner.
95	H	oui.
96	A	Ça c'était les deux moments positifs.
97	H	il y a eu deux, deux, voilà. Je veux premièrement parler de la question de la feuille, c'est vrai quand t'a donné une, la feuille, ils ont commencé à demander. "A quoi ça sert ?", euh, je les trouvés, ils se sont perdus.
98	A	oui.
99	H	Eet le silence tu l'as eu, quand t'as dit, pourquoi. Moi j'ai trouvé quand t'as dit "On va faire ça parce que après je vous prends les feuilles et vous allez deviner."

		J'ai trouvé que là, il y a eu un instant de (mime un engagement), et ils ont commencé à écrire. C'est ça que j'ai aperçu euh, de mon coin.
100	B	Et vous l'analysez comment ça ?
101	H	Pardon ?
102	B	Comment vous l'analysez ?
103	H	Comment je l'analyse, euh... Peut-être donner la consigne, claire, simple, au début d'activité. Moi ça m'arrive, souvent, aussi. Je donne mon activité, j'explique, l'un me demande là, l'autre est en train de parler donc il me redemande pareil. Peut-être arrêter tout, donner une consigne, expliquer ce qu'on va faire mais très simplement. Après donner les feuilles, peut-être ils savent où ils vont et... et bon le faire plus lentement. Ils savent où ils vont et il sera plus simple pour eux de se mettre en activité. J'en sais rien hein ? Je fais mon analyse avec mon expérience, que c'est plutôt la tienne, on peut dire, de l'autre côté. Hein ?
104	A	Ben là, là, y a une euh grosse question dans la mise au travail c'est "A quel moment on donne la consigne ? A quel moment on donne le document ?" Et moi, mon problème, ça c'est. Bon bref ! Un des problèmes qu'un jeune stag, professeur et un vieux professeur aguerri peut avoir aussi c'est, euuh, moi j'ai trouvé ce mot, c'est séquencer. C'est qu'est-ce que je fais en premier ? Ensuite qu'est-ce que je fais ? Et ensuite qu'est-ce que je fais ? Est-ce que d'abord je dis "On va faire ça. Et ça, et ça, et ça. Je vous donne une consigne." Et alors là on est dans l'abstrait, parce qu'ils ont pas le document. Est-ce que je dis "Je vais vous distribuer un document pour faire la description, je le distribue et maintenant je vous explique comment on fait." Ou est-ce que j'explique tout et après je le distribue ? Ou est-ce que, et moi généralement je fais ça, je fais tout à la fois. Donc j'ai commencé à dire "Bon je vais vous donner un document, parce qu'on va, on va, se décrire.", je donne le document. Ah j'ai oublié de leur dire pourquoi ! "Pourquoi ? Ah ah ! Mystère !" Alors mais d'un côté, là comme tu dis ben ça peut être quelque chose de positif, c'est le "Pourquoi, pourquoi, on va faire ça ?" Y a le mystère. "Ah mais qu'est-ce que ?" Alors ça peut être euh, c'est un mystère à deux balles hein ! Mais euh, mais bon finalement c'est ça aussi. "Mais pourquoi on va faire ça ?" Bon. Là c'était une euh, peut-être que c'était une fausse interrogation où c'était de l'inconnu qui met en insécurité. Dès fois ce qu'il faut rechercher c'est l'inconnu qui éveille et qui met en appétit. Alors je sais pas si ça les a mis en appétit mais bon, euh, en tout cas ça c'est quelque chose qui faut avoir en tête dans la création des consignes et des activités et que j'ai, j'ai, je vais essayer d'appliquer hein ! C'est, voilà la situation problème. Quelque chose qui, qui soit un sexy euh, voilà. Et euh, et là quand j'ai distribué la feuille j'ai senti que j'avais oublié de dire la moitié des trucs et c'est souvent comme ça. Donc c'est que j'ai fait aujourd'hui c'est si, c'est c'est ce qui se passe d'habitude hein ! J'oublie euh, ça, j'oublie ça, j'oublie ça, j'oublie ça
105	A d	Mais, mais Annie tu

106	H	moi c'est pareil (tous ensemble)
107	A	Et tant mieux ! C'était pas du tout parfait
108	T	Quand tu viens me voir en classe, euh, tu me vois
109	B	alors
110	T	parfois j'oublie, souvent j'oublie, je rattrape.
111	A	ouais
112	H	tout est rattrapable, y a rien de
113	A	Ouais
114	H	voilà, c'est pas, grave.▫
115	B	Moi je voudrais revenir sur deux choses que vous avez dites. Vous avez parlé, un petit peu en écho de ce qu'on avait, ce dont on avait discuté en TD, de de Meirieu qui parlait de "faire du savoir une énigme"
116	A	Ah oui !
117	B	Pour effectivement euh, travailler sur la motivation et cætera... Euh, mais il y a aussi, euh, lorsqu'on a travaillé sur le sens des apprentissages
118	A	hun hun
119	B	oui ? Et, ..., qui allait dans ce sens-là,
120	A	Faut qu'on sache hun
121	B	Allez-y !
122	A	Pourquoi on va faire ça. Donc normalement il faut donner le sens, avant ! Faut dire "Voilà, on va faire quelque chose, on va faire telle chose", et c'est dans la, dans la recherche euh, c'est là il faut qu'il y ait une énigme. Pas dans pourquoi on fait ça en fait. Parce qu'il faut savoir pourquoi on fait quelque chose, pour qu'on le fasse avec intérêt, oui.
123	B	Alors je ne sais pas si c'est, "il faut"
124	A	oui !
125	B	je ne sais pas si c'est "dans la norme"
126	A	oui, oui
127	B	mais à partir de ce que l'on observé euh, peut-être qu'il y avait un peu de ça qui s'est joué... A savoir que vous leur avait proposé une activité sans leur dire à quoi elle servait cette activité et pt'être que
128	A d	Est-ce qu'ils connaissent quelque chose
129	B	inaudible (couvert par Ad)
130	A d	Excusez-moi, madame. Est-ce qu'ils connaissent le projet de fin de séquence ? Parce que
131	A	non. Moi non plus.
132	A d	Mon expérience c'est que mon. Moi je fais la même séquence en ce moment euh, et mon projet de fin de séquence c'est ils vont participer dans un casting. Et c'est pour ça qu'il faut qu'ils se présentent. En donnant déjà le projet de fin de séquence, ça donne un objectif et à chaque fois que tu passes une étape, tu

		rappelles que "Rappelez-vous que vous allez participer dans un casting, il faut vraiment savoir se présenter, tout ça." Et à chaque fois on rajoute une couche. Ça ça
133	H	c'est le scénario
134	A d	Je pense, voilà, le scénario. Pour qu'ils aillent vers ça. Y a une seule chose que je voulais te dire, "Est-ce que tu montres les choses ?" Euh, euh, quand on fait la trame de la séquence, peut-être que c'est, tu peux même la projeter. Ça d'abord ça, j'ai fait ça, j'ai fait ça, ou tu t'aides de une trame. "J'ai fait ça parce que", même tu te notes tout, tu regardes et comme ça tu perds pas le fil. Dès fois je les laisse aller sur l'ordinateur et je regarde, on doit défaire
135	A	Oui, si ! Je te l'avais envoyé
136	A d	et voilà ! Et voilà ! Cette trame, moi je la mets là. C'est vrai qu'on oublie, mais on peut la regarder, se rattraper
137	A	Ah ouais, aujourd'hui j'ai regardé beaucoup plus. Normalement j'oublie complètement de regarder ma trame en fait. Je me suis dit "Allez je me force à la garder dans la main", du coup euh, pour garder la, pas rater des étapes, parce que moi vraiment je, je, je fonce et j'oublie la moitié des choses que j'avais prévu de faire euh,
138	A d	mais ça c'est le
139	A	non mais j'exagère ! Mais je je
140	H	J'ai trouvé, voilà, parce que moi c'est pareil Annie, exactement pareil! Ça fait maintenant une petite semaine, et je fais des PowerPoint.
141	A	hun hun
142	H	Et quand je veux regarder un coup comme ça, je laisse un coup comme ça et comme ça je suis à peu près, euh
143	A	Tu projettes ton PowerPoint ?
144	H	oui. Avec des, vraiment des choses, mais, basiques hein ? Une phrase euh, pour suivre la séquence et pour le faire aussi euh, venir tous vers le tableau.
145	A	Mais le, mais moi c'est que du coup c'est déjà écrit avant, que eux le disent.
146	H	Non, les consignes.
147	A	Ah tu mets que
148	H	Que les consignes
149	A	que les consignes.
150	H	que les consignes.
151	A	Ah oui ! Après je, je sais pas, moi ça m'aide parce que je suis pas du tout euh la feuille. Et je me trouve que pffou !
152	T	Je rebondis juste, tu projettes, euh, les consignes de toutes les activités ? Sur un PowerPoint ? Où tu mets une diapositive, une consigne ?
153	H	Si. Une diapositive, une consigne
154	T	Une consigne.

155	A	ah ouais ouais
156	H	Et des fois ça m'é, ça m'arrive d'avoir la même image et après une autre consigne sur l'image
157	T	Je me, j'arrive pas à à visualiser en fait.
158	H	D'accord. Euh
159	T	Donc t'as le document sur lequel vous travaillez projeté.
160	H	Et je dis "Soulignez les mots que vous connaissez pas !" Je projette la consigne. "Soulignez les mots que vous connaissez pas". Ils sont
161	T	Sur le même document ?
162	H	Oui... Ils ont leur document...donc
163	B	Et à quoi ça leur sert de souligner les mots qui connaissent pas ? (Henri prononce la fin de la phrase en même temps)
164	H	Euhh, bon, ça c'est l'activité que ça a pas marché, donc on verra (rire généralisé)
165	B	Alors, alors !
166	H	C'était juste un exemple pour mettre
167	T	Oui, oui, non non mais
168	H	une consigne à côté du document!
169	T	sur le principe de projeter, sur le, sur le principe de projeter le document avec la consigne, pourquoi pas ?
170	H	Alors, "Soulignez les nationalités que vous trouvez dans le texte." Alors j'ai, fait les nationalités, par exemple une autre.
171	T	Ce qui se, ce qui fait aussi dans les manuels scolaires où euh, quand on travaille par compétences et cætera... C'est rappeler la compétence entraînée ou travaillée dans la séance. Alors soit on la projette en haut, euh, du document, ou euh, aujourd'hui c'était la description physique. "Je me décris physiquement".
172	H	Je le fais tout le temps au début ça, hein.
173	T	et, c'était ça
174	H	Au menu du jour, je je dis tout ça
175	T	Et au moins y savent, y savent sur quoi on, on travaille. Si c'est pas écrit euh, ça peut être rappelé en début de séquence, en début de séance. Je... L'objectif qui était, qui est à faire.
176	H	C'était pour pas arriver à pas perdre le fil de
177	A	Ouais
178	T	Oui, oui. C'est pour ça que
179	A	Au début je le faisais mais sur un, sur un document euh, les documents où on écrit là, enfin Word, y'a pas Word malheureusement
180	T	non
181	A	Y-a l'autre-là, Open Office

182	T	Moi je voulais, je, je voulais intervenir pour parler un peu de la progression depuis le début. Euh, faut savoir que la classe qu'on a vu euh, c'était la classe avec laquelle Annie a eu le plus de difficultés de gestion.
183	A	Tu peux mettre ça au présent.
184	T	Comment ?
185	A	On peut le mettre au présent.
186	T	Je, moi, je préfère dire "avait" parce que y a, y a quand même une, une différence hein ? Euh, et justement la q, la qué, euh, la question c'était "priorité la gestion de la classe." Euh, Annie a, avait du mal, a toujours un peu de mal à hum, euh, je, jauger le seuil de tolérance. Ce qu'on a, euh je pensais qu'y avait travaillés et que ça commençait à venir mais avec cette classe finalement non.
187	A	OHH ! Y'a eu OHH ! C'était très très bien aujourd'hui par rapport à d'habitude ! Hein ! (raclement de gorge d'Henri!) Y m'ont coupé la parole que quatre fois, normalement c'est tout le temps, tout le temps, quand je parle
188	T	Mais c'est trop. On coupe pas du tout la parole !
189	A	Ah ils ont levé la main, ils ont dit leur nom en Espagnol
190	T	Et là, justement c'est comme le, comme j'explique à chaque fois dans les visites, elle a toujours un ou deux objectifs et là ça fait, la visite c'était, enfin la visite de la classe c'était "la mise en activité" parce que c'est vrai qu'avec Annie on avait trouvé que c'était la mise en activité qui allait les intéresser. Parce que le cadre il a été défini au début de l'année mais peut être que, il a été mal défini et elle est en train de travailler dessus. Sur le cadre. Mais la mise en activité de doit faire sens avec l'énonciation des objectifs. Vraiment que les élèves jouent le jeu, et c'est vrai qu'ils jouent plus le jeu, que précédemment. Comme on l'avait au début. Euh, maintenant c'est encore le problème, comme tu disais, Angelina, c'est ça ? Euh, le problème justement des bavardages. Y font l'activité, mais c'est trop bruyant. Y a James qui participe, mais en même temps y bavarde. Voilà c'est gérer
191	A	Et ouais
192	T	ce problème là et c'est vrai, c'est vraiment le cadre, le respect de la, de la parole de l'autre. Le respect du cours. Voilà. Et ça, c'est le, bon, on y est toujours confronté, c'est les 4emes, c'est l'âge, c'est euh, voilà, y posent beaucoup de problèmes à ce niveau-là parce qu'y z'aiment c'est comme ça quoi. Y titillent
193	A	hun
194	T	Y cherchent la limite. Et la limite c'est à nous de la poser et c'est, hun, notre position qui doit faire loi, quoi, dans la classe. Sans, sans être autoritaire ni faire preuve d'autoritarisme. C'est euh, voilà. Respecter le cadre, respecter la parole. Y suffit de mettre à plat quelque chose, de mettre euh, on arrête un moment. Stop. Trop de bruit. On se pose. Et on recommence. Si c'est pas clair, revenir sur les règles de vie, enfin moi c'est ce que je, je préconise, je, je sais pas ce que, du tout ce que, ce qui faudrait faire parce que chaque classe est différente et c'est ce que nous on doit tolérer ou pas. Pour le bien de, de l'activité.

195	A	hum.
196	T	Pour revenir à la reprise, si je peux..., moi je voulais voir juste ssi, c'est pas ressorti. Euh. La reprise oui, mais lorsqu'il y a la reprise, le professeur... Quelle est sa place ? Où-est-ce que tu te situes ? Là quand t'y a, t'as donné la consigne, euh, "Qui est-ce qui peut nous dire sa description ?".
197	A	euhhh
198	T	C'était la consigne, en français.
199	A	Ahh ! En français. (sourire "jaune")
200	T	Et du coup, euh, c'était ça, donc y a quand même James, Jade, Juliette qui ont participés. Ils l'ont fait. Et après, enfin, dans ce moment-là toi tu faisais quoi ?
201	A	Alors, je me souviens après la reprise y a eu
202	T	souvent
203	A	y a eu deux moments de reprise
204	T	y a eu deux moments
205	A	la reprise euh
206	T	la reprise orale
207	A	avec commentaire de cartes
208	T	et la reprise, et la reprise écrite
209	A	et la reprise avec c'que me disaient , les élèves. Ça c'est en fait euh
210	T	moi je voulais savoir ss, si t'avais le, le recul sur ce que
211	A	é, écriture au, écrire au tableau pour euh, pour amorcer euh, amorcer l'activité quoi.
212	T	hun
213	A	Euuuh, "Qu'est-ce que doit faire le professeur ?" Alors
214	T	non
215	B	non
216	T	parce que. Non qu'est-ce que toi tu faisais, là, aujourd'hui ? (tape sur la table avec son stylo)
217	A	qu'est-ce que je faisais ?
218	B	et oui
219	A	Alors y a un moment donné
220	T	(rire T) parce que le professeur y
221	A	je faisais trois choses à la fois
222	T	parce que le professeur y doit faire tellement de choses que c'est
223	A	A un moment donné en fait, au tout début de la reprise, je sais pas pourquoi mais je suis allé vers là-bas, je crois parce qu'ils parlaieeeeent ou parce queee, j'étais vers là, là (désigne une zone de la classe)et c'est Olivier qui parlait et ça c'est un de mes problèmes, euh, je je je leur donne la parole et j'arrive pas à les écouter parce que l'attention est captée par (claque des doigts) euh, voilà. Alors y a Olivier qui a répondu, il a donné trois verbes, j'étais là. Et après j'ai fait répéter je crois. J'ai fait répéter les verbes, euh, et euh, ..., j'ai fait répéter les verbes... J'ai pensé à "cartes"

		(désigne le tableau) alors je suis venue projeter la carte, je me suis rappelée qu'il fallait que je montre la carte, et après je les ai invités à lire leurs descriptions. Voilà c'est ce dont je me souviens. Je me souviens plus ce que j'ai fait.
224	T	Et ensuite quand tu as lancé la, l'activité où tu leur as distribué le papier euh, pour qui se décrivent et cætera... Tu leur as dit " Vous avez deux minutes", pour réaliser l'exercice
225	A	ouais enfin ça en a pris cinq
226	T	et pendant ce temps, oui ça en a pris cinq, mais pourquoi ? Ça a pris autant de temps ?
227	A	Ben parce que, selon moi ils l'avaient, on avait, vu la carte ! (désigne le tableau et compte sur ses doigts) Répété les verbes. J'ai écrit au tableau (désigne à nouveau) les exemples et ils devaient le faire à la maison, puisque c'étaient les devoirs. (compte à nouveau) Donc pour moi, en deux minutes, y z'auraient dû pouvoir le faire. Trois minutes. Voilà. Ça c'était dans ma tête.
228	T	Donc pendant ce temps ?
229	A	Pendant ce temps, moi j'allais voir ceux qui ont des difficultés. Eux, là (désigne une zone), eux, ceux qui se mettent pas au travail (en désigne une autre), j'allais, tourner (insiste sur T et fait un cercle en l'air avec sa main) et avec mon petit cahier noter et regarder dans leurs cahiers, voir si y avaient fait chez eux ou pas... C'était ça mon idée... Ça coche ? (rire léger)
230	T	Non, non mais c'était pour savoir si t'avais le
231	B	C'est pas une question de cocher ou pas ! Annie on se détend ! (rire crispé du tuteur)
232	T	Non, non y a pas! Moi ce que je trouve que
233	B	Moi la question que je voudrais poser c'est "Quel était l'intérêt de la première activité, par rapport à la reprise ?"
234	A	De s'é, de s'écrire sur un papier ?
235	B	Qu'est-ce que vous avez demandé en tant, en reprise ?
236	A	Ben j'ai demandé "Comment on se décrit ?" Alors de quoi on a besoin comme matériel linguistique, pour se décrire ?
237	B	Et vous avez interrogé ?
238	A	Ceux qui voulaient bien se dé, se décrire.
239	B	Parce que le travail à la maison consistait ?
240	A	A faire ça.
241	B	A se décrire. Et la première activité que vous avez donnée ?
242	A	C'était d'écrire sur un papier pour être sûre que tout le monde l'ai fait. Parce que je savais que la moitié ne l'aurait pas fait chez eux. Parce que le travail à faire, en fait lundi on a juste fait que évoquer la carte, on l'a commenté, on s'est pas entraînés.
243	B	D'accord.

244	A	Donc je me doutais bien que qui en avait qui n'allait pas y arriver, même si euh, on avait dit (lis ses notes) "On parle au milieu, on choisit, « lieba, liebo », et puis on choisit. Voilà. On avait commenté. Mais je les avait pas entraînés lundi. J'avais pas eu le temps. Donc je leur ai dit "Ben pour jeudi, vous vous, vous vous entraînez à vous décrire." Donc, pour moi, oui ! (Regarde Brigitte, réagit visuellement, fait un signe horizontal avec sa main, puis agite la main en signe de négation)Donc euh, ben pour moi la reprise c'était de nouveau uneeee, un moment ou on revoit comment théoriquement on se décrit et ensuite on se décrit sur hmm. Et l'intérêt de moi de prendre les papiers c'est de corriger, pour qu'après pour que je leur rende
245	B	hun hun
246	A	et qui z'aient une, correction, déjà une première correction de leur description... Avec ce qu'ils ont produit, comme entraînement.
247	B	d'accord
248	A	A l'expression écrite.
249	B	Alors là vous, vous me dites deux choses. D'une part vous faites référence au travail à faire que vous donnez, que vous avez donné la fois précédente. A savoir le travail sur les consignes... (regarde fixement Annie). On est d'accord ? Sur la carte mentale, sur comment on utilise la carte mentale pour que chacun puisse parvenir à se décrire ?
250	A	Ben, à chez soi, il fallait, se décrire.
251	B	Exactement.
252	A	Faire, faire deux phrases
253	B	et la première activité, il s'agissait de se décrire ?
254	A	A nouveau parce que je savais, que, pers, presque personne ne l'aurait fait. Enfin, non. Non c'est pas ça. C'est que je savais qu'y en a qui l'auraient fait, ceux qui font leur travail
255	B	oui
256	A	et je savais que, l'autre moitié ne l'aurait pas fait. Donc je, jeee
257	B	Ils ne l'auraient pas fait pourquoi ?
258	A	Parce que ils font pas, leur travail
259	B	oui
260	A	euh, parce qui font pas leur travail. Tout simplement. Parce que je, jusqu'à présent j'ai pas réussi à, à leee, comptabiliser. Mais je le vois, ou quand je le vois, je le note, mais je peux pas, j'arrive pas à chaque fois à dire "Toi tu n'as pas fait ton travail ? Hé ben voilà ! T'as ça comme punition. Il faut que tu fasses ça." J'arrive pas ! Je sais, je sais pas le faire. Parce qu'après faut que j'aille vérifier qu'ils aient fait la punition ? Quand est-ce que je vais vérifier ? Si déjà j'arrive pas aller voir qu'ils ont pas fait leur travail ? Ils sont vingt-cinq euh, je peux pas faire ça. Quand est-ce que je le fais ? Je,... j'arrive pas. (Sourire crispé)
261	B	(en balayant de la main) Bon ! La question c'est quoi ?

262	T	Mais ? qu
263	B	A quoi il faut parvenir ?
264	A	Ben à ce qu'ils travaillent tous !
265	B	Oui... oui...Ok.
266	A	Donc là, ceux qui ont réussis à se décrire rapidement
267	B	oui
268	A	après ils ont aidé les autres. C'est pour ça que Marine elle est à côté de Thomas. Parce que Thomas il travaille vite alors il aide Marine. Euh, Vincent, y s'est remis, enfin Olivier y s'est remis à côté de Miguel, j'ai rien dit, parce que là je savais qu'il aller se comporter bien parce qu'il a déjà eu trois retenues et deux observations la semaine dernière, parce qu'il a changé de comportement
269	B	hun
270	A	euh, mais sinon il n'a plus le droit de se mettre à côté de Miguel. Là j'ai rien dit, je les ai regardés, je me suis dit "Je vais pas leur mettre la pression". Y savent. Olivier il a très bien compris.
271	B	hun hun.
272	A	Voilà. Y s'est, y s'est tenu à carreau même s'il en a profité pour bavarder tout le temps. Mais ça c'est une configuration, c'est fini euh, Miguel euh, j'ai pas trop trouvé à côté de qui le mettre pour qu'il travaille, et euh j'essaie de les mettre euh, voilà tous les quatre (désigne) ils ont le droit de travailler ensemble. Les deux, les deux filles elles aident les deux de devant parce qu'ils ont des difficultés. Alors je sais pas encore si faut que je, je les intervertisse mais (agite ses bras de la gauche vers la droite en montrant la classe) mais je les ai mis à deux pour qui s'aident en fait. Bon. Et euh, donc ceux qui vont vite, normalement ben y peuvent aider celui d'à côté. Thomas il a bien aidé Marine, voilà euh.
273	B	hun hun.
274	A	Donc l'idée c'est que ceux qui ont réussi à, qui ont fini leur travail, y aident leurs camarades. Mais ça peut-être que c'est pas encore assez bien formulé. L'idée de coopération entre les élèves.
275	B	hun
276	A	Euh, et c'est pour ça que j'ai préparé des petits papillons pour qu'y z'écrivent sur un petit papillon, quand ils ont fini, là ils le donnent et qui z'aident aussi leur euh. Et puis pour moi, que je puisse les corriger, le lire à toute la classe. C'est moi qui voulais lire, euh, à la classe pour qui z'écoutent. Pour qui m'écoutent et après l'autre exercice c'était qu'ils s'écoutent entre eux. C'était ça un peu l'objectif de, aujourd'hui de lire. Moi qu'ils lisent et qui m'écoutent et ensuite quelqu'un dit et qu'on l'écoute. C'était les, c'était mes deux objectifs. Euh
277	T	Hum. Moi j'trouve
278	A	de respect de l'écoute
279	T	que cette activité lorsque tu as lu, y z'étaient quand même assez attentifs.
280	A	Moi aussi ouais.

281	T	Et c'est là où on a eu quand même, parce qu'ils ont, ils savaient, ils connaissaient le, le but.
282	A	Ouais
283	T	Ils savaient qu'ils étaient parmi eux et après c'est vrai qu'il y a eu des commentaires "Voilà, mais en fait, elle pas grande", tout ça. C'est vrai qu'y a eu des commentaires mais c'était intéressant parce qu'en fait
284	A	ouais, ouais (en souriant)
285	A d	tout à fait
286	T	ils corrigeaient finalement le, la fiche.
287	A	Ouais
288	A d	Tout à fait. Même il y a l'entraide aussi.
289	T	voilà.
290	A	Hmm, ouais, là ils ont bien participé.
291	T	Mais, elle a (fait tourner sa main)
292	A	C'était, c'était laborieux.
293	T	Y avait, qu, quand même, quelque, euh, l'aspect un peu parasite là, sur cette activité, et on pourrait...
294	A	Oui ! Pourquoi c'était aussi euh lent quoi ! Moi j'ai
295	T	Non c'était pas lent, y z'étaient,
296	A	Ah bon ?
297	T	c'était, là sur sur cette partie-là, lorsque tu as lu, même si je je, j'ai pas fini de, j'aurais aimé répondre aussi, que tu répondes à la question de ta mm, de ta position sur les,
298	B	avant la, reprise
299	T	sur l'activité d'avant.
300	A	oui
301	T	ouais. Euuh, sur celle-là, lorsque tu as lu les petits papillons, les petits, les retours euh, ils ont trouvé. Y avait des erreurs dans les descriptions et justement pour améliorer cette euh, reprise-là, cette production, qu'est-ce qu'on aurait pu faire ?... Qu'est-ce que la
302	H	(murmure, inaudible)
303	A	L'inter-correction, ou auto, l'autocorrection ?
304	T	l'inter-correction je trouve qu'elle aurait, elle aurait pu être beaucoup plus efficace, euh, parce que elle est partie en français, voilà, dans tous les sens, alors que
305	A	j'aurais pu les ramener en espagnol "Aber in Espagnol, di me"?
306	T	oui, mais euh, comment aurait-on pu l'améliorer, la rendre plus efficace ? ... Cette reprise ? parce que là c'était une reprise ! Un peu évaluée mais reprise... (blanc 11 secondes)

307	B	La question s'adresse à tout le monde !
308	A d	ah ! Moi je croyais, alors
309	H	si si si si. Je suis en train de réfléchir.
310	A d	moi je pense que, y peut-être je reviens à mon point de tout à l'heure, y peut être plus efficace si il y a un respect de la parole des autres. C'est à dire "Moi j'ai le droit de parler seulement si je lève la main et, et le professeur me donne la parole"
311	A	oui mais ça c'est l'idéal. En partant des conditions qu'on a vu tout à l'heure, comment on aurait pu
312	A d	voilà
313	A	la rendre plus efficace?
314	A d	et et dans ces condi mais, je pense, je vois pas une autre façon c'est à dire que même s'ils essayent de parler sans, rappeler chaque fois "est ce que t'as la parole? non". Alors je donne la parole, il faut qu'ils lèvent la main c'est tout ! Ils vont, ils vont
315	A	le le
316	A d	parce que si chacun parle à son tour, "qu'est-ce que tu veux dire ? Tu veux corriger l'autre ?" alors "Tu le corriges", les autres "Qui est d'accord ?", "Tu es d'accord ?", mais tout le monde lève la main chacun son tour parce que sinon ils s'écoutent pas. C'est c'est c'est trop, c'est
317	A	Mais là ils, là ils, ils s'écoutaient quand même puisqu'ils disaient "non non", enfin y avait eu un petit débat et tout c'était euh
318	A d	oui mais
319	A	en espagnol ça aurait été bien, donc par exemple, un ?
320	A d	oui
321	A	euh, l'autocorrection euh en espagnol.
322	A d	mais, Annie
323	A	leur dire de répéter, "si si si muy bien"! Ok t'as pas levé la main et tout, mais ça je là j'ai, je, j'ai
324	A d	oui
325	A	j'ai démissionné "muy bien", euh "parla ora en espanol"
326	A d	mais ce que je, mais y faut pas démissionner !
327	A	Non non mais à un moment donné, j'ai envie d'avancer, tu vois donc euh pfff
328	A d	oui, oui, oui, mais il faut pas démissionner parce que

329	A	c'est
330	A d	le souci c'est que tu dis, tu dis, euh "Il y a un petit débat entre eux c'est très bien". Bien sûr que c'est très bien ! Mais le problème, c'est que, les 2 qui sont en débat, ils sont, ils sont, ils sont contents, ils sont en train de débattre
331	A	mais si j'arriverais, je le ferai, euh, Angelina
332	A d	mais mais les autres
333	A	si j'arrivais, putain !
334	R , H, T	(rires)
335	A d	mais c'est pas, c'est pas de, mais A, Annie c'est c'est
336	B	Bon attendez ! attendez !
337	A d	c'est pas, c'est pas du tout, non, est-ce que
338	B	attendez, attendez Angelina
339	A d	non, juste, non
340	B	attendez, non, 2 secondes, non, 2 sec
341	A d	laissez-moi, non
342	B	non, non
343	A d	c'est pas grave
344	B	non,
345	A d	c'est pas une critique Annie
346	B	non Angelina
347	A d	Annie, c'est pas du tout une critique
348	A	je sais.▫
349	A d	mais vraiment. Du tout du tout et c'est même un aspect que j'ai vu les choses. C'est même pas, c'est, je le dis mais en général. Que, qu'est-ce ? Quand ils posent la question "Comment on peut améliorer ça ?" J'ai compris la question en général, pas comment on a pu améliorer ta classe. Mais j'ai rien à dire sur ta classe.
350	B	Non mais c'est pas ça.
351	A d	C'est juste une question en général que j'ai répondu. Je veux pas que tu aies, que tu le prends mal.
352	A	mais je sais que tu me veux du bien (dessine sur sa feuille sans regarder personne)

353	A d	non, pas du tout
354	A	Oui, pour le dire, pourquoi pas le
355	B	Alors, moi, moi je vais enfoncer le clou hein ?
356	A	dire en Espagnol, oui je parle toujours en français
357	B	Annie je, je vais enfoncer le clou.
358	A	Oui, allez-y.
359	B	Par rapport à, à la, à la gestion de classe. Qu'est-ce qui fait
360	A	Mais on a pas répondu à la question ! (Annie baisse la tête et regarde ses notes fixement)
361	B	Et non ! Mais parce que, parce que elle va pas nous laisser continuer Angelina. Donc euh
362	A d	Non ! (geste de la main montrant bouche cousue et lève ses deux bras)
363	B	on va
364	A d	Je dis rien
365	B	on va aller à cette question de, de gestion de classe qui interfère là-dedans effectivement. Qu'est-ce qui fait qu'il y a des problèmes de gestion de classe ? (Annie, se retourne et boit à la bouteille pour gérer ses émotions)... Là. Là. Dans, dans ce qu'on a vu ?
366	A	(à voix basse) Je voudrais parler d'autre chose.
367	B	(à voix basse) D'accord. On y reviendra après ?
368	A	(à voix basse) Oui.
369	B	D'accord. Alors (plus fort), la reprise ! On revient à l'autocorrection.
370	A	(se racle la gorge et garde la tête baissée sur ses notes) Hum, moi j'ai bien aimé la question d'Henri. "Comment rendre plus efficace la correction des productions personnelles ?"
371	B	Elle a pas aimé la mienne mais elle a aimé la tienne ! (rire léger Brigitte, rire Henri)
372	H	J'y ai réfléchi aussi, à ça
373	B	Oui ! Alors allez-y.
374	H	Voilà, j'ai réfléchi à la reprise, euh, bon et, aujourd'hui j'aiiii, j'ai Annie comme miroir. J'ai les mêmes soucis, exactement pareil. Donc heu, j'ai regardé la reprise. Et ça marchait tout au début quand ils ont commencé à lire sa, ses productions personnelles. Il y a eu un moment de silence. Dès que ça passait à la deuxième phrase euh... Les bavardages ont recommencé. Donc je réfléchissais, je me dis "Peut-être que chacun lise une phrase de sa production ? Faire plus, je, je ne sais pas hein ? Je suis en train de, d'imaginer. Peut-être une phrase chacun ? "So y ta, Toi So y ta, so y at, so y ta », enfin le faire euh (fait des gestes de désignation rapides

		avec ses deux bras). Pas les lâcher une seconde. Sur chaque phrase. Je ne sais pas. Je suis exactement pareil (simultanément à B mais s'adressant à T en aparté)
375	B	Vous avez travaillé quoi Annie juste avant ? Vous l'avez dit à un moment donné dans le, dans votre séance ? Le cours d'avant, qu'est-ce que vous avez travaillé ?
376	A	(prenant une inspiration) Le cours d'avant on a passé quarante minutes à co, à commenter l'autorisation, non trente minutes, après on a corrigé un contrôle et ensuite on a parlé de la carte. On a commenté la carte mentale.
377	B	D'accord. A un moment donné
378	A	Donc c'était, c'était très rapide! Ça a été très rapide, on a pas fait ça par exemple. (se tourne vers le tableau) Ca j'aurais dû le faire euh, avant. Je, c'était juste évoqué, c'était euh, on a pas fait d'exemple, euh, c'était vraiment euh, 5 minutes quoi !
379	T	Par contre, ce qui sont censés connaître très bien, je, j'ai le recul que elle, qu'Annie n'a pas ce qui doit, ils sont censés connaître parfaitement les conjugaisons. Parce que dans la séquence précédente la conju
380	A	j'ai fait que ça !
381	T	les conjugaisons, ça, ils ont été, euh, vraiment ça a été vraiment l'objectif.
382	A	ah j'ai fait
383	T	les conjugaisons, les 3 premières personnes
384	A	ouais
385	T	les verbes réguliers. On peut pas mieux faire dans le sens où ils sont obligés de les apprendre. C'était, y pouvait pas y échapper hein ! Là, la façon dont, dont ça a été
386	A	mais ça c'était, c'était évident qui connaissaient
	d	
387	T	parce que, ils les connaissaient. Mais même malgré tout il a fallu y revenir. Moi j'aime bien parce qu'on retourne souvent vers le, vers le tableau. Donc quand on a une reprise
388	A	ouais
389	T	quiiii est intéressante, quiii est productrice de quelque chose, le tableau va nous servir à quelque chose.
390	A	Ben du coup j'ai, c'est pour ça que j'ai écrit les phrases des élèves. J'ai écrit euh, quelques-unes, j'ai écrit euh, euh, les trois verbes "Levan, Gafas" euh, (lis une feuille transmise par Brigitte) voilà... Euh, j'ai pas mis "los notros" parce que j'avais pas la place, parce que j'écris très gros, parce que je sais pas écrire eeet euhh, voilà. Pour faire répéter là, bon j'ai fait ça (claque des doigts), j'en ai fait répéter que certains, (lis la feuille), donc ça c'étaient des exemples. C'était à partir de ce qui ont dit. (Brigitte acquiesce) et c'était pour les aider, parce que je l'ai pas effacé, c'était pour les aider pendant qui z'écrivaient.
391	T	hun.
392	A	Donc ce, voilà.
393	T	Et, est-ce que ça tu leur a (fait un geste désignant le tableau) ?

394	A	Je leur ai, j'l'ai, j'leur ai pas rappelé.
395	T	Voilà. Ce sont des enfants qui te (se recule, inspire, cherche une formulation). A leur âge ils ont pas le, enfin c'est, c'est
396	A	Ils sont, y en a ils sont tellement intelligents !
397	T	Oui mais ils sont tous intelligents !
398	B	Mais oui ! Oui !
399	T	Ils le sont tous sauf que, ben, c'est ça aussi. Ça fait partie de, aussi du cadre ce qu'on depuis le, depuis le début. Ça c'est aussi du cadre de, de de, de gestion
400	A	Euh, la, les flèches, hein,
401	T	On les, on les guide
402	A	Ouais, ouais
403	T	Hein ? Le cadrage c'est pas les encadrer et, dans le sens euh,
404	B	fermer.
405	T	négatif. C'est les guider. C'est qui se sentent en sécurité euh, d'apprentissage. Je sais même pas si ça se dit comme ça (agite ses bras) mais bon. (B regarde en faisant une mimique exprimant un accord et l'idée de ne pas s'en préoccuper). Euuh, voilà. Bon. Ce tableau, y faut leur dire "Ben voilà, ces quelques idées", au, après c'est comment on écrit au tableau euh, je me pose toujours la question ! A quoi ça sert et comment on construit le tableau, mais ça c'est autre chose. Mais leur dire "Ça doit vous aider! Ce qui a au tableau ça doit vous aider à construire votre, euh, votre production." Et là après, de soi-même le professeur se dit "Alors est-ce que ça les aide ou pas ?" Ce qui avait au tableau. Et on peut l'améliorer et, pour qu'après ça sss, ça serve de, de modèle.
406	A	Oui c'est ça, parler de modèle. "Là vous avez le modèle" là, là
407	T	Parce qu'on est dans l'entraînement. Parce que tu disais, on est juste en train de, d'évoquer, c'est le début
408	A	ouais, ouais, ouais... Donc euh "Comment rendre plus efficace la correction des euh, de". Alors d'abord
409	T	donc là
410	A	là on pourrait écrire
411	T	enfin personnellement
412	A	produire (note en même temps)
413	T	tu lisais une production, les élèves se corrigeaient, y disaient finalement y avait des erreurs dans la, dans la, le tableau
414	A	ouais
415	T	va venir peut-être, euh, montrer ce que, le déroulé de la description.
416	A d	Hmm, intéressant !
417	A	oui, le déroulé tout simplement (en écrivant) euh
418	T	parce que on
419	A	simplement ! (souris et écarte les mains) Eureka ! (rires et sourire d'Annie)

420	A d	et oui (en notant)
421	T	non c'est pas Euréka. C'est
422	A d	Non mais c'est vrai que c'est, on pense pas à ça mais tout à fait ça ce que vous venez de dire. Le tableau il vient venir vérifier. Tout le monde a la trace écrite de, de la, de la correction.
423	A	Avec euh "Tengo" et la pschuiitt "Elpe, Pero, Moreno" et puis euh, (note)...
424	B	C'est ce qu'on a appelé "le brouillon", en TD. La partie brouillon.
425	A	Et euh,
426	A	Alors là (regarde ses notes) c'était un début, voilà le "I"
427	B	oui
428	T	Moi j'ai trouvé ça très, c'était, c'était bien euh,
429	A	Ouais, ouais mais c'était pas assez clair en fait. Même après bon il est pourri ce tableau, enfin pardon excusez-moi mais euh (rire Henri). Non mais moi j'ai vraiment des difficultés à, à utiliser l'espace. Voyez comment j'écris (désigne le tableau), je sais pas si si, s'ils le voient assez bien.
430	B	Ah oui ! Ah oui.
431	A	Enfin moi je suis myope alors j'écris très gros pour qu'ils puissent bien voir, euh, euh
432	T	Ça c'est, ça c'est un autre questionnement je pense, le tableau (rire Henri)
433	A	Bon, on le verra après.
434	B	Oui !
435	T	Moi je voudrais revenir
436	B	Et en plus euh, oui.
437	T	non ?
438	A	Donc euh
439	B	Oui.
440	T	Hein sur notre
441	A	Au niveau donc de la correction là des productions, euh, ben déjà il aurait fallu leur demander de les dire en Espagnol, "Mais non elle est pas petite ! Elle est pas grande Lola, elle est petite!" Quand James il a dit ça.
442	B	Alors là, oui, qu'est-ce que
443	A	Et là, j'ai pas assez cadré, euh, dire euh, "Phénoménal! Pero di le en Español por favor!" Enfin j'ai pas, ouais ouais ouais, comme ça, voilà. Cadrer et les ramener à l'Espagnol. J'y arrive un peu maintenant à les ramener à l'Espagnol, les "Come se dice" et euh
444	B	Ils l'emploient hein ?
445	A	Oui ! Ça c'est. Je suis
446	B	ils l'emploient
447	A	je suis très très contente.

448	B	ils l'emploient. Euh, la question lorsque vous arrivez sur la description physique c'est peut-être une grande prudence.
449	A	Oui ! Y a des mots je leur ai dit euh, "féo, féa" on va pas l'utiliser
450	B	oui
451	A	J'ai pas insisté mais euh par exemple euh, celui que j'ai eu, Olivier il avait dit "Soy é gondo", ça je l'ai pas lu, je l'ai vu hein ? Il crie mais je l'ai pas lu, je l'ai barré d'ailleurs
452	B	hun
453	A	avec mon petit stylo rouge.
454	B	hun
455	A	Voilà, ça je. Bon je leur ai dit vite fait mais euh je leur rappellerai hein que y a des choses qui sont des jugements de valeur et puis euh
456	T	c'est vrai que euh, le le le, la description physique euh, bon en plus bon, à tout âge mais là cet âge-là c'est pfou !
457	A	Ouais ! Voilà.
458	T	Moi je, je suis aussi actuellement en, en train de faire ça avec les quatrièmes et les cinquièmes, euh, on est plus dans la description d'images. De soi, on le fait moins.
459	A	ouais
460	T	Voilà.
461	A	Ben c'est pour ça que je leur ai dit "Bon ben cette ligne là on va pas l'utiliser euh, "Soy Tamo, Soy Léa, Soy y Guapa" ça on va pas l'utiliser parce que, y a pas de chauve, euh (rire), y a pas de moche, tout le monde est beau et puis non, ça se dit pas, je sais pas quoi. Je sais plus ce que j'ai dit. Enfin c'est ce que je dis maintenant mais.
462	T	Mais ça justement tu l'as dit à quel moment ? A peu près ? (rire agité)
463	A	Ca je l'ai dit, ouais
464	T	j'aimerais que tu arrives à à
465	A	tout emmêlé certainement euh... Quand je distribuais les documents. Je, j'ai pas fini de parler que j'avais déjà commencé à distribuer la fiche. Donc çaaa, disperse l'attention parce que forcément on va la regarder, pour une fois ils vont lire ce qui a écrit (rire Annie). Voilà ils vont lire la fiche
466	T	et est-ce que voilà, est-ce que la fiche elle,
467	A	et y a des éléments de la fiche
468	T	elle a été lue ?
469	A	non. Non, non j'ai pas lu la fiche avec eux. Ouais. Euh, 1 consigne, 2 distribution, 3 lecture avec eux. Ça c'est, c'est ça en fait ?
470	T	Ça peut.
471	A	Enfin en tout cas, ça serait mieux. Parfois je fais hein ? mais là euh, euh
472	B	Alors je, je voudrais intervenir de nouveau parce que là on est de train de partir non pas sur un TD délocalisé (Henri fait un signe de méconnaissance ?), pas que !

473	A	On est sur l'analyse de visite
474	B	Pas que !
475	A	ouais
476	B	pas que !
477	A	ouais
478	B	mais sur un entretien post-visite
479	A	d'accord
480	B	Donc, moi je j'aurais plus
481	A	Vous faites comme moi ? (rire en regardant Hélène et Ariana)
482	B	voilà ! J'aurais plus
483	T	mais oui !
484	B	j'aurais plus aimé qu'on parte sur euh, la reprise effectivement parce que je commence à comprendre, vous, vous parlez de reprise mais ce n'était pas une reprise. Puisque pour,
485	A	c'était un cours ! (exclamation)
486	B	absolument ! Vous employez le mot reprise mais sur quelque chose qu'ils n'avaient pas vu de façon antérieure
487	A	non, non non non !
488	B	Donc après nous avons deux activités qui sont les mêmes. Une qui avait été préparée par certains, l'autre que vous avez fait faire en classe
489	A	Ouais, décrire le
490	B	la description. Hun ?
491	A	Euh, oui
492	B	et peut-être qu'effectivement la question de "Comment rendre la reprise ?", comment faire pour que ce soit effectivement une vraie reprise en amont lors de la séance précédente et puis, la reprise telle que, telle que vous l'avez imaginée et comment on pourrait l'imaginer autrement ? Ça, ça pourrait peut-être concerner tout le monde hein ? Euh, il y a ça, et je m'arrête là pour l'instant.
493	B	Parce que, euh, votre euh, si si on continue après sur le reste des, des activités que vous avez faites. On a quelque chose de certainement rassurant et sécurisant pour les élèves c'est que c'est, la même activité
494	A	C'est à la troisième personne du singulier.
495	B	Oui. Vous avez trans, vous avez transposé, enfin vous avez essayé de leur faire transposer même si tous n'ont pas joué le jeu, à la troisième personne du, du singulier mais c'était une activité qui était très redondante, dans, dans l'heure de cours.
496	A	hun.
497	B	Et, et peut-être que euh, ce souci que vous aviez de réactiver et de faire travailler en transposant sur d'autres personnes vous auriez pu, euh, réfléchir à d'autres activités de façon à marquer un autre tempo et peut-être que un autre euh, un autre rythme à votre cours quelque chose qui

498	A	qui soit complètement différent vous voulez dire ?
499	B	En tout cas qui ne soit pas quelque chose qui soit aussi proche comme activité. Qui soit très redondante... dans la présentation. (s'interrompt car la porte s'ouvre) Et qui puisse euh, qui puisse faire peut-être qui est plus de, ..., de motivation ?
500	A	Qu'est-ce que, à quoi vous pensez les filles ? Quelque chose de différent, pour le coup ? Je sais pas moi je, je me suis dit que comme ça, ça ressemblait au jeu-là, pour le coup c'était, faire comme le jeu du "qui est-ce ?" pour aller vers les questions ?
501	B	Oui.
502	A	C'était plutôt ça mon idée. Et euh
503	B	les questions vous les aviez travaillées avant ?
504	A	Alors on a fait euh, on a fait sept questions. On a vu euh, "Qui est-tu ? Quein Co ? Quanto ? Donde ? Euh, Quantos." Voilà on a vu ces interrogatifs-là. "Dé qué ? Qué" donc euh normalement
505	T	Y connaissent les interrogatifs ?
506	A	Y savent, oui ! On a, là là oui oui. Ça c'était (acquiesce) et savent tous hein ? Presque tous.
507	B	hun
508	A	Donc euh, les questions c'est, ça devrait pas être une difficulté normalement.
509	B	hun.
510	A	A part la difficulté créer une question que l'on répond que oui ou non et créer une question où on répond par une euh. Mais ça c'est d'ordre pragmatique.
511	B	oui.
512	A	Enfin, bon c'est lié aux questions et aux interrogatifs mais. Voilà donc euh donc c'était, je la voyais plutôt là avec tous les petits bonhommes, ben, la troisième personne du singulier, format du "Qui est-ce ?" Pour poser des questions, comme dans un jeu du "Qui est-ce". Donc redondant mais euh, étape quoi. Enfin.
513	B	hun hun.
514	H	Moi je le vois pareil! Euh c'est une activité que ça leur a plu encore
515	A	oui
516	H	Euh, les deux fois que t'as proposé le jeu, bien pour le, quand tu as li, quand quand tu as lu et qu'ils devaient deviner les autres ou bien avec euh les bonhommes, ils sont tous venus euh, vers le jeu
517	B	"une juego (incompréhensible)"
518	H	si si
519	A	A j'ai dit "juego ?"
520	B	oui
521	H	Si. Juega.
522	A	Ah ! (écarquille les yeux) Je me rappelle plus.

523	A d	Non, moi, moi je n'ai pas trouvé que, pardon, moi non plus. Je, moi je l'ai vu aussi dans la logique qu'Annie vient de dire, c'est à dire que je commence par moi je me présente
524	B	deux fois
525	A d	et après, et après je fais avec les autres. C'est à dire que ça nous invite à faire avec des choses qui connaissent bien déjà, pardon
526	B	hun hun
527	A d	mais à l'adapter avec de la comparaison. Peut-être vous avez raison madame Fornet certainement mais moi je, moi je, je l'avais vu dans une logique de de d'une activité à la portée de, des élèves... Et euh, si je dois imaginer une autre activité euh, je sais pas. C'est vrai qui faut un temps de réflexion
528	A	Ben
529	A d	mais moi je vois une logique.
530	A	Mais peut-être entre eux ? Se poser les questions, faire un "Qui est-ce" entre eux, directement les questions. Sans euh, ... euh, mais moi la, mon problème c'est que je voulais pas qui se disent, qui se décrivent eux-mêmes et qui décrivent un camarade. Eux-mêmes oui mais qui décrivent un camarade
531	B	oui bien sur
532	A	Et euh, et qui z'u, et qui z'utilisent, qui formulent à question à poser sur quelqu'un de la classe. Parce que euh,
533	B	C'est bien, vous avez tout à fait raison.
534	A d	Ou peut-être la solution, t'aurais fait la même activité mais par écrit. Moi je sais pas, je sais pas. Ça c'est autre chose, c'est compliqué mais pourquoi pas en en binôme et à l'écrit ? Vous faites des quest, je sais pas. Parce que moi je la trouve bien. ...
535	A	Donc euh, directement des questions
536	A d	Où que répondre, je sais pas...
537	B	Alors binômes
538	A	A deux.
539	B	Parce que là, vous aviez quelque chose quand même de très frontal !
540	A	Ouais normalement je passe toujours par, par des choses à deux. Y a un moment donné où on se met à deux. Donc là ce qu'on aurait pu faire c'est "Ok ! Maintenant à deux" (tape dans ses mains) Parce que généralement ils se mettent à côté de quelqu'un qui apprécie, donc euh, même s'ils se traitent euh de moches, euh boon ça sera pour rigoler, ça va ils vont pas pleurer où euh, euh,
541	T	Après faut s'adapter, dédramatiser, ... les termes quoi !
542	A	Voilà. Aussi c'est ça!
543	T	Moche ou beau, bon ben
544	A	Voilà, voilà voilà. Et alors quoi. Ouais ouais ouais

545	T	enfin, voilà c'est pas non plus
546	A	Mais ce que je voulais c'est que ça soit pas au niveau de la classe et que tout le monde s'entende. Mais à deux, ça va, c'est leur petite sauce donc effectivement là j'aurais pu euh, euh, passer par un format à deux surtout que ça aurait été intéressant ben que je vous montre aussi comment ça fonctionne à deux parce que c'est quelque chose que je fais très souvent. De, bon ben maintenant c'est à deux, « vous vous posez des questions », euh, mais euh, ce que je me suis rendu compte c'est que quand on se met à deux après il faut toujours quand même un moment où on remet tous ensemble, ce que j'avais pas forcément fait. Parce qu'en fait comment je fais pour vérifier qu'ils ont bien compris et qu'ils se trompent pas ?... (geste d'Henri qui désigne le tableau) Oui le modèle
547	B	Oui, le tableau.
548	A	Ouais ouais ouais ouais
549	T	Moi je, j'avais la, par rapport au, à la diapositive, enfin, le document projeté
550	A	trop petit !
551	T	Non mais, je pose la question "Le vidéoprojecteur ne marche pas." Comment je mène mon activité ?
552	A	Ah, j'aurais inventé autre chose.
553	T	A partir de ça, comment tu aurais fait ? Et, ça, moi je suis en train de penser à quelque chose, alors c'est peut-être pas une activité qui, mais. Au lieu de, parce que c'est vrai que ça faisait redondant par rapport à, au premier "Qui est-ce ?" et celui-là ça faisait, à part la transcription à la troisième personne ou à la première personne euh, comment exploiter ce document du "Qui est-ce ?" Autrement pour que ce soit moins frontal ?
554	B	là c'est oui, la question!
555	T	Ouais mais peut-être que, si on a pas de vidéoprojecteur ?
556	B	Oui, oui
557	A	Ah, oui ben bon, y a l'idée d'imprimer. d'imprimer euh, des, des, des, un document pour deux. Après moi je voulais pas imprimer, enfin ça m'embête aussi d'imprimer beaucoup. Donc euh, j'essaie des fois, de, enfin d'imprimer moins donc d'utiliser plus. De montrer un document sans forcément leur donner même si j'imagine que c'est, c'est peut-être pas très pédagogique mais euh, ça, ça me. Enfin, j'ai un problème de trop utiliser de papier. Et, euh, donc euh, ben oui ben à deux. Sinon décrire, décrire quelqu'un qui connaissent. (Stop transcription échange avec un personnel de service entré dans la salle, secondes) Donc voilà, on disait à deux. Je sais plus ce qu'on disait. Poser des questions à deux.
558	B	Ça peut être à deux, à
559	A	A quatre !
560	B	oui, oui
561	A	Ah oui, donc se décrire à quatre
562	T	Par rapport au personnage

563	B	Pas forcément se décrire soi. Ça peut être une première étape comme vous l'avez faite et puis changer peut-être de modalité, de façon qui, qui est d'autres choses ?
564	A	hun hun. D'façon faut réadapter. (rires) A moi d'écrire d'autres questions maintenant.
565	T	Les, les les documents, on aurait pu aussi les séparer faire des personnages un peu plus, gros, plus
566	A	Qui en ai moins
567	T	qui en ai moins. Et euh, faire sous, sous forme de cartes. Leur en donner quelques-unes à certain, se poser des questions euh, comment euh, comment euh, "De quelles couleurs sont les yeux de ce personnage-là ?" et tout ça. Et y se répondent et ensuite y peuvent montrer aux autres camarades la photo, une seule.
568	A	J'avais préparé ça, à l'origine j'en avais préparé quatre. Alors lui j'crois qu'c'est David, elle c'est Hélène, Elle c'est Solaïda, et euh, y en avait une autre. Et voilà, y a lui aussi Inti. Voilà, j'en avait préparé quatre et à oui, Ernesto, Inti, David, Solaïda. Bon. Et puis euh, j'ai hésité à montrer eux, parce que je, j'aurais, voilà sinon y a avait ça, on les voyait bien, j'ai hésité en fait à improviser tout à l'heure, quand j'ai vu qu'il était tout petit le truc. Que ça, ça passait pas bien le le, les pixels étaient là pour le coup. Là au moins au niveau des pixels, le document était très net. Ça, ça ça, c'était presque un problème, à mais il était trop petit quoi. Ça j'avais pas, pfou ! Je sais pas comment bon. Et j'ai hésité là, je, peut-être que j'aurais dû euh, j'ai hésité et je me suis dit "Ah est-ce que je mets plutôt les portraits?" Oui mais je sais pas, mettre les quatre portraits d'un coup ? Euh
569	B	hun hun, hun hun
570	A	Voilà. P'être si vous aviez pas été là j'aurais euh, j'aurais improvisé et j'aurais fait plutôt que un portrait, et et euh, on on écrit tous un portrait et après on fait les questions pour un portrait pour avoir tous les mêmes questions. Voilà et bon.
571	B	hun
572	A	Je, je. Ce serait un peu redondant mais
573	T	Non mais c'est pas forcément sur cette séance-là !
574	B	Non.
575	A	Oui, oui, c'est qu'est-ce qu'on peut faire
576	T	Ouais c'est ces quatre euh, même s y en a quatre euh, la sal, la classe tu, serais divisée en différents groupes, tu leur en donne, après peut-être, vu qu'y en a qui vont avoir la même photo, s'interro, décrire sans dire qui c'est, on devine. "Ah mais j'ai le même personnage !" En réponse. En interactions entre les groupes.
577	B	oui.
578	A	De toute la classe ?
579	T	Si t'as que quatre euh, si t'as que quatre photos, quatre portraits, si ils sont divisés, si la classe est divisée en plusieurs petits groupes de trois ou quatre élèves, certains vont avoir la même euh, la même image, non ? J'ai pas compté mais

580	B	hun hun, bien sûr.
581	T	Et du coup, euh, y aura un temps où sont en groupe et la mise en commun se sera de faire deviner aux autres le portrait. « Ah ben j'ai le même ! » Ou alors de se poser des questions. Tout dépend l'objectif de notre
582	A	oui
583	T	de la séance. Je savais que ton objectif c'était de réactiver les questions qui étaient, qui étaient maîtrisées d'une autre séquence, pour amener le, la description physique. Ce qui était euh, intéressant. Sauf que là on l'a pas vu. Mais pour que ce soit plus efficace euh, ça aurait pu être fait comme ça.
584	A	Ouais.
585	T	Et là comme, on se dit souvent (se recule brusquement), c'est le professeur là, on, quand les élèves sont dans cette configuration-là, n'est plus euh, comme disait Brigitte dans le frontal, parce que là euh, l'activité elle est euh, elle est, elle y est là. Nous on est un peu en retrait, on, on dirige, on cadre, on guide, et on, on les laisse travailler.
586	B	Et du coup vous auriez pu vérifier la mise au travail.
587	T	hun hun.
588	B	Beaucoup plus facilement. Tandis que là vous étiez
589	A	J'ai pas compris.
590	B	Vous auriez pu circuler et les aider
591	A	dans une
592	B	au niveau de la mise au travail
593	A	dans une autre activité ?
594	B	si vous les aviez fait travailler par groupes.
595	A	Ouais.
596	T	Dans cette activité commune.
597	A	Si je les avais fait travailler par groupes ? Euh,
598	B	Oui. Plutôt que ce frontal comme ça. (Fait un geste pour rassembler un groupe)
599	A	Donc, à deux, ouais mais c'est pareil de toute façon euh
600	B	A deux ou à quatre même, peu importe.
601	A	Moi je vois pas la différence
602	B	Entre le frontal ?
603	A	Puisque de toute façon, pour moi ils sont quand même à deux en fait.
604	B	Et le fait de travailler ensemble.
605	A	Je les vois quand même à eux. Parce que co, y coco, y communique tellement toujours à deux que pour moi c'est deux, des, deux, dé partida ?
606	T	Y communiquent comment ?
607	A	Y bavardent.
608	B	hehéhé
609	A	Ouais c'est pas pareil.
610	T	Y bavardent...

611	A	Ouais... Alors, ssi je leur dis, euh, oui, non, parce que quand même quand je leur dis " Vous travaillez à deux, vous vous posez des questions." Je je, y en a que quelques-uns qui le font pas. Généralement ils le font, ils le font bien.
612	T	Parce que là on est, enfin moi je fais, je m'étais, je m'étais sorti de la séance là ?
613	B	Oui.
614	T	On, on expliquait comment
615	A	Oui, oui
616	T	euh, exploiter pour la séance, enfin pour une séance comme celle-ci, pour éviter que ce soit redondant, comment exploiter le document? Donc on, on a expliqué que ça pouvait être euh, dans cette euh
617	A	en groupe
618	T	en groupe. Et là, amener ton objectif de, de questionnement.
619	H	Ce qu'on pourrait faire, je réfléchis aujourd'hui hein ? Parce que je commence à mettre en marche les flashcards, aujourd'hui ça a très bien marché ce type de photos comme ça. Donc pourquoi pas, par exemple euh, avoir quelques questions dans le tableau, quelqu'un vient et décrit euh un personnage qu'il imagine et l'autre il est euh, ou il le dessine par exemple ? Je sais pas? Ou à deux ? en binôme ? T' imagine un personnage et tu dis « il a les lunettes » comme Pictionary quoi. Y font les moustaches, la barbe, les lunettes, je sais pas. Faut le faire plus visuel ?
620	T	Ça, ça sous-entend aussi qu'ils ont le vocabulaire d'acquis.
621	H	Hun.
622	T	Si ils ont pas le, si ils ont pas de support ?
623	H	Le vocabulaire dans la carte mentale. J'imaginai que, moi, qu'ils ont, on pourrait travailler avec la carte mentale
624	T	La carte mentale
625	H	Mais je sais pas.
626	A	Moi j'avais imaginé faire une sorte de, de dictée dessinée où euh, ben soit c'est un élève qui avait imaginé quelqu'un. Par exemple pris une photo ou, faire travailler un élève. Un élève décrit, les autres dessinent et un élève dessine au tableau là derrière.
627	H	Oui.
628	A	Et après on regarde les productions.
629	H	oui!
630	A	Après y avait l'idée aussi peut-être pourquoi pas faire un extra-terrestre. « Tengo très oros de baro, Tengo un analyse grande ». Voilà reprendre le vocabulaire du corps. « Tel ouel pero no se que han han »
631	H	Moi ça me plaît ça !
632	A d	Et oui moi aussi ! (rires)
633	H	d'abord parce que c'est la même séance avec les mêmes jeux "Qui en es, Qui en", sauf que je (fait un tourniquet avec ses mains) fais une séance avant que

634	T	Ça c'est une acti, cette activité-là je les faites avec le monstre, el monstro, mais avant qu'ils le créent eux et qu'ils le fassent euh, avec deviner aux autres où euh qui fasse des questions-réponses dessus. On avait fait le, euh, le modèle. Compréhension, écrite. Ou y avait justement le texte d'écrit et un encadré euh vierge ou eux devaient dessiner le monstre.
635	A	Hun.
636	H	Ah c'est super ça. Et ensuite faire
637	A d	Hann, ça c'est super !
638	H	C'est vrai (toutes notent)
639	B	Tout autant, vos objectifs sont clairs au départ .
640	T	Que les objectifs soient clairs !
641	A	Là c'est comprendre, là c'est de la compréhension de l'écrit euh, dans la compréhension de l'écrit. Moi ce que j'avais euh, euh, envie de, je me posais la question pour euh, voilà cette thématique de décrire, description et entraînement et ensuite évaluation. Est-ce que ?... Comme j'ai remarqué que je faisais pas assez de compréhension de l'oral, je sais pas si vous avez ce problème ou pas vous, euh, et la semaine dernière j'ai trouvé qu'ils étaient très sages en compréhension de l'oral et ça m'a ahh (joyeux), ça m'a donné euh, décidé en fait et je me suis rendue compte que ben, y avaient besoin de ça, pour développer leur oreille et c'est important de, de les entraîner suffisamment et pour l'instant je l'ai pas fait. Euh, je peux les évaluer en compréhension de l'oral ? Si je les ai beaucoup entraînés ? En compréhension de l'oral ?
642	T	Bien sûr !
643	A	Donc euh
644	T	C'est une compétence à, à évaluer !
645	A	Oui j'ai vu ! Je suis capable de comprendre la description, voilà je reconnais quelqu'un (lis) à partir de sa description. Dans les descripteurs. Donc euh, y a la « ce du bouko del monstro ». Donc je suis capable de comprendre quelqu'un et bon, de le dessiner. Et puis en C.O euh, y a quelqu'un qui est décrit et puis euh, les évaluer à partir de ça. Ça c'est, enfin je me demandais
646	T	Après on a nos é,
647	A	J'aurais bien aimé les évaluer sur
648	T	on a nos élèves eh, hispanophones dans l'école. Parce que on a, on a, je me sers beaucoup des, de nos, de nos élèves comme ça. On a Tania et Carlos qui sont, une espagnole et un Venezuolano, qui te servent aussi de modèle, euh, dans, en cours, en cinquième.
649	A	Alors c'est difficile hein ?
650	T	On peut, non mais on peut, on peut leur demander juste de
651	B	Hé oui y parlent très vite.

652	T	Non mais, on se, on les enregistre. On les enregistre. Ils s'enregistrent dans le dictaphone. Ils se décrivent physiquement.
653	A	hun
654	T	Sans dire qu'ils s'appellent tan et hun hun, ils se décrivent physiquement en articulants, sans forcément aller trop vite. Ça, tu peux leur donner après aux élèves euh, à Tania et à Carlos, tu leur donne ce que toi tu attends de nos élèves, et eux ils le lisent.
655	B	Ben je
656	T	Ça, ça peut être un, un truc authentique.
657	A	Ben justement (se lève)
658	T	Tu l'avais fait pour euh
659	A	Je l'ai fait deux fois
660	T	Quand ta, quand t'avais, y s'étaient présentés aussi.
661	A	Ouais. Alors j'ai fait deux fois
662	T	Mais parce que y , y aiment bien les élèves. Parce que c'est les élèves qui connaissent en fait. Et ça, euh, ça c'est vrai. En plus ils sont tellement gentils ces deux élèves que
663	A	Aloors (s'est levée)
664	T	Non mais c'est vrai. C'est,
665	A	euuuh, oral, control, zut. Je voulais vous faire écouter, c'est un de mes sujets de réflexion pour le mémoire. A voilà ! Quatrième... Alors, (titre), ça c'est, je leur ai demandé de le faire pendant que les autres faisaient le contrôle. Je leur ai dit "Ben vous, ce sera la correction ce que vous faites". Euh, et je leur ai dit "Vous le dites très lentement !". Parce que la dernière fois (écoute de 2 bandes son)
666	A	Et Carlos. Alors là Carlos j'ai beau lui demander de le faire lentement euh. (écoute de la bande son).
667	A	J'ai perdu ma clé USB
668	T	Non mais y en avait un plus euh, y en avait un plus , plus
669	A	Y en avait un plus, je, ja, j'ai pas là, j'ai perdu ma clé USB mais y avait le, à voilà ! Je vous fais écouter la différence entre le premier et le deuxième essai que je leur ai fait faire en leur demandant de l'utiliser comme euh, je voulais l'utiliser comme document euh,
670	T	On se sert beaucoup dans l'établissement de, de dictaphones. On a une réserve de, on a fait acheter plein de dictaphones.
671	B	hun hun
672	T	Et euh, donc moi j'en ai toujours un et Annie commence aussi à en avoir toujours un avec elle, parce que, on a souvent le réflexe de, ben quand on interroge en reprise un élève ou pas hein, euh, mais on s'en. C'est bien d'avoir la l'enregistrement pour les évaluations. Au moins on se pose après pour les, pour les écouter (B, hun hun) et on en a 18 comme ça. Donc euh, ça dev, ça, ça devient un

673	B	un instrument
674	T	un instrument très très très euh,
675	A d	Hé mais vous avez euh, fait signer les autorisations pour qu'ils puissent être enregistrés ?
676	T	Euh, je crois pas.
677	A d	Et est-ce que c'est autorisé ?
678	A	Heu (Annie relance une nouvelle vidéo)
679	T	Ça sort pas du cadre d'façon. On les met pas en ligne. Je sais que la collègue d'anglais euh, je dis des bêtises parce que si, on fait signer des autorisations euh puisque, le, la collègue d'anglais après le mets sur son ssssi, sur son blog.
680	A d	donc à partir du moment où elle le publie c'est autorisé. Donc moi je le, je le stipule dans le, dans les cours. Comme quoi y a des enregistrements de fait mais ça sort pas du cours, donc euh, y a pas de, pas de problème. Mais c'est pas cadré.
681	B	Faudrait peut-être que tu te renseignes.
682	T	Après y une euh, y a toute une euh, comme on disait, c'est pour ça que Amelie l'a dit à l'élève, en début d'année les élèves signent. Par le, à l'inscription un droit à, à l'image et à la diffusion aussi de la voix
683	B	oui, oui.
684	T	et tout ça dans le cadre de, de, donc ils ont, ils ont accepté euh
685	A d	tu as internet?
686	A	Non je le trouve plus, j'ai dû le mettre dans mes documents, pour le mémoire, le premier enregistrement, les premiers enregistrements que je leur ai fait faire à Carlos et à Tania. Euh, alors c'est pouff ! Impossible de les utiliser !
687	T	Non ! Après faut leur dire ! En parlant lentement.
688	A	Ah ouais ouais ouais ! Et là, tout à l'heure pour l'exposé, Carlos "phrase en espagnol très rapide incompréhensible". Y parle trop vite. Donc euh, voilà. C'est tout un travail aussi "Comment rendre » C'est ma question de mémoire, « Comment rendre les élèves natifs acteurs aussi du cours » ?"
689	B	hun hun
690	A	Mais euh, en leur, en les dotant un peu de cette euh, ..., attitude un peu pédagogique quoi ! Parce que c'est pas, il arrivait pas à comprendre qu'il parlait trop vite euh, et, euh, quand, quand, dès fois je le faisais répéter des phrases. Il arrivait pas à comprendre que, ouais, y parle trop vite ! Quand y disait l'alphabet "récite vite en espagnol"
691	A d	en plus l'accent !
692	A	En plus avec l'accent... "Madame j'ai rien compris !"
693	H	hé oui ! Moi non plus ! (rire Hélène)

694	A	Voilà. Donc euh, ça c'est intéressant mais c'est euh, un, un vrai questionnement oui. Et, euh je sais pas toujours comment les occuper, et, parfois je les délaisse, et parfois y se
695	H	Ils sont toujours dans tes cours ? Euh,
696	A	les cinquièmes ouais.
697	H	c'est les cinquièmes.
698	A	A ouais ils sont là tout le temps. Ouais, ouais, ouais. Et voilà, dès fois je sais pas trop quoi leur faire faire (faiblement). J'ai quand même bien réfléchi euh, ..., si vous avez des idées ? (rires légers)
699	H	Y parlent français ou pas ? Parce que moi j'ai une argentine qui vient d'arriver et c'était très pratique parce que les élèves y pouvaient pratiquer leurs questions. Elle était là et c'était eux qui "Como te liamas ?" "Quantos anos tienes ?" "Quantos tu compleanos ?" et après quand c'est les questions en français, ce qui l'a intéressée, y avait une traduction avec les points qui nous intéressaient. Elle était très contente de partager et c'est venu vraiment à un moment que j'avais pas en plus prévu. C'était spontané, c'était super bien ! Comme ça. Après elle parle pas français donc elle profite aussi des cours, euh, en espagnol. On utilise beaucoup le français encore, elle apprend, comme ça le français aussi.
700	B	hun hun
701	A	Ouais parce que ça moi... Ils ont un niveau quand même de français acceptable, euh
702	T	Oui ils arrivés l'année dernière
703	A	Ouais ça fait un an qui sont là.
704	T	Ils ont suivi, ils ont suivi, on a une, une classe UPE2A qui accueille
705	H	d'accord
706	T	des allophones. Donc ils ont, ils ont suivi des cours un peu de, toute l'année dernière. Et ça... Ils ont appris à une vitesse grand V parce que c'est impressionnant. Et là ils sont
707	H	ils sont obligés hein ? Ils sont obligés
708	T	ils sont intégrés euh, à 100% hein dans les cours. Ils suivent les cours comme euh, comme les autres. Ils n'ont plus de FLE. C'est impressionnant. Ces deux élèves-là, ils sont. Enfin!
709	B	(A voix basse vers Annie) Je peux poser une question qui fâche ?
710	A	J'ai, euh. Ah vous voulez poser une question qui fâche ? (souriante).
711	B	Oui !!!
712	A	Oui Allez-y ça va mieux !
713	B	Ça va mieux, je peux ?
714	A	Oui ! Je suis plus vexée ! (rires)
715	B	Tu es vexée ?
716	A	Non, non, je suis pas vexée, j'étais sensible.
717	B	oui.

718	A	Donc ça va mieux. (rire)
719	B	Mais mais mais parce que je pense Annie que c'est, que c'est une question qu'il faut peut-être se poser et qu'à partir du moment où vous allez vous la poser y a des temps de choses qui ont s'ouvrir pour vous.
720	A	Alors, quelle question ? Je note.
721	B	Et, et et et que c'est la question de, de "Comment en tant qu'enseignant on prend en compte les individualités dans une classe et comment on prend en compte le groupe?"
722	A	Ah, ça c'est une question que je me pose.
723	B	Et, et c'est, et je. Quand vous êtes en classe, essayez de vous revoir lorsque vous intervenez par rapport à des sollicitations d'élèves et par rapport au groupe. Et lorsque vous vous intervenez, comment vous interpellez le groupe classe et comment vous interpellez, les élèves ?
724	A	D'accord donc ça c'est, le la vidéo elle va me servir à ça. A m'observer euh dans. Non euh parce que euh, là je peux pas. Je, je m'en souviens pas.
725	B	oui.
726	A	J'ai quand même un minimum de, recul
727	B	oui
728	A	et c'est sur ça que j'ai basé aussi le
729	B	et même beaucoup
730	A	CC. Parce que je, je, je sais bien que c'est une de mes difficultés. Sortir de la, de l'individuel pour aller vers le, vers le groupe. Et euh, et c'est peut-être une partie de mes difficultés certainement elles viennent de là. Parce qu'à un moment donné je crois qui faut que j'aille vraiment vers l'individu et je lui accorde trente secondes. Mais en fait à chaque fois pendant ces trente secondes, ben c'est le bazar. Ou, le chahut qui commence ou le bazar qui continue ou qui s'amplifie euh et cætera... Et euh... Et, euh, je sais pas j'ai essayé de faire des duos. Là, voilà. Tout à l'heure j'ai dit "Ben voilà, oui euh, tu tu peux l'aider, et après "C'est bon, c'est fini ! Merci !". "Merci, merci, c'est fini." Maintenant voilà. C'est réussir à mettre, euh, cadrer plus les aides ! A deux quoi ! J'essaye de faire des binômes en fait. De, travail pour moins être sollicitée individuellement.
731	B	hun hun
732	A	Après y a des binômes euh, qui faut pousser et euh, parce que je veux pas perdre les binômes aussi euh, voilà. Ma, ma ma ma réponse c'est ça. C'est faire des binômes. Pour l'instant c'est ça que j'ai, j'ai pensé. Faire des binômes de travail. Pour aller voir un binôme, où alors dire, euh, à la personne un peu plus forte "Allez vérifiez son travail, Validez." Et que cette personne-là elle aide la personne qui est vraiment en difficulté. Que je vais aller voir moi aussi à un moment donné.
733	B	hun, hun

734	A	Parce qu'à moment donné y faut (agite ses mains) aller voir tous les individus ! Je sais pas, vous aussi ? (vers ses pairs) Comme la vidéo qu'on avait vu là de la prof de français euh, euh, qui se,
735	H	je commence à couper
736	A	Toi tu arrêtes ?
737	H	Non ! C'est à dire que "Maintenant c'est moi qui parle. Tout le monde m'écoute, tout le monde se concentre sur ce que je suis en train de dire." Et je coupe tout. Sinon avant je me perdais (mime des doigts qui se lèvent rapidement avec ses mains) à répondre aux questions, l'autre
738	A	oui ! Quand y a 3 fois la même question euh
739	H	Donc j'ai dit "Trente secondes ! Tout le monde écoute, c'est moi qui parle." (Mime avec ses bras de haut en bas des gestes stricts avec la tranche de la main.) "Après on aura un moment de poser les questions." Et j'ai coupé tout !" (Fait le geste de trancher mais horizontalement)
740	A	oui, oui, oui
741	H	Sinon je me perdais pour essayer de parler !
742	A	Alors moi, peut-être ça se voit pas mais j'essaie de le faire, et euh, de de de demander à être écoutée. Enfin, ils lèvent la main (mime) mais je, j leur fais ça (mime non), je leur fait ça avec la main alors, je pense qu'ils ont compris que ça veut dire "ok, ok !" et après je réponds aux questions. Mais malgré tout, comme tout à l'heure en activité y a eu trois ou quatre fois les mêmes questions. Mais ça, ça vient en partie du fait que je, j'avais pas le, la fiche. Qu'on avait oublié de lire la fiche, que j'avais oublié de spécifier des éléments euh, des éléments. Mais euh... Ouais.
743	B	Et et au tout début, mais, mais ça revient un peu aussi à ce que vous dites. Au tout début, vous avez dit, euh, "Je veux répondre à la demande des élèves." Ce qui est tout à fait louable et on est là pour ça. Mais est-ce que les interventions qu'il y a eu des élèves sont toutes des demandes ? Et est-ce que les demandes qu'ils formulent ce sont à chaque fois de vraies questions qu'ils sont en train de vous poser ? Est-ce que ce sont des questions auxquelles vous avez à répondre ? C'est une question !... Que je vous pose...
744	A	euh
745	B	A tous
746	A	Ah oui alors euh, par exemples les les questions euh, ..., de...
747	A d	En fait moi ce que, mon expérience, et c'est pour ça que j'ai parlé tout à l'heure comme ça, c'est rien à voir, je te le redis, ni avec toi, ni avec ton cours. C'était une classe très très difficile qui sont arrivés même jusqu'à l'insolence. C'est à dire que ce qu'on a vu aujourd'hui c'est, mais rien, rien, jusqu'à cette classe est arrivée. Et j'ai dû faire un travail, je suis en train de faire un travail très rigoureux, très suivi par ma tutrice, pour le prendre, cette classe que par ailleurs ils se comportent très bien avec d'autres professeurs. C'est à dire que c'est la seule classe avec laquelle

		<p>j'ai eu vraiment, j'ai eu vraiment des problèmes. Parce que ça commence à s'arranger. Et, parce qu'avec les autres classes, ça va très bien. Et en plus c'est une classe qui est capable d'avoir un comportement complètement normal d'élèves, face à d'autres professeurs. Et, c'est pas complètement résolu encore, surement j'étais en partie responsable, surement. Et, ça, ça sortait un peu des rails. Et j'ai fait beaucoup des efforts pour les ramener. Autant dans le temps de préparation des séquences, des séances, que de gestion de classe. Et, dans cette gestion de classe, il y a, par exemple, je suis suivi par ma tutrice ! Des règles que moi-même je peux pas reculer d'un pas. Par exemple, ce que j'ai dit tout à l'heure, c'est les règles que je suis en train de m'imposer à moi-même. Ce que j'ai dit tout à l'heure, je parlais de moi en fait. La parole, "c'est moi qui parle", "c'est moi qui donne la parole". C'est pas eux qui décident. Y. Voilà. C'est, c'est des règles. Euh, par rapport aux questions aussi. C'est des questions par rapport au cours. C'est tout. Quand quelqu'un parle d'autre chose, la question est "Est-ce que vous avez le droit de parler ?" "Non." "D'accord." "Bon. C'est fini la discussion." Et c'est moi qui doit pas reculer. Parce qu'avant j'étais conciliant "Oh oui, oh non." Je faisais pareil, je les perdais. Ça a pris des proportions ! Mais qui, moi-même je me disais "Mais qu'est-ce qu'il se passe ?" Et je suis en train de revenir petit à petit avec une classe que. Voilà, avec d'autres problèmes mais y a des cas sociaux très difficiles que les autres professeurs ils sont en train de, à chaque fois sortir et qui moi, me j'arrive à les laisser dans la classe. Et ça, c'est, c'est le professeur avec beaucoup d'expérience, et y sait que de toute façon "Lui, y va en classe relais, tu peux faire qu'il travaille en permanence ». Mais moi je savais pas ces choses, je l'ai laissé là. Voilà. D'autres choses se sont passées. Et cætera... Mais les règles que j'impose dans cette classe elles doivent être aussi fermes et aussi claires pour eux que pour moi.</p>
748	A	oui, oui, oui
749	A d	C'est à dire que moi je peux pas céder. Quand je cède pas, eux y cèdent pas. Et c'est comme ça. Et c'est très très strict. Et ça me coûte énormément parce que je passe de cette classe à une autre, je vois la différence avec les autres tu dis une chose, ça marche. Avec eux, y faut
750	A	batailler
751	A d	très. Mais euh, quand ça a pris des proportions assez grandes, je suis allée voir ma tutrice, je suis allée voir le pro, la principale, je suis allée voir les autres professeurs et le prof principal et j'ai dit à tout le monde "Y faut que vous m'aidiez, parce que moi je vais pas tenir l'année comme ça. Je peux pas finir l'année comme ça." Et, le travail c'est très compliqué, ça me demande une énergie de folie mais ça marche. On est capable de, dans une classe, d'avoir le silence. Que je croyais impossible ! Mais si c'est possible. C'est pour ça que tout à l'heure quand tu as dit "Je renonce", c'était pas pour toi. C'est moi-même qui à un moment donné, j'ai pensé que y avait, que je devais renoncer et non. Non. Non. C'est possible, avec une classe de, qu'ils apprennent à respecter la parole et une fois que ça, c'est c'est, ces

		<p>règles de vie sont rétablies, bien sûr avec une classe difficile, il faut détailler les consignes, il faut faire euh, faut faire des choses hyper claires, il faut vraiment réfléchir parce que les deux vont ensemble. Il faut pas que la gestion de classe, c'est aussi quelles activités on propose, qu'y soient à la hauteur, parce que beaucoup des, des élèves, ce qui s'est passé c'est, c'était une grande difficulté aussi et j'ai peut-être demandé beaucoup trop. Au moment où y, y savaient pas, y avaient pas la possibilité de le faire, les bons ils le faisaient et les autres ils lâchaient. Mais comme c'étaient des leaders, ils entraînaient la classe. Et ça, récupérer ça, je suis en train encore de le faire, c'est très difficile, mais c'est possible. Voilà. Et par rapport à les qué, en répondant à votre question madame Fornet, euh, on doit, moi ! Je parle de moi. Moi j'accepte pas de parole, de la parole, ni de questions, dans ces classes-là qui sont, qui n'ont pas de rapport avec l'activité ou le cours. D'autres questions sont hors. Pas possible. Avec ces classes on peut pas. Avec d'autres classes, pourquoi pas ! Y a une question, qui sort un peu, on s'arrête un peu, on fait une parenthèse, mais avec une classe comme la mienne je peux pas. Alors je donne pas la parole, quand c'est, aussi ça commence à parler, quelque chose, je coupe la parole et je dis "Non, c'est pas possible." Et voilà. Ça me coûte, mais, je vois, je commence à avoir un petit peu de résultats. Parce que sinon c'est pas tenable ! C'est pas possible... Et c'était pas possible pour moi.</p>
752	A	Y a eu beaucoup de questions parasites ? J'me souviens pas.
753	A d	De questions ?
754	A	De questions, euh, des fausses questions. Enfin ce que vous
755	A d	non, euh
756	B	Quand même oui
757	T	Ouais
758	A	Genre, euh... Oui ! Y a celles de Lucas mais Lucas
759	T	Y a eu, euh, "énonce la consigne d'Annie en Espagnol" et là, c'est parti ! J'ai noté "C'est noté ? » « Comment on dit ? » « Est-ce, euuuh vous allez le ramasser ? » euh, « Et si on a pas de trousse aujourd'hui comment on fait ?" Euuuh, y en a eu d'autres encore, mais est-ce que je les ai notées après ? Je sais plus.
760	A	Ah ça c'est des fausses questions ?
761	T	Ben c'est des interventions des élèves.
762	A	Ouais. Et ça c'est... ?
763	T	Qu'ils ont pris comme ça euh
764	A	oui oui
765	T	Tous en même temps.
766	A	Ouais.
767	T	Pendant que tu donnais la consigne.

768	A	Ouais y m'ont pris la parole. Ça je me, je me souviens pas. Oui je me souviens de "est-ce que c'est noté" tout ça mais. Ouais, disons que je suis certainement habituée à, à ça, donc j'ai oublié que ça se fait pas.
769	T	C'est ce que je te disais en, au, tout début, de , des visites.
770	A	Ouais, je me rend pas compte que ça se fait pas en fait.
771	T	C'est le seuil.
772	B	C'est pas que ça ne se fasse où que ça ne se fasse pas (rire T). C'est qu'en fait lorsqu'un élève vous sollicite, lève la main, vous appelle, spontanément qu'est-ce que vous faites ?
773	A	Ben je l'écoute ! Je lui donne la parole.
774	B	Oui. Et vous faites quoi, physiquement ?
775	A	Je vais vers lui, je me tourne vers lui.
776	B	Ouais.
777	A	Et j'oublie le groupe
778	B	Hun (hoche la tête)
779	A	Oui...
780	B	hun.
781	A	Mais c'est, mais c'est, y faut pas répondre à la question ?
782	T	On en revient à la question que je posais tout à l'heure.
783	B	Il ne faut pas répondre aux questions ! (rire Brigitte)
784	A	Je comprends pas ? On, ou on va. Faut dire non ?
785	B	Ce n'est pas il faut où il ne faut pas Annie. Ça ne, ça se pose pas dans ces termes-là
786	A	oui, je, je, je comprends qu'il y a des interventions, qui sont, qui parasitent
787	B	Complètement
788	A	Mais, euh
789	T	est-ce que tu le vois parasite ou pas ?
790	A	Alors, c'est noté! Bon j'ai compris que ça allait, que, ce, je sais pas. Vous aussi ils vous posent des questions, non ? (vers les FSTG) Dès fois ils vous disent "c'est noté madame ?"
791	H	Constamment hein ! Non, moi c'est le même cas que toi hein ?
792	A	Ouais. Donc euh
793	H	Donc c'est, donc j'ai décidé
794	A	J'ai cru que c'était légitime
795	H	maintenant que j'ai donné les consignes, je répondais pas.
796	A	Oui ! Alors ç
797	H	d'accord ? après, "Y a des questions ? Je lève la main ! C'est noté ?" Oui, y a d'autres choses que je pense qu'elles sont pas par rapport au cours, je dis "C'est pas le moment." Je sais pas.

798	A	Alors ça, y faut anticiper. On l'avait déjà vu la dernière fois. Anticiper avec plus de clarté. Donc déjà, enfin y faut pas oublier le petit schéma qu'on avait dit. 1, consigne, 2, distribution, 3, lecture des documents avec les élèves. (rire Brigitte)
799	T	je, je je je
800	A	Dans le numéro 1 consigne, on va anticiper en disant "Ca n'est pas noté, hun hun hun hun, je vous distribue le document et les questions c'est après !" C'est ça ? (se retourne vers B)
801	T	Hé, si questions y a, parce que normalement y devrait pas y avoir de questions.
802	B	C'est oui.
803	T	Sauf qu'ils ont pris l'habitude
804	A	de pouvoir avoir des questions.
805	T	Ça je te le dis tout le temps. Ils ont pris l'habitude, à interpeller. A t'interpeller. Indirectement, surtout. Pour perdre du temps. Mais c'est, c'est pas conscient ! Y perdent du temps. C'est mieux de, de se distraire que de se centrer sur le travail. C'est légitime à cet âge-là. Donc en fait y t'interpellent. En plus tu viens vers eux, donc c'est très bien pour eux, ils ont, voilà, ils ont attiré ton attention, et puis euh
806	A	c'est cuit (faiblement)
807	T	Voilà... Déjà le fait de rester, dans ce cas-là, en frontal, pour la consigne, ça c'est bien! fsuitt ! Oui, ici euh, peu importe. Après tout dépend la configuration de salle. Tu vois salle 24 on est en îlots, c'est pas du tout pareil. Euh, tout dépend il faut capter leur attention. On distribue le document. J'explique la consigne. Y a aucune intervention. Et c'est là où Angelina explique ce qu'elle fait par rapport à sa classe. C'est difficile, c'est qu'elle tolère, pas, le moindre écart. Parce que c'est pour le bien ! De l'activité.
808	A d	C'est très difficile.
809	T	Et c'est là où il faut trouver ! Et c'est très difficile !
810	A d	Oui.
811	T	Il faut trouver le, le le, le juste milieu. Et c'est très très difficile. Alors on a mis en place l'affiche. De savoir-être.
812	A	oui.
813	T	Est-ce que la cl, cette classe l'a eu ?
814	A	Oui oui oui ! Oui, ils me l'ont rendu. Euh, j'ai pas regardé encore comment ils se sont auto-notés. Mais pour l'instant dans ce que j'avais regardé je les avais trouvés assez justes envers eux-mêmes hein ? Les élèves.
815	T	Hun, hun. Mais y faut qui s'y, faut que cette fiche
816	A	c'est une fiche euh, moins un à tel faute euh (en aparté avec B)
817	T	faut que cette fiche elle soit, faut qui z'aient un visuel, faut que cette fiche euh, à tous les cours.
818	A	hun. Y a pas assez de moins.

819	T	Y faut qui
820	A	J'pense.
821	T	Y faut qu'y sachent
822	A	Ça, ça, ça c'est, ils ont besoin de ça en fait. Ils le veulent.
823	T	Oui mais y veulent ! Ils le veulent ! (tape sur la table avec son stylo !) Ils le veulent ! Et c'est très bien que tu le dises !
824	A	Ouais. Mais euh, bon ça se voit pas mais j'ai quand même, je me suis quand même un peu améliorée ! Parce que
825	T	A mais bien sûr. Et je l'ai pas, je, je l'ai dit en, en début, je l'ai dit.
826	A	Avant ils me coupaient la parole je me rendais même pas compte.
827	T	Annie quand j'étais venu. Alors le fait de me voir aussi c'était la première fois. Ils ont pas trop, je trouvais qu'y z'étaient plutôt calmes
828	A	Ouh ! Y z'étaient, (rire T) Y z'étaient !
829	T	C'est ce que j'en ai, parce que c'était (éclats de voix rires) Pourtant j'ai essayé d'être le plus, discret possible mais ça avait fait
830	A	Ah ouais
831	T	ça avait jeté un froid, en fait hein ?
832	A	Ah oui, oui, c'était fou
833	T	Ils ont compris que c'était pour eux. Ils ont compris hein ? Et du coup, ça fait qu'après on en a pas trop parlé de cette classe-là. J'en ai pas trop. Cette classe-là, j'ai pas, je, j'arrive pas à la voir. Faut que je décale mon emploi du temps pour venir quoi. Aujourd'hui c'est pas forcément possible tout le temps. Euh, donc je vais te voir souvent sur une autre classe de cinquième où tu as des bavardages aussi, la gestion
834	A	mais ça n'a rien à voir !
835	T	ça à rien n'a voir. Ils sont moins nombreux.
836	A	Je leur dis "Chut" et ils se taisent.
837	T	Oui, oui.
838	A	Et oui, incroyable !
839	A d	il y a des classes moi, c'est pareil ! C'est pareil. J'ai, je, j'ai 4 classes, 2 troisièmes, une quatrième et une cinquième et c'est troisième, c'est quatrième y se passe des choses mais je je, je sais pas pourquoi !
840	A	Ah ouais, oui
841	A d	les autres, tu dis une chose, y s'arrêtent. Mais cette quatrième, non.
842	T	Ah ça c'est
843	B	Mais est-ce que le, euh, les fois où vous vous avez tapé du poings sur la table ils ont continué ? ...
844	A	Physiquement ? Ou euh... Concrètement ou métaphoriquement ?
845	B	Métaphoriquement.
846	A	Parce que je le fais physiquement moi hein ! C'est peut-être un peu violent mais

847	B	Pas, pas, pas aujourd'hui.
848	A	Là, je (tape du poing sur la table) je sais pas si vous avez vu là euh, Lowen et Emma, j'ai fait comme ça. Dès fois je suis un peu violente, je pense en fait.
849	T	Moi c'est la première fois que je t'entends heu, hurler. Parce que t'as hurlé
850	A	Ah oui !
851	T	C'est la première fois hein ?
852	B	Et le "Ho !" que vous répétez, que vous avez scandé !
853	A	Ah je le fais souvent ! En fait j'essaie de, c'est une mauvaise habitude, mais je pense que je ne m'en rends même pas compte ! Un
854	T	tu le, tu le faisais pas hein ? C'est la première fois que j't'en, que je te vois faire ça.
855	A	Dire euh ?
856	T	"Oh", hausser le ton... Dans une classe.
857	A	Faire "Oh !"
858	B	oui
859	T	Quand, quand je, quand j'étais, quand je suis venu en visite
860	A	oui
861	T	je t'ai, je t'ai jamais vu le faire. C'est pas forcément un
862	A	Je pense que j'ai pris la, la, l'habitude euh aussi.
863	T	c'est c'est
864	A	Je sais pas comment y faut, comment faire quoi ? Alors moi c'est vrai que que j'ai eu, on a toujours un modèle, moi on m'a crié dessus toute ma vie alors (rires), je crie sans problème! Je peux crier
865	T	Je, pourtant j'ai
866	A	mais
867	T	je pense
868	A	je pense que c'est un mauvais modèle et je veux bien déconstruire avec plaisir. Et donc je crie trop donc. Ça c'est, c'est net, c'est mauvais ?
869	T	Non c'est pas crier. Non, non pas du tout. T'as pas crié du tout.
870	B	non non
871	A	non.
872	T	T'as
873	A	j'ai hurlé
874	T	c'était le hurlement de de, d'exaspération.
875	A	Ah bon ? Ah non je
876	T	Ah mais oui !
877	A	j'étais pas exaspérée !
878	T	C'est ce que j'ai ressenti.
879	A	Je voulais qu'ils m'écoutent.
880	T	Non mais euh, ça fait aucun effet... Je te le dis hein ?
881	A	d'accord.

882	T	Ta, t'as eu euh, voilà, juste le fait t'entendre ça
883	B	le temps
884	T	C'est juste ça
885	B	le temps de le dire
886	T	Et c'était pareil là. T'as eu le stop. C'est c'est. Ok c'est bien ! Mais après y faut que ça suive ! T'as le droit de, le le, aussi de dire stop. t'as le droit de hurler, ça m'est arrivé et ça m'arrive de dire euh
887	A	Ça m'arrive de plus en plus en fait.
888	T	Mais parce que, peut-être que justement ça te
889	A	j'atteins un seuil.
890	T	le seuil ?
891	B	Absolument
892	T	Il a même été dépassé.
893	A	Ah mais je suis excédée ! (rire A)
894	B	oui !
895	A	Aujourd'hui j'étais toute, tout allait bien. A part là quand je, j'ai vu qu'ils travaillent pas et je me suis bon je vais leur mettre la pression. "Comment ça vous allez pas travailler ?" (hausse le ton pour jouer la situation) Bon ça est-ce que ça les a fait, ça leur a mis la pression j'espère ? Bon. On va espérer. Alors euh, enfin, je suis pas souvent énervée. Enfin aujourd'hui je n'étais pas énervée ni quoi que ce soit mais peut-être que c'est l'impression que je me donne. Mais, euh, mais c'est très négatif.
896	T	Le, le hurlement de toute façon c'est, c'est pas, c'est pas anodin, c'est.. Quand tu cries, c'est que c'est, ça, quand ça sort
897	B	c'est les limites
898	T	la limite.
899	A	bennn
900	T	C'est inconscient.
901	A	Moi j'ai, j'ai trouvé ça comme euh, outil en fait. Je pensais pas que c'était le signe de, de, de désespoir. (dis faiblement puis gros éclat de rire)
902	T	Non mais
903	A	Non! non non ! C'est de hmhhh
904	T	C'est le seuil. C'est le seuil. Et là tu, pchhh
905	A	Mais pour moi c'est une sorte de seuil sonore. C'est-à-dire qu'à un moment donné comment je fais pour qu'ils m'entendent ? Alors des fois je me tais, je je fais les deux en fait. Soit, je me tais, soit, je...
906	B	hun hun
907	A	Et puis après je leur dis, je crie quoi. Mais je sais pas, c'est c'est c'est ? C'est ?
908	T	Alors que faire ?
909	A	C'est mauvais ? Vous criez vous des fois les filles ?

910	H	Hé, ça m'arrive mais je le fais exprès. Je suis là et je me dis "Ben, je vais crier maintenant" (rire H) C'est c'est, c'est vrai !
911	A	oui voilà c'est "Bon là !"
912	H	C'est vrai !
913	A	Euh, je vais utiliser l'outil
914	H	Des fois je me mets là, la tête comme ça (se dresse, regarde vers le haut fièrement) pour que ça s'arrête. Mais, c'est ça. Ça revient. Donc je me dis "Il faut que je, euh, continue, hmm avec une autre chose, pour continuer avec ce silence-là". Alors c'est vrai la position quand tu es comme ça, tout le monde s'arrête. L'autre fois j'ai essayé de faire, claquer la porte, ça marchait aussi, et après ça repart ! Donc euh, voilà.
915	T	Il faut pas que ça reparte.
916	H	Voilà. Et c'est ça que (désigne Ad)
917	A d	C'est, c'est, maintenant, c'est très récent aussi. Maintenant moi j'arrête tout. Moi j'arrête tout mais c'est c'est compliqué parce que faut pas non plus arrêter, si y s'arrêtent pas alors c'est super compliqué. C'est à dire que soit j'arrête tout ! Ah oui ce que je fais maintenant ! « Tous les carnets sont sur les tables ». Je dis "D'accord, à partir de ce moment-là, vous parlez, je ramasse le carnet. Et si je ramasse le carnet de toute la classe, je le fais." On continue l'activité et je commence à ramasser, partout, partout, les bons, les mauvais, ceux qui rigolent. Et à un moment donné où ceux qui ont toujours le carnet, voilà, ils sont toujours pour le carnet, voilà, ça leur fait rien, d'accord. Mais quand les bons y commencent à se faire prendre les carnets parce que eux ils ont des, parce que j'ai des gamins qui n'ont pas les parents derrière ! Quand eux, ils ont les parents derrière ! Eux ils se taisent. Et ça commence l'histoire par rapport à eux. Très individuel. Hier par exemple, j'ai eu cette classe-là encore, les seuls qui disaient les mots oh ! Comme ça, c'était les trois élèves qui sont en grande difficulté familiale, sociales, y continuent à dire. Personne les suis maintenant. Avant tout le monde les suivait. Maintenant personne les suit. Parce que, c'est bientôt le conseil de classe, il y a deux élèves qui sont très bon, y vont pas avoir les félicitations parce que moi j'ai fait les observations dans leurs carnets. Maintenant il est sage, moi je me laisse plus. Je prends le carnet et je note. Les conséquences sont selon l'élève. Voilà. Ils choisissent et c'est clair maintenant. Mais c'est très compliqué. Et bon aujourd'hui ça marche comme ça, dès fois ça marche juste j'arrête tout. Mais ça dépend. Mais c'est c'est une question mais, hyper euh. Ça demande beaucoup d'énergie.
918	T	Mais pourquoi
919	A d	mais, y a chaque fois, ce que je fais par exemple, c'est que je parle beaucoup avec ma tutrice parce que je, j'ai un gros avantage c'est que elle, elle a fait les REP, pendant longtemps. Y quand je commence à lui parler des difficultés, elle m'a dit que cette classe-là, euh, il y a une structure de classe de REP. C'est à dire que c'est un mélange de de choses sociaux avec une cohésion de groupe avec des leaders. Il

		a vu euh, dans, dans dans ma description, beaucoup de fois, il a vu des structures semblables. Et ce qu'on met en place c'est les choses que les professeurs mettent en REP. Des choses très spécifiques, très étudiées, pour des classes compliquées. Chaque fois que je fais un pas, on le commente par téléphone, par mail, on. Y, voilà, il doit me trouver où ça va et où ça va pas, parce que. C'est pour ça que je je je, j'ai pas une solution. J'ai fait des solutions, coups par coups très commentés et très suivis. Parce que c'est, c'est vraiment, euh... Très spécial.
920	T	Hun.... Y a, y a, quelque chose que tu as dit tout à l'heure, c'est, euh "Ce que toi tu tolères". Y a un moment où tu tolè, tu tolères plus. En fait, c'est nous en tant qu'enseignant, ce qu'on accepte et ce qu'on accepte pas. C'est vraiment, que les élèves comprennent. Enfin que quand ils passent le pas de la porte, ça se passe de cette façon-là. Sans que ce soit une, euh, sans leur exposer négativement que les, que les règles, il faut pas que ce soit des choses négatives ! Il faut que les règles ce soient des choses, un cadre positif pour avancer et faut qu'ils les eent, il faut qu'ils les intègrent. Euh, mmm, en début d'année il faut, enfin moi ce que je leur fais c'est le, je leur explique les règles de vie, la participation, euh, ça rentre dedans hein ? C'est le savoir être. évaluer la, le savoir-être, la participation orale c'est difficile. Enfin c'est inclus. Et y comprennent que, ben, on a pas de, on perd des points si on a pas son matériel, on perd des points si on fait pas un exercice, c'est eux-mêmes qui s'aperçoivent que finalement si y, si y, y cassent la dynamique, si y cassent leur euh... le, leur rôle quoi, enfin si y font pas leur rôle d'élève, ben y perdent des points. C'est eux-mêmes qui se. Mais en contrepartie si y respectent euh, justement tout euh, tout est euh, tout est vert quoi ! Tout est positif. Ça c'est, ils l'ont intégré de suite. Après il faut revenir régulièrement sur euh, sur le quotidien quoi. Mais en leur expliquant ! "Là ça va pas." "Qu'est-ce qui va pas ?" On, ça peut prendre deux minutes "Ah oui c'est vrai qu'y a trop de bruits là. Stop, on arrête !" Voilà. Et ça se, ça se calme. Les, euh, plus récalcitrants, y faut avoir le, y faut pas, surtout vous parlez euh, on a le même problème avec les élèves de quatrième. C'est un âge très difficile. Moi ce que je fais, c'est pas, faut pas dire moi ce que je fais, je le sais ! Euh, c'est que, sss ce qui a de bien c'est que, depuis le début c'est, je sais très très bien ce que je tolère et ce que je tolère pas. Voilà. Ça, je, je j'ai toujours fait. Euh
921	B	Mais ça c'est fondamental.
922	T	C'est fondamental.
923	B	Connaître ce, ses limites
924	T	et
925	B	et ce qu'on peut avoir.
926	T	Voilà. Et en fait euh, avec un élève qui a dépassé les limites, je ne discute pas. On peut pas. Parce que faut faire avancer le cours, c'est pas, la priorité c'est pas lui, et son problème et son cas particulier qui veut prétendre avoir où qu'il a je ne sais pas. Le cours c'est la priorité. Et on avance, on règle le problème après. Point. Y a pas à, après prendre le carnet, ça peut se passer "Pourquoi vous prenez le carnet

		?", si on met le carnet sur la table, "Pourquoi vous prenez le carnet ?". Y faut qui comprennent que en fait c'est, faut pas qu'y ait une limite qui soit dépassée en fait.
927	B	Ce sont les espaces de négociations.
928	T	Espaces de négociations, c'est après!
929	A	Mm, moi je perds tout, enfin je perds
930	T	C'est, c'est le
931	A	Ah je suis trop indulgente donc dès qu'y a négociation , c'est fini. L'observation elle saute. En fait.
932	T	Y a eu un, y a eu un moment de
933	B	Vous l'avez dit à un moment donné hein !
934	A	Je veux pas euh,
935	T	"Vincent tu vas me donner ton carnet !"
936	A	Oui, oui
937	B	"Tu me donnes ton carnet."
938	T	et
939	B	"As ton avis pourquoi ?" Vous lui avez demandé.
940	A	Ben parce qui faisait que se retourner ! Euh
941	B	Oui !
942	A	C'était chiant !
943	B	Et oui. Et après ça a donné quoi ?
944	A	Hé ben je l'ai pas pris parce que euh, j'ai trouvé qu'il s'est calmé quoi ! Voilà.
945	T	C'est ce ce ce ce sur quoi je veux que tu tiennes.
946	A	Hé ouais, ouais ouais mais y, j'a, en face, je suis inconstante, en fait. Y a des jours, y a des... Où je suis euh
947	T	Non, en en, mais, même en temps
948	A d	mais c'est parce que c'est difficile Annie, parce que c'est très difficile, ça prend une énergie de folie
949	T	Y faut
950	A d	à construire tout ça
951	T	Oui ! Mais c'est, après y faut pas que ça demande une énergie
952	A d	Hé oui !
953	T	euh, importante. Mais on a toujours, chaque année on aura une euh classe difficile. C'est euh, c'te année on en a une, j'en ai une également les quatrièmes, en quatrième. Et euh, il est vrai que, l'expérience faisant où je sais pas mais dès le premier cours en septembre, dans le rang en bas dans la cour, j'ai dit "Cette classe, il va falloir se comporter différemment." Ça m'a pris trois heures de cours, les trois premières heures ça a été, euh, que le cadre ! On en avait parlé avec Annie, et ça se passe très bien maintenant. Très bien, faut souvent revenir aux règles hein ? Faut souvent revenir. Aujourd'hui hein, c'était celui qui était encore dans la, dans la

		bagarre euh, entre midi et deux. Donc c'était, y z'étaient très, très agités, y z'étaient en îlots, en groupe, c'était... On travaille la description physique, donc c'était très très rentre dedans, c'était, mais, voilà, ya pas eu, euh. J'ai eu que deux élèves avec euh, avec le carnet sur mon bureau. Ils ont, ils ont pas négociés hein ? Y me l'ont apporté, tout simplement parce qu'ils se sont un peu chamaillés en rentrant dans la, en cours. Ça a été directement sur le bureau. Y se sont correctement comportés durant l'heure. A la fin, ils se sont excusés d'eux-mêmes. Alors que c'est une classe TRES TRES TRES difficile ! Ils se sont excusés. J'ai dit "Bon ben, on, excuses acceptées", je j'ai pas eu le temps d'amorcer le, la discussion que eux-mêmes, ils se sont excusés. "On aurait pas dû faire ça. Pourquoi ? Ben parce que on a pas à se battre." Tout simplement. Pas d'observations, pas de, y reviendront. On verra en cours la prochaine fois. Mais, parce que je pense, parce que juste avant euh, j'ai été très dur. Et c'est là l'enseignant, le positionnement, mais qui comprennent la dureté, la justesse euh, la
954	B	la justice
955	T	justice en fait. C'est pas euh, punir pour punir, prendre 1 heure de retenue pour mettre 1 heure de retenue. C'est réfléchir à, le comportement individuel, l'incidence qu'il peut avoir sur le, sur le collectif. Et le, euh, le cours quoi ! Et plus loin c'est la construction individuelle dans la société donc le citoyen. C'est la part de
956	A	hun hun
957	T	Eux y z'en non pas cette euh,
958	B	non
959	T	Y pensent qu'à eux, de plus en plus. Euh, c'est ce que je constate et euh, la cohésion et mettre en place des îlots c'est très très très difficile. Mais moi je je, la disposition en classe comme ça (montre la salle 2 par 2) j'arrive plus.
960	A	Moi je, euh,
961	T	enfin j'y arrive plus
962	A	dans le, dans l'UE 34 on a parlé, et Angelina on a très, ou là, on a eu une conversation très intéressante par rapport à la photographie qu'elle avait proposé. Qui était lié à la spatialité, gestion des élèves
963	A d	c'est vrai
964	A	et cette conversation était très intéressante. J'ai toujours pas pu la mettre en place mais c'est toujours le jeudi après-midi, dans cette salle, comme avant ben elle est libre, alors à 13h, à 12h 30, j'ai envie de venir et de changer la disposition. Parce que bon ben du coup c'est normal, moi j'ai le, je change tout le temps de salle, soit
965	T	C'est compliqué ça aussi hein !

966	A	y a le rétroprojecteur qui fonctionne pas, soit y a pas de, de hauts parleurs, soit la salle est rikiki, soit y a une estrade, soit c'est le tableau qui est trop petit. Ben y a toujours quelque chose
967	T	y a toujours quelque chose
968	A	donc euh, mais ça, je commence à connaître les salles mais au moins je me dis cette salle, le jeudi après-midi à cette heure-ci c'est toujours mon heure la plus difficile de la semaine avec les 4ème C, euh, hé ben je vais changer l'espace. Ben j'ai toujours pas testé, euh, ce dont on a parlé c'était y a quinze jours ?
969	A d	oui
970	A	Quand, quand tu as présenté ta photographie avec des chaises. Soit c'est des tables espacées, bon j'y ai pensé mais je me suis dit "Comment on fait pour parler à deux ? Parce qu'à chaque fois je les fais parler à deux ? A part aujourd'hui. Euh, voilà je vais essayer de faire soit un Uuuuu (désigne avec sa main), soit euh, bon. Changer voilà, euh.
971	A d	Mais la distribution, euh, oui
972	A	Changer la distribution de l'espace pour changer les rapports entre les, les individus et
973	T	mais il faut changer autre chose aussi
974	A	Oui le cadre ! Il faut qu'il soit plus clair parce que s'ils se voient tous, ça va être des "coucou"
975	T	alors là ça va être euh
976	A	et "coucou" ! Ah oui oui !
977	T	peut-être le changement avec quelque chose qui vé (paumes perpendiculaires à la table geste de cadrage vertical)
978	B	pour faire quoi ?
979	T	Voilà. Et peut-être, peut-être le (tape son stylo sur la table à plusieurs reprises) fait qui se voient tous, euh, je pense qu'on en avait parlé aussi avec euh, la collègue d'anglais ? Justement qu'ils évoquent eux les règles. Prendre le temps de, un moment pour dire euh, "Qu'est-ce que, qu'est-ce qu'on fait maintenant ?... Qu'est-ce qu'on fait là ? Parce que le cours y peut pas avancer dans ce, dans cccc, dans cette situation-là!"
980	A	mais
981	T	on peut pas évoluer là.
982	A	mais c'est y a, c'est eux qui
983	T	alors est-ce
984	A	le disent !
985	T	mais alors

986	A	des fois qui se retournent qui disent à Lowen "Bon ça va là ! Vous me mettez la tête comme ça !" (Fait le geste)
987	T	et ouais mais bon c'est
988	B	Aïe, aïe, aïe
989	T	Et oui mais là c'est
990	A	et quand j'en parle à des des des gens qui font pas partie de l'éducation nationale y me disent "Ah mais bien ! Ils ont de l'autorégulation !" Et je dis "Non non non, c'est MON travail !" C'est pas les élèves qui doivent se retourner et dire "Bon ben ça va là les gars ! Allez maintenant on y va quoi !" Et ça ça arrive, y a que avec cette classe-là, où euh, des fois c'est James, des fois c'est Thomas. James qui dit "Hé les gars je vous rappelle que c'est le conseil de classe !" Euh, voilà où y demandent, Thomas qui dit "Oh ! Eéé elle a dit qu'elle allait nous garder à la fin à la récréation !" Parce que ils ont fini là, à 15h30 et des fois je les garde quand ils ont été trop euh, voilà comme aujourd'hui, des fois je les gardent une minute de plus euh. Bon après ils ont fini hein ! Y finissent à 15h30
991	B	hun hun hun
992	A	ça va hein ? C'est pas, c'est pas la torture non plus. Et euh, et et, ça a déjà marché, je les ai gardés 5 minutes de plus, d'autres qui sont restés 10 minutes de plus pour des, pour des, me réciter des poèmes. Pour pas les réciter devant tout le monde parce que c'est des punitions, et euh donc euh, y a eu de l'autorégulation. Ça, ça vient d'eux en fait ils disent "Bon ben chut ! ça va maintenant." Et euh, et là y disent "Ouais c'est pénible hein ce bruit." "Ouais, ouais c'est pénible." Et on est tous d'accord. Et on en a parlé plusieurs fois je t'ai dit là. Depuis 10 jours y a, la morale qui a, qui est rentrée
993	T	oui mais
994	A	en fait c'est, c'est pas
995	T	y faut maintenant qu'ils les, qu'ils les
996	A	positif, enfin hein c'est
997	T	qu'ils les, y faut qu'ils le (se penche en avant et geste de cadrage)
998	A	ouais
999	T	parce que tu peux pas discuter! Trop. Faut pas non plus euh, s'étaler sur le. Il faut, à un moment donné
1000	A	agir
1001	T	(tape sur la table) Et je t'avais dit hein, y faut euh, là c'est le moment ! Après ça va être très très difficile.
1002	A d	Et ce que
1003	B	Et est-ce que ça ne va pas vous aider ça ? Que les élèves interviennent, est-ce que ce n'est pas quelque chose qui peut vous aider vous, à poser ces règles que vous avez du mal à poser ?

1004	A	Quand les élèves disent "Allez, ça va taisez-vous ?" Euh... Ben moi je me sens en échec. Les gens qui font pas partie de l'éducation nationale me disent "Ah c'est positif ! Ça veut dire qu'y veulent du silence, ça veut dire qu'ils veulent travailler !"
1005	B	hun hun
1006	A	Mais au fond ils veulent tous du silence. Ils préféreraient tous que ça soit silencieux.
1007	B	Mais justement !
1008	A	Mais euh... Ben je sais pas. Pour l'instant je le vois plutôt comme une, une humiliation un peu. Enfin je me sens humiliée quoi.
1009	B	D'accord (à voix basse)
1010	A	Parce que, un peu dépossédée de mon travail. Enfin du rôle qui m'est attribué que j'ai du mal à endosser mais voilà !
1011	B	hun, hun hun.
1012	T	C'est normal... On est tous parlé, passés par le problème de la gestion et le, le positionnement
1013	B	Bien sûr.
1014	T	C'est normal. C'est, mais, y faut pas après se poser trop trop de questions ! Après y faut à un moment donné, y faut agir et dire "Bon maintenant ça ça ça !" Faut lister
1015	A d	moi ce que
1016	T	pour avancer
1017	A d	moi ce que je me suis
1018	T	c'est c'est
1019	A d	dit
1020	T	comment je te dis depuis, je termine. (Vers Ad)
1021	A d	Allez-y.
1022	T	Je, comme on le dit ensemble depuis le début, c'est, c'est rien ! Non c'est vraiment rien. Parce que, le questionnement tu l'as, l'envie tu l'as. Euh, tu fais beaucoup de choses pour améliorer mais après il faut aller à l'essentiel. C'est ça. C'est (tape sur la table, paumes perpendiculaires)
1023	A	ça fait chier. Pardon !
1024	T	Mais t'as raison de le dire ! Ça fait chier !
1025	A	ah !
1026	B	Ouais.

1027	T	Mais c'est la vérité ! Moi euh, faire le gendarme, passé un moment, c'est c'est pfouuu ! Voilà. Mais maintenant y faut le faire. Y faut le faire parce qui z'en ont besoin.
1028	A	hum.
1029	T	Ça c'est, ccc
1030	B	C'est l'histoire de la casquette dont vous aviez parlé Annie en TD... C'est, vous vous souvenez ? Euh, de l'histoire
1031	A	oui
1032	B	de la casquette
1033	A	c'était le
1034	H	oui !
1035	B	Vous pouvez en parler rapidement Annie ?
1036	A	non c'était le premier jour-là, en août, le 25 août où quand on s'est tous retrouvés et on parlait de euh, des règles ! Certainement. Et du sens !
1037	B	Oui.
1038	A	On parlait du sens. De donner du sens. Et je disais que euh, ben moi j'ai été surveillante pendant de nombreuses années heureusement. Avant de passer de l'autre côté du bureau. Et, et ben j'expliquais que, moi y a, y avait une, une règle que euh, avec laquelle, avec laquelle je ne suis pas d'accord, et encore aujourd'hui ! C'est euh, le fait d'enlever sa casquette où son bonnet. Donc pendant deux ans quand j'étais surveillante, je ne voyais même pas la casquette dans le couloir. Je ne la vois même pas ! Parce que pour moi y a aucun souci. Ça fait partie de l'identité, de ton identité urbaine, y a pas de souci, c'est ton identité urbaine. Je la respecte. Tu veux la casquette, tu la garde. Y a pas de souci. Donc pour moi c'était très difficile de faire respecter cette règle. Bon déjà, Un ! Parce que je voyais pas l'effet de la casquette, et deux parce que ça m'embêtait quoi ! J'avais pas envie et je me sentais pas légitime. Et puis euh, j'en ai beaucoup discuté euh, et euh, désolé ! (la porte s'ouvre et un personnel entre et ressort). J'en ai beaucoup discuté, et en fait j'ai compris que c'était important euh, parce que, il fallait qu'il y ait une cohérence au niveau des règles et que tout le monde, toute l'institution, quand elle a les mêmes règles, euh, et qui a une cohérence heu, hé ben, elles sont mieux respectées. Alors que, euh, ben voilà. En tant que représentante de cette institution, agent de cette institution, si on fait respecter les règles, euh, ça donne du sens aux élèves. Enfin les élèves ils vont comprendre euh, si, je, je m'emmêle.
1039	H	C'est simplifié ! C'est simplifié ! Ça c'est permis, ça c'est pas permis, pour tout le monde ici dedans.
1040	A	Pourquoi j'ai compris, c'est cc qui, c'est parce que je reste euh, pas d'accord avec cette règle. Mais c'est le, le fait qu'y ait une règle ! J'arrive pas à l'exprimer. Euh, c'est qu'elle soit comprise par tout le monde ! Et si elle est respectée hé ben eux, ils l'ont compris, ils l'ont intégré, ils ont besoin de cadre et ok c'est, on a pas le droit d'avoir la casquette, bon ben d'accord. On l'enlève et

1041	A d	Excusez-moi je suis vraiment navrée mais je, je
1042	A	Tu dois partir ?
1043	B	Allez-y
1044	A d	chercher ma fille.
1045	B	Très bien. Merci beaucoup Angelina !
1046	A d	Merci et je suis désolée Annie mais
1047	A	Ah, non mais ça va !
1048	A d	parce que t'as pleuré. J'espère que c'est pas à cause de mes mots mais vraiment j'ai
1049	A	Non non ! C'est parce que, c'est juste que c'était le, pas le moment de parler de ça
1050	A d	je suis désolée ! J'ai, je parle pas au bon moment mais pas du tout contre toi. Voilà. Et je vous remercie beaucoup.
1051	T	merci
1052	B	Merci Angelina, à mardi.
1053	A d	à mardi.
1054	A	Oui non, j'arrive pas bien à l'exprimer. Mais c'est ça, c'est que la règle elle doit être euh, j'ai compris à quoi servait cette règle, c'était à la cohérence. Voilà. C'est juste la cohérence euh, d'une institution et si tout le monde, tout le monde doit être en accord. Et si tous les surveillants font respecter cette règle, je fais partie du corps des surveillants, je dois faire respecter cette règle. Si tous les professeurs ont des règles aussi euh. Je sais plus comment je l'avais exprimé là ça me
1055	B	Vous aviez conclu en disant "A partir du moment", ce sont vos termes "A partir du moment où j'ai compris le bien-fondé où, où la règle du coup a eu du sens pour moi
1056	A	j'ai réussi à la faire
1057	B	"j'ai pu la faire appliquer. Alors que tant que je n'ai pas perdu le sens de, de ce règlement, où de cette règle dont je devais être censément le garant, je ne suis pas arrivée à la faire appliquer."
1058	A	ouais
1059	B	"Et du jour où j'ai compris le sens et je l'ai intégrée, j'ai pu la faire appliquer."
1060	A	Ouais ouais ouais. Alors je je euh, mais là je j'ai compris hein ! Avant même de faire prof, j'avais compris que les élèves étaient en, en manque de repères et de punitions, euh. J'avais lu un livre écrit par des, par des psychologues dont le but était certainement de critiquer l'éducation nationale, euh, parce qu'elles avaient, elles faisaient des interviews d'élèves, ensuite elles faisaient une analyse psychologisante vraiment de, de comptoir "Euh oui, c'est un élève qui a eu des

		problèmes, il a eu des problèmes dans son enfance." Bon. Voilà. Quelque chose comme ça. Donc cette analyse psychologisante n'était pas intéressante, en revanche, euh, les quelques pages d'entretiens d'élèves. Ah ! C'était excellent ! Et euh, beaucoup d'élèves qui, qui expliquaient et euh, qui disaient euh, ben pourquoi ils avaient eu une punition, "Ah ben là j'ai pas eu une punition alors que je le méritais quoi !" Et, la lecture de ce livre, je me suis dit "Ouah ! C'est tellement important de donner à l'élève ce qu'il attend. Là il sait que s'il a fait ça, il a droit à une punition." Donc y faut la lui donner. Et pour moi c'était clair en théorie. Mais mais c'est juste que je vois pas la situation où l'élève il a besoin d'une punition ! Je ne la vois pas !
1061	B	Est-ce que c'est ce qu'il attend ?
1062	T	Non ! Il attend pas une punition !
1063	A	Non mais pour eux c'est un moment
1064	T	non !
1065	A	où là, ça mérite une punition.
1066	T	y faut pas qu'ils l'atteignent !
1067	A	mais moi ça, je ne le sais pas !
1068	T	y faut pas qu'ils l'atteignent ! Et justement.
1069	A	Oui mais je le sais PAS ! Je le vois pas !
1070	T	Mais si tu le sais, tu veux pas le voir.
1071	B	Non mais elle a le droit de ne pas le voir ! (rires)
1072	T	Non mais elle a
1073	B	Elle a le droit ! (rires)
1074	T	Tous les points entre guillemets euh, que t'as, problématiques que tu as ciblé, et que tu cibles, tu te, tu t'aperçois que, tu es, tu as, tu as pas, euh, interpellé l'élève qui fallait à un moment donné, où t'as pas, tu t'es pas positionnée. A chaque fois tu me dis "J'ai, j'ai pas fait ce qui fallait." A chaque fois. Tu dis, pour euh
1075	A	ouais
1076	T	pour les, les bavardages et cætera... Parce que tu te, tu sais pas et veux pas voir que c'est le groupe qui doit avancer et que c'est toi qui dois le faire avancer. Voilà. Tu veux, aller vers le, l'indi, l'individu, donc tu te déplaces déjà vers lui comme on disait
1077	A	oui
1078	T	mais tu ro, tu tu tu es encore, tu sais pas que tu peux aider individuellement en t'adressant au groupe.
1079	A	Hun.
1080	T	Enfin je sais pas si je je je
1081	A	si si...
1082	T	Mais en t'adressant au groupe, y faut que la (tape sur la table comme précédemment) que le cadre y soit, clair.
1083	B	Sachant que le groupe c'est aussi la somme des individus.

1084	A	hé oui.
1085	T	oui. Bien sûr!... Et en fait c'est quoi l'école ? C'est
1086	A	c'est une micro société !
1087	T	Voilà !
1088	A	Et oui
1089	T	Voilà donc. Si t'as compris ça, tu, tu peux. (fait le geste du constat) Y faut leur, euh, inculquer ça.
1090	A	Oui mais après on
1091	B	Y a plus qu'à Annie ! On est en train de vous donner la solution !
1092	A	Voilà, voilà ! On a pas tous, On a pas tous, On a pas tous les mêmes modèles de société aussi !
1093	B	Ah !
1094	T	Non mais c'est
1095	A	C'est, c'est ça !
1096	T	Non non, moi je, mais moi je dis pas le cadre punition ! Justement, le cadre pour éviter ! Je, je. Le but c'est de pas mettre de punitions parce que c'est très contraignant pour nous. Moi je parti que
1097	A	ça dépend la punition !
1098	T	Mais moi ça, moi ça, je suis incapable de donner 20 fois à copier le verbe "Tener" Où. J'oublie !
1099	A	Voilà !
1100	T	Je me suis aperçu avec les années de pratiques, je je veux pas donner, donner ça. Je, je peux pas, je le tiendrais pas.
1101	A	ouais.
1102	T	T'es en droit de pas te tenir ça, tu fais ce que que toi, toi tu, ça part de toi... Et ça va pas, ça va pas se faire de
1103	A	du jour au lendemain
1104	T	du jour au lendemain. Certainement ! Ça va te prendre peut-être plusieurs années !
1105	A	Ouf !
1106	T	Et oui. (rire)
1107	B	Ce qui est sûr, c'est qu'il faut que vous le preniez en compte parce que c'est douloureux pour vous. Annie!
1108	A	oui !
1109	T	Mais oui ! C'est ça qui est
1110	B	Et étant douloureux pour vous, vous ne pouvez pas mettre un mouchoir dessus.
1111	T	non.
1112	B	Parce qui faut que ce soit plus confortable pour vous quand vous venez en cours.
1113	A	Oui, oui !
1114	B	Et que vous soyez

1115	A	Et que je sois moins, fatiguée
1116	B	moins fatiguée, moins stressée, moins angoissée, moins ahhh !
1117	T	Ouais
1118	B	Voilà. Et et qui faut que, que vous arriviez à vous préserver aussi !
1119	A	Hun
1120	B	Et vous préserver hé ben, ça veut dire ben, maintenant que j'ai identifié ce qui ne vas pas, comment j'avance et comment je fais pour que ça soit, ça me coûte moins ? Tout ça ! Pour que j'arrive à être plus
1121	A	oui intransigeante
1122	B	moins en souffrance !
1123	A	Non mais après
1124	T	Y a une intransigeance, tu te rends compte
1125	A	ouais c'est ça c'est moi je je, je commence à, à souffrir des bavardages parce qu'aussi je sens la pression, pour qu'il y ait le silence ! Je ressens une pression ! Oui ! De gestion de classe. J'ai l'impression qu'on me l'impose !
1126	B	C'est qui "on" ?
1127	A	Ben, euh, vous ! (rire A)
1128	B	Allez-y, Allez-y ! Et vous avez le droit ! Oui !
1129	A	Ben déjà, avant la rentrée, quoi j'avais. Han ! Je me disais "Toute la, tout le premier mois j'avais l'impression d'être une peau de vache ! Euh, parce que j'étais hyper comme ça, dès qu'on parlait je disais "Chut ! Te, te te te" Euh, donc euh, voilà. Dès que et je me disais, je me dis "J'ai pas envie d'être leur copine !" Ça c'était évident !
1130	B	bien sûr.
1131	A	Euh, je veux les faire travailler ! Euh, j'ai pas du tout envie d'être copine ! Démago ça m'intéresse pas, même si à un moment faut faire attention. Faut pas se les mettre à dos. Aussi. Faut pas les agresser, faut pas être euh, voilà, faut toujours être dans le respect. Euh, et euh, et en fait je je, voilà ! Je sentais cette pression deee, y faut que ça soit calme, y faut que ça soit calme, et euh, pfff, moi des fois, tant qu'ils ont appris et qu'ils participent euh
1132	B	Alors là s'ils ont appris !
1133	A	pour moi ça va là.
1134	B	si y participent euh,
1135	H	Moi dans mon cas ça change en demi-groupe ou en groupe entier. En demi-groupe par exemple il y a des bavardages, on avance, on arrête, on parle, on travaille. Et ça me dérange pas. Par contre, en groupe entier quand je vois que les bavardages nuisent à l'apprentissage, c'est là où, là je me suis dit « J'accepte pas ça. » Parce que "Là on peut pas travailler, on peut pas travailler comme ça. Avec ça !" Par contre en demi-groupe, il y a aussi des bavardages mais on travaille... Donc c'est le fait de pas travailler qui... C'est pas une pression extérieure. C'est moi que je me dis non ! On travaille pas (la femme de service rentre à nouveau)

1136	B	Nous allons y aller !
1137	T	On va y aller.
1138	A	Non c'est bon !
1139	T	On y va on y va ! (Fin de l'enregistrement)

TD Délocalisé du parcours Histoire-Géographie

Date : 01/12/2016

Participants :

Référent ESPE : Malek (R)

Professeur d'histoire-géographie stagiaire observé : Martin (M)

Professeurs d'histoire-géographie stagiaires observateurs : Henri (H) et Paul (P)

Un temps d'échanges se déroule juste avant d'observer Martin. Le comptage des tours de parole n'est pas remis à zéro.

Le temps d'échanges ante observation : de Tp 1 à 23

La phase d'échange post observation : Tp 24 à fin

1	R	<p>On va faire un TD délocalisé euh, le principe du TD délocalisé c'est, alors déjà y a plusieurs façons de le faire mais, ma façon de le faire pour le groupe Histoire-Géographie c'est d'observer des situations. Non pas pour dire "T'as mal fait, t'as bien fait, évaluer à la fois un tuteur ou un collègue qui, qui est en situation." Mais pour essayer de travailler les gestes professionnels avec un double regard. Le regard de celui qui fait la situation et qui va commenter ce qu'il a fait, qui va dire ben voilà pourquoi il a fait ces choix. Où est-ce qu'il voulait aller, où est-ce qu'il est arrivé et est-ce que, ça lui paraît cohérent, est-ce qu'il aurait fait des choses différentes et cætera... Et pour ceux qui l'observent, donc pour vous, eux, c'est d'essayer d'observer des gestes professionnels pour de se mettre un petit peu à distance et en s'imaginant, en disant "Ben voilà, y fait ça comme ça, comment moi j'aurais pu faire ?" Quel, entre guillemets, conseils, quelles remarques je peux faire par rapport à ce que j'ai vu ? En, en essayant d'être un petit peu dans l'échange constructif parce que on a très peu l'occasion de se voir travailler et euh, on part du principe finalement dans un TD délocalisé que euh, un bon enseignant c'est celui qui est capable d'enseigner et de s'observer enseigner en même temps. Et c'est souvent la qualité qu'on voit chez les, bons, profs. C'est qu'ils sont capables d'enseigner mais toujours d'être en train d'observer ses élèves, d'observer sa façon de faire, d'observer son tableau, d'observer et cætera... Et ça, ça s'apprends, ça s'acquiert et c'est pas évident. Alors pour, pour aider je te le donnerai mais t'en as pas besoin (s'adresse à Martin) hein c'est juste pour aider l'observation. On va travailler sur une sorte de petite grille de, gestes professionnels, qui n'est pas de moi. C'est une grille de gestes professionnels qui a été élaborée par Frédéric Saujat sur les gestes professionnels de l'enseignant. Avec euh, deux parties. La première partie qui est "Faire la</p>
---	---	---

		<p>classe" donc voyez j'ai gardé les entrées telles qu'elles "Se faire écouter, être entendu", ici. "Présenter et faire comprendre la tâche", "organiser le travail des élèves et en assurer le pilotage" et "faire en sorte que les élèves restent dans la tâche", "faire en sorte que les élèves apprennent" et "clôre la séance". Donc c'est tout ce qu'on va essayer de d'observer dans le déroulement de, de l'activité. Et donc bon, dans la deuxième partie, prendre la classe, je l'ai gardé même si euh, ici "accueillir les élèves", "récupérer les élèves dans la cour" mais ça on va pt'être pas l'observer, on va pas le suivre euh, euh, ici dans tous ses déplacements et cætera... Par contre à partir de "faire entrer les élèves dans la classe", "faire installer les élèves à leur poste de travail", "récupérer l'attention des élèves", "organiser une classe », c'est pour les écoles ça nous concerne pas, le vécu école ici. Donc, sur les entrées, alors moi ce que je vais vous demander, pendant l'observation, c'est de remplir ce que vous pensez être, alors non pas le déroulement du cours en disant "Ben" mais d'essayer de rentrer par cette grille-là pour pour pour avoir une grille commune d'observation et donc après l'observation, y a Alexandre qui viendra aussi avec nous, ton tuteur, euh vos tuteurs n'ont pas pu se libérer ils m'ont envoyé un mail en s'excusant ce qui est normal. Euh, après l'observation on aura un temps, pas forcément très long hein ? Une petite heure, c'est pas une inspection ! Hein, qu'on soit bien d'accord sur le terme. On est dans une formation, ici, et donc on va essayer de revoir, toi par rapport à ce que tu avais prévu, attendu et cætera... Ce que tu en penses, comment tu le vis, comment tu l'as observé, ce que tu en tires comme gestes professionnels ici</p>
2	M	D'accord
3	R	<p>et nous en tant qu'observateurs, je me place au même niveau que vous avec un niveau bien entendu de, euh, de compétences qui est légèrement décalé, mais en tant qu'observateurs, et bien qu'est-ce qu'on peut voir de la situation où qu'est-ce qu'on a pas vu ? Que lui va nous dire et qui va nous éclairer parce que dans les choix qu'il fait y a des choses qu'on va pas voir et qui seront invisibles euh dans dans ces choix-là et c'est ça qui est intéressant aussi de voir, c'est finalement dans le travail de l'enseignant, y a plein de choses qui sont invisibles et mais qui sont des gestes professionnels capitaux. Et ici, y a aussi dans cette fiche-là, y a une troisième fiche en fait qui s'appelle "Préparer la classe" et euh, donc euh, intéressant de voir comment il a fait euh, pour préparer la classe, pour faire son choix d'activité et cætera... Est-ce que vous avez des questions, si déjà, toi, est-ce que tu ?</p>
4	M	Non je fais comme d'habitude quoi.
5	R	<p>Exactement, comme d'habitude, euh, vous au niveau de, ici, alors déjà, il a accepté d'être filmé ! Je le dis y a la caméra en face de moi donc euh, c'est c'est c'est, je l'en remercie énormément. Mais c'est aussi euh, être filmé, tu auras le film à disposition hein ! Et complètement. Et d'autres films que tu pourras voir, ici et vraiment euh, tout le travail que l'on connaît c'est quand on arrive, quand après on se voit enseigner, quand tu vas voir le film</p>
6	M	de faire son autocritique

7	R	ben tu vas progresser. Quelles que soit tes, tes qualités, tu vas te dire "Ah ça je fais comme ça, et cætera.... et cætera... C'est énorme de se voir enseigner !" ET il m'est arrivé quelquefois d'être filmé, comme Pierre-Alain euh, quand tu te vois ensuite sur la vidéo, toi
8	M	hun
9	R	c'est vraiment euh (fait un geste de révélation). Tu fin tu tu t'y a pas l'habitude en fait !
10	M	Et puis voir, voir des tics peut-être aussi ?
11	R	Des tics, des fonctionnements, dire "Ah ben là je me suis déplacé comme ça, là j'ai dit ça c'est nul, où là j'ai fait ça c'était bien" et cætera... Et euh, ne serait-ce que dans le placement, le déplacement ça te fait progresser à une vitesse considérable euh, dans ta profession d'enseignant. C'est vraiment une une, euh, enfin, quelque chose de pas mal de pouvoir bosser là-dessus et donc ensuite on, on essaiera de compléter ce travail-là. Moi je m'arrête là pour la présentation générale, ici euh, après si vous avez vous euh, par rapport à, alors tu as décidé de les faire bosser en îlots c'est ça ?
12	M	Oui.
13	R	Est-ce que tu peux nous présenter un peu le contexte de la, de ta séance ? Donc des quatrièmes ?
14	M	Donc c'est des quatrièmes, donc euh, une de mes classes de quatrième en Histoire. J'ai commencé la révolution donc euh, avec eux lundi. J'ai déjà fait deux séances, donc deux heures, sur euh le pourquoi de la révolution justement avec la crise du royaume un peu, le budget, le royaume qui a est endetté. Etude donc des, ensuite des cahiers de doléances par ex, donc y devaient, y avaient différents cahiers de doléances, y devait repérer les idées euh, comment dire les idées fortes des cahiers de doléances pour ensuite de faire des généralités. Donc euh, les demandes des différents ordres lors des états généraux. Et après on a étudié ensemble, une journée révolutionnaire, une des premières, c'est la, le 26 août, donc la déclaration des droits de l'homme et du citoyen. Donc euh, ce texte qu'est-ce que c'est ? Il a été inspiré par quel courant ? Donc ça me permet de réutiliser les connaissances des Lumières qu'on a vus précédemment. Après voir les articles, essayer de classer les différents articles selon des thématiques, par exemple des nouvelles libertés, la recherche de l'égalité, une nouvelle forme de justice. Et j'ai étudié ensuite le tableau avec la déclaration des droits de l'homme avec les, toute la symbolique en haut. Donc ils ont des bonnes connaissances sur la symbolique avec le bonnet phrygien, euh, la pi, le pic, les chaînes brisées. Ils ont quand même bien bien adhéré à cette activité. Et aujourd'hui donc euh, c'est la deuxième partie du cours sur la, la révolution en marche. Je l'ai intitulé. Donc au lieu de faire euh, une à une les journées en cours dialogué, en cours assez magistral où des activités puis après une reprise, j'ai préféré que chaque groupe, donc ils sont six, fasse une journée ou du moins une thématique de cette révolution en marche. Donc y a la fuite de Varenne et donc le sort du Roi. Euh, les femmes et la révolution. Le peuple, la place du peuple dans, dans la révolution. Après j'ai donc la Marseillaise, la guerre contre les coalisés

		donc les monarchies Européennes, et mon sixième thème c'est... Je me rappelle plus...
15	R	C'est pas grave.
16	M	C'est pas. Bref. Il, il est dans le dossier.
17	R	On le verra tout à l'heure.
18	M	Et donc en fait les bases du travail c'est les gouaches de Lesueur. Donc Lesueur est, a fait toute une série de gouaches, une petite centaine sur les éléments forts de la révolution. Et donc en fait les bases du travail c'est donc cette gouache. Ils ont à leur disposition un corpus de documents ainsi que des pistes de réflexion et y peuvent s'aider des ordinateurs. Je vais aller chercher d'ailleurs les ordinateurs dans la, tout à l'heure. Et en fait le but c'est de donner vie à ces gouaches de Lesueur donc faire un dialogue. Ils ont deux heures pour ça. Faire un dialogue. Après ils passeront à l'oral en donnant vie à ces personnages. Je trouve ça, à la fois mettre l'élève au centre de l'enseignement et ça permet aussi d'incarner, de faire revivre ces peintures qui sont je pense des supports pédagogiques très intéressants pour euh, pour cette séquence.
19	R	Vous êtes euh à quel niveau vous euh ? (Malek s'adresse aux FSTG observateurs)
20	H	Moi je suis en seconde, moi j'ai seconde et première STMG. Donc tu dois faire la révolution ? Euh, à la fin ouais avec les secondes.
21	R	Ça peut être aussi intéressant. (Désigne l'autre avec son doigt)
22	P	Pareil j'ai deux classes de seconde donc effectivement j'ai à traiter la révolution.
23	R	Même si on est pas dans le même niveau, où du secondaire, on a bien une thématique qui va vous intéresser et une approche, ne serait-ce qu'avec les gouaches qui est complètement utilisable en seconde et et, avec une forme. Alors c'est sûr qu'il a moins d'élèves que vous, en seconde hein ? Mais qui va peut-être vous donner des idées et euh, essayer, de vous, essayez de vous transposer dans votre classe mais sans être fermés euh, en disant ben "Je suis, je suis pas en seconde, je suis en quatrième." Donc y a des points et communs et des différences, l'âge des élèves, le comportement, la taille de la classe, leur autonomie peut-être euh, ou pas d'ailleurs. Parce que des fois on est surpris en seconde ! Euh, et donc d'essayer de voir en en. Le plus difficile c'est de se dire "Bon quand on observe comme ça je me mets à la place de " ça c'est la première étape. Je me mets à la place de celui qui est en train de faire pour voir. Puis passer à la deuxième étape en disant "Je suis pas à la place de", j'observe et je prends des informations, un petit peu comme vous faites quand vous allez voir vos tuteurs. Et en disant ben y a une partie où on essaie de se dire "Est-ce que moi je ferais comme ça ou moi je ferais pas comme ça ?" Et puis essayer de raisonner de manière beaucoup plus lointaine en disant « Ben en termes de gestes professionnels hein ? Qu'est-ce qu'il met en place ? » Nous ce qu'on a c'est qu'on est quand même qu'en décembre de l'année de stage. Moi je dis clairement que la, la, la séance soit réussie ou pas, je m'en moque. Voilà. Je me dis, "c'est pas mon problème" ici. On a Alexandre à côté. (Désigne le mur) C'est pas le mien. Ce que je veux voir c'est est-ce que ben finalement dans les gestes

		<p>professionnels qu'on vous demande d'avoir en ce début d'année euh, de stage en fin de première période, est-ce que y a euh, des choses qui ont été comprises, ont été visualisées, qui ont été maîtrisées, les difficultés et surtout est-ce que le stagiaire comme je vous l'ai expliqué il est capable de faire son auto-analyse. Parce que, qu'on réussisse ou qu'on réussisse pas, c'est un premier point et ensuite est-ce qu'on est capable d'analyser ce qu'on a réussi à faire, ce qu'on n'a pas réussi à faire et de réguler pour proposer autre chose derrière et ça de mon point de vue c'est l'une des compétences essentielles d'un enseignant. C'est pas, c'est qu'il fasse réussir ses élèves bien entendu mais c'est que quand il est en échec ou quand il est en situation, face à une difficulté qu'il euh arrive à prendre du recul en se disant "ben voilà, là ça a pas marché. Pourquoi ça a pas marché ? Qu'est-ce que je peux faire pour que ça marche ?" Hein ? ici. Et à partir de là, quelles pistes je propose toujours et je teste ces pistes-là. En fait on fait ça toute notre vie d'enseignant. On pratique ça, tout le temps, tout le temps, tout le temps hein ! Et, bon y a des choses sur lesquelles on bâtit mais après les classes sont tout le temps différentes et c'est cette compétence-là que, qu'on essaie de vous développer par rapport à ce TD. Je m'arrête là pour la présentation générale, ensuite on va observer tranquillement et on fera un petit débriefing derrière en échange dans la même situation.</p>
--	--	---

Phase d'observation dans la classe de Martin.

24	R	<p>C'est bon ? Alors déjà on va te laisser euh, présenter ce que tu as fait, comment tu as ressenti ta séance. Alors tu peux fonctionner si tu veux, déjà pour, pour faire un récit. Raconter. Comment t'as vécu ta séance toi, euh du début jusqu'à la fin. Ils sont entrés. Comment ça s'est passé ? J'ai lancé la consigne. Comment ça s'est passé ? Ils ont travaillé. Comment ça s'est passé ? Ensuite euh, peut-être euh que tu pourrais nous dire si y a des choses que t'as, qui t'ont paru difficiles, que t'avais pas prévu comme ça ? Et cætera... On te laisse la parole.</p>
25	M	<p>Alors la première chose c'est que c'est dommage parce que y avait quand même pas mal d'élèves absents et du coup ça a, dans certains groupes ça s'est, ça les a très pénalisés je pense, surtout que c'est, des filles notamment qui sont moteur, je les avais placées dans des groupes avec une là et puis une là (désigne). Par exemple ces deux élèves sont en très grande difficulté pour gérer leur groupe donc c'est, pas de chance. Après euh, grosso modo c'est ce que je voulais faire. J'ai peut-être passé un peu trop de temps sur l'explication mais je tiens vraiment à ce que soit clair parce que c'est quand même une activité qui les occupe pendant, pendant deux heures. J'ai euh, pff, oui après c'est à dire que peut-être un petit peu flou au début mais c'est avec la caméra je pense ! Et euh, non c'est à dire qu'après euh, y s'est, y s'identifient, après je trouve qu'ils se mettent vachement plus au travail, notamment et que ça se voit, ça se ressent encore plus avec l'autre classe qui est encore plus en difficulté quand il y a du travail de groupe comme ça. Y, ils s'impliquent davantage, que dans un cours disons euh classique où</p>

		<p>euh. Certains perdent vite la motivation. Certains ne l'ont jamais déjà. Et là c'est vrai que, et l'avantage que c'est une façon de procéder que j'aime bien, circuler comme ça quand y a du travail de groupe sur le groupe que je ressens le plus en difficulté. C'est une manière de procéder, je me balade beaucoup dans la salle, j'aime beaucoup ça et euh. Le gros, le point négatif pour moi ça a été le matériel, enfin les ordi. Ça a mis plus de temps à se connecter mais bon, c'est qu'après ils avaient pas mal de documents pour s'occuper mais l'autre classe ils se rappelaient leurs numéros d'ordi donc ça a été nettement plus vite et y étaient quasiment aussi tous quatre, y se sont plus réparti les tâches. Là certains ils étaient que deux par groupes du coup ça a pu pénaliser leur mise en œuvre parce qu'ils avaient beaucoup de choses à faire. Les documents, les pistes de réflexion, l'ordinateur. Dans l'autre classe ils se sont mieux réparti la chose je pense. Après les corpus, j'ai essayé de mettre le plus simple on va dire c'était la Marseillaise, à ce groupe-là qui était ici (désigne) c'est le euh, c'était notamment avec cette fille-là qui est très en difficulté mais qui est très agréable à, en cours, donc euh, voilà. Après j'ai, et, ce ce groupe-là qui est disons, assez à l'aise mais y ont eu un corpus compliqué et puis le corpus c'était trop long. Après, donc euh, j'essaie de faire un peu de différenciation dans cette activité parce que c'est une classe euh, c'est la classe bilangue allemand du coup y a quand même un, un noyau d'élèves qui est très très bon et après des élèves qui sont très en difficulté notamment Sam. Sam c'était le grand, celui qui était grand et qui est très très en difficulté. Y aussi Farès, farès je l'ai mis avec ce groupe-là et lui j'ai voulu le mettre pour qu'il se mette un peu au travail parce que Farès y faut qu'il se mette au travail. Y avait aussi l'autre qui était absent, c'était Killian, lui c'est un moteur de classe, un des deux délégués. Parce que les deux délégués y z'étaient absents parce qu'y z'étaient en formation. Donc y avait Killian qui devait être là puis Rayan qui devait être là, le deuxième moteur. C'est pour ça que Farès qui est l'élève le plus en difficulté notamment dans la, le fait qu'il faut lui dire de se mettre au travail faut qu'y aille parce que sinon y végète et y prend racine.</p>
26	R	Hun.
27	M	<p>Du coup je l'ai mis volontairement dans le groupe parce que justement y a quelque chose qui se crée et qui le tire un peu vers le haut parce que sinon enfin c'est compliqué de le mettre au travail ! (Sourire) Après euh, non je pense que globalement ça s'est bien passé euh, ils ont tous des bonnes idées et les dialogues sont, y a le squelette déjà, après j'insiste vraiment sur le fait des, qui mettent des informations et des documents, pas forcément que sur internet parce que internet on trouve de tout et je veux éviter à tous prix le tout Wikipédia. C'est pour ça que comme je leur ai dit, observez par euh vraiment à faire votre groupe avec les pistes de réflexion qui sont bienvenues et puis certains ont très bien compris, d'autres il a fallu passer par d'autres termes de vocabulaire, expliquer quelques pistes, les indiquer mais dans l'ensemble je pense que la consigne de base était claire et que le fait de la répéter une deuxième fois avec la feuille distribuée et le fait de la faire, qu'un élève explique la consigne après encore plus. Après auquel cas euh, je fais toujours ça dans les travaux de groupe c'est que, la première chose que je fais dans les groupes c'est "Est-ce que vous avez compris ce</p>

		qu'on fait ? Est-ce que tout est clair ? Est-ce que vous pouvez commencer sur de bonnes bases ?" C'est quelque chose que je fais. Et après je trouve qui ont bien avancé. Après je sais pas hein. Moi je trouve qu'ils ont quand même bien avancés aujourd'hui.
28	R	Alors je vais vous laisser la parole par rapport à ce que vous avez observé. Vraiment j'insiste y a pas de, le but c'est qu'on travaille, qu'on progresse, qu'on s'inspire et qu'on critique au sens noble du terme en disant ben voilà "Moi j'ai vu ça, comment toi tu l'as vécu ?" Alors n'hésitez pas hein limite moi je dois garantir le fait qui se sente pas agressé ici et que, que ça profite quoi. Si on n'ose pas parler, ça profite pas non plus. Donc y faut, faut qu'on arrive. (Donne la parole à Pierre)
29	P	Je voudrais démarrer. Le choix, c'est une impression, je pense que tu as la même, d'avoir commencé ça fait peur, dans le sens pour l'enseignant c'est ben, le monstre,
30	M	C'est un gros morceau ouais
31	P	oui, dans le programme de seconde c'est énorme aussi. Alors j'ai trouvé que (?) la notion. Donc comment faire passer ça dans un temps quand même limité tout en ayant, en essayant d'expliquer les principales étapes. Voilà, avec des élèves qui n'ont pas forcément une base qui a été construite en primaire. Et je trouve justement intéressant le choix des groupes ou chacun travaille sur un aspect de la révolution où on puisse mettre tout en commun et donc on peut refaire la trame sans forcément sans forcément (découpe avec ses mains)
32	M	Ouais à terme c'est faire une frise chronologique au tableau où chaque groupe place ses évènements ou son épisode sur cette frise.
33	P	Et c'est que ton activité a quand même deux qualités. La première c'est qu'on travaille à l'écrit, non trois. Travail de l'écrit et la recherche, recherche par eux-mêmes et c'est vrai que les élèves ont souvent tendance à se tourner vers nous "Comment ça s'écrit ? Qu'est-ce que ça veut dire ?" "Voilà le sens des termes, vous cherchez par vous-même" si vous avez une difficulté je suis là. Le fait qu'apprendre à chercher les informations c'est une activité à part entière et aussi l'expression orale. Voilà, s'exprimer à l'oral devant un public. Non c'est vrai que j'ai, moi j'ai beaucoup apprécié. En plus avec des images d'époque. C'est quand même bien intéressant...
34	H	Euh, ben moi je voulais euh t'entendre d'abord sur euh avoir ton ressenti sur euh sur la séance, parce que du coup ce qui était bien c'est que tout ce que tu avais ciblé, les ordinateurs et cætera... Tu t'en, tu t'en es rendu compte sur ton activité mais je pense que c'est le, ben c'est, la bonne attitude que tu as parce que tu as voulu, tu as, tu as conscience de ce qu'est, de ce qui s'est passé
35	M	Ben ce qui m'a sauvé c'est qui ait pas mal de documents, qui ait des pistes. Ils ont déjà pu xxx euh d'avoir quand même du, du boulot. Si j'avais eu que, que le sujet et l'ordi je me serais retrouvé euh, à poil.
36	H	Ouais, c'est vrai, bien sûr. Et puis c'est bien parce que quand tu expliquais, donc effectivement ce groupe-là, qui était, qui était un peu plus en difficulté, tu as fait de la différenciation moi je l'ai ressenti effectivement dans le groupe, qui est pas vraiment en difficulté mais en plus on était près d'eux donc y avaient beaucoup tendance à nous regarder, à regarder ce

		qu'on faisait et cætera... Ils ont eu du mal à se mettre et puis après comme tu as dit euh, c'est vrai que ces problèmes d'ordinateur. Au début surtout y, y se sont pas trop concentré sur les documents.
37	M	Ouais ils ont mis, ils ont mis en route les ordinateurs ouais
38	H	ET au début c'était voilà. Mais après moi ce que je voulais te dire c'est que, bon après tu étais stressé au début mais eux y étaient intimidés donc euh vous vous accordiez parfaitement (rires)
39	R	Ça annulait
40	H	Ça annulait quoi ! Et euh, mais ton explication elle était très claire, vraiment euh, t'as t'as été long, non je trouve pas. Je trouve qu'au contraire t'as, t'as bien ciblé les choses
41	M	Des fois vaut mieux être long et perdre cinq minutes au début plutôt que cinq minutes toutes les, toutes les dix minutes.
42	H	Complètement d'accord et je trouve que c'était quand même clair. Euh, et puis après moi ce que j'ai bien aimé c'est que tu étais effectivement très à l'aise dans le passage dans les groupes, et ça c'est euh, c'est super, et du coup-là après tu t'es, tu t'es, tu t'es, t'étais plus dans ton élément et euh, y avait de la complicité avec les élèves, ça je trouvais que c'était, c'était vraiment
43	M	Ouais ça va j'ai de très bons rapports avec cette classe
44	H	Ouais c'est important je pense aussi les rapports qu'on peut avoir avec nos, avec nos élèves et on l'a vu, et euh, et voilà. Et après ben sinon ta tâche complexe moi je l'ai trouvée très pertinente, euh Pierre a expliqué pourquoi et que cette, cette révolution française qui est un gros gros chapitre et
45	M	c'est un peu indigeste ouais. Enfin pour moi, pour eux c'est...
46	H	du coup tu as, tu as fourni un gros boulot hein aussi hein ! Je, je pense qu'il faut le dire hein parce que créer, créer six, six tâches comme ça euh
47	R	Excusez-moi ! Je, je pense savoir qu'un terme de boulot, comme je connais le dessous des cartes, il s'est quand même appuyé sur le boulot des copains. Hein ?
48	M	Ouais
49	R	Qui, qui l'ont aidé plus plus pour lui fournir un petit peu le boulot. Mais ici, mais c'est tant mieux !
50	H	Ah d'accord
51	R	Le tuteur par définition, y y, y doit être là pour aider.
52	H	Oui oui bien sûr, oui bien sûr
53	R	Le tuteur, peut aider à ça mais c'est un gros,
54	H	c'est un boulot aussi de
55	R	pas facile aussi de le mettre en place.
56	H	Ah ce niveau-là c'est un gros boulot et effectivement et puis ben après euh par rapport au, avec Pierre on comparait avec nos expériences aussi hein c'est normal euh et que Mathieu avec seize élèves, c'est vrai que nous avec Pierre on a des classes de plus de trente, trente ça fait aussi donc euh, euh quand euh quand avec nos secondes on veut mettre en place des tâches complexes c'est un peu plus euh
57	M	Ça doit être des chantiers j'imagine
58	H	Et du coup c'était, mais bien. Je me permets de faire une remarque

59	R	Ah ben
60	H	tout à fait personnelle. Mais quand on voyait aussi ton tuteur, ton tuteur circuler euh, voilà pour moi l'avenir de l'enseignement il est là. Il est sur des petits effectifs avec plusieurs enseignants dans une classe (rire Pierre) C'est un point de vue personnel euh
61	R	Monsieur le futur président ? Si vous nous entendez ? (S'adresse à la caméra, rires), euh, je crois pas que ce soit parti pour faire ça. Alors si on décompose un petit peu. Alors, ça s'est bien passé, enfin, on voit que y a pas de soucis particuliers alors je pense qui s'est, forcément mais, y a une caméra et cinq personnes au fond ils sont pas
62	M	bien sur
63	R	qui sont pas entre guillemets dans leur état normal, même si je n'aime pas cette expression-là. Euh, si on reprend un petit peu les entrées, si euh, je te remets juste la grille pour euh. Ici ... bon "Se faire écouter, être entendu." Pas de difficultés. Tu parles, ils t'écoutent. Alors, ils t'écoutent est-ce qui t'entendent ? Est-ce que quand tu donnais tes consignes est-ce qui, y étaient calmes, y étaient en position de disons, d'écoute, en position passive. Est-ce qui z'entendent à ce moment-là ? Est-ce que toi tu, tu perçois, à ce moment-là quand t'es en train de donner la consigne est-ce que tu perçois des élèves qui sont plus ou moins à l'écoute ? Ou est-ce que tu ?
64	M	Ben je sais, je sais à force maintenant quels élèves je dois regarder en priorité parce que c'est souvent ceux-là qui ont du mal à écouter au début. Et progressivement, c'est vrai que depuis le début de l'année c'est, parce que des fois c'était sans arrêt répéter la consigne, parce que y étaient enclins à écouter, ils bavardaient entre eux, y avait encore l'aspect je rentre en classe et j'émerge de la récréation, euh, mais là je trouve que, enfin la transmission s'est bien faite euh, puis après comme je l'ai dit j'ai (inaudible) sur le regard.
65	R	Et, est-ce que vous avez fait la différence entre écoute et entendre par rapport aux élèves que vous avez vus dans la distribution de la consigne, est-ce que vous avez trouvé vous qu'ils écoutaient ? Qui z'entendaient ? Ou est-ce que vous avez mis le niveau finalement, à ce moment-là ?
66	H	Après je sais pas, mais nous on a euh, c'est, on a été un peu perturbés dans l'observation par l'élève qui a levé la main en fait. A partir du moment où t'avais pas commencé à expliquer ta consigne, celle qui voulait que tu lui donnes des feuilles, donc c'est vrai que elle, je pense que elle t'as très, très difficilement écouté parce que parce qu'elle était, elle voulait vraiment euh, te demander ce qu'elle avait à te demander quoi. Puisqu'elle a levé la main pendant longtemps et je pense que comme nous on était au fond et que tu voulais pas trop regarder la caméra, je sais pas si tu l'as vu. Mais bon euh, ça c'était parce que nous on était juste derrière et qu'on la voyait elle. On était vraiment euh
67	M	Ben moi c'est, c'est une spécificité de cette quatrième-là, c'est qu'en fait il me demande alors que j'ai même pas, j'ai même pas commencé à expliquer des fois. Alors c'est vrai que, après c'était pour autre chose mais c'est vrai que
68	R	une question matérielle.
69	H	une question matérielle. Et du coup moi je j'ai j'ai trop capté mon regard sur elle pour faire un, pour en faire un compte rendu global.

70	P	Y me semble qu'ils arrivaient à entendre parce qui a pas eu, y a pas eu de demander à réexpliquer les consignes. Surtout que tu demandes à un élève en particulier de répéter
71	M	Alors ça, j'ai mis ça depuis que, depuis mon tuteur y m'a dit. C'est vrai que je fais toujours ça parce que c'est vrai que, quand quelqu'un parle on perd, e trouve.
72	R	Alors tu dis quelque chose d'important de mon point de vue, et quelque chose que tu vas pouvoir un petit peu plus travailler c'est tu dis "je dois regarder" mais moi ce qui m'a surpris en te regardant, c'est sur on est là, y a la caméra on est d'accord,
73	M	C'est vrai qu'au début je regardais par terre ouais. C'est vrai.
74	R	Tu démarres, ils ne te regardaient pas, ils étaient là, ils étaient stressés par la caméra, par l'ensemble. Tu ne les regardais pas, et euh, y avait une sorte d'accord tacite en gros. On se tait, on sait qui faut se taire. Toi tu pouvais dérouler tranquille euh
75	M	Ah ouais alors c'est vrai que ça roulait, on pouvait avancer !
76	R	et (rire) et c'est vrai que à partir du moment où t'as levé la tête et qu'ta regardé, déjà tu t'es aperçu qu'elle levait la main depuis un moment euh, ta commencé à voir ta classe. Et ce contact visuel, notamment quand tu donnes les consignes, euh, il est important, euh, voilà, on est, on est dans un contexte particulier, y a le film, y a tout ce qui faut mais y y faut que tu, faut que tu te fixes. Parce que je trouvais à la fois bien mai à la fois dommage au début, c'est que tu bouges beaucoup ! Et autant bouger beaucoup quand ils sont dans le travail de groupe c'est très bien. Autant quand tu donnes des consignes et que tu veux attirer leurs regards.
77	M	Ah ben ils sont obligés de me suivre du regard et c'est vrai que c'est
78	R	c'est compliqué de te euh, tu vois, euh, si je veux te regarder je suis obligé de te suivre.
79	M	Ouais c'est vrai.
80	R	D'accord euh, t'es grand ta une superbe voix, ça porte, t'as un (fait signe de prestance), y a pas de soucis de ce côté-là, tu... Peux être essayer toi de te fixer quelque part
81	M	Au début, je
82	R	Voilà, au début, "je donne des consignes, regardez-moi !" et insister pour qu'ils te regardent. Ou "Regardez, je vous explique." Pour être sûr à ce moment-là qui a eu un contact visuel entre eux et toi pour capter un peu plus leur attention euh, parce que certains ils ont compris qu'il fallait pas qu'ils parlent mais entre guillemets enfin y pensent à autre chose., à ce moment-là. Et ensuite ça t'oblige à faire beaucoup d'efforts derrière, à repasser par groupe pour réexpliquer la consigne même si tu l'as fait reformuler par quelqu'un et après tu fais le garçon de café ici, ce qui est normal hein ! Dans le travail en îlots tu es obligé de le faire. C'est, c'est pas du tout une critique à ce moment-là. A un moment donné, la forme du travail t'oblige à aller voir les groupes sinon ça sert à rien de faire du travail de groupes. Mais ça te demande plus d'efforts. Et donc c'est euh, à ce moment-là, c'est, si j'ai un conseil à donner sur cette partie-là c'est te fixer, bon là ou là (désigne) euh ici et de demander qui te regarde pour donner ta consigne.

		En disant "Ne faites rien.", et même s'ils ont une question à poser "baisse ls bras, on verra ça tout à l'heure. Regarde-moi je te donne la consigne." Alors c'est vrai que, c'est pour ça que y a le problème de la caméra et de nous derrière mais essaie de, à ce moment-là tu es référent, tu donnes la consigne, tu te positionnes, et je, tu déroules. Parce que à ce moment-là, même pour un élève qui t'écoutes c'est difficile de te suivre en te regardant. Alors au bout d'un moment y baissent la tête, ou y regardent ou y essaient de, de faire quelque chose. Alors "Présenter, faire comprendre la tâche." euh, comme tu l'as dit, t'as fonctionné en trois temps. Premier temps, qui a été très appréciable et qu'on a tous apprécié c'est que tu lises et en même temps que tu lèves des obstacles de compréhension et cætera... Deuxième temps, tu leur fais reformuler. Alors si on s'arrête deux minutes sur cette reformulation c'est Léa, la petite que tu as fait reformuler ?
83	M	C'est celle qui a les difficultés oui.
84	R	Euh, tu lui as demandé de reformuler. Qu'est-ce qui s'est passé ? Je sais pas si vous avez bien perçu
85	M	C'était pas très clair ce qu'elle a dit.
86	H	Je pense qu'il a eu un regard assez eu, du coup tu as pris ce qu'elle a dit et tu l'as reformulé toi. Je sais pas si
87	M	Alors c'est juste un peu méchant de dire ça mais là je me suis dit, si elle elle a compris quasiment toute la classe a compris parce que c'est elle qui a le plus de difficultés.
88	R	Ouais mais est-ce qu'elle avait compris finalement ?
89	M	Les grandes lignes mais après euh, je suis pas sûr que technique du
90	R	Dans ce temps-là, finalement tu tu tu t'es pas donné assez le temps de de la questionner. Hein ? Même si elle a compris, c'est pas grave à la limite au contraire c'est un moment pédagogique ou tu vas ben, expliquer. Mais comme t'as vu qu'elle avait pas compris ben comme tu l'as fait remarquer, t'as repris la main et tu leur as réexpliqué une deuxième fois. Mais ce qui ce qui perdait un peu la valeur ici. Alors que fallait la laisser se tromper en disant "Mais qu'est-ce qui faut faire ? Qu'est-ce que j'attends de toi ? Qu'est-ce que j'attends de ton groupe ?" Et c'est, à la fin même si elle dit "je sais pas", tant mieux ! C'est une bonne réponse je sais pas. Parce que je sais pas, mais "qui d'autre peut expliquer ce qui faut faire ?", comme ça, ça te donne des indices si finalement ton explication elle a été claire ou pas. Si t'as quatre, cinq élèves qui te disent je sais pas tu te dis "Oh peut-être que j'étais pas aussi clair que ça !" Alors je reprends la main. Si par contre un autre élève était capable de réexpliquer ta consigne
91	M	Ouais j'aurais dû passer le bal, elle aurait dû passer le ballon au lieu de moi le
92	R	"C'est un bon début de réponse, est-ce qu'on peut pas compléter ?" "Qui peut compléter ?" Tu vois ? Simplement pour les laisser un peu plus s'exprimer et en s'exprimant peut-être qui vont plus rentrer dans l'activité. Parce qu'après y, c'est ce qu'ils ont fait d'ailleurs dans les petits groupes, c'est qu'ils ont fait ça mais à l'échelle du petit groupe. Alors que tu mènes la classe sans problème. Même s'ils n'ont pas compris c'est pas grave ! Au contraire c'est le moment de valider ta ta consigne ou pas. Pour leur faire comprendre. Après y vont davantage travailler sur "Qu'est-ce que j'attends

		de toi ? Qu'est-ce que tu dois faire ? Explique-moi ?" Avec des verbes donc "Explique moi ce que tu dois faire ? Décris-moi ce que vous allez faire ? Décrivez-moi ce que vous allez faire ? Qu'est-ce que tu vas commencer par faire ?" Est-ce que je commence par lire les documents ? Est-ce que je commence par allumer l'ordinateur ? Vous voyez ? Si vous le décrivez, si vous commencez par dire "je vais lire les documents" et que vous en voyez un qui commence par allumer l'ordinateur, vous le stoppez "Qu'est-ce qu'elle nous a dit tout à l'heure ? On commençait par quoi ? Par lire les documents. Donc pour l'instant on peut pas allumer l'ordinateur. On les allumera après. "
93	M	Ouais.
94	R	Vous validez le protocole que vous mettez en place pour le faire. Et, c'est c'est quand même important. Pour l'organisation du travail des élèves, le pilotage de la classe. T'as une problématique (désigne le tableau) "Comment les Français participent-ils à la prise de la nation ? Qu'est-ce que tu veux qu'ils te disent finalement ? Qu'est-ce que tu veux qu'il en ressorte ? Voilà. In fine ils ont faits leurs dialogues tous c'est
95	M	Schématiquement que le peuple est au centre un peu de l'action. Tous les, c'est quelqu'un du peuple qui reconnaît Louis XVI, euh, y participent à la terreur et cætera... Donc c'est, ils sont au cœur de là, au cœur de, j'osais pas trop dire ce terme d'évènement parce que c'est vrai que c'est très
96	R	C'est, c'est compliqué.
97	M	Mais ils sont au cœur de l'action. Mais c'est à la fin c'est ce qui va ressortir quoi. C'est que sur tous les grands épisodes révolutionnaires y a, la place du peuple est déterminante.
98	R	D'accord. Y a, dans les, dans les corpus une, ce que j'arrive pas à comprendre c'est comment y vont passer du dialogue au mettons ils sont à la Marseillaise, on est à coté euh, ici, on va faire la Marseillaise, y. Comment y vont passer de, "on présente la Marseillaise" sous forme de dialogues, en c'est à dire comment tu vas imaginer la mise en commun de ce travail-là ?
99	M	L'idée déjà de base, c'est qu'il y aura frise au tableau
100	R	Ouais
101	M	et après que chaque groupe soit passé. Il replace le lieu dans son évènement. du coup la Marseillaise ben y a pas de date, si y a la date de sa création mais, et en fait euh, c'est pour ça que j'ai vraiment insisté sur le fait que les dialogues doivent intégrer les pistes de réflexion mais après c'est sûr que je dois faire des reprises pour euh, ramener du scientifique et puis après faire créer une trace écrite pourquoi pas sur les évènements en tant que tel et puis après ben, aboutir à la leçon si on peut dire générale sur euh, "Comment se passe cette révolution ? Quels sont les grands évènements ? "
102	R	Oui. Alors vous comment vous, comment vous en seconde par exemple, je vous, dans la même démarche, qu'est-ce que vous feriez différemment ? Par rapport à, alors est-ce que vous garderez l'idée de dialogue ? Peut-être, ou pas. Comment vous organiserez le travail ? La mise en commun de ce travail ? Voilà on a bien compris qu'il travaillait sur différents épisodes, que tous ces épisodes, le peuple participant aux épisodes de la révolution. Après il faut arriver à en faire un tout. Comment vous imaginez faire ce tout-là ?

		Hein ? Y a une proposition de frise chronologique. Est-ce que vous garderez, qu'est-ce que vous garderez pas ? Qu'est-ce que vous ferez autrement ?
103	H	Ben c'est, c'est difficile parce que moi j'aime, j'aime beaucoup le dialogue
104	R	Ouais
105	H	Je, je trouverai, si on le laisse c'est pas intéressant en revanche parce que et euh du coup c'est vrai que l'alliance oral-écrit, moi pour l'instant les tâches complexes que j'ai faites on produisait les tâches écrites en fait et, les traces écrites qui leur servait, qui servait de cours. Mais après c'est des premières aussi c'est différent. Mais euh, ben du coup j'ai essayé de les faire travailler à l'oral aussi et c'est vrai que c'est c'est compliqué. La frise chronologique oui. Et après du coup comment on va pouvoir, pas refaire un cours euh, un peu magistral en fait. Tu disais que tu voulais éviter tu vois alors.
106	M	Moi mon idée de reprise c'est de reprendre les éléments qui je pense seront là lors des dialogues, c'est une hypothèse hein ! Mais après j'espère qui seront-là et après faire en sorte justement que ces idées aient émergé auprès des autres groupes. C'est c'est, c'est vrai que c'est c'est un peu abstrait ce que je dis mais clairement euh je pense que j'aurais un travail de relecture des dialogues quand ils me les rendront et voilà. Essayer de leur faire souligner, avant de passer à l'oral, quelles sont leurs idées fortes dans le dialogue. Et que ça apparaisse euh, assez directement aux autres, aux autres groupes. Après y aura peut-être des reprises c'est sûr.
107	R	Mais, ce que tu dis c'est un peu abstrait, c'est intéressant, c'est pas abstrait peut-être le mot. Je veux dire qu'à un moment donné il va falloir que tu te poses la question "Qu'est-ce que je veux qu'ils apprennent ?" Mais concrètement ! C'est à dire que tu le poses comme étant l'objectif final. Là, ce que je vois, moi, c'est deux autres entrées. C'est que dans ce type de tâches qui sont des tâches compliquées à mettre, franchement vous avec euh, c'est ce qu'on discutait avec ton tuteur tout à l'heure-là, c'est difficile dans vos positions de mettre en place ce type de cours et ça se passe bien et vous le faite, pour des débutants, de manière vraiment, déjà, avec beaucoup de qualité. Ce qui est difficile dans, y a deux choses difficiles dans ce type de travail, c'est un, faire en sorte que les élèves restent dans la tâche. Si vous les observez, au bout d'un moment ça se délite. Mais si, j'allais dire si, donc il faut l'anticiper en amont. Et la deuxième chose c'est faire en sorte, hé bien, de mettre en perspective ce travail individuel par îlot pour faire du commun et pour donner du sens à l'activité. Là, euh, bon, ces deux réflexions elles doivent être faite en amont pour que on tombe pas dans l'écueil, ben on a fait une activité puis ça s'aboutit à pas grand-chose, où c'est, les élèves y comprennent pas
108	M	y faut la digérer
109	R	Voilà. Faut la digérer et donner du sens. Et ce travail-là il est pas facile dans une tâche complexe parce que c'est vraiment, euh, l'idée qu'on va regrouper, on va essayer de donner sens pour aboutir à ce que je veux que vous appreniez. Qu'est-ce que je veux que vous appreniez ? Je veux que vous appreniez ici que les Français à la révolution, ce qui est nouveau c'est qu'avant ils ne participaient pas à la vie du royaume hein ? Les décisions étaient prises sans eux. Mais aujourd'hui c'est eux qui prennent des

		décisions politiques. Hein ? Dans tous les domaines ! Ça je voulais qu'ils l'apprennent. Mais que ce soit fixé. C'est pour ça qu'on va parler de révolution. Changement total et subit, et cætera... Mais ça y faut que ce, que ça structure mes exercices et qu'on aboutisse à ça. Mais pour se faire, il faut que ce soit très clair pour vous et que ce soit très clair pour eux. Pour que ce soit très clair pour eux, y faut leur, y faut leur dire ! "Je veux que vous aboutissiez à ça." C 'est pas grave hein de leur dire hein ! "Voilà ce que je veux. Ou je veux aller" Là on va travailler sur le chemin mais je veux qu'on arrive à dire ça à la fin pour qu'y z'aient la vision, hein ? Le bout du tunnel là ? Et qui z'arrivent à, à. Sinon à la fin ils risquent de rien apprendre et surtout sur des activités comme ça qui sont sur plusieurs heures. Là ils finissent le cours, on finit, si on les interviewait justement "Qu'est-ce que tu as fait, qu'est-ce que tu as appris ?"
110	M	Ils auraient eu quelques idées vagues sur leurs sujets à eux et
111	R	Voilà, ils auraient pas de. Alors ça veut pas dire qu'ils n'ont rien fait ! Au contraire ! Hein ? Mais c'est
112	M	Y z'aient, y z'aient
113	R	C'était peut-être pas assez clarifié pour qu'ils puissent dire "On a travaillé, on a travaillé sur la révolution. « Ça ils vont le dire. "On a travaillé sur des éléments de la révolution." Et pour quoi faire ? Ben ça ils auront du mal à le dire. Parce que dans le fil rouge hé bien il a pas été insisté ici. Et heu, finalement ça revient aussi sur clore la séance, dans les temps comme ça, si vous voulez pas qu'ils se délitent faut que tu reprennes la main. Quarante minutes c'est trop long en individuel au collège. Même au lycée. C'est à dire qu'a un moment donné, il faut que tu te dises, "Ben y vont partir pendant 20 minutes, y vont bosser et ensuite je fais le lien que je reprenne la main. Une première fois
114	M	Cadencer un peu
115	R	Ouais. Ils repartent dans le boulot vingt minutes et avant la fin de la séance, je reprends la main et c'est moi qui fait ce lien-là. C'est mon rôle. "Vous arrêtez de travailler et vous me regardez ! Alors vous avez commencé vos dialogues ? Ou tu en es ? Premier groupe." "On a commencé à faire ça." Fais ton retour à l'oral. Et ex fixant un objectif pour la fin de la séance. Je vous donne ce travail-là qui va durer trois séances par contre, à la fin de la première séance on fait un petit bilan intermédiaire. Et je fais un point groupe par groupe, pour savoir "Ou est-ce que vous en êtes." Et à la limite au milieu de la séance je le rappelle. "Attention, dans vingt minutes vous allez devoir me faire un point. Donc il faut me dire où est ce que vous en êtes, ici." Pour structurer davantage l'activité. Parce que sinon, c'est une séance qui, après y vont prendre du retard, hein tu vas leur faire. Et euh, faut pas hésiter à dire ben première partie très bien et dans un quart d'heure tu reprends la main en leur rappelant "Qui c'est qui me rappelle la consigne ? Rappelez-moi la consigne. On a dit qu'on travaillait sur cette question. Comment les français participent et cætera... Rappelez-vous dans un quart d'heure faut me faire un bilan de où est-ce que vous en êtes." Ça peut être simplement "Monsieur on a fait que lire les documents." "Mais je veux que vous me disiez pourquoi vous n'êtes pas allé plus loin." Et ça permet, ça leur permet, voilà, d'avoir un moment plus structuré. Je pense que tu gagnerais

		dans la deuxième séance qui vient à garder ton même fil conducteur mais à être beaucoup plus euh, à fixer des repères pour les enfants parce qu'ils ont besoin de repères dans la tâche.
116	M	Donc ce je peux faire mardi c'est en début de séance, c'est de, prendre ce temps-là de quelques minutes et de demander à chaque groupe où il en est ? Au début de cette séance.
117	R	Alors, est-ce que au début ça va pas être un peu difficile ? Parce qu'ils vont revenir dans l'activité y t'auront pas vu depuis jeudi
118	M	Ouais ça va peut-être faire paniquer certains groupes qui sont pas
119	R	Voilà
120	M	stables, euh
121	R	Et puis si ils ont pas beaucoup bossé aujourd'hui, tu risques de te mettre un peu le feu tout seul dans la classe.
122	M	Ouais mais connaissant certains élèves, je pense qu'ils travaillent plus depuis le début, comme ça.
123	R	Ouais, alors tu tu peux prendre un ou deux groupes, peut-être et dire "Ben dans un quart d'heure, vingt minutes, je fais le point avec vous." Hein ? Tu la joues peut-être comme ça. Tu vas interroger deux groupes dont tu sais qu'y vont se rappeler opu qu'ils ont travaillé et puis mettre la pression sur les autres en disant "Dans un quart d'heure c'est à vous de faire votre petit bilan intermédiaire." Où vous en êtes du dialogue. Et là, en un quart d'heure on passe un mini oral, c'est quand même un oral en lui-même, et donc y va falloir qu'on bosse un petit peu. Ici. Pour éviter que finalement y ait des groupes qui, ben, parce que tu as beaucoup de chose à gérer en même temps qui euh, voilà. Qui attendent un petit peu que l'heure se passe. Et ça c'est important que vous structuriez, ici. Alors moi, une question à te poser, un peu provocatrice. A quoi y sert l'ordinateur là ?
124	M	Ben, dans un mode parfait je voulais qu'ils s'en servent vraiment que pour compléter, pour cherche deux ou trois choses mais
125	R	Alors est-ce qu'y pouvaient faire la tâche sans utiliser l'ordinateur ? Est-ce qu'ils peuvent faire la tâche avec le dossier, tes pistes, sans utiliser l'ordinateur ?
126	M	Plus certains dossiers que d'autres ouais. Mais après je pense, ce que j'aurais dû faire et je m'en suis rendu compte tout de suite, c'est donner l'ordinateur dans un second temps. En fait. C'est, c'est à dire euh les laisser euh, un bon quart d'heure vingt minutes sur, je me concentre sur la gouache et le reste du travail, les documents, je commence à voir des pistes de réflexions sur les documents et la gouache et après amener l'ordinateur dans un deuxième temps, pour euh, un peu comme gadget mais c'est vrai que l'ordinateur ça peut être une boîte de Pandore aussi.
127	R	C'est un outil. Qui peut te pénaliser dans l'activité.
128	M	Là y m'a, je sais pas si y m'a pénalisé mais je sais que, je pense que,
129	R	Pour certains élèves je pense que oui, y t'as pénalisé parce qu'ils ont, y z'attendaient que ça s'allume, ça ramait, et cætera... Ça leur a fait perdre dix minutes quoi. Bon c'est pas grave l'histoire, y vont pas mourir hein, parce qu'ils ont perdu dix minutes, mais... J'allais dire. Et donc la deuxième question ici c'est que vous êtes dans un, dans un travail typique de

		recherche documentaire. Et euh, finalement dans les nouvelles, dans les nouveaux programmes y a une partie qui s'appelle "apprendre à apprendre" Est-ce que finalement on n'aurait pas pu essayer de travailler sur "Comment on recherche ?" Est-ce que tu l'as déjà fait depuis le début de l'année ? Travailler sur comment on recherche de l'information ?
130	M	oui.
131	R	Oui ? Ici, t'as produit quoi, une fiche ? Y avaient des supports ? Où c'était simplement en cours euh ?
132	M	une carte mentale.
133	R	une carte mentale, en apprentissage. Et, ce que je trouvais alors, qui pouvait t'apporter du plus mais je sais pas si euh, ce sera partagé c'est euh, des aides support, par exemple une aide où tu dirais ben "Pour chercher dans un document, qu'est-ce qui faut faire ?" Parce que certains c'est, c'est pas qu'ils ont, qui veulent pas chercher ? C'est qui savent pas. Tu ouvres un document c'est très abstrait, c'est y y vont le lire, vous ça fait sens pour vous et peut-être qu'une aide euh, comment chercher dans un document ? "Ben déjà, repérer les titres", c'est pas mal.
134	M	Faire peut-être une petite fiche méthode ?
135	R	Une petite fiche méthode, ici. Ben y aurait peut-être une deuxième aide qui était possible sur euh, euh, un tableau pour classer les informations. Euh, et donc ce que j'ai là, avec l'élève en grande difficulté, dans le document 1 "Repère les informations où le peuple, où on te parle du peuple."
136	M	Les guider
137	R	Les guider de différentes façons. Et peut-être que tu la mets pas l'aide à un groupe qui fonctionne bien. Tu vois ? Quand tu parlais des différenciations, ici, c'est alors, parce que, finalement l'objectif c'est de faire de la recherche documentaire sur des sources, sur quelque chose qui est vraiment historique, ce qui est très très bien mais il faut un peu plus les aider je pense. Là ils sont en quatrième, c'est pas non plus un établissement où les élèves sont très très forts ici. Moi je les ai trouvés un petit peu démunis par rapport au travail. Pas parce qu'ils ne voulaient pas le faire, au contraire ils avaient bien envie de travailler, ils trouvaient ton idée super et je suis complètement d'accord avec vous, le dialogue c'est une très bonne idée et je pense que ça va pouvoir faire quelque chose de très vivant. Et rendre l'histoire vivant et la révolution, comme tu disais tout à l'heure, le gros morceau du chapitre, ben c'est quand même sympa. Et ils se rappelleront de ça. Ils se rappelleront qu'ils auront travaillé, qu'ils auront fait un petit dialogue et cætera... Et ça va ancrer un petit peu leur cours mais il faut davantage les étayer dans leurs, dans leurs pratiques pour qu'ils soient pas, ou que toi tu sois pas obligé ensuite ben de rétropédaler en disant "Ben ils ont pas compris !" et de faire euh, le garçon de café. Être obligé de passer groupe par groupe pour réexpliquer.
138	M	Ce que j'ai fait par exemple, enfin, au premier chapitre d'histoire sur le commerce j'ai, j'ai fait une étude de tableaux
139	R	Oui

140	M	Et avec eux j'ai construit une fiche d'aide justement pour le tableau. Et c'est vrai que j'aurais dû faire au début de l'année aussi une fiche d'aide pour les documents
141	R	Ben c'est, on est au début de l'année-là.
142	M	Les tableaux, ils savent ce qu'il faut chercher, euh, on a fait ensemble ça, on est parti du port de Marseille au siècle dernier et maintenant à chaque, c'est vrai qu'à chaque tableau ils ont des automatismes, notamment euh, je cherche s'il y a un personnage central, euh, la source tout simplement. Qui a fait ce tableau ? Où il est exposé ? Est-ce que ce tableau a un but ? Euh, et ça c'est, en l'occurrence, je pourrais faire ça aussi
143	R	mais tu vois c'est ta salle, ici. Et ce que font les PE par exemple, les Professeurs des Écoles, c'est qu'une fois qu'ils ont construit cette fiche méthode-là
144	M	l'afficher
145	R	ils l'affichent.
146	M	hun hun.
147	R	Comme ça quand tu es dans un nouveau, une nouvelle tâche, t'as fait ta fiche méthode "Qu'est-ce qu'il faut chercher dans un document ?" Hein, je m'en réfère aux titres, chercher les personnages principaux, je regarde les dates et cætera... Le prochain exercice, hein, te demande de faire de la recherche documentaire, "Regardez où est-ce qu'on va trouver ? Ben là ! La dernière fois on avait fait une fiche sur la recherche documentaire, qu'est-ce qui faut faire ?". Là tu demandes à un élève de reformuler ce qu'il faut faire, où, tu te fais gagner un temps fou.
148	M	C'est vrai.
149	R	T'y as gagné un temps fou, eux ils sont cadrés, y savent que ben là on a fait la fiche sur euh, sur le, sur les tableaux, quand tu donnes un tableau, tu demandes juste à un élève "Regarde la fiche, rappelle-moi ce qu'il faut faire ?" Et ils sont rentrés dans l'activité. Là ta structuré avec eux. Et, et, je finis parce qu'après, on va pas passer des heures, ce qui est intéressant mais... Ton tuteur ! Alors, je l'adore, ton tuteur hein ? Tu as bien compris qu'on s'entendait très bien euh, donc euh, c'est quelqu'un ici. Mais, à un moment donné est-ce qu'il t'a gêné, dans la classe, quand il est intervenu ?
150	M	Bennnn
151	R	C'est filmé mais c'est pas grave, hein !
152	M	Ben, il m'a un peu remplacé dans certains groupes je pense.
153	R	Oui.
154	M	C'est vrai que ça, ça m'a un peu déstabilisé parce que c'est vrai que j'aurais préféré qui qui qui dise plutôt euh "vas voir ce groupe-là, vas voir ce groupe-là" plutôt qu'il le fasse par lui-même.
155	R	Même pour euh, l'histoire des vestes.
156	M	Ouais. Mais c'est que ça c'est, moi je, j'ose pas trop leur demander de les enlever parce que c'est vrai que certains sont frileux en plus
157	R	Et est-ce que il le fait d'habitude, où est-ce que c'est parce qu'on était là ? Est-ce que d'habitude il intervient comme ça à l'intérieur du cours où est-ce que
158	M	Il intervient des fois.

159	R	Il intervient des fois. Parce que des fois chez les tuteurs quand nous parfois quand on vient faire un TD déloc, il y a des tuteurs qui pensent qu'on inspecte à eux aussi, on inspecte un peu leur travail, tu vois, euh, qu'ils ont, alors y se disent " Y faut, y faut que Martin fasse bien parce que ça voudrait dire que je suis un bon tuteur."
160	M	Notamment en termes de consignes, il aime bien passer justement juste après moi pour dire euh, si si les élèves ont compris. S'assurer que euh, une deuxième lame quoi. Là ça m'a un peu plus gêné mais d'habitude ça me gêne pas.
161	R	D'accord. C'est vrai que en termes de positionnement euh, alors d'un côté c'est, c'est utile, parce que parfois il te montre ce qui faudrait que tu fasses. Et tu peux copier. Dans le sens, on fonctionne aussi un peu par imitation, et euh, quand vous observez ben voilà, vous copiez, vous rejetez euh, alors en disant "Ben tien il a fait ça, ça a bien marché je le ferais ça pareil." Et après par réajustement vous adapterez votre propre façon de faire. Euh dans l'urgence c'est quand même perturbant. A un moment donné t'as jeté un coup d'œil quand il est venu euh, sur le côté, j'ai vu ton regard, tu te dis "bon euh, j'avais vu je, j'allais y aller quoi !" Et, et c'est vrai qu'en terme de positionnement c'est pas facile parce que, parce qu'il intervient beaucoup, y, y veut que ça soit à sa façon de faire et puis l'histoire des vestes c'est euh voilà. Toi tu décides à ce moment-là que la veste c'est pas un problème voilà ici. Et pour lui ça a l'air d'être très important
162	M	Sa salle est mieux chauffée aussi ! (Rire M)
163	R	Ouais. Voilà sa salle est mieux chauffée aussi où alors peut-être il est moins frileux, il est du Nord, euh
164	M	Non, moi c'est pas le problème mais c'est vrai que certains gamins je, j'ose pas trop leur dire parce que c'est vrai que certains ils ont juste le T-shirt du coup euh, ils ont froid quoi.
165	R	Ouais.
166	M	Et puis après y disent (prends un accent "cité") "Hé m'sieur ça dérange pas hé !"
167	R	Donc en termes de positionnement c'est pas évident. Y faut arriver à, je lui en parlerai parce que, ici, qui soit pas trop interventionniste
168	M	Ben d'habitude ça me gêne pas mais là c'est juste que euh, ça m'a
169	R	il est pas plus intervenu que d'habitude ?
170	M	Non, pas plus que ça.
171	R	Pas plus que ça. Parce que moi je trouve, enfin, c'est, je sais pas comment (se tourne vers les deux autres FSTG)
172	H	Je suis, je suis d'accord. Ce groupe-là par exemple (désigne une zone) quand tu étais là-bas (désigne une zone éloignée) et que y était assis là (désigne une troisième zone proche de la première), ils l'ont appelé carrément quoi. Tu vois et je trouve que c'est un peu, c'est vrai que je suis assez d'accord. C'est pas...
173	R	Le, le problème c'est qui, les élèves ils le prennent comme un référent à ce moment-là, alors ça peut être une aide parce que à ce moment-là toi tu étais en train de faire autre chose et cætera...
174	M	C'est des élèves il les a eus en sixième aussi, c'est vrai du coup que

175	H	Lui, il a l'habitude de l'avoir alors
176	R	Et vous, vos tuteurs ils fonctionnent pareil ? Ils interviennent ? Ou pas du tout ?
177	P	Moi, en, au début oui quand j'avais encore des difficultés à passer mes consignes oui.
178	H	Moi non. Par contre s'il est à coté de, d'un élève, parce que moi la classe est vraiment petite donc il est forcément à côté d'un élève euh, alors là il se penche un peu il regarde un peu ce qu'elle fait, les réponses qu'elle met, les questions que je fais. Dès fois il lui demande, il lui demande "Qu'est-ce que tu as compris ?" Je l'entends. Mais après il intervient pas devant...
179	R	Ben ouais parce qu'après on reste des enseignants.
180	H	Ouais bien sûr. Oui voilà
181	R	A un moment donné elle te pose une question, tu vois qu'il a pas compris, t'as envie d'aller, d'intervenir, à un moment donné ben nous on était là, ben comme y se déplaçait beaucoup on n'a pas osé se lever non plus euh à côté. C'est, c'est quelque chose qui peut être gainant dans la pratique. Ici euh ce qui, par contre, l'indice que cela donne et c'est ce qui fait très bien d'ailleurs c'est que passer une consigne, donner une consigne c'est pas suffisant. On reformule la consigne, tout ça, puis pour certains élèves y a euh, personnifier la consigne, donner des exemples. Et à un moment donné euh, ça la différence qui a entre préparer prendre la classe et enseigner. Et c'est difficile de faire sentir ça. Je sais pas si euh je me fais bien comprendre. C'est à dire qu'à un moment donné vous avez fait un gros boulot de préparation. Vous avez imaginé plein de choses, vous lancez l'activité et y vous manque un petit truc. Et ce petit truc c'est essayer de comprendre que à ce moment-là il va falloir enseigner. Mais ça veut rien dire enseigner ! Qu'est-ce que ça veut dire ? Je sais pas je vous pose la question. Qu'est-ce que ça veut dire enseigner ?
182	M	C'est apporter du contenu.
183	R	Oui mais ça, à la limite, est-ce que Wikipédia enseigne, je suis pas certain. Ça veut dire qui a quelque chose entre tout le travail de préparation, de réflexion, de contenu et cætera... Et le fait que les élèves le réalisent. Alors comme ils ont été habitués pendant des années, ils sont dans, dans l'activité, ou dans la tâche, plutôt. Mais est-ce, est-ce que j'enseigne à ce moment-là ? Mais l'enseignement c'est ce que je rajoute, en plus ! Ce qui fait la valeur ajoutée d'un enseignant c'est ça. Et euh, ce que je fais, le tuteur ce qu'il a fait c'est qu'à un moment donné il a vu qui avait des blocages dans l'activité pour certains élèves. Qu'ils n'avaient pas pu entrer dans l'activité ou dans la tâche et, il est allé enseigner. C'est à dire qu'il s'est posé à côté d'eux et c'est d'ailleurs en termes de positionnement c'est rigolo parce que toi tu vas, alors je sais pas si tu oses pas où si tu, mais tu t'assois pas à côté d'eux. Quand il y a des places tu restes debout, devant le groupe
184	M	dès fois je le fais mais c'est vrai que là je l'ai pas fait.
185	R	Voilà. Lui y s'assoit, plus, et y voilà « Qu'est-ce que t'as compris, comment je peux t'expliquer ?" Il essaie de comprendre euh ici, il donne des exemples et cætera... Et c'est souvent ce qui est difficile quand on est débutant c'est que, enfin c'est ce qui est normal hein ! C'est, quand je dis ça c'est pas, c'est, ça vient mais on a. On fait un travail de préparation, on essaie de mettre en

		<p>place les conditions de fonctionnement de la classe, la prise e main et cætera... Le cadre, les outils, la problématique, les documents, machin, les papiers et cætera... On lance l'activité et après ça marche où ça marche pas mais, je, à ce moment-là, voilà. J'ai fait mon job, allez, m'en demandez pas plus. (Se "lave" les mains) Ben c'est, et parce que c'est compliqué. C'est à dire qu'à un moment donné ben oui, y a des élèves qui vont comprendre, y a deux gamines là, elles étaient organisées "toi tu fais ça, moi je fais ça et cætera.." et tant mieux pour elles hein ? Ça s'autorégule tout seul puis y en a d'autres vous allez être obligé d'aller les voir et d'avoir cette action supplémentaire pour faire passer un barrage de difficultés où les motiver dans la tâche où, où incarner une consigne en disant "Ben voilà regarde là !" Comme elle disait à un moment donné" Moi je suis Montesquieu j'ai fabriqué le bouquin et cætera. et cætera....Regarde ton bouquin quelles idée et cætera. et cætera... La Marseillaise, tac tac » Et c'est ce, j'ai trouvé ça intéressant c'est qu'y en a une qui a demandé «la Patrie ?" Tu sais sur la Marseillaise ? Et, et c'est une vraie question finalement !</p>
186	M	hun
187	R	<p>Une vraie question euh, "Monsieur c'est quoi la Patrie ?" Ben c'est génial comme question hein ! "C'est quoi la Patrie ?" Nous on l'utilise plus, à part les partis politiques particulier, euh, mais c'est un manque d'élève et toi tu as expliqué à ce moment-là. Ah oui ! Et tu vois c'est là, là, à ce moment-là tu as enseigné quelque chose quoi. Tu as fait comprendre que ben c'est le peuple ! On est français, voilà y a, c'est une nationalité et puis euh, tu représentes ton pays, c'est des valeurs tu combats pour ton pays et cætera... Et ce, ce passage-là, enfin moi j'ai trouvé qu'il était significatif. A ce moment-là, tu as, tu as réussi à, faire basculer l'élève qui, qui, qui se posait une vraie question... Et il faut multiplier parce que à ce moment-là tu les fais progresser. Tu fais comprendre les choses. Et au-delà de la tâche qu'ils ont à effectuer. Parce que la tâche c'est un support mais c'est, qu'est-ce qui comprennent à la fin qui est intéressant. Ici. Y faut, y faut vous dire "Qu'est-ce que, comment", mais y faut qui ait cette relation de confiance avec les élèves. Même si les élèves vous font confiance quoi. Ils vous font confiance pour vous poser les questions en disant "Je vais pas être jugé", ou, y a pas de problème ici mais dès fois ça peut être plus compliqué mais euh, on entend le tuteur (fait référence à une intervention sonore dans la classe d'à côté.) Ça fait partie du jeu aussi. Mais arriver à à enseigner l'histoire, peut-être plus que dans certaines autres matières, certains collègues diront non, mais c'est important de, de pas que donner des tâches. De, de, de faire ce sens-là, de faire ses liens-là, de lire les documents de, de de leur faire comprendre, de faire incarner ce qui se passe ici. Faut pas hésiter. Mais pour ça il faut voilà que les élèves aient confiance en vous, qui vous écoutent, qui vous entendent, qui vous posent des questions. C'est pas facile. C'est pas facile. Alors par exemple sur une étude de cas comme celle-là, à un moment donné les élèves y peuvent, pas avoir compris mais sans, sans penser à mal. Ils veulent travailler mais ils ont pas compris. Et vous ça vous demande à ce moment-là d'être assez frais et observateurs, ça c'est un vrai geste professionnel. C'est, à ce moment-là, je suis dans ma classe mais j'observe aussi. Et pour le faire à un moment donné il faut se mettre un petit peu à</p>

		<p>distance. Faut pas être happé par la classe. Y a une chose très simple hein ! Tu leur dis ben, "Vous lisez le document, dans cinq minutes je passe, et vous posez vos questions. Je fais un petit point dans 5 minutes." Hein comme je vous disais tout à l'heure. "Je fais un petit point dans 5 minutes." Et dans ces cinq minutes là, hé bien tu les observes. Si y en a qui travaillent pas c'est le moment de taper sur la table (le fait) mais en même temps tu regardes "Ah je crois qu'ils ont pas très bien compris ce qu'il fallait faire. Tac tac tac." Ici. Et ce positionnement y faut vraiment que tu aies ce contact visuel avec eux mais tu peux pas le faire si toi tu es tout de suite parmi eux. Si tout de suite y t'appellent et tu y vas. Parce qu'à ce moment-là, tu vas gérer le groupe à part. Y faut pas, voilà, faut avoir une vision bien claire en se disant "Ben voilà j'ai prévu cette activité si je la symbolise hein, ça c'est mes cinquante-cinq minutes. Là, ce que je veux au bout des cinquante-cinq minutes voilà. C'est ça. Je vais me prévoir cinq minutes à la fin pour faire le retour, dans ce type d'activité. Je vais baliser un temps intermédiaire, avec un retour, là je vais donner mes consignes et je vais me donner une période d'observation là et là où je dis clairement "Vous posez pas de questions, vous travaillez." Et là, je prends du recul, je les observe pour pouvoir essayer, et je vais ensuite... Et si vous rajoutez des aides comme on a dit tout à l'heure, et bien vous allez pouvoir dire à ce moment-là, si je les ai pas encore données les aides et que j'ai observé. Y en a un qui dit "Monsieur je cherche, je trouve pas ?" "D'accord. Allez utilises l'aide tiens !" Il utilise l'aide "comment on recherche dans un document" et dans cinq minutes je reviens te voir et si tu as pas trouvé je t'aide. Donc vous voyez, vous vous pilotez la classe pour aboutir à ce que vous voulez qu'ils fassent à la fin avec euh. Il faut bien l'organiser dans son fonctionnement. Ça c'est, c'est dans ces exercices-là, c'est, c'est pas comme une activité que vous allez faire en binômes, ou faire une petite recherche avec trois questions. Comme c'est sur un temps beaucoup plus long, il faut être beaucoup plus attentif à la gestion du temps, aux bilans intermédiaires à l'observation de sa classe. Et c'est vrai que j'ai trouvé moi, en tout cas que des fois c'était difficile, de de</p>
188	M	y ? un peu.
189	R	Voilà, de vivre dans la classe avec euh, parce voilà, y avait les élèves, y a des automatismes et cætera... C'était un petit peu, du coup euh, c'est pas évident... Est-ce que on, on a fait le tour. Est-ce que tu veux rajouter quelque chose est-ce que tu as ? Ben, est-ce que ça t'a servi ?
190	M	Moi le film va me servir justement à repérer euh, des postures peut-être, au niveau du regard et euh corriger certains déplacements et ce que, là je vais modifier des trucs. Mais c'est vrai je pense que euh, le film ouais va vachement vachement me servir. Je pense.
191	R	Ouais. Tu vois ce qui est intéressant c'est qui est intéressant c'est que voilà, tout ce que tu dis c'est des gestes professionnels. Regards, déplacements et cætera... Là on n'est pas dans le contenu là, on est pas
192	M	des, des tuyaux sur euh, par exemple le cadencement de l'activité c'est vrai que j'y pense pas souvent et, je pense que c'est vraiment important. Le, le coup de la fiche méthode affichée, c'est vrai que je n'y ai pas pensé et c'est vrai qu'afficher la fiche justement pour que l'élève s'y réfère si jamais, c'est vrai que j'y ai pas pensé.

193	R	Par rapport à ce que vous avez observé, vous ? Ben qu'est-ce que vous en tirez, qu'est-ce que vous ? Finalement est-ce que ça vous a servi dans vos, dans la projection de vos pratiques ? Ici ?
194	H	Euh, moi je, c'était bien parce que y a des, y a pas mal de problématiques communes et finalement je me suis mis un peu à sa place et y a avait pas de choses que euh, pareil tout ce qui est euh, cadencement de l'activité, je sais que sur les tâches complexes voilà j'avais beaucoup d'élèves qui me posaient plein de questions. Voilà, les secondes STMG ne lisent pas les documents, ils posent d'abord des questions. Ça commence toujours par là. Alors du coup j'ai mis en place un système de jokers. Comme ça ils sont obligés de se concerter en groupe pour savoir "Est-ce qu'on pose la question au professeur ? Où est-ce qu'on peut se, se répondre ensemble déjà ?" Et puis voilà. Et après quand c'est quand ils se posent la question ils se demandent "Ouais est-ce que ça vaut le coup qu'on utilise un joker ?" Du coup là, ça, la deuxième
195	R	Intéressant hein ?
196	H	Ça a mieux marché quoi. Voilà, alors après ils se lancent des défis et y se disent "On appellera pas le prof !" (Rire H) Voilà. C'était, c'était pas mal mais c'est vrai le cadencement, pour les récupérer les secondes, c'était plus, et y a eu des moments voilà, y a des moments je leur ai dit "Si vous voulez terminer il faut, faut vous y mettre !" Et là ils ont travaillé. Mais sinon y a eu plein de flottements où c'est difficile de récupérer. Soit on va dans les groupes et on les récupère un par un, soit, mais à c'est vrai que collectivement y a plein de pistes que vous avez apporté des réponses. Je les ai notées. Et puis bon après y a des, y a des choses que, que j'ai j'ai certains mêmes problèmes.
197	P	Oui moi effectivement euh, pareil qu'Hugo c'est, ça peut apporter des pistes euh pour le travail de groupe et des idées pour comprendre les choses avec les élèves. Ouais y a des solutions. Non c'est utile aussi de voir comment on fonctionne au collège, moi je fais mon stage en lycée et c'est vrai que en lycée c'est un autre public.
198	H	Voir un autre public c'est vrai que c'est, quand même c'est pas les mêmes formes de travail et notamment y a une différence avec les élèves. Nous c'est des ados avec le problème de drague et cætera....
199	M	C'est vrai que moi j'ai fait mes stages au lycée et quand je suis arrivé au collège cette année c'est vrai que c'est, c'est deux choses différentes.
200	H	C'est deux univers différents
201	R	Ouais ouais c'est pas, c'est deux métiers...A la fois y a des points communs mais
202	H	oui !
203	R	Mais y a des différences qui sont ... On s'arrête là ? Moi je suis euh, content de cette séance
204	P	Je dois partir rapidement
205	R	Ah oui c'est vrai, vas-y vas-y. (départ des deux FSTG obs.) Euh, non y a pas de, je t'ai dit. Tu as une classe qui fonctionne bien y manque juste un petit peu d'étayage pour qu'ils sachent ce qu'ils doivent faire et comment ils

		doivent y aller et cætera... Pas de soucis euh. Vraiment euh. (Fin de l'enregistrement)²
--	--	--

TD Délocalisé 1 du parcours Professeurs des Écoles

Date : 08/11/2016

Participants :

Référent ESPE : Pierre (P)

Professeurs des Écoles stagiaires : Jessica (J), Tony (T), Elodie (E), Kheira (K), Sandra (S), Anaïs (A) et Laurence (L) :

Pas de tuteur de terrain.

Insertion d'extraits vidéo : (Vi)

1	P (Les 4 FSTG déjà arrivées sont installées tout au fond de la salle. Pierre est debout, appuyés sur son bureau.) Bien. Euh, donc euh, c'est un peu improvisé hein ! Euh, mais on va essayer de respecter comme on avait dit, ce que l'on avait envisagé c'est-à-dire, partir d'une observation de classe. D'observations de classes puisque vous étiez censés être dans deux classes de moyens-grands pour euh, euh, relever un certain nombre de gestes professionnels, euh, que vous allez pouvoir réinvestir pour votre pratique professionnelle. Alors je dis bien réinvestir, ça veut pas dire reproduire. Il s'agit pas de prendre des modèles mais simplement de, euh, de repérer des pratiques professionnelles, des questions professionnelles, que vous vous étiez pas forcément po, euh, posées jusqu'ici ou bien posées jusqu'ici. Et l'observation peut parfois vous permettre justement de repérer des choses que vous voulez réinvestir. Parfois tout de suite, dès, euh, dès demain matin où dès jeudi matin, parfois. Parce que parfois c'est des petites choses qui se font très rapidement et parfois euh, moyennant un petit peu de, un petit peu plus de temps. Donc ça, ça sera l'objet un petit peu de l'échange. Et, au lieu d'aller dans des classes, puisque les classes ne peuvent pas nous accueillir, là je pense que, euh, l'unique classe qui reste, euh, doit avoir 40 élèves ce matin. Euh, donc c'était pas la peine de l'envisager et d'y être nous en plus. Euh, on va s'appuyer un certain nombre de documents vidéo qui ont été filmés dans des classes. Euh, certains que je vais découvrir en même temps que vous. Ce qui finalement euh aurait été la situation si j'avais été dans les classes avec vous ce matin. Euh, d'autres que j'ai, pour lesquelles j'ai pris une petite longueur d'avance en les visionnant hier soir. (rire P) Donc euh, voilà. Et, et, on va d'abord passer un temps euh, à regarder ces documents vidéo. Y en aura plusieurs et dans un deuxième temps, on se déplacera là, autour de la table et, pour la partie, pour la partie échanges. C'est à dire que là, on va euh, regarder toutes les vidéos sans réagir, sans euh, intervenir. Un petit peu comme si vous étiez dans la classe où euh ben, par respect pour le travail enseignant et, et des élèves, vous ne discutez pas, vous notez éventuellement. Et on réagit euh, et on réagit ensuite. D'accord ? (s'assoit) Alors on va, pour commencer par un premier euh, document qui est dans une classe de, euh, de moyens grands. Euh, à l'école euh, E*** V*** dans la circonscription maintenant de
---	--

		Marseille euh, c'est 14 maintenant. Marseille 14, euh, dans les quartiers Nord de Marseille. L'école est située en REP+ euh, et dans cette classe de moyens grands, vous allez euh, voir, euh, un moment d'atelier. J'en dis pas plus. On le, on le visionne et puis je vous présenterai après les autres documents au fur à mesure euh, qu'on les regarde. (lance la vidéo 1. 30 minutes. Restera assis à son bureau et visionne sur son PC)
2	V i	Film des Géoplans.
3	P	(s'adressant aux 3 retardataires qui sont arrivés pendant la vidéo) On est au, euh, au moment, dans les classes de moyens et des classes de grands euh, on ne commente pas, on ne réagit pas. Comme si on avait été dans les, dans deux classes euh, pour observer les classes et par contre après on se retrouvera là-bas (désigne la partie des tables installée pour échanger) pour échanger. Euh, l'idée étant que pour le moment vous repérez un peu les pratiques professionnelles... Euh, des pratiques qui parfois peuvent vous surprendre et des pratiques professionnelles euh sur lesquelles, que vous allez pouvoir réinvestir dans vos pratiques, peut-être dès demain où peut-être un petit peu plus tard. Réinvestir n'étant pas forcément imiter. Hein c'est, s'appuyer dessus pour construire sa pra, la sienne. Donc là on avait une première classe qui était une classe de moyens grands il y a quelques années. On va euh, regarder deux moments euh, qui sont, euh, euh... Qui portent tous les deux sur un rituel euh, deee, de comptage des présents où des absents, euh, l'un avec la même enseignante que celle que vous avez vu là, euh, mais pas avec les mêmes élèves et un autre avec une autre enseignante toujours dans une école des quartiers Nord. Cette fois j crois que c'est C***. Donc on va commencer justement par le, le petit film à C*** et puis on enchainera par la suite à E*** V*** sur ce comptage des présents et des absents.
4	V i	film C***. "Compter les absents".
5	P	Voilà. Et donc le. On change de classe... Toujours sur ce même rituel.
6	V i	film école V*****. Même rituel.
7	P	(toujours assis à son bureau) On continue, euh, en allant dans une classe de moyens grands, je ne connais pas du tout, euh, voir, les ateliers..... Si, normalement ça s'ouvre.
8	V i	ateliers.
9	P	On va euh, se déplacer, euh, autour de la table et puis on va passer à la partie échanges en lien avec vos pratiques professionnelles. (se lèvent et changent d'espace dans la salle)
10		(installation)
11	P	Bien. Donc l'enjeu c'est euh, ces pratiques professionnelles là de, assez diverses hein ? Qu'on a pu euh, voir. C'est de, pouvoir les mettre en relation avec vos pratiques pour voir comment ça peut vous aider à avancer dans votre construction professionnelle. Euh, donc, on va faire, on va commencer par un petit tour hein, pour voir un petit peu ce que. Si euh, pour que chacun parle pas de tout hein ? Mais de,,, de la pratique qui euh, qui pour elle ou pour lui est la plus marquante dans ce qui a, de, dans ce que vous avez observé là, ce ce matin. On va, on commence par Elodie ?

12	E	D'accord. Moi, la plus marquante c'était la deuxième vidéo, dénombrer en fait les absents avec ces bouchons. Je trouvais ça intéressant de pouvoir faire le rapprochement en fait entre les différentes cartes et les constellations de dés pour pouvoir les aider à dénombrer.
13	P	D'accord. Euh, et o, vous avez trouvé ça, vous avez trouvé ça intéressant. Est-ce que vous pouvez creuser un petit peu ? Euh, ce que vous avez, ce que vous avez trouvé d'intéressant, euh, dans cette pratique ?
14	E	Ben justement ça facilite en fait, le fait de dénombrer, pour des élèves. Parce que c'est pas toujours évident en fait de faire le rapprochement entre le nombre et justement les différentes étiquettes qu'ils ont pu voir. Et du coup avec la constellation du dès, ça leur facilitait l'apprentissage des nombres. Des quantités notamment.
15	P	Hun hun. Est-ce que par rapport à cette pratique qu'elle a observé, euh, les autres euh, veulent ra, veulent dire quelque chose ? Où est-ce que cette, cette pratique-là elle vous, pour vous, elle vous a moins paru intéressante ?
16	A	Non, moi je l'ai trouvée très intéressante parce que justement euh, ça facilite l'apprentissage et c'est un entraînement que l'on fait tous les jours et là on voit notamment que la petite fille, dès le départ elle a mis les six correctement sur sa petite carte blanche et elle a dû, elle a directement pris la bonne face de dé pour poser dessus. Donc on voit que, à force de le faire maintenant ils arrivent à les reconnaître et à mettre en place dès le départ. Donc c'est vrai que, moi c'est ce que j'ai trouvé le plus marquant justement.
17	P	Hun hun. D'autres qui veulent euh ? Oui ?
18	L	Ben moi je vais pas faire original mais effectivement c'est, enfin c'est ce, la pratique qui m'a le plus parlée on va dire.
19	P	hun hun.
20	L	Qui permet de, de passer euh fin, du comptage des nombres d'étiquettes fin au, à la représentation sous forme de constellation
21	P	hun hun
22	L	avec le, la manipulation des bouchons.
23	A	Et puis ce qui est bien c'est aussi qu'elle a appuyé le fait de dire le nombre. Au même moment où elle posait les les bouchons. Donc du coup y a la correspondance. Je mets un bouchon c'est le chiffre 1 donc ça appuie bien aussi la, la mémorisation du nombre et du moment à la fin.
24	P	hun hun... Alors on on va continuer, on continue à faire le tour, on, on, on reviendra sur cette pratique professionnelle que vous avez euh, repérée euh et je, je vous apporterai mon regard sur cette pratique-là. Euh, que je trouve à la fois très intéressante euh, mais euh, euh, avec aussi des limites et je pense que ce que j'y trouve d'intéressant c'est pas forcément ce que vous y avez trouvé. Et, je pense que ce que vous y avez trouvé euh d'intéressant est pas forcément le plus pertinent dans ce qu'elle fait. Voilà. Mais on va pour être euh, je veux qu'on fasse un petit peu le tour pour être euh, avant de revenir dessus pour qu'on puisse euh, voir un petit peu tout ce que chacun et chacune a repéré. Euh, Kheira ?
25	K	Mmm,, déjà pour la vidéo dont on a parlé, donc j'avais noté ça et ensuite pour la première vidéo avec les élastiques euh, c'qui m'a, enfin ce que j'ai trouvé intéressant c'est la différente, la différenciation qu'elle utilisait. Déjà y'a au tableau l'affichage. Ensuite y a les modèles, quand un élève a fini il peut aller vérifier si il a

		fait exactement la même chose. Ensuite pour ceux qui ont des difficultés, y a la fiche donc euh, sur laquelle euh, les élèves peuvent poser leurs plateaux et vérifier si c'est identique. Puis ensuite y a l'enseignant qui peut, qui vient aider les élèves
26	P	hun hun
27	K	si vraiment y a des difficultés persistantes. Puis après, elle a utilisé aussi le tutorat et euh, en maternelle ben c'est intéressant. Je pensais pas que les élèves pouvaient euh guider vraiment. Ben y en a qui, au lieu de guider leurs copains, y vont surtout faire à leur place et là vraiment ils guidaient. Y disaient "Trace le trait comme ça"
28	P	Oui. On est pas forcément vraiment dans un tutorat mais on est peut-être plus dans une entraide
29	K	oui.
30	P	Mais effectivement y a euh, y a cette entraide que, qui existe.
31	K	Ouais.
32	P	Par rapport à c'qu'elle a vu et ce qu'elle vient de dire, vous pouvez réagir hein ? A chaque fois. N'hésitez pas.
33	A	Du coup j'ai noté exactement la même chose, où c'est vrai que y avait énormément de différenciation, et que les élèves étaient quand même en très grande autonomie et le, y avait quand même du calme dans la classe. Ils savaient exactement les tâches qui devaient faire et du coup euh, ça montrait qu'il y avait une certaine habitude de travail qui était présente chez les élèves à travers cet atelier-là. onc euh, la la le l'ATSEM bon elle a un groupe, si j'ai bien compris
34	P	c'était pas l'ATSEM c'est, c'est l'AVS
35	A	Ah c'est l'AVS.
36	P	C'est l'AVS qui euh,
37	A	Parce qu'y restaient quand même sur une table donc euh, et l'enseignante quand même pouvait bouger euh sur toutes les tables et c'est quand même rare de voir un atelier pour euh, toute la classe. Donc euh, c'est possible à faire ! Mais c'est bien aussi de voir euh
38	P	hun hun. Et c'est vrai que ça dure euh, une vingtaine de minutes et y a un enrôlement effectivement de, de l'ensemble des élèves dans les, dans la succession de tâches qui est assez fort.
39	A	C'est peut-être aussi beaucoup plus facile pour expliquer les consignes et être plus présent pour les élèves vu qu'y a qu'un seul atelier donc ça permet de moins se disperser.
40	P	Oui effectivement y a eu, y a plus qu'une consigne que, à, à présenter donc euh, on peut peut-être aller plus en profondeur dans le, dans la présentation de la séance. D'autres qui veulent réagir là-dessus ? On continue avec vous ? (désigne S)
41	S	Euh, moi pour ma part j'ai été étonnée euh par rapport à la première vidéo euh, lorsqu'on voit le coin regroupement où euh, c'est un petit détail mais euh, j'ai remarqué qui avait pas de bancs
42	P	hun hun
43	S	Et c'étaient les chaises des élèves euh, donc ça m'a fait, ça m'a étonnée en fait.
44	P	hun hun.
45	S	Parce que c'est vrai que, y prennent leurs chaises, donc après euh, dès que vont reprendre l'activité y doivent transporter leurs chaises, l'amener aux tables donc

		euh, enfin, j'ai trouvé que ça fait du bruit et, enfin c'est surtout le, le fait qui avait pas de, de bancs au coin regroupement.
46	P	Hun hun
47	S	j'ai trouvé que y avait pas le coin approprié heu,
48	P	Hun, hun. Et donc ça vous est, ça vous est apparu comme étant un handicap en fait euh ?
49	S	Enfin pas forcément un handicap mais euh, par rapport aux nombreux stages euh, que j'ai pu voir y avait, y avait tout le temps des bancs et
50	P	Oui! Alors effectivement ça vous est apparu comme étant inhabituel mais
51	S	Voilà
52	P	ce qui est peut-être intéressant à creuser par rapport à ça c'est euh, quels sont, qu'est-ce que ça apporte et, et qu'est-ce que ça enlève ? Dans, dans ce choix-là. Parce qu'effectivement y a une réponse professionnelle qui est un petit peu inhabituelle par rapport à celle que vous a, que vous avez pu voir euh. De celles que j'ai pu voir aussi dans toutes vos classes hein ? Hein ! Et euh, et celles que vous avez pu voir dans l'essentiel des classes dans lesquelles vous avez été. Euh, quel peut être, je pense ça peut être intéressant de s'arrêter un petit peu là-dessus. De voir un petit peu qu'est-ce que euh, qu'est-ce qui justifie ce choix-là ? Est-ce que c'est vraiment la pénurie de matériel, de de de mobilier dans l'école ? Euh, ou est-ce que c'est c'est, y des justifications professionnelles à ça ou euh, est-ce qu'au contraire y a trop de, y a trop d'inconvénients et c'est... Qu'est-ce que ? Comment est-ce que vous voyez ?
53	A	Ben justement moi j'ai trouvé ça, c'est vrai que c'est ce qui m'a marqué dans la vidéo, c'est le fait que euh, on a l'habitude en maternelle de voir des bancs pour un coin regroupement et là il y en a pas. Mais j'ai trouvé que justement ils sont, pour enlever les chaises et les remettre à leur place ils sont très rapides, y font pas tant de bruit que ça, et euh, c'est pour nous c'est un gain de, de place puisqu'elle a pu mettre une table devant le tableau, ce qui, on dispose d'un coin supplémentaire pour pouvoir travailler.
54	P	Hun hun.
55	A	Et si on les habitue depuis le début, je pense que, je trouve. C'est inhabituel mais je trouve pas ça euh, je trouve ça justement très intéressant. Voilà.
56	P	Je sais pas, les autres ? Un commentaire ?
57	E	Ça peut également favoriser leur autonomie parce qui vont chercher directement le matériel, y le ramène, enfin y ramène eux-mêmes leurs propres chaises à leurs tables et savent en fait utiliser le matériel de la classe. Que ça soit le simple crayon et également la chaise.
58	P	Hun hun. Et par rapport au fait de, euh, dans le coin regroupement, lorsque le coin regroupement, je dirais se se constitue, euh, d'avoir des chaises plutôt que des bancs pour un enfant qu'est-ce que euh ?
59	L	Une place peut-être plus identifiée du coup ? Chacun sa place ?
60	P	Oui. Effectivement. Parce que, qu'est-ce que vous avez pu remarquer dans vos classes quelquefois sur le, euh, parfois sur les bancs ?
61	L	Ils sont un petit peu serré
62	A	Ils sont souvent en train de s'amuser, je, je touche l'autre. Alors que là ils ont leur chaise, c'est leur place et euh, y peuvent pas aller un peu sur les camarades. Ils sont plus, espacés, ils sont moins collés les uns sur les autres.

63	P	Hun hun. Oui. Ils ont effectivement, ils ont plus leur espace. Et alors effectivement, parfois c'est, parfois c'est un petit peu serré et parfois c'est pas forcément, je dirais, dans des conditions idéales pour euh
64	L	pour écouter
65	P	pour écouter, pour travailler euh. Parfois c'est de leur fait mais parfois c'est pas seulement de leur fait parce qu'effectivement euh, euh. Donc effectivement le fait d'être sur des chaises ça les, ça les, moi j'y vois un avantage en termes d'espace de travail de l'élève en fait... D'autres ? Toujours par rapport à, à ça, est-ce qui en a d'autres qui, des choses à rajouter ? Par rapport à cette question-là ? Non ? On pourra y revenir après hein ? On conti, on va continuer notre tour avec euh Jessica ?
66	J	Ben du coup euh j'ai un petit peu dit ce que je pensais. C'était sur la, voilà sur cette vidéo où il y a énormément de différenciation, euh, où euh, l'enseignante rebondit sur chaque réponse de l'élève au coin regroupement au moment des consignes et l'élève vient montrer euh, les triangles. Don euh, du coup il sait ce qu'il doit faire au moment où il sera à sa table donc c'est, ça permet du coup un peu plus d'autonomie parce que l'élève voit exactement le travail à faire.
67	P	Donc, donc là ça remon, c'est plus, c'est plus tellement, on est plus sur la différenciation mais on est plus sur les modalités de la passation de consignes. Et, et le fait qu'elle se, elle se passe avec un matériel au tableau et des euh, et des mises en action de certains élèves euh
68	J	Puis elle dit, du coup elle dit aux élèves "Où va se trouver le matériel pour vérifier la réponse ?" Et du coup voilà, c'est vraiment l'autonomie qui est quand même euh, bien importante dans cet atelier. Je trouve.
69	P	hun hun
70	J	Et la vérification du coup de leurs propres réponses.
71	P	Hun. Oui parce qu'effectivement ils ont pas euh. Ce ce, ce modèle qui est placé fait que l'enseignante elle est pas là pour euh dire aux enfants si c'est bien, si c'est réussi ou c'est pas réussi mais plus effectivement comme vous l'avez pointé
72	J	c'est autocorrection. Du coup ils vont eux-mêmes se dire "Alala j'peux, ben, c'est, c'est euh, quand je superpose sur le modèle c'est pas la même chose." Donc du coup, "Qu'est-ce que je dois faire pour euh". Donc ça, ça invite l'élève à se poser des questions sur son propre travail.
73	P	Hun, hun... On continue avec Anaïs ?
74	A	Euh, ben moi je crois que c'est pareil, j'ai un petit peu relevé tout. Justement le, les chaises au coin regroupement, que j'ai trouvé très intéressant. Euh, compter les absents avec les euh, les cartes et euh, et voilà. Non j'ai vu euh.
75	P	Hun hun. Tony ?
76	T	Moi j'ai trouvé la vidéo sur euh « les trois petits cochons », enfin sur la thématique des « trois petits cochons intéressante parce que justement grâce à ce thème elle a pu diversifier les activités. Y avait à la fois du graphisme, tracer les barreaux pou euh, pour le loup, euh, ou le renard je sais plus. Y avait, c'était le puzzle, enfin la gestion de l'espace euh, y avait aussi du, une découverte de la matière avec la paille. Enfin c'était vraiment diversifié, les consignes étaient bien passées donc chaque élève même dans les ateliers autonomes ils savaient quoi faire
77	P	hun hun

78	T	et euh, du coup elle pouvait bien s'occuper de son atelier à elle où on a pas trop compris après le, le but du euh, de l'activité
79	P	de ?
80	T	de l'atelier dirigé. Où y mettaient des cartes par-dessus d'autres cartes. Je sais plus.
81	P	Euh, oui enfin je pense que c'est un
82	T	c'est pas
83	P	c'est un jeu où on gagne des morceaux, des morceaux de la maison
84	T	oui voilà avec des dés, oui, oui.
85	P	Avec le dé et ensuite on re, y s'agit de recon, de reconstituer la, les trois maisons euh, des trois petits cochons. Effectivement j'ai le sentiment que euh, par rapport à ce qu'on a, à ce que j'ai vu dans votre classe quand je suis venu et puis des échanges qu'on avait eus, il me semble que effectivement ça a fait écho à la question que euh, qu'on avait évoqué du sens des ateliers euh, euh.
86	T	Ouais.
87	P	Mais bon. Question qui a, question qui a pu se poser chez d'autres en fait. Le fait qu'on fait, on donne des tâches aux élèves en atelier et qu'est-ce qu'elles signifient pour eux ? Hein ? Et, et ici effectivement vous avez perçu qu'à travers ce euh, cette thématique des trois petits cochons euh, euh, il, les tâches qui étaient confiées aux enfants pouvaient peut-être prendre plus de sens que ce que vous aviez pu euh, mettre en place jusqu'ici... On continue ? (s'adresse à L)
88	L	Oh je vais pas faire original du coup mais euh moi j'avais relevé le comptage des absents avec euh, les bouchons et les constellations et euh, ensuite effectivement le travail en, classe entière là euh, sur les élastiques où les élèves sont, ben sont tous au travail et sont, assez autonomes euh, et c'est, moi, je sais que c'est des choses, enfin, des moments que j'ai essayé d'avoir dans ma classe, travailler justement en classe entière, parce que justement j'ai l'impression que ça me. Parfois ça me rassure un peu d'avoir l'impression de, de pouvoir voir tout ce qui se fait dans la classe, même si, j'en suis pas à ce niveau-là et loin de là quoi !
89	P	Hun hun
90	L	Euh et effectivement parce que dès fois aussi euh, c'est difficile de trouver euh, quatre ateliers euh, à mener en parallèle qui, qui aient du sens pour chacun et, de pouvoir mettre assez des élèves en autonomie pour ne pas être dérangés sur les ateliers dirigés euh.
91	P	Hun hun. Après ça renvoie à une question que j'ai déjà évoquée avec certaines d'entre vous euh, euh, à d'autres moments parfois dans les entretiens que j'ai eus quand je suis venu dans vos classe, euh, parfois dans les séances d'analyse de pratiques, mais pourquoi on fait quatre, j'ai même vu dans certaines classes cinq ateliers en parallèle ? Euh, avec des contenus différents. Euh, est-ce qu'on le fait parce que ça s'est toujours fait euh, et que c'est dans la tradition et qu'on se pose plus de questions ? Euh, ou est-ce que quand on le fait y a des, y a des raisons, euh, objectifs de le faire ? Euh, euh, et pour revenir par exemple à la première vidéo, et et, on pourra mettre ça en parallèle avec la dernière hein ? Sur la thématique des trois petits cochons, euh. Qu'est-ce qu'elle aurait gagné ? Qu'est-ce qu'elle aurait gagné dans la première vidéo à avoir simplement un atelier euh, avec euh, les Géoplans ? Les Géoplans c'est le petit matériel euh qu'elle utilise et, euh, trois autres ateliers en parallèle ? Là c'est, c'est ? Voilà. Je, je vous renvoie cette question-

		là. Qu'est-ce que, qu'est-ce que ça aurait apporté de plus ? Ou de moins ? Par rapport à ce que vous avez vu ?...
92	T	Ben de moins, sur la gest, ben c'est que là ils pouvaient se déplacer plus librement sans dérang, enfin sans forcément déranger vraiment la tâche des autres élèves vu qu'ils avaient tous la même tâche.
93	P	hun hun
94	T	Et ils pouvaient se déplacer au tableau pour regarder le modèle ou sur la porte et euh, tout le monde était concentré sur la même tâche donc euh, à la limite on était pas en train de voir ce que fait le voisin, s'il fait quelque chose de plus intéressant ou moins intéressant et on pouvait presque rester plus focalisé sur la tâche ? Enfin
95	P	hun hun
96	T	Alors qu'en un seul atelier c'est plus
97	P	Oui ! Donc là, là pour l'instant à la limite vous n'y voyez que des avantages ?
98	T	oui
99	P	Voilà (rires)
100	L	Sur la cons, enfin sur l'accompagnement des élèves, forcément avec un groupe plus restreint c'est peut-être euh, c'est peut-être plus facile d'être euh vraiment auprès d'eux, enfin c'est vrai que ça a des avantages du coup ça favorise l'autonomie, en classe entière
101	P	hun hun
102	L	la réponse elle est
103	P	oui, oui
104	L	elle est pas si simple que ça !
105	P	non non! Euh, qu'est ce qui aurait pu justifier que, donc finalement qu'est ce qui aurait pu justifier de ne, de ne pas, de ne pas proposer l'atelier à tous les élèves ? Qu'est-ce que, éventuellement ? Y a pas, y a pas de, y a rien de ?
106	K	Ben si y a tous les élèves ont des difficultés à placer les élastiques et si elle aurait fait des groupes euh, si elle aurait fait plusieurs ateliers ça aurait été mieux. Comme ça elle peut vraiment expliquer euh, cibler les élèves qui ont des difficultés. Alors que là si toute la classe a des, enfin je me suis mal exprimée mais. Admettons que là toute la classe arrive pas à faire la tâche ? Elle peut pas, aider tout le monde, expliquer à tout le monde. Là, y en a qui ont réussi plus ou moins et euh, du coup y en avait pas beaucoup qui avaient des difficultés donc elle était là à expliquer à l'élève qui, qui n'y arrivait pas. Que si y en aurait eu plusieurs elle aurait pas pu se multiplier en plusieurs personnes et ?
107	P	Hun hun.
108	K	C'est ça que je veux dire.
109	P	Oui oui.
110	A	Euh, après je sais pas du tout mais vous avez dit au début de la vidéo qu'il s'agissait d'une classe de moyenne et grande section?
111	P	Hun hun.
112	A	Donc si les deux niveaux travaillent en même temps sur la tâche, peut-être que les élèves en moyenne section ont, sont ceux qui ont eu le plus de difficulté à le faire et auraient nécessité peut-être un atelier euh, sur le même thème mais plus simplifié, euh, pour eux avec peut-être moins de formes ou ? Mais différencier les deux niveaux euh.

113	P	<p>Alors je, je, je fais une hypothèse parce que je, je, comme je vous ai dit j'ai pas beaucoup plus d'avance que vous sur la découverte de cette vidéo. Je fais l'hypothèse que euh, les, les, que peut-être les, les moyens étaient peut-être par rapport à ce que j'ai vu, ceux qui étaient à la table de l'élève qui avait un AVS. Mais c'est une hypothèse hein ? J'ai pas de, j'ai pas de certitudes sur euh, sur ça parce que ce n'est pas moi qui ai filmé et je ne sais pas comment ça s'est passé exactement. Mais ça pourrait être aussi, ça pourrait être aussi un choix parce qu'on sait que on a quelques moyens, on sait qu'on a l'AVS qui, euh, sur qui on peut compter, qui va pas aider, qui va pas travailler qu'avec l'élève euh, qu'elle suit, pour faire qu'il y ait un adulte à cette table-là. C'est, c'est euh, même si je fais l'hypothèse que c'est cette réponse qui a été donnée mais euh, même si c'est pas cette réponse qui a été donnée, ça pourrait peut-être être une réponse professionnelle pour euh, de gestion des moyens euh, euh, des moyens et des grands. Ou, pas forcément des moyens et des grands mais des élèves qui ont plus de difficultés et des élèves qui en ont moins. Parce que parfois il peut y avoir des grands qui ont plus de difficultés que certains moyens.</p>
114	A	Oui.
115	P	<p>Et à ce moment-là, la distinction moyens grands elle a pas forcément un grand sens, c'est plus, c'est par, c'est par rapport aux difficultés relativement à la tâche que, qu'il va s'agir de, de le regarder... Euh, moi y me semble que, que le, que par rapport aux avantages que vous avez pu percevoir à ce dispositif, que la la seule condition qui pourrait m'amener à ne pas le proposer à tous les élèves c'est le fait que je n'ai pas assez de matériel. Euh, la effectivement euh, elle a, semble-t-il euh, euh, un matériel pour chaque élève euh, j'veux dire, effectivement pourquoi s'embêter à avoir euh, deux trois autres tâches à suivre euh, d'autant plus que euh, y semble bien que cette situation sur le Géoplan n'est pas la première et qu'elle vient dans, dans toute une, elle est relativement complexe mais elle vient probablement dans toute une progression dans lequel, dans lequel elle avait pu, je dirais s'assurer qu'elle avait pas toute la classe qui était en difficulté aussi. Hein ? On est pas, on est pas dans un travail isolé et où fait, on a un modèle un jour, on fait ça et puis euh, ce matériel-là on va plus l'utiliser. On est, on est avec un matériel pour travailler sur euh, la perception des figures planes, leur reproduction, qui est certainement utilisée sur un temps long. Pas forcément tous les jours mais avec des séances euh, qui sont, qui se sont reproduites sur un temps relativement long avec toute une progression. Et on a sans doute commencé ça par des figures beaucoup plus simples euh, en termes de reproduction... Alors je, j'avais dit, puisqu'on fait le tour et puis on reviendra un petit peu pour remettre ça en lien euh, avec vos pratiques que je, que je reviendrais un petit peu sur euh, vos réactions par rapport à la deuxième vidéo euh, sur euh, le comptage des absents. Le dénombrement des absents pardon. Euh, sur le dénombrement des absents pour vous dire un petit peu comment, le regard que je porte dessus. Moi quand j'ai reçu cette vidéo, je se, c'est la collègue qui a, qui a la classe qui s'est fait filmer et qui me, et qui me l'a envoyé. J'ai trouvé effectivement le dispositif euh, le dispositif très intéressant. Euh, par ce que justement il permettait de travailler sur le dénombrement des absents et la mise en lien de ce dénom, du nombre d'absents avec la représentation de ce nombre sous forme de constellation. Euh, ce que j'ai trouvé intéressant c'est le matériel qui était utilisé pour construire la constellation euh, et et. Par contre, euh, moi une des limites que j'y trouve et c'est là que je vais</p>

faire le lien avec la, la deuxième vidéo sur le comptage des absents, hein ? Qui était aussi, qui portait sur le même nombre. C'est que elle euh, elle focalise trop en terme de technique de mon point de vue sur le comptage. Euh, alors que le, ce qui est de mon point de vue complètement contradictoire avec son objectif qui est de, de travailler la reconnaissance des constellations or, or justement les constellations on les reconnaît. Et si on les reconnaît, on ne compte jamais, même la première fois qu'on la rencontre, les éléments d'une constellation. Hein ? On ne vérifie pas qu'il y en a six en comptant, on va se donner d'autres outils pour vérifier qui a euh qui en a six. Et là, elle a un recours un peu trop systématique je dirais à "Allez compte ! Compte !" Et elle euh, euh, alors que, à un moment donné j'ai eu le sentiment aussi qu'elle euh, qu'elle bride un petit peu l'élève au moment où elle prend les bouchons euh, je pense que elle était peut-être capable de d'emblée constituer, de les placer sur la carte. Elle lui dit "Place les d'abord." Ça, ce « placer d'abord » ça fait partie de la correspondance termes à termes qui fait partie des outils qui ont été mis en place. Mais euh, si l'élève est capable de sauter cette étape, ben tant mieux ! Si elle se trompe, elle n'ose pas assez, laisser, laisser l'élève se tromper. A la limite, peut-être quelle en aurait mis sept, qu'elle en aurait mis cinq et puis lors de la vérification avec la carte, elle s'en serait rendu compte ! Ben, qu'est, et après on revenait à cette correspondance termes à termes. Peut-être que, peut-être qu'elle aurait réussi ? Et là on se prive de savoir "Est-ce qu'elle aurait pu réussir ?" Euh, comme ça. C'est à dire que voilà. C'est les deux limites hein que, que que j'ai vu, que j'ai, que j'ai communiqué d'ailleurs à la, à la collègue mais par contre je trouve vraiment le le dispositif intéressant, en soi. Mais euh, voilà, la limite c'est ça. D'être trop sur le comptage comme seule technique pour dénombrer. Alors que si vous regarder, si vous pensez à la dernière, enfin à l'avant dernière vidéo euh euh dans la classe où y avait euh, tout un groupe de multiniveau hein ? Puisque c'était de la toute petite section à la grande section, qui était aussi sur un dénombrement d'absents euh, où y avait six absents. A aucun moment on compte. En fait, euh, on va, on va, euh, on va construire le fe, en fait y a six absents euh et les enfants reconnaissent qui en a six comme la veille où comme le matin mais à travers le nombre, la décomposition. Y en a quatre et y en a deux. Hein ? Et quatre et deux fait six. Et à aucun moment on ne compte les quatre et on ne compte les deux. On est vraiment dans la reconnaissance euh de ces petites quantités hein ? Et là c'est tout à fait le paradigme dans lequel euh, qui est, qui est convoqué par les programmes actuels. Je trouve que le, la la, d'un point de vue professionnel, pour travailler sur ce moment-là au niveau du, du dénombrement des absents. Et souvent on dit comptage des absents et moi-même je je me reprends à plusieurs reprises ! Parce qu'en fait dénombrement c'est dire le nombre, c'est pas forcément compter. Voilà. Par contre quand on dit comptage, on induit tout de suite une façon de faire. Alors, et justement on a, en faisant la conjonction entre les deux on a des éléments de pratiques professionnelles assez intéressants pour renouveler justement ce moment rituel euh, ou euh, on est souvent, souvent dans les moyens-grands euh, uniquement dans le dénombrement des présents qui là ne peut se faire, autrement que par le comptage mais euh, qui renvoie pas à une euh, à un savoir fondamental pour les élèves. Alors que cette connaissance des petits nombres elle est je dirais, le cœur, le cœur du programme. Je voulais pointer, euh...compléter le regard que vous aviez eu par le, par le mien sur ces deux éléments. Voilà. Euh, alors euh, après, l'autre point sur lequel j'avais envie de euh,

de revenir euh, avant de vous redonner la parole sur euh, l'impact que ça pourra avoir ensuite sur euh, sur vos pratiques professionnelles euh, futures hein ? A court et moyen termes et même long terme, euh, c'est le, la dernière vidéo et puis ce que Tony euh en a retiré en termes de sens euh... Que les ateliers proposés, même si c'est relativement bref et on a pas, et on a pas forcément vu le le, comment fonctionnait le jeu, on a apparemment trois ateliers, qui sont effectivement autour d'un, d'un même thème. Et ça, ça renvoie à euh, une des deux pratiques qui euh, qui à l'école maternelle vont souvent être utilisées pour euh, donner du sens aux apprentissages. Euh, la première c'est effectivement d'unifier euh, un certain nombre de tâches qu'on va proposer aux élèves sur une période qui peut être de, d'une semaine, de quinze jours, ou d'un mois autour d'un thème. C'est à dire que là, euh, on a un thème puis on essaie de, on essaie, de raccrocher les apprentissages qu'on veut mener, de les habiller, avec ce thème-là. Hein ? Et puis, c'est sans doute ce que vous verrez le plus fréquemment, euh, c'est pas forcément euh, ... Parfois c'est un peu artificiel. Une des limites c'est parfois ça va déboucher sur des choses un peu artificielles on, parce que notre thème c'est les trois petits cochons alors on veut euh, on veut faire le langage, on veut faire les arts-visuels, on veut faire la musique, on veut faire les mathématiques avec les trois petits cochons et euh, y risque, une des limites c'est qui risque fort d'y avoir parfois des activités qui finalement euh, auront pas forcément beaucoup de sens parce qu'elles seront raccrochées de façon complètement, complètement artificielles euh, à la situation. Euh, là euh, je pense à une situation autour d'un album aussi, puisque là on était autour de l'histoire des trois petits cochons euh, l'album en question c'était un album de Philippe Corentin, euh, qui doit s'appeler "Patatras !" Dans lequel les lapins font un jeu de pistes et ils marquent la piste avec des carottes pour emmener le loup au fin fond de leur terrier pour lui souhaiter son anniversaire. Bon je vous résume le pitch de l'album et la collègue avait voulu travailler, euh, autour du thème de cette album dans tous les disciplines et puis euh, dans sa classe en mathématiques à ce moment-là elle euh elle travaillait sur le dénombrement de collection et euh, la tâche donnée aux élèves en mathématiques ça avait été, euh bah, de compter les carottes dans l'album. Bon. Euh... Compter les carottes dans l'album ça avait pas de sens, ça avait aucun sens parce qu'en fait c'était, c'était pas le nombre de carottes qui avait le moindre intérêt dans l'histoire ! C'était le fait qu'elles marquaient le chemin, hein ! Si euh, si ça séance de mathématiques avait été autour euh, autour de l'espace qui était représenté et de l'espace qui était parcouru, hein ça, elle aurait pu avoir une situation qui a un sens mais là, compter les carottes, pourquoi est-ce qu'on compte les carottes ? Le loup y compte pas les carottes ! Dans l'histoire, les lapins non plus. Ils les sèment les carottes et puis après peut-être qu'ils vont les manger ! Ça avait pas, ça n'avait pas énormément de sens. Donc ça c'est le côté un peu, un petit peu artificiel comme ça. Ouh, même genre de chose, toujours autour d'un album qui s'appelle "Le chat orange" euh, et alors le chat orange c'est un chat qui a des, un certain nombre d'aventures mais ça particularité c'est qu'il ne mange aucune souris. Be oui parce que il est orange, donc euh, dès qu'y parait les souris le voient donc euh, y peut pas en attraper donc y, donc du coup y mange que du fromage. Et donc à partir de cet album, la collègue avait monté des séances dans pas mal de disciplines. Et puis pareil euh, elle a voulu aussi monter une séance de mathématiques. Et là elle a travaillé sur le nombre quatre avec ses élèves. Alors elle a, elle a donné, elle a donné à ses élèves une photo,

une fiche A4 avec euh, euh, une centaine de souris dessinées et puis la consigne c'était "fais des paquets de quatre souris pour les donner à manger au pauvre chat orange." Donc là c'était, c'était, on ne plus absurde hein ? Puisque notamment le chat orange il ne mange pas de souris, il ne mange que du fromage et là on faisait faire des paquets de quatre souris pour les donner à manger au chat orange. Voyez parfois le, le, je dirais, à vouloir tout rattacher à un thème c'est pas forcément la panacée. Hein ? Donc c'est un petit peu une limite. Et donc la deuxième modalité euh, euh, qu'on va avoir et qui elle va être plus intéressante, euh, c'est le travail en projet. C'est passer d'un thème à un projet. Et, euh, c'est parfois y a euh, euh, euh, les choses vont se ressembler beaucoup, euh, mais parce que, dans le projet c'est pas, "Je veux travailler sur les trois petits cochons." Et j'essaie de raccrocher là, mais j'ai un projet autour des trois petits cochons qui est par exemple de réécrire, d'écrire la suite de l'histoire des trois petits cochons, qui peut être de fabriquer une version illustrée pour la classe des trois petits cochons. Donc j'ai une euh, j'ai un projet qui débouche sur une finalité. Et pour mener à bien cette euh, ce projet, je vais convoquer toutes les disciplines qui vont me servir. Et là du coup, puisque la convocation des disciplines elle se fait au service du projet, je n'ai pas, je n'aurais pas cet écueil-là d'avoir euh, des choses à rattacher complètement artificielles. Et parfois euh, euh, alors c'est une démarche je dirais plus plus exigeante, plus riche, euh qui est très porteuse de sens pour les activités des élèves. Et contrairement à ce qu'on imagine, parfois faut pas grand-chose pour transformer un travail autour d'un thème en un véritable projet. Y faut seulement se donner les moyens de, euh, de penser la finalité du projet de la construire avec les élèves, hein ? Plutôt que de partir des activités euh, que l'on a construite au préalable. Alors ça, je pointe ça, on aura, ce sera sans doute intéressant qu'on ait l'occasion de, de, de retravailler ensemble sur euh, sur cette question du projet puisque euh, puisque si on veut donner du sens aux apprentissages voilà c'est une, euh, c'est sans doute la modalité euh, euh, la plus performante. Alors je pense effectivement que là dans la vidéo on était plus autour euh, autour d'un thème hein ? Qu'autour d'un projet. Alors ce qui ne veut pas dire qu'il faut s'interdire ce travail autour d'un thème mais ce qui me gêne souvent c'est qu'on le confond avec un projet. C'est à dire qu'on va, euh, parfois on se dit, mon projet en ce moment c'est "Les trois petits cochons." C'est pas parce que je mets tout autour des trois petits cochons que j'ai vraiment un projet. Hein ? Voilà. C'est, c'est euh, ce que je voulais dire pour compléter un petit peu euh, euh, les analyses qui ont été faites-là. Euh, si vous, je vous laisse, si vous voulez réagir, questionner, n'hésitez pas. Non ? Je vous ai assommés ? (Rires discrets) Alors euh, alors on, on, je vais vous, on va refaire un tour et cette fois voir maintenant par rapport à ce que vous avez vu, par rapport à ce que vous en avez repéré tout à l'heure, aux échanges que l'on a eus, euh, voilà. Maintenant, essayez, on va pas démarrer le tour tout de suite, je vais vous laisser quelques secondes pour réfléchir. Euh, pour vous projeter demain, après demain dans vos classes, euh, est-ce que, ce que j'ai vu aujourd'hui, est-ce que ça peut avoir des incidences euh concrètement dans ma pratique ? Et si oui quoi ? Essayez de, de vous projeter vraiment dans votre pratique. Est-ce que ça va, Est-ce que ça peut faire bouger ? Alors ça peut être demain, ça peut être dans euh, dans un mois, ça peut être plus tard, euh. Voilà. C'est essayer de, de. Alors je vous laisse un petit temps de réflexion, hein ? Et, et puis ensuite euh... On refait un tour. (silence)

116	P	Alors est-ce quelqu'un, est-ce quelqu'un veut démarrer ou alors on prend un ordre arbitraire ? Euh, si y a quelqu'un, si quelqu'un veut démarrer tout de suite, on peut démarrer tout de suite, sinon euh, oui ? Anaïs ?
117	A	Beenn, moi j'aimerais beaucoup, assez rapidement d'ailleurs, commencer à travailler en classe entière justement.
118	P	Hun hun
119	A	Parce que c'est vrai que, je sais pas c'est comme ça mais maternelle groupe, forcément groupes de couleurs. (fais des gestes pour montrer une forme de conditionnement)
120	P	Hun hun.
121	A	C'est vrai qu'on est pas conditionnés mais c'est un petit peu euh, on voit les choses comme ça et le fait de voir une classe entière comme ça qui marche même très bien, vraiment ça donne envie de, d'essayer de, de construire quelque chose autour de, autour, voilà d'arriver à faire une euh
122	P	Alors vous voyez les enf, ça empêche pas que les enfants soient en tables d'atelier hein aussi !
123	A	Oui !
124	P	Hein, ils sont pas, en classe entière, ils sont pas forcément en classe "autobus" euh.(sourires)
125	A	Ben voilà, ils sont ils ont chacun leur table, leur coin à eux mais y travaillent tous sur la même chose, y font tous la même chose et euh, enfin par exemple moi je le fais pas
126	P	Et ça, ça vous, vous vous voyez le faire, vous dites, assez rapidement ? Dans le
127	A	oui.
128	P	Oui ?
129	A	J'aimerais bien.
130	P	Vous, vous avez des des de, je dirais des des apprentissages dans lesquels vous commencez déjà à vous projeter par rapport à ça ?
131	A	Euh, je le vois surtout notamment en graphisme en ce moment. On travaille beaucoup. Et après, on a pour projet dans l'école euh, les contes traditionnels et donc on doit aborder certains contes à chaque période, et donc là on va commencer à travailler sur le conte de "La petite poule rousse."
132	P	Hun hun
133	A	Donc essayer justement de trouver des, des de faire des activités en classe entière à faire là-dessus et essayer de bien distinguer justement travailler sur un thème et hmm ! Travailler sur un projet !
134	P	Oui, oui ! Ben d'accord j'ai, j'ai vu le point de départ puisque vous aviez présenté l'al, l'album l'autre jour.
135	A	Oui.
136	P	D'accord! Donc ça c'est quelque chose que vous vous voyez essayer de
137	A	Voilà. Justement notamment avec le projet sur les contes traditionnels et
138	P	de mettre en œuvre et ça pourra être intéressant justement dans euh, dans le travail qu'on fera euh, dans la prochaine période de refaire le point justement euh, là-dessus ?
139	A	Ouais.
140	P	Si vous, ce que vous avez euh, réussi à, à mettre en place. D'accord. Euh, on continue, euh, y a pas d'ordre E, Elodie ? (Elle a levé la main)

141	E	Merci. Moi c'est au niveau du dénombrement des absents que je voulais, changer un petit peu quelque chose. Parce que c'est vrai que je les fais dénombrer excessivement tout le temps. Vous l'aviez vu de toute façon quand vous étiez venu
142	P	hun hun
143	E	Et c'est vrai que je les fais énormément dénombrer et que je fais pas appel à la connaissance des petits nombres. Même pour les petits nombres je les fais dénombrer
144	P	Compter, vous les faites compter. Oui, alors
145	E	Je les fais compter
146	P	Vous dénombrez par comptage.
147	E	Oui, alors par comptage et c'est vrai que je fais pas, euh, y en a qui pourraient le faire directement et je me force toujours euh, comme elle l'a fait l'enseignante en fait. Et je devrais les laisser plus, plus faire appel à leurs connaissances des petites quantités directement.
148	P	hun hun. Donc ça c'est quelque chose que vous allez pouvoir mettre euh,
149	E	oui en classe très rapidement.
150	P	mettre en place très rapidement.
151	E	Ah là dès demain.
152	P	hun hun. D'accord.
153	J	Moi ça serait un peu comme, ce serait pour l'atelier aussi en classe entière. Parce qu'en fait j'ai un grand problème pour passer les consignes au moment du regroupement. Ça prend un temps fou et j'ai l'impression de perdre mes élèves. Donc je me dis qu'une seule consigne et qu'un seul atelier ça permettrait vraiment de mieux expliquer aux élèves. Et euh. Mais bon ça serait plus en même temps à un peu plus long terme. Parce que. Je me sent pas encore prête de diriger tout ça mais je pense que ce serait un bon point pour euh, mieux appréhender les consignes.
154	P	Après, euh, euh, je pense que par entre, euh, y a des situations où euh, par rapport au matériel ça va se justifier de d'avoir plusieurs ateliers, mais entre euh, y a toute une palette de possibilités entre les cinq ateliers que j'ai vu dans, dans une de vos classes je sais plus laquelle où il y avait cinq ateliers différents, une de vos classes, où c'était chez les petits je sais plus mais y avait une classe où il y avait cinq ateliers différents en parallèle. C'est le maximum que j'ai vu et euh, et un seul pour tous les élèves, y a toute une palette de possible. Qui vont du travail en, avec une demi-classe qui est sur une tâche, une demi-classe qui est sur une autre, euh. Enfin, il me semble que ce qu'il faut c'est essayer de réfléchir le dispositif euh, par rapport euh, aux apprentissages qui sont visés, aux tâches que vous voulez proposer et au matériel dont vous disposez. Hmm, c'est tout ça y faut euh, qui faut prendre en compte mais c'est vrai que, euh, moi lorsque je vois cinq ateliers qui fonctionnent en parallèle sur des contenus parfois complètement différents euh, je trouve que c'est, que l'enseignant se martyrise. Hein ? Parce que c'est, c'est c'est, c'est quand même en termes, y a les consignes effectivement et puis tout euh, euh, tout le suivi je dirais du travail des élèves. C'est pas la même chose suivre euh, un travail et un apprentissage et en suivre, et en suivre cinq ! Ça c'est. Donc ça demande de, de jongler intellectuellement d'une tâche à une autre euh c'est pas forcément, c'est pas forcément évident. Hein ? On continue euh donc
155	L	Je m'essaie
156	P	Oui !

157	L	Alors moi à court terme euh effectivement peut-être travailler sur le dénombrement des absents et pas forcément que le comptage. Ça, je peux le mettre en place assez rapidement
158	P	hun hun
159	L	Euh après sur le travail en classe entière et justement le fait de s'affranchir de , pas forcément tout le temps, mais de temps en temps en fonction des contraintes matérielles ou des compétences travaillées, en classe entière ou pourquoi pas en demi-groupe, s'affranchir un peu de, de la contrainte qu'on se met sans doute tout seul des ateliers. Donc ça, euh, je sais que je l'ai déjà fait, je l'ai déjà fait euh bon certainement sur des activités sur des activités qui étaient beaucoup moins pertinentes que celles qu'on a vu sur euh, en vidéo. Mais voilà ça va peut-être me déculpabiliser de le faire parce que finalement ben c'est pas toujours évident à justifier avec l'ATSEM, avec euh
160	P	Hun hun
161	L	avec la binôme, euh, voilà
162	P	C'est à dire que vous aviez le sentiment que si vous ne faisiez pas les ateliers, vous n'étiez pas dans la norme de l'enseignement maternelle.
163	L	Ben un, quelque part ! Un petit peu, on voit tellement... Ça paraît être le mode de fonctionnement le plus communément utilisé euh. Du coup c'est parfois pas évident. Moi je sais que jeudi dernier j'ai travaillé justement pas mal en classe entière, euh, et mon ATSEM m'en a fait la remarque mais dans un sens négatif quoi! Elle se sentait presque du coup rejetée alors que elle avait aussi sa place dans ce mode de fonctionnement-là. Mais elle est moins habituée. Enfin du coup c'est vrai que c'est, voilà parfois pas évident à, à faire quoi.
164	P	Hun hun
165	L	Après ce que j'ai fait en classe entière n'a vraiment, enfin c'est, ccc, c'est c'est, c'est sans commune mesure avec ce qui était proposé là. En fait je pense voilà ! A plus long terme y faut pas avoir peur d'oser aussi euh, c'est, si des modes de fonctionnement ne nous correspondent pas où si on se sent pas à l'aise, c'est pas parce que c'est ce qu'on voit le plus qu'il faut s'enfermer là-dedans ! Le coin regroupement aussi moi ça m'a pas mal parlé parce que euh, moi je trouve ça difficile de les faire euh, assoir tout serrés sur des bancs, certains n'ont pas de dossiers et on leur demande de rester tranquille euh, pendant dix minutes, un quart d'heure, ça dépend euh. Donc euh, voilà c'est, peut-être arriver à, à oser, à essayer de trouver sss son mode
166	P	oui.
167	L	de fonctionnement et pas forcément se calquer à ce qu'on peut voir.
168	P	Oui c'est à dire que faire la différence entre finalement les contraintes qui sont incontournables euh, je dirais pour le métier d'enseignant et je dirais sont celles qui sont euh, je dirais dans, dans les programmes et je dirais celles qui sont euh, que l'on se donne par la force de l'habitude.
169	L	presque des cultures de euh, peut-être des cultures d'école euh
170	P	Oui ! Qui vont, qui vont au-delà de l'école hein euh, je dirais. Pour la question des ateliers
171	L	ah oui des ateliers !
172	P	Ça va vraiment au-delà de l'école. Euh, mais c'est vrai que la question du coin regroupement ça rejoint toute d'une réflexion qui commence euh, à diffuser un

		<p>petit peu sur réfléchir euh, euh, l'espace de l'é, l'espace de la classe à l'école maternelle. Euh, et faire évoluer cet espace classe à l'école maternelle euh, et se poser la question de pourquoi l'espace classe à l'école maternelle est le même avec des enfants de deux ans euh où avec des enfants de six ans ? Hein ? Qui euh, qui n'ont pas du tout les mêmes besoins euh, qui n'en sont pas aux mêmes stades de développement. Est-ce que c'est vraiment pertinent que l'espace soit organisé tout le temps de la même façon ? Est-ce qui y a pas d'autres façons d'organiser justement, pour l'adapter davantage euh, je dirais euh, au besoin des élèves ? Hein ? y a toute une réflexion là-dessus et euh, y a en particulier si je voulais euh, euh, creuser cette question de l'espace à l'école maternelle, y a tout un parcours magistère euh, que que, je sais pas si vous pouv, si y a, si vous pouvez y accéder librement et qui a été conçu et qui, qui permet de démarrer un petit peu cette réflexion-là. Et puis y a, je crois que c'est, c'était, c'est une euh, IEN dans le Gard qui a lancé un petit peu euh, une grosse réflexion sur l'espace de la classe à l'école maternelle et je pense qu'elle a pas mal influé sur, son travail a pas mal influé le, le parcours magistère et vous trouvez sur la banque de situations didactiques de Montpellier, donc au CRDP, enfin au CRDP de Montpellier mais c'est en ligne, euh, il suffit de donner une adresse internet pour, pour s'inscrire. Y a toute toute euh, toute, des vidéos et des documents autour de cette question de, de l'espace. Elle va jusqu'à euh, jusqu'à prôner, pour démarrer à l'école maternelle avec des petits ou des tout petits, la suppression, la suppression des chaises et des tables en dé, en début d'année. Les chaises et les tables vont arriver et de toute manière, arriver. Elle dit aussi que jusqu'au milieu de la moyenne section de maternelle, il est pas utile qu'il y ait autant de chaises que d'élèves. Si y, si y a à peu près deux chaises pour trois élèves, ça suffit. Ça suffit amplement parce que euh, dans la façon dont elle conçoit l'utilisation de cet espace, y a forcément des élèves qui sont dans des tâches où y a pas besoin d'être assis. C'est à dire qu'on est pas assis en permanence. Ça, ça renvoie à tout ça en fait. Et, et par rapport à la réflexion que peut initier cette vidéo et puis des questions que vous vous posez vous pouvez aller regarder ces choses-là qui, qui bon évidemment impliquent des petites révolutions à faire au niveau des écoles. Que vous pouvez pas faire seuls dans une école mais là quand vous êtes soutenus au niveau de de, au niveau d'une circonscription par euh, comme c'est le cas là à Nîmes où c'est carrément euh, l'IEN va voir aussi les municipalités pour euh, trouver un lieu de stockage pour le mobilier, pour le sortir de la classe et le réintroduire progressivement. Mais ça euh. C'est, c'est pas des choses que vous pouvez faire, qu'on peut faire seul je veux dire. Mais par contre y a des, y a des petites choses au niveau de l'aménagement de la classe que vous pouvez euh, effectivement repenser vous-mêmes... On continue ? Euh, y reste S, Tony, euh, Khéi</p>
173	S	<p>Euh moi pour ma part enfin, après je vais pas, c'est juste, je vais m'inspirer du dispositif sur le dénombrement avec euh, le comptage des absents et donc euh. Enfin ! Différencier le comptage et le dénombrement parce que, moi ils sont encore, je reste sur des moyens et des grands et je reste sur euh, on compte les absents et euh, enfin je vais m'arrêter-là parce que après c'est un peu trop compliqué pour des moyens mais là je vais essayer de mettre, de m'inspirer du dispositif et voir avec des moyens comment je peux l'adapter.</p>
174	P	Hun hun.
175	S	Et différencier. Après euh, non.

176	P	<p>Oui en fait euh, pour euh, donner des pistes pour aller plus loin hein ? Là on est sur euh, le dénombrement des absents, l'intérêt c'est qu'on est dans un champ, euh dans un champ numérique plus restreint hein ? Qui permet justement de travailler davantage sur la décomposition. Alors la décomposition entre filles et garçons. Alors là on était dans deux cas ou y avait six absents, c'est moins riche pour des moyens et des grands quand y en a deux hein finalement ? Et donc du coup si vous avez dans votre classe des groupes de couleur ou des groupes identifiés par thèmes qu'on les appelle. Une autre possibilité c'est de dénombrer non pas les présents de toute la classe mais les présents du groupe rouge, combien de garçon et combien de filles ? Et du coup si vous avez aujourd'hui le groupe rouge où y a deux filles et quatre garçons, le groupe vert où y a trois garçons et trois filles, le groupe jaune où y a un garçon et cinq filles, euh, vous allez pouvoir comme, à travers, à travers ce jeu quotidien sur le dénombr, sur les présents garçons filles des différents groupes aborder des décompositions euh, des décompositions de de nombres. Alors après euh, vous pouvez jouer sur euh, avec des grands sur euh, l'ensemble de la classe, d'un côté les garçons, euh d'un côté les filles. Du coup on est sur des dénombrements euh, dans un champ numérique intermédiaire. Hein ? Donc on peut jouer sur euh, voilà. On peut jouer sur absents/présents, on peut jouer sur euh, sur les groupes, on peut jouer sur les classes ou on a les enfants le matin et l'après-midi, sur euh, euh, dans un groupe combien y en avait le matin, combien y en avait l'après-midi quand justement y a une différence. C'est, voilà. Différentes façons de, de, de euh, d'enrichir un peu ce rituel de dénombrement autour des présents et des absents. En sortant euh, simplement de, du du simple, du simple comptage. Après, euh, y avait, c'est dans une de, c'est dans une de vos classes, euh, je sais plus, je me souviens plus laquelle j'ai la la j'ai la photo sous, euh, là, euh en tête où y avait ce dénombrement des présents euh qui se faisait au niveau des étiquettes qui étaient rangées par boîtes de, par boîtes de 10 euh, 5 et 5. C'est chez vous ? (Désigne Jessica) Hein ? Où là y a aussi des choses intéressantes hein ? Là que, qui se font. Surtout le jour où je suis venu euh</p>
177	J	<p>en plus j'avais fait l'erreur de compter et pas de dénombrer.</p>
178	P	<p>Oui ! Mais en même temps c'était intéressant parce que y a eu un incident. Pour que les autres comprennent, c'est que euh, le panneau sur lequel elle pose les é, euh les enfants, enfin les étiquettes avec les étiquettes donc par paquets de deux fois cinq, pour, ce qui permet de voir, de lire directement, y en a deux paquets de dix, ce jour-là et puis y en avait deux tout seuls. Donc vingt-deux. Voilà et euh, ce qui était intéressant c'est que euh, le panneau s'est cassé la figure si je me souviens bien. Donc tout était par terre et, plutôt que, je dirais d'être embêtée par cet incident, en fait euh, elle en a fait une richesse. Même si elle aurait pu euh, le gérer autrement que par le comptage. C'est à dire, ben voilà, finalement ben euh, finalement vous saviez qu'y en avait vingt-deux et, euh</p>
179	J	<p>Je sais plus.</p>
180	P	<p>Je sais plus, enfin voilà. Elle a utilisé ça pour revenir sur la façon de les ranger là-dessus. Puisqu'il fallait de nouveau remettre en, remettre en place les étiquettes. Donc c'est, c'était, d'un point de vue professionnel, c'était assez intéressant de se dire voilà "Y a un incident en fait et cet incident c'est, plutôt que dans faire un moment de panique voilà, ben on en fait un moment qu'on va exploiter pédagogiquement". Sur un contenu qui n'était pas du tout prévu et on en fait quelque chose ce jour, ce jour-là. Hein ? Ça, y faut pas, faut pas hésiter non plus</p>

		parce que des imprévus vous en avez tout le temps jusqu'à aujourd'hui (rire Pierre) et euh, et puis, si vous apprenez pas à les gérer euh, vous resterez pas longtemps dans ce métier hein je veux dire ? Parce que je veux dire euh c'est, c'est inévitable. Vous en aurez à peu près un par jour. Les bons jours. (rires) Euh, qui y reste ? Tony ?
181	T	Ouais ben euh, moi euh, vraiment je vais essayer de travailler à moyen terme autour des projets et des thèmes.
182	P	Hun hun.
183	T	Parce que je sens et je sais que ça manque de sens dans certains apprentissages et, du coup y accrochent pas du tout ou ils sont ailleurs et du coup ça m'embête. Du coup je veux vraiment, vraiment recentrer sur quelque chose qui leur parle plus et qui leur donne plus envie d'apprendre et, et cætera... Autour des projets et des thèmes. Après, à voir.
184	P	D'accord. Euh (s'adresse à Kheira)
185	K	Ben moi ce sera sur les ateliers en classe entière. Je vais pas le faire de suite mais progressivement. Parce que là je fais les ateliers, je fais quatre groupes mais d'abord, je vais d'abord travailler, diviser la classe en deux. Parce que j'ai besoin de voir quand même euh, le niveau de chaque élève. Que si je fais toute la classe je peux pas
186	P	Oui ! Oui ! Mais euh
187	K	je pense pas, je pense pas que je pourrais avoir le niveau de tout le monde. Donc d'abord, dans un premier temps
188	P	C'est pour ça que je disais on est pas dans un, dans un modèle, on est dans un, voir comment on s'approprie les choses et on les met à sa main.
189	K	Ouais. C'est vrai que c'est mieux lorsque comme pour toi, pour la passation de consignes, soit c'est trop long et du coup y a des élèves qui vont être déconcentrés, qui vont pas écouter. Et du coup quand on est, on arrive au moment des ateliers, les élèves qui n'ont pas écouté ils viennent vers moi alors qui sont censés être en atelier, en autonomie, ils lèvent la main et me disent "Faut faire quoi ? je sais plus." Donc c'est vrai que c'est si, euh, on fait juste un atelier, ça serait peut-être euh, mieux. Je sais pas. Je vais voir.
190	P	Hun. Alors, pour, on va on va peut-être conclure et pour conclure, moi y me semble que par rapport à des choses que vous avez dit, ça me, euh, j'ai une proposition. J'ai envie de vous faire une proposition, par rapport au, puisque je vais vous rencontrer en ateliers, en analyse de pratiques professionnelles début décembre ou on va euh, je crois que c'est le 5 décembre hein, le lundi. On va effectivement, je vous confirme qu'on va se retrouver que les maternelles de 8h30 à 10h30 puisque c'est ce qui a, ce qui a été plébiscité hier euh, dans tous les groupes, euh, un petit peu moins chez les CE1 que chez vous mais bon (rires) Mais euh, moi ce que j'avais envie de vous proposer c'est d'utiliser ce temps de 8h30 à 10h30 le 5 décembre pour euh faire deux groupes. Votre groupe, moyens grands et puis l'autre groupe des petits moyens de travailler ensemble à construire une situation d'apprentissage euh, à, pour, pour euh, mettre en œuvre ce dont, ce dont ce que beaucoup d'entre vous ont dit qu'elles avaient envie de le mettre ensemble, de le construire euh quitte à ce qu'après ça se mette en place dans vos classes au mois de janvier euh, de janvier février. Que je vienne en filmer certaines éventuellement et qu'on revienne euh, qu'on se retrouve ensuite plus tard pour regarder comment ça, comment les choses ont évolué. C'est à dire voilà, vous avez

	<p>pointé des évolutions possibles dans les pratiques et ben se donner ensemble les moyens de les mettre en œuvre et puis que dans le travail qu'on va faire ensemble, on puisse euh, euh, en assurer le suivi. Je suis pas si ça vous int, ça vous paraît intéressant heu. Ben c'était pas du tout ce que j'avais prévu hein, il me semble que par rapport à ce qui ressort aujourd'hui ça me paraît être une piste intéressante pour euh, pour vous permettre d'avancer par rapport à là où vous en êtes aujourd'hui et, euh, continuer dans, dans votre construction professionnelle. Voilà, je sais pas si quelqu'un veut rajouter quelque chose, sinon euh, on va... On va conclure. Merci !</p>
--	---

Autoconfrontations simples

Autoconfrontation de Brigitte. Référente dans le parcours Espagnol

1	C	Je vais lancer certains extraits.
2	B	Oui.
3	C	Tu vas les arrêter, quand tu veux
4	B	oui
5	C	Au moment où tu aimerais dire quelque chose dans cette situation
6	B	d'accord
7	C	Et moi je, en fonction de comment après ça se déroule, euh je rebondirai sur ce que tu dis ou pas et on s'interdit pas d'aller vérifier dans un film si ce qu'on a dit sur l'autre, enfin, tu vois ? De ce faire des va et vient si on en ressent le besoin de le faire.
8	B	D'accord, d'accord parce que moi je ne l'ai pas revu là hein !
9	C	d'accord
10	B	Cette fois-ci je je, je n'ai pas revu le film donc euh, il est un peu loin.
11	C	Ça va. Bon ben écoute c'est pas. Du coup ça va, on va travailler sur les souvenirs. (rire B). Euh, voilà, je te propose qu'on commence
12	B	d'accord
13	C	par la discussion, pas par la situation de classe d'Annie.
14	B	d'accord
15	C	Par la discussion et qu'on commence par le début, c'est à dire euh, (cale la vidéo). Voilà. Hop ! Attend. J'enlève ça du milieu. On va se mettre dans la bonne situation (affiche sur l'écran du PC). On va se mettre à à trente secondes, on va s'épargner le déménagement. Alors, voilà. Allez, donc on démarre d'ici. (lance l'extrait)
16	V	extrait vidéo.
17	C	J'arrête-là.
18	B	Oui.
19	C	Donc on est sur les deux premières minutes de l'observation.
20	B	hun hun
21	C	Tu poses un certain cadre, je voudrais que tu me dises, que tu m'en dises deux mots. De ce cadre-là.

22	B	Ben je, j'essaie de euh, de donner sa place à chacun et de, ben de, de les reconnaître et de, et et de leur donner la parole puisqu'on est tous là pour euh, pour travailler ensemble et que... Que j'ai envie de les remercier et et et puis que j'ai envie de les inviter à ce qu'on, à ce qu'on travaille ensemble et en fait j'essaie de créer du lien entre les quatre puisque euh, je suis la seule à connaître l'ensemble. Annie connaît tout le monde aussi. En revanche c'est une situation complètement inédite pour euh, pour Henri. Et les deux, les deux autres stagiaires, voilà, je je n'avais pas envie qu'elles se focalisent seulement sur, sur Annie, j'avais envie qu'elles euh, qu'elles sachent que on était là aussi pour parler de leurs pratiques à toutes les deux.
23	C	D'accord. Quand tu dis "Je donne une place à chacun", est-ce que tu donnes un rôle ?
24	B	Non je n'ai pas le sentiment de donner un rôle, j'ai juste envie de dire "On est tous là autour de la table et échangeons."
25	C	D'accord. Par rapport à la prescription d'un TD délocalisé, y a des absents autour de cette table ?
26	B	Oui. Les autres tuteurs par exemple.
27	C	Les autres tuteurs. Est-ce que tu peux, pourquoi ils ne sont pas venus ?
28	B	Ils ne sont pas venus parce que c'est très compliqué de mobiliser autant de personnes sur euh, avec les contraintes matérielles que l'on a les uns et les autres, que euh, la caméra aussi fait peur et que Henri a dit "Oui" euh, mais je ne sais pas s'il avait mesuré ce que ce serait pour lui parce que ça a été quand même difficile pour lui. Donc euh, je je crois qu'il a dit oui à une personne comme moi j'ai dit oui à une personne.
29	C	d'accord.
30	B	Voilà. Et après on se retrouve embarqué dans quelque chose qui (rire C), qui nous dépasse un peu et où on doit faire avec et, et, et voilà. Je crois que c'est un petit peu ce qui s'est passé mais j'ai oublié ta question en route.
31	C	C'était pour savoir les absents, pas les absents, enfin voilà. Pourquoi.
32	B	Oui que c'est très très compliqué au niveau matériel et au niveau matériel et puis et puis y a la caméra qui, qui est un frein énorme.
33	C	D'accord. Euh, ce moment d'échange y vient immédiatement après l'heure de cours d'Annie puisque ils ont, les élèves sont à peine sortis de la salle on a fermé la porte.
34	B	Oui.
35	C	On a installé.
36	B	oui.
37	C	euh, donc chacun d'entre vous là a vu Annie au travail. Est-ce que tu te souviens toi, euh, à ce moment-là de certains points que tu, que tu voudrais aborder dans cette situation d'échange ?
38	B	A ce moment-là précis ?

39	C	Enfin, est
40	B	Ou ou ou ce que je, au fur à mesure quand je les
41	C	voilà
42	B	vu ce que je voulais aborder ?
43	C	c'est ça voilà. Est-ce que tu as, tu t'es, est-ce que tu avais un cadre a priori, est-ce que tu s vu des choses pendant qui t'ont fait
44	B	Je n'avais pas de cadre a priori. Ce que j'avais de très présent en tête en revanche c'était la situation de fragilité d'Annie au moment où on est allé la voir pour le TD délocalisé. Puisque Annie m'avait dit quinze jours avant qu'elle se demandais si elle n'allait pas démissionner.
45	C	d'accord.
46	B	Et donc euh, à ce moment-là moi je lui avais... Je lui avais proposé que si c'était difficile pour elle à ce moment-là que, on chercherait quelqu'un d'autre pour euh, pour aller euh, filmer et que, qu'elle se sente libre et que voilà. Donc j'avais, j'avais ça en tête.
47	C	Ok.
48	B	J'avais ça en tête euh d'autant qu'il y a Angelina qui était présente et je me... Voilà je me posais des questions sur comment j'allais gérer.
49	C	D'accord...Ok. Donc ça, dans ta préoccupation de euh, de référent, y a ce côté humain qui est très présent. Quand tu penses à Annie d'un côté, à la personnalité d'une autre stagiaire
50	B	hun.
51	C	c'est euh, voilà. Ça accompagne beaucoup ce travail. Euh, est-ce que pendant la séance
52	B	oui.
53	C	Tu as pris un certain nombre d'indicateurs, de repères, de, d'objets dont tu veux parler finalement, à ce moment-là ?
54	B	... Au moment où, où ça, je j'avais pris énormément de notes. Euh, notamment sur les activités qu'elle avait menées et la façon dont elle les avait menés. Et sur, surtout sur la gestion de classe hun, qui était la la difficulté la plus importante pour Annie. Mais en même temps je savais que c'était ce qui était pour elle le plus difficile à vivre et et c'était compliqué. C'était compliqué. Euh, d'où le fait après, maintenant avec le recul et, avec le recul de la caméra autoconf hein !
55	C	Ouais ! Bien sûr ! Non non mais.
56	B	Euh, je pense qui faut euh
57	C	On peut pas l'occulter.
58	B	Non, non. Euh, parce que ça, ça travaille après. Heureusement ! Euh, où où y a eu cette, cette lenteur... Euh, dans le, dans la mise en place du TD et et ses longueurs avant d'aborder ce qui était le plus problématique pour Annie.

59	C	Ouais
60	B	Hein ! Euh, ou ou moi je, et là c'était très conscient de ma part, ou je, je n'aurais, je ne voulais pas démarrer par ça. Ça c'était clair.
61	C	Alors on va l'écouter ça, c'est à dire que autour de trois minutes et quelques
62	B	hun hun
63	C	Tu dis ce que, tu donnes une euh une consigne de démarrage si je puis dire. (lancement de l'extrait)
64	V	extrait vidéo.
65	C	Quand elle dit ça "C'est ma problématique" en insistant sur "ma" et elle vous regarde tous les deux
66	B	Hun
67	C	parce que c'est un sujet ? C'est, vous l'avez abordé déjà ?
68	B	Euh, en TD on l'a abordé dans le sens où lorsque euh, certains sont arrivés avec des situations en disant euh, "Ma gestion de classe ne va pas" et qu'on a essayé de, de dire "Bon alors qu'est-ce qui s'est passé ? A quel moment ? Qu'est-ce que vous étiez en train de faire à ce moment-là ? Les activités ?" Et où on s'est rendu compte, enfin où y se sont rendus compte que ce qui, ce qui était à l'origine à ce moment-là c'était ce qui proposaient comme activités où où les consignes qu'ils donnaient où où le choix du document et cætera. Qui faisait que beh, ça partait en vrille. Et que ce n'était pas forcément, c'était plus "comment enrôler l'élève" que le problème de gestion de classe en lui-même qui était euh au cœur du sujet.
69	C	d'accord. Et là elle dit ça d'un air entendu quand même. Est-ce que c'est parce qu'elle a conscience... Que elle vient de vous montrer quelque chose dans lequel elle a du mal et dans cet enrôlement et dans cette gestion de classe ? Ou bien euh ? ... Je, je j'arrive pas à
70	B	Oui.
71	C	Bon on peut passer
72	B	moi, moi quand elle me l'a dit, quand elle a dit ça je me suis posé la question de savoir si c'était pas une façon d'éluder le problème de gestion de classe.
73	C	d'accord.
74	B	C'est, c'était une question. Et si, dans ma tête je me suis dit "Toute façon si c'est ça, je respecte, j'attends."
75	C	D'accord. Et on va voir, on va dérouler un peu. (lancement de l'extrait)
76	V	extrait vidéo.
77	C	J'arrête ?
78	B	Tu vois là, ce qu'elle vient de dire "ça on l'enlève parce qu'on est pas dans les sentiments." Ca fait écho à ce qu'a dit ce matin Christine lorsqu'elle parlait de de l'affectivité et de la relation affective et de la dépendance affective et et ou je leur disais à un moment donné "Je, et en fait je, je crois que je, le message ne passe

		pas." Parce que euh, moi je parle effectivement de cette dépendance affective et eux me disent "Mais c'est normal d'aimer les élèves !" Et c'est, voilà. Et là y a.
79	C	Mais là, quand elle dit elle est contente ? Elle est pas juste contente d'elle-même ?
80	B	Quand euh, oui mais absolument ! Mais mais c'est là où ils font un un un mélange de tout.
81	C	d'accord.
82	B	Parce que elle ce qu'elle a retenu c'est c'est même, c'est comme si elle avait retenu "il ne faut pas se faire plaisir en classe" quoi !
83	C	D'accord.
84	B	Puisqu'elle dit "Non y faut pas que je dise que je suis contente parce que ça relève de l'affectif."
85	C	Ouais ouais y a une confusion.
86	B	Ce qu'elle a retenu c'est ça ! Et et en fait euh, et, ça veut dire on doit pas être content quand on est en cours quoi!
87	C	d'accord.
88	B	On doit pas se faire plaisir et faire plaisir aux élèves. La notion de plaisir elle doit pas y être. Ou d'être content ou satisfait ou
89	C	et le sourire que tu fais à ce moment-là ? Est-ce que ?
90	B	Ben, ben pour moi c'est parce que elle a dit
91	C	Parce qu'elle fait ça ?
92	B	Parce qu'elle a dit euh, euh, "on doit pas être dans l'affectif" où un truc comme ça.
93	C	D'accord.
94	B	Et en fait elle, elle me renvoyait des paroles que moi j'ai dites mais complètement sorties du contexte et dans un contexte qui
95	C	ouais
96	B	dans lequel moi je les prononcerais pas.
97	C	d'accord. Et là donc on va voir que. (lancement de l'extrait)
98	V	extrait vidéo.
99	C	Donc là, tu lui as demandé quelque chose
100	B	Oui
101	C	qu'elle n'arrive pas à faire
102	B	Hun
103	C	à attraper

104	B	hun hun
105	C	de plein de manières
106	B	oui.
107	C	Et et ? Ma, enfin. Tu la laisses après recommencer de manière chronologique.
108	B	oui.
109	C	euh ? Est-ce que c'est, ce moment-là toi qui gère le TD comment tu le vis ? Qu'est-ce que tu te dis ? Est-ce que je me suis trompé de consigne ?
110	B	Euh, hum, non je me suis même pas posé la question dans ces termes-là. J'ai absolument pas remis en question ma consigne ! (rire B) Non ! Non parce que en fait, pour moi c'est presque un prétexte la consigne au départ pour moi. Pour moi c'est qu'elle ait quelque chose, qu'elle ait un point de départ pour démarrer. Et, et, je veux pas la faire rentrer dans, dans, dans un moule. Je veux dire ça m'intéresse pas. C'est pas ça. Moi j'ai envie qu'elle revienne sur son cours euh, je lui propose de réfléchir ce qui a bien marché, ce qui a pas bien marché, à son avis. Tout simplement pour pas qu'elle parte sur des généralités, sur du blabla, sur et j'ai le sentiment quand je lui donne ça parce que peut-être certaines stagiaires se se, l'ont saisi et ça a bien marché. Euh, peut-être aussi parce que je me dis que c'est rassurant parce que en, en TD on a déjà travaillé sur des situations qu'ils ont amené qui ont bien fonctionné ou pas fonctionné et on a essayé de les déconstruire de voir ce qui a marché et pourquoi et ce qui a pas marché et pourquoi. Euh, et donc pour moi j'avais l'impression de la remettre sur du connu. Sur quelque chose de sécurisant et en même temps de lui donner un, une amorce. Tu vois c'est un peu comme quand quand pour des élèves tu leur dis euh, d'écrire quelque chose et pour certains tu mets euh, le début de l'amorce
111	C	Hun
112	B	d'une phrase en disant "Ecris ton histoire" mais voilà ! Je te donne quelque chose pour démarrer. Pour moi c'était ça.
113	C	Un étayage un peu.
114	B	Et c'était, ce n'était pas, qu'elle ne réponde pas à ma question et qu'elle, elle est sa propre logique et son propre cheminement, vraiment ça ne me dérange pas.
115	C	Et est-ce que t'avais, pour démarrer ce TD délocalisé, imaginé d'autres situations ? Là tu commences en lui donnant la parole. Est-ce que ça aurait pu être autrement ?
116	B	Alors moi déjà, dans l'idéal je ne ferais pas un TD délocalisé à chaud.
117	C	D'accord.
118	B	Dans l'idéal. Et et pour, pour tout le monde d'ailleurs. Euh, parce que je pense que, que c'est difficile de réagir à chaud. Qui a encore beaucoup d'émotion et de, hun, et que je et qui a pas assez de recul par rapport à ce qui a été vécu. Donc moi dans l'idéal, si vraiment les moyens étaient, voilà dans l'idéal ! Ce serait pas à chaud. Voilà, première des choses. Euh, maintenant partir sur euh, partir sur d'autres alternatives, je sais pas

119	C	d'autres alternatives ?
120	B	Oui, oui oui. Euh,, c'est certainement possible mais ... Ce qui m'embête c'est que j'ai pas envie que l'on parle à la place d'Annie.
121	C	D'accord.
122	B	Et que euh, que l'on, fin de celle qui a pris le risque qui qui s'est mise en déjà là, même si c'est un danger relatif euh, ... En fait j'ai j'ai envie qu'elle dise ce qu'elle peut dire. Surtout au début et que l'on puisse réagir, enfin réagir, intervenir à partir de ce qu'elle est capable de, ce qu'elle s'autorise ou qu'elle est capable ou qu'elle euh, est en mesure de dire à ce moment-là. Et, et qu'on puisse intervenir à partir de là. Euh, ... (soupir) Y y n'empêche qu'après je je je j'ai fait une connerie je peux le dire même si on est filmés et tout. (rire C) Je peux le dire ! Mais euh, d'emblée j'ai j'ai envie que ce soit elle et qu'on parte de ce qu'elle veut bien donner à voir au début. Et qu'après on arrive à à aller plus loin oui mais voilà. Que ce soit pas dans la brutalité que ce soit pas dans le forceps, que ce soit pas dans le... (soupir et signe pour stopper)
123	C	Ok. Donc finalement, c'est quelque chose que tu répètes. Chaque fois que tu fais un TD comme ça.
124	B	oui.
125	C	Celui, le premier qui parle c'est toujours celui qui a fait
126	B	Oui
127	C	la séance.
128	B	oui.
129	C	Ok.
130	B	oui.
131	C	D'accord... Euh, on va voir que bon donc là on va avoir euh, Annie qui pendant quelques minutes, je le contextualise parce qu'on va pas le voir enfin sauf si tu voudrais y revenir, mais on , elle va chronologiquement revenir sur
132	B	oui.
133	C	sur sa, sur sa séance
134	B	oui.
135	C	et au bout de onze minutes, (B hun hun) donc ça laisse un temps raisonnable, elle a parlé six minutes pratiquement parce que pendant ce temps-là personne n'a quasiment n'est, est intervenu. Euh, autour de la onzième minute tu vas donner la parole aux autres. (lancement de l'extrait)
136	V	extrait vidéo.
137	C	Pourquoi tu rigoles ?

138	B	Parce qu'elle est en train d'évaluer Annie et ça m'insupporte. (rire C) Et que mon seul moyen de défense c'est de rire. (rire C et B) Parce que sinon je lui rentre dedans en beauté. Ce que j'ai failli faire, euh, aujourd'hui elle est absente, ce que j'ai failli faire au dernier TD.
139	C	D'accord. (Exclamation B) Donc on a une stagiaire avec un positionnement compliqué ? Ou en tout cas
140	B	oui.
141	C	qui te pose problème.
142	B	oui.
143	C	Et donc elle prend la parole en premier, elle fait un jugement de valeur "c'était très bien". C'est ce que tu dis hein ? Elle est en train de l'évaluer. Euh, on écoute encore un petit peu ?
144	V	extrait vidéo.
145	C	Elle a quitté la consigne ?
146	B	hum hum ! Bien sûr !
147	C	hein puisque tu deman, tu as, je sais plus si c'est toi ou Annie qui voulait parler de la reprise. Au début, elle vous demande l'autorisation de faire autre chose, ça ne lui est pas accordé puisqu'Annie lui dit "non on reste".
148	B	hum hum
149	C	elle quitte le cadre
150	B	Hum
151	C	Heu
152	B	c'est structurel hein !
153	C	(rires)
154	B	non, non, mais c'est, c'est structurel, je veux dire c'est pas conjoncturel, c'est c'est vraiment structurel, heu...
155	C	quand elle sera grande, elle sera tutrice?
156	B	ben j'ai... elle en rêve, mais... voilà. Euh non puis en plus je pense que c'est le profil qui plaira beaucoup à l'inspection ça. Euh..., je je ... J'enlève ! J'enlève ! "coupez" ! (rires partagés)
157	B	euh. (long silence)
158	C	On est dans une situation d'interaction entre pairs
159	B	hum hum... Oui... Oui.
160	C	Comment ça pourrait se passer autrement, est ce que...

161	B	euh... la question, et la question que je me suis posée après, c'était celle de.. euh.. De mon positionnement à moi hun, dans la mesure où, euh... Je ne la recadre pas, là je suis pas en train de la recadrer, ... euh..... Je suis prise dans.... euh.... dans une contradiction entre... C'est un moment d'échange, je leur laisse la parole, euh... J'ai demandé, la consigne c'était quand même aussi "qu'est-ce que, qu'est-ce que vous avez vu ? Vous ?" Et elle est pas si hors sujet que ça !
162	C	Non
163	B	elle est en train de dire ce qu'elle a vu !
164	C	Hum
165	B	Euh,.. sauf qu'elle est en train de pointer quelque chose... Euh, que je n'avais pas envie qu'elle pointe elle... Euh... J'avais pas envie... En fait, mais après je pense que c'est aussi une question de personnalité peut-être que moi il faut que je me, que je me pose les bonnes questions quand, quant à ma fa, mon accompagnement à moi !... Euh, parce que moi j'avais envie de laisser du temps à Annie. Et je mm... C'était pas grave, c'était pas grave si ça passait par, euh. Pour moi (tape sur sa poitrine) si, si ça prenait des détours, si elle avait besoin de (grande inspiration et souffle), voilà de poser. Ce n'était pas grave. En revanche, je je je, je voulais que ça vienne d'elle. D'autant qu'elle était venue m'en parler ! Donc c'était pas, je savais très bien qu'elle n'était pas dans, euh... Dans je nie une situation, euh, je mets des œillères, je ne veux pas la voir. Elle en avait parlé, elle en parlait souvent en classe la, euh..., la semaine dernière elle m'a dit "C'est pire maintenant parce que j'ai encore accueilli de nouveaux élèves. Et c'est pire !".... Booonnn ! D'accord ! Euh.... Et en fait..... la question c'est "pourquoi... là... Je ne suis pas intervenue ?" Euh... Alors c'est marrant parce que le terme qui me vient à l'esprit c'est "de remettre à sa place..... la stagiaire !" hum qui, qui est en train de prendre... en fait, si, je me demande si on ne savait pas qui est autour de la table, je pense que un observateur inconnu dirait que la personne qui est en train de mener l'entretien, et qui est.. le référent, c'est Angelina.
166	C	Le référent ou le tuteur, en tout cas
167	B	ou le tuteur, en tout cas quelqu'un de de de très... (En)fin ! qu, qui..... euh... Elle en tout cas, elle prend les rênes, elle, elle euh..... oui elle elle prend les rênes et elle elle dirige à un moment donné l'entretien. Alors que moi je suis dans, mais ça je pense aussi que c'est c'est dû à ce que je suis moi, je suis toujours dans une posture plus de, de laisser venir et et de, et de... J'sais pas si c'est de retrait parce que j'ai pas le sentiment d'être en retrait. Mais en tout cas, je je ne suis pas dans la position dans dans cette position de "alors on y est,(tape du poing sur la table plusieurs fois) on avance, et qu'est-ce qu'on fait et qu'est-ce que".....(grande inspiration) Voilà !
168	C	ave ouais
169	B	Et donc du coup ça m'in, ça m'interroge!... Obligatoirement!
170	C	Oui
171	B	Obligatoirement ça m'interroge sur euh, mes euh, ... humm, sur... mon absence de directivité... Même si pour moi, y avait un fil... Si, si au fur à mesure de ce, ...

		hummm, j'avais le sentiment moi d'être cohérente dans ce que je faisais... Mais en même temps je me dis "pt'être que je suis, je ne suis pas assez directive" et quand je dis "je vous laisse la parole",.. pour moi si je le dis c'est pas pour la reprendre deux minutes après en disant "attends ma grande, tu es sur un terrain sur lequel je ne veux pas que tu ailles"... Tu vois, c'est ch chasse gardée, ça
172	C	(rires)
173	B	c'est ça ça nous regarde et on viendra après ! Mais là euh, tu vas trop vite et en tout cas pas sur ce ton parce que ça me, ça me crispe ! Et. Tu vois ? Et et c'est...
174	C	et tout ça c'est intérieur
175	B	ben forcément. Et hé qu'est ce tu veux que je fasse ? hé hé?
176	C	alors tu dis, depuis tout à l'heure-là tu dis "je"?
177	B	Oui
178	C	Et vous êtes, 2 tuteurs
179	B	oui
180	C	autour de cette table
181	B	Oui
182	C	Henri ne va jamais rien dire c, de cette intervention-là. Est-ce que à un mo
183	B	quand quand on le regarde, Henri, euh,.. y il est passablement agacé
184	C	mais
185	B	et forcément.... Euh forcément mais je je pense que.... Je pense qu'Henri, d'abord 1 je l'ai eu à l'IUFM y a 10 ans enfin quand il a sa deuxième année euh... quand j'ai fait ma petite incursion là, incursion de 3 ans et... Et, et là en plus je pense que pour Henri, d'autant qui y a eu la formation des tuteurs, je suis sensée être celle qui sait. Qui qui sait faire, qui sait parce que le TD déloc
186	C	qui sait animer, tu veux dire ?
187	B	peut-être même pas, le TD déloc c'est un truc qui appartient à l'ESPE quoi !
188	C	Oui
189	B	et moi je je suis l'ESPE.
190	C	Oui
191	B	tu vois donc je pense que là, Henri il doit se dire si elle bouge pas, c'est qu'il faut pas bouger. Tu vois ?
192	C	d'accord
193	B	mais mais peut être que je suis dans l'erreur complète. c'est c'est

194	C	soit c'est ton interprétation
195	B	c'est ce que moi j'imagine.
196	C	ouais
197	B	Hein ce c'est complètement fantasmagorique et je me dis, il doit se dire étant donné que c'est le TD que si je ne bouge pas c'est que y faut pas bouger. Eeeet ou alors lui aussi il était sur sa phase d'observation et de... et de (souffle) "Qu'est-ce que je viens faire dans cette galère ! Et quand est ce qu'il faut que j'intervienne ? Et comment ? et" Voilà!
198	C	Mais y a une question derrière quand même là, je trouve de co-construction ? Ou d'absence de co-construction ? Finalement. Un peu parce que. Quand tu me, quand tu me dis euh "Il doit se dire que c'est, si elle, que c'est elle qui sait."
199	B	hun.
200	C	Euh, ça veut dire aussi que, que quelque part vous n'avez pas eu le temps de co-construire, où ?
201	B	On s'est, non non, non non on a pas pris le temps.
202	C	D'accord
203	B	On a pas pris le temps de... On a pas pris le temps mais moi je pense aussi que j'aurais été bien en peine de lui dire ce que... Ce qu'était un TD délocalisé, qu'est-ce qu'on allait faire ensemble et qui faisait quoi et comment et, euh. Je pense qu'y avait ça aussi. C'est à dire que le, le cadre il n'est pas forcément très clair pour moi! Dans ma tête. et que... Et que bon ceci dit, ça n'empêche pas parce qu'il n'est pas clair pour moi de ne pas dire à Henri "Ben écoute, euh, il n'est pas clair qu'est-ce qu'on en fait de ce cadre-là ?" Qu'est-ce que euh, qu'est-ce qu'on peut imaginer, tous les deux, dans ce, dans ce truc-là.
204	C	Qu'est-ce qui contribue à rendre ce cadre pas clair pour toi ? ... Parce que, c'est une observation de classe et un échange après. Qu'est, qu'est-ce qui fait que cadre est pas clair ?
205	B	Euh, parce que le TD délocalisé, moi je, moi je me souviens les premières réunions que l'on a eu là-dessus euh, il était très clair qu'il ne fallait pas que ce soit des visites !
206	C	hun.
207	B	Euh, que moi j'en suis restée là au niveau de de la demande institutionnelle. Que j'en suis restée là. Euh, que des tas de collègues m'ont dit "Ah non non, mais on fait pas ça!" Euh, non non, tu les mets, tu les fais à l'ESPE et tu les mets autour d'un truc et... Et alors que moi je suis persuadée que les moments les plus riches en tout cas, peut-être pas sous la forme de TD délocalisés mais que la visite (tape du poing) quand on allait voir le stagiaire c'était le moment le plus porteur. Et c'était vraiment le moment le plus riche et le moment où y avait vraiment des déclics et où et et où y avait des choses importantes qui se jouaient. Alors peut-être que je suis très nostalgique très réac, très ringarde, je je je m'en moque. Euh... Mais euh... Mais me dire aussi que c'est un bon indicateur quand on va les voir et qu'on voit ce qu'ils ont entendu et ce qu'ils font de ce qu'on a travaillé ensemble,

		ça permet de revenir et de, avec une humilité de folie ! Parce que tu t'en es pris plein la figure en te disant "Ouh ouh ouh ! D'accord !" Et de te dire "Bon, ben y faut revenir autrement là-dessus" parce que c'est pas passé, ça a pas été entendu, ça ...
208	C	Tu parles de nostalgie. Finalement tu sais ce que n'est pas, un TD délocalisé.
209	B	oui.
210	C	Tu dis "Ce n'est pas une visite "
211	B	Oui.
212	C	Donc tu sais ce que tu ne te permets pas de faire
213	B	hun.
214	C	Et comment tu construis ce que tu pourrais y faire ?
215	B	Je ne le construis pas....
216	C	Et donc tu...
217	B	Je, je, je ne le construis pas puisque... Je préférerais la première hein ! (Rire B. En référence à la première ACS) Euh, non non. Je ne le construis pas. J'ai pas pris le temps de le, de le construire. Ni avec le collègue, ni avec d'autres. Ni avec d'autres. Euh...
218	C	Ça c'est quand même une dimension importante. Du jour au lendemain on t'a dit "Ne fais plus ça. Fais quelque chose que tu sais pas faire." Où qu'en tout cas on t'a pas donné.
219	B	Oui.
220	C	Quels indicateurs on t'a donné pour dire "Voilà ce qu'on attend de vous." ?
221	B	Euh, pour moi c'était très fumeux. Parce que j'ai lu et relu tous les, toutes les brochures qui ont été faites là-dessus. Euh, j'ai en tête les coups de gueule de J***-F***** (directeur adjoint de l'ESPE) quand on lui parlait des visites. Voilà. Euh... mais hmmm. Non non je, honnêtement, honnête, honnêtement mais on pourra couper hein ? Non honnêtement je pense que ... hmmm...Alors ! Je pense, ça on peut ne pas le couper (accélère le débit) je pense que moi je suis quelqu'un de très lent. Tu vois ? Pour ... J'aime bien faire les choses alors je suis très lente, j'ai besoin de bien réfléchir de. Et je suis rentrée depuis que je suis à l'ESPE dans un truc où je suis continuellement, c'est même pas dans une urgence c'est mais c'est de l'ordre de la survie avec dix UE par semestre. Et c'est, euh, c'est que je, je pense que j'ai, quand là tu me renvoies et et tu as raison quand tu le dis mais, euh, "tu allais faire un truc, tu ne t'y es pas préparée." Ben oui! Oui, c'est vrai, c'est vrai mais je vois pas quand ni comment..
222	C	Et avec qui ?
223	B	Et, et c'est super douloureux compte tenu de ce que je suis.
224	C	Ouais.

225	B	Mais bon.
226	C	Si on oubliait le terme TD délocalisé et qu'on le remplace par un, une appellation qu'on appelle, tutorat collectif. est-ce que tu verrais ce qui peut s'y passer ? Juste en en, voilà. Tu oublies TD délocalisé et comment on te l'a expliqué
227	B	hun.
228	C	On part de la situation d'un tutorat, visite à l'ancienne. Sauf qu'on y rajoute tutorat collectif.
229	B	hun.
230	C	est-ce que tu projettes derrière cette appellation quelque chose ? (silence supérieur à 10 secondes)
231	B	Je projette mais j'ai le sentiment que pour que ce soit productif, il faut qu'il y ait eu une réflexion en amont, des tuteurs qui sont là. Et qu'il faut qu'il y ait un projet, qu'il faut qu'il y ait un... Un ... Ben déjà savoir ce qu'on fait là, autour de cette table ensemble ? Et et pour les amener où ? Et comment ?
232	C	C'est la question que j'avais envie de te poser après. Quel est le but ?
233	B	hun hun.
234	C	Là aujourd'hui pour toi, quel est le but de cette situation de TD délocalisé ? 2 heures par semestre.
235	B	Ah ! Tel qu'il est euh, tel qu'il est mis en place ? Moi je pense qu'on pourra en faire quelque chose... Euh, parce qu'il n'y a pas de raison qu'une visite ça déclenche des choses... Et que... Bon si on enlève le côté euh, individuel qui est quand même beaucoup plus confortable pour celui qui, qui a été observé. Euh, je je pense vraiment si la situation de, si la relation de confiance est installée et que ... ettt j'allais dire et qu'on gère des personnalités comme ça (rire C) euh, ça pou, ça pourrait être quelque chose de porteur de ... Ben vraiment d'échanges. "Moi je fais comme ça, toi tu fais comme ça" Euh, Ben ouais et "Dans ce que tu fais qu'est-ce qui est chouette et qu'est-ce qui ne vas pas ? Et dans ce que je fais ?" Euh, "Qu'est-ce qu'on pourrait faire pour l'améliorer ?" Ou, bon...
236	C	Donc si... Si maintenant on se disait alors "Qu'est-ce que j'aimerais qu'ils apprennent ? Les stagiaires" à l'issue d'un TD délocalisé ? Tu dirais quoi ? Si on prend les trois hein ? Pas spécialement Annie.
237	B	oui.
238	C	Pas spécialement Annie. Ils sont trois. Qu'est-ce que j'aimerais à l'issue de ce travail-là. Qu'est-ce que j'aurais aimé
239	B	Oui. Qu'est-ce que j'aurais aimé qu'ils apprennent...
240	C	Ou qu'est-ce qu'ils ont appris hein ! Je sais pas si on , parce qu'ils ont. C'est une question que je leur ai pas encore posée.
241	B	Ouais. Euh, hmmm... Déjà à échanger sur leurs pratiques. A pouvoir mettre des mots sur ce qui a été, observé où ce qui a été vécu. Pour pouvoir les dire, tout simplement verbaliser. Euh, s'écouter. Euh... Et puis, et puis trouver des pistes à ce qui, à un moment T fait que ça devient difficile pour nous de faire cours où ...
242	C	Donc c'est trouver des solutions, transférables ? Si je peux dire ça comme ça ?

243	B	Oui. Oui parce que quand je repense à Hélène qui l'a dit le jour J, et puis qui l'a redit après en TD euh, qui a dit "Pour moi ça a été un déclic, de voir Annie." Parce que, parce que elle a fait une projection de folie tout simplement. Et que, et que voilà, elle a repéré des choses de son propre fonctionnement. Elle le disait bien qu'elle la voyait, qu'elle se voyait en miroir et cætera... Et donc y a eu des déclics qui se sont produits. Hmm... Voilà, mais mais... Mais je me demande même là quand je suis en train de le dire si je ne suis pas sur un versant très hmm ... Je suis moins sur un, j'ai l'impression, là, en écoutant ce que je viens de dire d'être moins sure. Ça te fait rire toi ! Je vais le frapper ! Moins, j'arrive pas, j'arrive pas à mettre des mots dessus. Ça doit être bien parce que j'arrive pas à mettre (rires) le doigt dessus. Euh, oui je crois en fait que c'est plus là, comment ils vivent chacun leur posture professionnelle que je, que je repère et que j'accompagne plus qu'une pratique... Je suis peut-être pas formatrice hein ? (rire C) Du tout, du tout ? Ahhh
244	C	Ben moi je pense le contraire mais
245	B	Parce que je, effect, enfin... J'ai j'ai plus l'impression d'être dans un. Dans comment chaque individu se positionne par rapport à ce qui fait que la reprise que j'en ai rien à faire ! Et que peut-être ce serait très important qui sachent faire une reprise. Tu vois ce que je veux dire ?
246	C	Ouais mais y a quand même la dimension euh
247	B	(Hausse le ton et accélère) Même si je lui ai posé plein de questions sur sa reprise qui allait pas !
248	C	J'allais dire je vous, je t'ai entendu parler, pas que de ça mais beaucoup de ça dans ce TD ! La reprise, la reprise
249	B	Oui ! Oui, oui. Oui, oui, oui oui oui !
250	C	Tellement qu'à la fin je t'ai demandé ce que c'était !
251	B	J'en ai parlé, j'en ai parlé !
252	C	Alors, pour avanc, avancer pour continuer un peu, ce que je te propose c'est d'aller autour de euh, finalement du, de la première prise de parole d'Henri, euh, la première fois où il va vraiment dire quelque chose. C'est au bout de vingt-quatre minutes quand même. Donc y va avoir passé presque une demi-heure à écouter et voilà comment y va
253	B	Y prend ses marques.
254	C	Voilà comment y va, comment y prend la parole.(Problème de son. Echange technique non transcrit)
255	V	extrait vidéo.
256	C	Avant d'aller sur ce que tu vas dire.
257	B	Oui.
258	C	La première intervention d'Henri ?
259	B	hun hun.

260	C	Qu'est-ce que tu en ?
261	B	Alors, la première in, intervention d'Henri, il tente de rassurer euh, Annie... Il lui dit comment lui y fait et il lui dit "Ben moi je fais, je fais aussi des, des fois j'oublie et je et je... Ben voilà je rattrape et cætera...." Donc il l'a rassure "C'est pas bien grave et cætera...." Par contre ce que j'observe c'est que effectivement c'était la première fois qu'il prenait la parole et que euh, j'ignore sa prise de parole. Je je retourne sur Annie parce que j'ai un truc en tête qui doit m'énerver. (rire PA). Je retourne sur Annie et je ni, alors que j'aurais dû, à ce moment-là, euh, ben non! Là, là je suis en train de le censurer complètement Henri. Y, si pour moi oui.
262	C	Tu le sens comme ça ?
263	B	oui !
264	C	D'accord. Parce que tu rebondis pas sur ce qui dit ou parce que ?
265	B	Parce que je, je l'ai pas laissé s'installer. Y y veut la rassurer. Bon. Elle je ne sais pas ce qu'elle aurait dit mais moi visiblement j'ai quelque chose dans la tête (tape du poing sur la table) et je veux pas le lâcher, je je je veux revenir dessus. Et du coup euh, là alors que c'est sa première prise de parole je ne le laisse pas, je ne laisse pas s'installer le, je le laisse pas prendre sa place quoi. Ce... Être euh.
266	C	Prendre sa place. Est-ce que tu te rappelles de quoi tu vas parler là ?
267	B	Non.
268	C	Tiens on écoute alors.
269	B	Non, non.
270	V	extrait vidéo.
271	C	Donc tu l'as interrompu pour ? Finalement ?
272	B	Pour quelque chose qui pour moi est très important.
273	C	hun hun.
274	B	Euh
275	C	Ce qui confirme que tu avais bien une idée en tête !
276	B	Oui, oui oui. Oui oui oui. Non, non non. Euh, qui est, et c'était vraiment euh... Je pense aussi parce que y avait. C'était quelque chose qui m'a décontenancé. C'est ce que j'avais dit lors du premier TD euh, qu'elles aient l'air de découvrir certaines choses, notamment l'annonce des objectifs. Tout ce qui , ce qu'on avait travaillé dans la construction du sens quoi ! De, pour que ça fasse sens pour l'élève. Et que... Et là, euh... J'étais dans la situation de ce matin. je ne comprends pas ce qu'elle ne comprend pas. Tu vois ? (rire C) Euh, et et, et oui moi je voulais comprendre là ! (tape) Tu vois je voulais vraiment comprendre et et du coup je me disais "Et si j'essaie de jeter un pont entre la situation présente et la situation du TD" Est-ce

		qui a des choses qui ? Et... Bon. Si, elle répond elle, d'accord. Mais j'ai, j'étais, oui oui j'étais très très préoccupée. (en murmurant très très très préo)
277	C	t'es préoccupée par une question qui traverse complètement euh cette formation par l'alternance. C'est à dire que y sortent d'un concours, on va dire souvent euh, alors je connais pas celui en espagnol, mais souvent éminemment théorique, ils savent plein de chose en théorie
278	B	hun
279	C	et quand on les voit faire,
280	B	hun
281	C	on a l'impression qu'ils ne savent rien. Et c'est un peu de ça que tu vas parler avec elle de cette difficulté qu'y z'ont à rendre opérationnel tout ce bagage qui qui les habite d'une certaine manière
282	B	hun
283	C	et là... Tu rejoins, enfin, on, tu tu prends, comme tu dis hein, tu as tu as un peu squeezé ce qu'Henri voulait dire
284	B	ouais
285	C	mais en même temps, avec, tu as remis l'ESPE au centre du TD, d'une certaine manière en disant "Là on est en train d'articuler quelque chose."
286	B	Ah mais là je, mais mais maintenant que je le revois, euh... si c'était à refaire, (rire B) je le referai !
287		(rires partagés)
288	C	donc c'est
289	B	non non non non ! C'était un truc qui me, qui me.... Oui ! Ben ben parce que c'est...Quand quand tu observes un cours et que tu te dis mais.... Alors que...qu'on a travaillé à partir de ce qu'y amènent, qu'on a analysé, qu'on qu'on est arrivés à dire "ah mais bon qu'est ce qui qu'est ce qui fait que ça ne fonctionne pas?", Qu'y a la question du sens qu'est posée "Alors comment on peut là ? Comment on peut faire pour créer du sens? Di différentes pistes", et cætera... euh... Et et où je les laisse venir, j'essaye de voir, de rebondir à partir de ce qu'ils disent et tout. Et qu'après tu vas en TD déloc et que tu observes le cours et tu te dis et "Où est ce que s'est passé tout ça ?" "Pourquoi la rencontre elle ne s'est pas faite?" "Pourquoi le pont y y ne s'est pas fait?"
290	C	Est-ce que ce qu'y disent de ce qu'ils font c'est réellement ce qu'ils font?
291	B	.... (inspire) ....non... non... Je pense que certains euh, Hélène, par exemple, quand elle amène quelque chose, je pense qu'y en a, euh, qui même s'ils s'expriment depuis leur vécu et depuis et depuis ce qu'ils ont mis, euh.. ramènent des choses, quand même, qui sont euh..... Oh je vais pas employer le mot objectif c'est pas c'est pas ça, mais.... qui sont fidèles à ce qui,.... en tout cas, leur ressenti et à..... alors qu'y en a un qui est en train de me fuir en ce moment... qui depuis le début de l'année intervenait systématiquement en TD euh... euh... Angelina bis.... euh et je suis allée le voir en visite et ça, c'était une.... catastrophe ce qu'il a fait... mais vraiment et donc du coup, là il est dans quelque cho, dans une situation très

		inconfortable parce qu'il n'arrive même pas à croiser mon regard.... Heu parce ce qu'il m'a dit "vous avez vu»....
292	C	(rires)
293	B	c'est intéressant quand même
294	C	Ah ouais
295	B	"vous avez vu"
296	C	démasqué
297	B	...donc euh effectivement on, je, non, iiii on fait ave, mais bien sûr, bien sûr !
298	C	ça ça interroge la proximité qu'il faut avoir dans cette alternance
299	B	hum
300	C	parce que si ce qu'ils disent de ce qu'ils font n'est pas ce qu'ils font à la fois peut-être pas ce qu'ils osent pas le dire ou peut-être parce qu'ils sont qu'ils ne sont pas lucides.
301	B	oui oui
302	C	euh si nous on reste loin....
303	B	hum hum
304	C	fin... si les formateurs restent loin
305	B	hum c'est évident, c'est évident, c'est évident. mais c'est là aussi où on se dit....." Y a le tuteur de terrain,... Nous où on est par rapport à la pratique ?... Où est ce qu'on se situe à l'ESPE par rapport à la pratique sachant qu'il y a un tuteur de terrain ?"
306	C	Et par exemple si on prend en, Henri ici. Quelle communication vous avez par rapport à Annie par exemple ? Euh, vous vous entretenez régulièrement de... ?
307	B	Non...
308	C	Et, quand tu dis non c'est à dire que si, de lui-même spontanément il te rien ? Tu le... Y a rien qui est construit ?
309	B	Non...
310	C	Et c'est
311	B	non mais et je vois pas comment je peux construire pour vingt-six stagiaires.
312	C	Oui, oui ! Non mais quand je te dis ça moi je te fais aucun reproche hein !
313	B	Non mais c'est, non non mais, je veux dire. Non mais c'était même pas une réaction c'était tout simplement, comment je construis ? Moi je veux bien construire tout ce que tu veux.
314	C	Parce que tu es référente de vingt-six stagiaires ?

315	B	Oui ! Comment j'encadre vingt-six mémoires ? Non mais, non mais à un moment donné y faut arrêter quoi ! Y faut arrêter ! Y faut pouvoir se regarder le matin dans la glace en disant "Ah je vais faire l'UE 45 aujourd'hui !" Non mais attends ! Euh, à un moment donné y faut aussi se demander euh, qu'est-ce qu'on fait ? Qu'est-ce qu'on fait ? Et qu'est-ce qu'on accepte de faire. Ce qui est plus inconfortable. Mais euh, non non, moi à part à part leur dire et leur redire "Vous avez mon téléphone, vous avez mon mail, vous avez euh." Non ! Je ne vais pas à la pêche aux informations ! J'essaie de respirer un peu comme un poisson rouge hors de l'eau.
316	C	Hum !
317	B	Euh, non j'ai l'air d'être dans la plainte comme ça mais c'est c'est c'est une
318	C	non non non non non !
319	B	c'est une réalité quoi c'est
320	C	c'est une réalité.
321	B	C'est...
322	C	Si, si je reprends une image qui accompagne la prescription nationale sur le tutorat mixte on parle de ce double tutorat qui est une "clé de voute" de la formation. Donc tu ferais, tu serais cinquante pour cent de vingt-six clés de voutes ? Ça, ça fait une sacrée cathédrale ça !
323	B	Non, oui mais je voilà ! Non je ne suis une clé de vouté à vingt-cinq pour cent pour personne quoi ! C'est c'est du pipeau. C'est, ça, je veux bien mais, c'est de la propagande !
324	C	C'est la prescription!
325	B	Non. C'est de la propagande. La prescription c'est une chose et la propagande s'en est une autre et je maintiens c'est de la propagande. (Rire C)
326	C	ok. Euh...(1-01-32)
327	B	Cut ?
328	C	Non, non d'façon t'sais ça ça, c'est de la recherche donc euh. Et puis ça restera des choses si à un moment donné on doit diffuser des extraits sur lesquels tu me donneras ou pas ton autorisation. C'est à dire que, moi je, y a rien qui sort sans ton accord de quoi que ce soit.
329	B	hun hun.
330	C	Euh, moi je voudrais qu'on, si tu es d'accord on... On va revenir sur Henri euh, trentième minute. Il va redire quelque chose cinq minutes après
331	B	Je vais encore le couper ?
332	C	Surprise ! (rire B) Donc on est, pour essayer de contextualiser ça. Donc tu as fait ce travail sur Meirieu, ensuite y va y avoir quelques petits échanges un peu opérationnels, une connexion. Ben on va mettre juste ce petit extrait là. Deux

		minutes après, on n'est pas très loin, deux minutes après notre extrait il va y avoir (lance la vidéo)
333	V	(extrait)
334	C	Juste ce petit regard-là. Donc on a l'intervention de la deuxième stagiaire qui est dans un échange avec euh Annie, de conseil.
335	B	hun.
336	C	Avec une posture effectivement assez différente de la première.
337	B	hun hun.
338	C	Et ça a l'air de vous plaire.
339	B	Ben parce que elle est, elle est en train de parler des consignes et des...Voilà c'est c'est... Qui n'a pas eu de difficultés avec les consignes ? Qui est euh...
340	C	D'accord, je me demandais ou était cette interaction-là. Sur quoi. Sur quel champ elle se situait.
341	B	Non ! Moi je, moi je pense qu'elle est, qu'elles sont en train de de réfléchir et d'ailleurs Henri va prendre la parole après pour lui dire je comprends pas très bien ce que tu racontes et cætera... Euh, sur les consignes. C'est vrai que c'est vraiment quelque chose qui occupe énormément euh. Et justement ça ça m'y faisait penser ce matin quand Christine parlait de la part d'implicite qui avait dans les consignes et cætera... Et tout ce travail qu'on fait avec eux sur les consignes. Qu'est-ce qu'une consigne, comment on la donne, quand est-ce qu'on la donne ? Bon. Et et tout ça c'est c'est tellement un travail de longue haleine qui se fait pas sur l'année de stage! Elle se fait sur des années et des années et que... Voilà ! Elles sont préoccupées par des sujets qui sont de vrais sujets et et et... et ça me fait sourire mais c'est parce que je me dis "Ouais ! Elles elles elles sont où y faut quoi !"
342	C	Si on compare cet échange-là, même si on l'a vu qu'un tout petit peu mais on s'en souvient tous les deux avec celui de tout à l'heure où tu te questionnais sur la valeur de ce TD délocalisé. Là, ce moment-là, tu y vois... ?
343	B	Oui, bien sûr. Bien sûr.
344	C	Et là tu, t'es pas démunie d'une certaine manière par rapport à , à cette situation-là?
345	B	Non...
346	C	Donc finalement ce qui pose problème c'est quoi ? Parce qu'on est euh, vingt minutes après, peut-être même pas vingt minutes après. Dix minutes après. Y a un quart d'heure tu m'as dit "Cette situation je sais rien en faire. Je n'en projette rien, je n'y prépare rien." Et là tu dis « Non non, on est sur un sujet du métier avec une interaction efficace."
347	B	Non, mais ça ne veut pas dire, parce qu'on a pas préparé qu'on ne peut pas rebondir sur des choses !
348	C	Non je ne dis pas ça.
349	B	Donc pour moi ce sont deux choses différentes. Euh, encore heureux que tant Henri que moi on puisse à des moments donnés leur pointer des choses et, et les

		faire avancer dans ce qu'elles sont en train euh, de vivre euh, tu vois je dis encore de vivre !
350	C	Ben complètement.
351	B	En train de construire ! Euh, il n'empêche que euh, ben peut-être que ce serait beaucoup plus sécurisant et peut-être qu'on aurait beaucoup plus de libertés et en tout cas moi moins d'angoisses si euh... Si si certaines je ne dis pas de cadrer en enlevant de la liberté et cætera... Mais qu'y est au moins un, un. Ouais, on on sait où on va et on sait ce que chacun euh, peut apporter et comment ! Moi je suis certaines qu'y a des moments où dans la tête d'Henri y a plein de choses qui se passent et y n'ose pas intervenir. Moi y a des moments où plus tard y prends longuement la parole et où moi je me suis mise en retrait et j'ai écouté et et où je me disais "Non mais laisse-le y il est là, il a pris les choses en main, laisse le et n'intervient pas !" Et et ... et je les aurais pas présentées de la même façon parce qu'on est différents et que ça aurait fait tilt à d'autres, où en même temps je me disais, honnêtement hein je me suis dit "Bon avec ce que tu as vu, il vaut mieux que ce soit quelqu'un d'autre qui prenne la parole, peut-être que ça portera plus !" (Rire B) Oh ! Voilà, donc euh... C'est c'est compliqué.
352	C	C'est compliqué.
353	B	hun.
354	C	on, on, on va dérouler un poil. (Reprise la vidéo)
355	V	extrait.
356	B	Tu vois parce que ça, on l'a travaillé !!! Plein de fois !!! Sur, on part du connu ! De toute façon pour comprendre, ça ça, y peuvent pas, ça peut pas les aider ce qu'ils ne comprennent pas donc euh, appuyez-vous ! Faites-les s'appuyer sur ce qu'ils comprennent. Et là elle te dit, et en plus c'est Hélène quoi ! Et elle te dit "Alors je leur fais souligner les mots qu'ils ne connaissent pas." Et là je me dis " C'est, ça continue !" (Rire B)
357	C	Et même lui, y, même Henri il a tilté parce que son bras a arrêté de bouger (rire B)
358	B	Et oui ! Pour comprendre, tu soulignes ce que tu comprends pas. C'est (rire B)
359	C	Si t'en souligne beaucoup c'est que tu as vraiment rien compris ! (rire B) Mais euh, si on essayait tu vois de. Puisqu' on est sur ça. Ce qu'il sait faire, sait pas faire, le conseil, là qui s'est passé ? Si si on mettait les savoirs à différents niveaux, entre guillemets "le savoir «, les savoirs sur le métier, les savoirs euh, du métier, euh, la différence entre l'un et l'autre étant que l'un émane du terrain et euh tu vois et ce,, se retrouve un peu généralisé, théorisé et l'autre serait plutôt plus descendant, euh, d'après toi sur un TD délocalisé c'est quel type de savoirs sont le plus souvent manipulés ? Enfin le plus souvent, où là par exemple ?
360	B	Ben de métier.
361	C	Tu me dis ça, c'est évident ! Y a pas. Enfin dans ta manière de répondre y a pas de doutes ! ... Est-ce que c'est des savoirs théorisés, déjà identifiés, repérés ? Ou

		est-ce qu'on est sur des, des espèces de de, ficelles d'astuces, de choses qui se font à l'épreuve du terrain ?
362	B	Là ce sont les deux! Ce sont les deux parce que ... Le problème c'est comment la jonction elle se fait. Parce que travailler sur euh, "comment développer les stratégies de compréhension écrite" par exemple parce que c'est ça qu'elle voulait faire. Comment développer chez des élèves des stratégies de compréhension de l'écrit " Ils sont arrivés avec des supports écrits, je leur ai proposé des supports écrits, on a essayé de de monter, euh, un scénario de compréhension de l'écrit avec des consignes et cætera... Donc on début d'année ils sont tous partis comme, comme Hélène là en disant "Euh, on traduit tous les mots qu'ils ne comprennent pas" où "On leur met des notes pour les mots qu'ils ne comprennent pas" pour leur dire "Non il va falloir que les élèves apprennent à se servir de ce qu'ils savent, de ce qu'ils connaissent pour construire eet remplir ces blancs, émettre des hypothèses" bon et cætera... Et cætera... Ça ça fait partie aussi de ce qu'on fait en TD puisqu'on essaie de de, de travailler avec les stagiaires. Bon, ben sur leurs prépas de cours, leurs stratégies à eux d'enseignement en, avec en parallèle avec les stratégies d'apprentissage des élèves. Et là, euh, bon on, on voit ce, ce résultat, où le cheminement, où...
363	C	mais en même temps elle elle répond cette histoire-là de, "Je fais souligner les mots inconnus"
364	B	hun
365	C	Elle répond à une autre question. Parce que Henri lui dit, lui parle des mots des, lui parle en fait de, de comment elle utilise le vidéoprojecteur ?
366	B	oui.
367	C	la discussion elle est partie de là. Et là on est sur quel type de
368	B	Ah sur le terrain (tape la main sur la table) !
369	C	sur du terrain.
370	B	hun.
371	C	Et donc on a cet, et finalement de cet échange sur, on va dire des trucs et astuces, sort un, un inattendu. Parce que le premier exemple qu'elle cite, comme elle aurait pu citer tout à fait autre chose hein ! C'est, c'est une saucisse (rires) !
372	B	On peut le dire comme ça !
373	C	Et c'est, enfin, mais l'échange il s'était installé autour d'un
374	B	oui
375	C	Voilà.
376	B	oui oui
377	C	D'où le sens de ma question. Quels sont les, autour de quels savoirs t'as l'impression qu'ils se fédèrent dans un TD délocalisé tu vois ?
378	B	hun. Ben de terrain. J'aurais dit de terrain.

379	C	Ce qui empêche pas d'aller visiter des choses un peu plus larges puisque vous allez parler alors. Quand vous parlez de reprise, c'est pas un savoir de terrain ? Là on est sur un élément didactique ?
380	B	Absolument.
381	C	Voilà et c'est aussi, là) on l'a pas trop vu mais c'est quand même quelque chose qui va, euh, qui va traverser tout, tout votre échange hein ? Cette question de reprise qui en est une, qui n'en est pas une qui est bien faite, qui est bon.
382	B	hun.
383	C	Donc finalement on arrive en manipulant des savoirs sur, des savoirs savants où des savoirs de métiers mais on se retrouve autour de savoirs euh
384	B	Hun. hun hun.
385	C	Dac. Est-ce que tu m'autorise une dernière petite chose ?
386	B	oui.
387	C	ça va ?
388	B	oui.
389	C	Ca fait pas trop redite ?
390	B	Ah ça a rien à voir hein ? Moi je trouve que ça n'a rien à voir !
391	C	J'ai essayé.
392	B	Mais c'était plus rigolo la première fois hein ?
393	C	J'ai essayé. Euh.
394	B	Là cette fois ci euh...
395	C	Cette fois ci ?
396	B	Euh... la première fois c'était plus, plus... En tout cas moi j'étais moins sur la remise en cause, sur la remise en question. Je l'ai moins verbalisée
397	C	hun.
398	B	Ça veut pas dire que je, qu'elle y était pas
399	C	ouais
400	B	mais je l'ai moins verbalisée.
401	C	J'ai parlé avec mon chef.
402	B	T'as parlé avec ton chef ?
403	C	ouais ! (rires) De ce que je faisais pas bien donc j'ai essayé de réajuster. Non je voudrais juste qu'on regarde un tout petit extrait de la situation de classe.

404	B	hun hun.
405	C	Euh. A un moment donné, euh (digression réglage). On va être à peu près au bout d'une demi-heure de cours.
406	B	Ah, le cours.
407	C	Le cours. (Lance la vidéo)
408	V	(extrait)
409	C	Moi qui parle pas un mot d'espagnol là, qu'est-ce qui s'est passé ? Elle a, j'ai l'impression qu'elle était sur un, une consigne, y a eu deux trois interactions dont une qui est montée un peu fort.
410	B	Hun hun. Euh, j'ai zappé ce que tu as passé. J'étais préoccupée
411	C	T'étais préoccupée. Zut
412	B	Oui et donc
413	C	J'au, j'aurais dû attendre alors.
414	B	Je suis désolée, j'étais toujours sur le, sur l'antérieur et j'étais pas disponible à ce qu'on a vu.
415	C	excuse-moi.
416	B	non non, c'est moi.
417	C	Non mais c'est dommage
418	B	C'est moi, c'est moi.
419	C	Non mais j'aurais dû te laisser plus sur l'antérieur parce que si ça te préoccupe ca m'intéresse !
420	B	Allons voir ! (rires) Allons voir ce qu'elle fait Annie !
421	C	Faut que je fasse des progrès, là je viens de rater quelque chose.
422	C	Alors. (Relance la vidéo)
423	V	(extrait)
424	B	Alors qu'est ce qui s'est passé ? Là elle est en train de lire les productions d'élèves qu'elles ont faites et où elles devaient se décrire hun ? Et donc elle a pris un petit papier où la petite dit "Je porte un, un gilet noir euh, je suis grande j'ai les yeux marrons et cætera et cætera... Et les gamins lèvent le doigt pour essayer de répondre. Y a un élève qui dit, parce qu'y a un prénom qui est sorti, "Non elle pas grande elle est petite." Et là, elle se met à dire, d'abord à crier "Sans commentaire !" et donc elle revient, elle relit de nouveau pour que les élèves puissent participer. Voilà sont « Oh » qui ne sert pas à grand-chose, sa façon d'intervenir là. Et et c'est très marrant de voir, en même temps elle elle en parle à la fin en disant que.

425	C	Parce que que ce n'est pas arrivé qu'une fois
426	B	non.
427	C	C'est arrivé trois quatre fois.
428	B	Et oui on lui a renvoyé que peut-être que c'était quelque chose de positif parce qu'elle avait atteint les limites pour elle de, de. Et que du coup ça allait l'aider à se positionner et à, et à pouvoir prendre à bras le corps ce problème de gestion de classe qu'elle n'arrive pas à régler.
429	C	Parce que quand on, ouais vas-y, continue. (Fait signe que non). Quand on regarde comme un néophyte son travail en espagnol c'est, j'ai l'impression que vous avez l'obligation, enfin l'obligation d'avoir énormément de gestion d'oral ?
430	B	Oui.
431	C	Et ça on sait que pour des débutants c'est difficile.
432	B	Bien sûr, bien sûr.
433	C	Quel que soit leur niveau ou leur parcours de formation. On dit toujours que l'écrit permet de remettre les gens au travail.
434	B	Bien sûr.
435	C	Et vous vous avez cette difficulté d'être
436	B	oui
437	C	dans un oral qui est comme ça. Et moi j'ai eu l'impression et c'est pour ça que je voulais te montrer cet extrait, que je, j'arrivais pas à faire la différence entre le moment où elle s'adressait aux élèves et le moment où elle disait quelque chose, le moment où elle leur disait quelque chose en termes d'autorité. Moi qui comprenais pas la langue, j'arrivais pas par la forme à, voilà à me dire "Là elle est pas contente, là elle travaille, là elle questionne."
438	B	Oui.
439	C	Et est-ce que ça c'est dû à l'Espagnol ? Où est-ce que c'est sa personnalité ? Est-ce que ? Enfin sa personnalité, sa manière de conduire la classe ?
440	B	Ben déjà la gestion de classe, euh, la faire en Espagnol ce n'est pas une bonne chose.
441	C	D'accord.
442	B	Enfin pour moi. Quand... Euh, parce que faut que l'élève il ait bien compris. Que tous aient bien compris.
443	C	d'accord.
444	B	Et qu'il n'y ait pas de possibilités de négociations où d'ouvrir la porte à "Je n'avais pas compris ce que vous disiez." Et cætera... Donc, puis puis, puis je pense qu'il faut, il faut dissocier l'objet d'enseignement et le moment où elle va être dans une, dans une posture de gestion de classe et mélanger les genres ça me gêne un peu. Et en plus c'est étonnant parce qu'elle s'adresse à une classe de collègue assez

		démunie, enfin qui n'est pas très outillée, pour pouvoir comprendre quoi ce qui est dit. Mais euh...
445	C	D'accord. On peut s'arrêter là ?
446	B	Oui.
447	C	Merci beaucoup de t'être prêtée à cet exercice.

Autoconfrontation de Jean-Yves. Référent dans le parcours EPS

1	C	Ok. Donc Jean-Yves, la première question que je vais te poser, euh, puisqu'en plus c'est pas moi qui ai fait ces films, c'est vous euh, ce qui est un cas particulier dans le protocole puisqu'y a que vos films euh, que ces films-là que j'ai pas fait pour le moment. J'aimerais comprendre euh, voilà, comment ça s'organise ces trois temps que tu as, qui servent on va dire de, d'objet qui s'appelle TD délocalisé.
2	J Y	Hun hun. En fait y en a pas trois y en a cinq.
3	C	D'accord.
4	J Y	Le premier temps c'est euh, le, c'est le fonctionnaire, c'est le prof stagiaire qui négocie avec son tuteur de la préoccupation du moment. Et les choses sur lesquelles il a envie de de faire l'effort parce que c'est quelque chose qui lui pose problème. En l'occurrence là pour Alexandre c'était euh, la précision des consignes et au-delà de la précision des consignes c'est "Comment contrôler quand les élèves sont en activité que les consignes restent respectées." Si y sort pas de la tâche.
5	C	D'accord.
6	J Y	Donc ça c'est le premier temps. Deuxième temps la leçon, bien sûr. Troisième temps un débriefing à chaud (C hun hun). Donc c'est ce qui est fait et euh à la suite de la leçon dans l'établissement avec les stagiaires qui étaient là et le, de pré, et, quand c'est possible le tuteur. Quatrième temps, on revient euh à L'ESPE faire ce qu'on appelle nous les TD relocalisés
7	C	Oui ça (désigne l'écran) dans lesquels il y a euh, le formateur donc moi, le stagiaire concerné et cinq ou six autres stagiaires qui sont regroupés de façon géographique hein, c'est sans importance, euh pour revoir les images sélectionnées par le euh, le prof euh, sur le thème qu'il avait retenu et euh, quatrième temps, non c'est, on en est au combien ? Cinquième ?
8	C	hun.
9	J Y	Et dernier temps c'est un TD qu'on appelle, euh, collectif dans lequel tous les co, les jeunes collègues qui ont été observés font un retour collectif sur les effets des conseils qui ont été euh, qui ont apportés. En fait il en manque un, le premier qui n'est pas filmable
1	C	oui forcément
1	J Y	et le dernier qu'on aurait pu éventuellement filmer mais bon qui est un peu euh, voilà.
1	C	C'est cet ensemble que tu appelles un TD délocalisé ?
1	J Y	Voilà oui.
1	C	D'accord.

1	J Y	En fait le TD délocalisé c'est le euh, le deuxième et troisième temps puisqu'on est hors de l'établissement
1	C	Ouais
1	J Y	hors de l'ESPE mais euh, l'exploitation qu'on en fait, euh, ouais, reste sur le même thème quoi.
1	C	Et c'est une pratique très différente de ce qui peut se passer dans d'autres parcours de formation sur le TD délocalisé
1	J Y	hun hun
2	C	comment vous en êtes venus à à monter ça ? est-ce que c'est une pratique déjà installée chez vous que vous avez euh, est-ce que c'est nouveau ?
2	J Y	Oui c'est nouveau, enfin c'est c'est évolutif. Les premiers TD délocalisés qu'on ait fait c'est euh, y étaient tout simples, y z'étaient sur la base de l'observation d'un enseignant dans sa classe et d'un retour sur place avec les gens présents.
2	C	Un, un enseignant expérimenté ou un débutant ?
2	J Y	Non non non non non toujours pareil
2	C	Toujours un débutant
2	J Y	Oui oui oui, toujours. Euh, on s'est aperçus que le débriefing, ce qu'on appelle maintenant nous le debriefing était peu satisfaisant parce que la plupart du temps le jeune collègue avait euh, cours une demi-heure après ou une heure après, le tuteur ne pouvait pas être présent. Donc c'était compliqué et y avait pas d'exploitation en commun. Donc l'année dernière on a mis en place le TD relocalisé donc euh, le film de la leçon, debriefing à chaud parce que les étudiants en ont, enfin les étudiants, les jeunes profs en ont besoin. Y veulent savoir ce qui s'est passé et après un TD relocalisé ou on va un peu davantage chercher dans les, dans les détails de la leçon euh, avec d'autres, d'autres stagiaires qui eux n'ont pas, n'ont rien vu. N'ont rien vu.
2	C	D'accord.
2	J Y	Et cette année à la demande des étudiants, les étudiants en binômes l'année dernière se plaignaient de pas pouvoir profiter des des solutions apportées aux uns et aux autres. Et là nous on a intercalé euh, tous les, à chaque fois qu'on fait un gro, TD relocalisé on a, on l'a fait suivre d'un TD collectif pendant lequel on, comme je te disais on on euh, on revient ensemble sur euh, ben finalement quels sont les effets. Ça a marché ? En gros ça a marché, ça a pas marché.
2	C	Parce que ce dispositif avec euh le stagiaire qui fait quelque chose il est, y vont, tout le monde, y vont pas donc, pas tous le vivre. Y en a que certains ?
2	J Y	Oui ! Y vont tous le vivre.
3	C	Y vont tous le vivre.

3	J Y	Y vont tous le vivre. Tout à fait.
3	C	D'accord. Ok.
3	J Y	Alors par contre sur le TD collectif y a pas de retour sur la vidéo.
3	C	oui.
3	J Y	Y a simplement euh, le le collègue, le jeune collègue explicite le contexte, rappelle ses préoccupations donne les solutions qui avaient été trouvées et apportées par l'ensemble des, des participants au TD relocalisé et euh donne son avis sur euh, l'efficacité euh. Bon ça c'est dans les, c'est théorique hein ? Après c'est compliqué de faire passer tout le monde, donner du temps
3	C	C'est très couteux en temps ?
3	J Y	Ouais ouais.
3	C	Toi tu es présent à la leçon j'imagine ?
3	J Y	ouais
4	C	Au débriefing ?
4	J Y	Ouais
4	C	Et au relocalisé ?
4	J Y	Alors après y a une, dans la mesure. Si le prof, le formateur ne peut pas être présent, ils font leur TD délocalisé entre eux. Donc ils font, ils se filment entre eux, ils débriefent entre eux, avec les tuteurs
4	C	d'accord
4	J Y	et par contre quand c'est relocalisé à l'ESPE, là par contre on est présent et on regarde ce qui proposent.
4	C	D'accord. Et tous les formateurs EPS de l'ESPE qui sont référents travaillent comme ça ?
4	J Y	Yvette et moi.
4	C	Ah ok, vous n'êtes que deux. Ok. Ça marche. Ok. ▯ Donc du coup pour moi c'est beaucoup plus clair, euh, au moins dans, j'avais compris la chronologie mais euh, l'idée qui était derrière aussi un peu maintenant. Le, je sais pas si on le prend dans l'ordre chronologique, je me dis que c'est peut-être le plus intéressant pour voir comment ça se, comment ça se décline. Si on fait ça, y faut commencer par la leçon ? J'imagine.
4	J Y	Ouais
5	C	Donc moi quand je l'ai regardé, je l'ai regardé comme quelqu'un qui n'est pas formateur en EPS mais qui a, qui a quelques petites notions. (Lancement de la

		vidéo) Mais pour toi là dans ce TD, donc escalade début d'année, si je ne me trompe pas c'est une des premières séances?
5	J Y	Ouais c'est la deuxième. (Arrêt sur image)
5	C	Voilà. Euh tu m'as dit tout à l'heure que le, le choix c'était porté sur la consigne et là, le fait que les, que la tâche soit stabilisée pendant le travail. Quand tu as assisté au TD est-ce que déjà là tu as vu les points sur lesquels vous alliez rentrer est-ce que ?
5	J Y	Ben on en avait parlé avant hein ! Y m'avait, y m'avait donné ses préoccupations donc on avait un œil un petit peu plus vigilant là-dessus. Moi je voulais également voir tous les aspects euh, sécuritaires et tous les autres aspects qui allaient au-delà de ses préoccupations mais on s'est quand même centrés là-dessus. Et pendant le film, effectivement tu déjà tu repères des choses qui vont prêter à discussions. Automatiquement. Où des choses qui vont, qui vont aller dans le sens des choix du stagiaire.
5	C	D'accord. Parce que en le regardant euh, sans savoir que vous aviez décidé de travailler sur la consigne, effectivement on a senti qui avait quelque chose. Mais euh, par exemple si, si je me mets ici autour de la dix-septième minute, voilà je suis un peu trop en avance. (Lancement de la vidéo.)
5	V	extrait séance.
5	J Y	Bon là on voit qui une consigne, c'est une régulation hein ! Puisque la la consigne était donnée, les élèves sont, sont partis euh, euh, au travail. Manifestement ça n'a pas marché. On arrête la classe. Il répète la consigne avec un ton euh, un petit peu ferme, pour montrer que euh, ça n'a pas été appliqué mais pour autant on voit un paquet d'élèves qui papillonnent et qui sont euh, manifestement pas concentrés. Et la forme de regroupement quoi qu'il en soit, n'est pas adaptée. Ne s'y prête pas non plus.
5	C	Et puis alors moi, en regardant j'ai pas minuté précisément mais on est à la quinzième minute
5	J Y	et y a rien qui se passe
5	C	y a quasiment pas d'activité encore. Y a eu un micro truc qu'il a arrêté tout de suite
6	J Y	Parce que c'était pas bien.
6	C	Mais voilà, euh, on est sur un quart d'heure et dans le peu que je connaisse de l'EPS on dit quand même que le temps d'activité c'est un indicateur
6	J Y	Ah ben, le temps d'engagement moteur
6	C	Donc ça, même si c'est pas sa demande, vous ça va être un de vos axes après ? Euh que vous vous autorisez à

6	J Y	Et l'enchaînement. Oui, oui oui.
6	C	D'accord. Donc après est-ce que sur ce, sur ce film-là, toi tu aurais un aspect sur lequel, précis sur lequel tu voudrais revenir ?
6	J Y	Non pas trop là-dessus. Pas trop là-dessus euh, le souci c'est que très rapidement l'œil, mon œil un petit peu expert et encore plus en escalade, me permet de voir des choses qui euh, peuvent dépasser le cadre des préoccupations de l'enseignant. Lors, lors alors euh c'est souvent les effets de la passation des consignes où du respect des consignes. Par exemple sur le plan sécuritaire, on le voit à un moment donné, certains élèves commencent à grimper sans respecter les règles et euh, c'est problématique. C'est problématique parce que la consigne a été donnée, et donnée de façon, avec beaucoup d'implicite alors que ces élèves là, sur le plan sécuritaire comme sur tous les autres plans ont besoin de beaucoup d'explicite. Ça c'est également un petit peu notre maladie.
6	C	Hun. Moi quand j'ai regardé le début, euh, je enfin, on pourrait s'y remettre. On va s'y remettre. C'est quand y fait l'appel. (Nouvel extrait)
6	J Y	Les outils sont installés, le regroupement est correct et favorable à la passation des consignes. Donc il avait installé des choses déjà. Mais malheureusement euh.
6	C	Et ça tout le monde le fait de cette façon ?
7	J Y	Et ça tout le monde le fait de cette façon. Alors pas tout le monde puisque beaucoup zappe un peu cette étape et le fond au fur et à mesure de la leçon ou le font faire par un élève qui vient pointer. L'enseignant compte les élèves et après un autre élève est chargé lui de compter le, de cocher les présents. Mais en l'occurrence au lycée Cézanne et par ces étudiants, c'est le moment d'entrée dans la leçon. C'est dans le cérémonial, c'est dans le rituel.
7	C	D'accord. C'est la manière de prendre le groupe en fait.
7	J Y	Voilà tout à fait. Avec l'idée que c'est un moment qui euh, qui qui est un peu intense pour l'enseignant parce que c'est un moment où y peut perdre déjà certains de ces élèves. Enfin à Cézanne y a pas trop de risques. Ça se voit hein d'ailleurs.
7	C	Oui, oui oui. (Digression C non transcrite) ^α Dernière question sur ce film-là, l'organisation générale de la séance c'est Alexandre qui l'a monté tout seul ou bien est-ce que y a une co-construction avec le tuteur où avec toi ?
7	J Y	Non pas avec moi. C'est sûr que non parce qu'on les voit une fois tous les, une fois par mois hein !
7	C	D'accord
7	J Y	Euh, avec le tuteur euh, je pense pas non plus, par contre c'est une classe qu'il va partager pour, pour faire un service complet avec son collègue tuteur dans l'établissement.
7	C	D'accord.
7	J Y	Et donc y cette classe-là, ils ont décidé de l'animer ou au moins de préparer ensemble.

7	C	Donc ça veut dire qu'y a d'une certaine manière, un peu comme dans le premier degré y vont être en binôme ?
8	J Y	Oui. Alors y vont pas être en binôme sur l'animation. Moi je leur ai in, je j'ai pas voulu hein ! Par contre j'ai voulu qu'ils soient le plus présent possible euh, sur, les deux, ensemble au moins sur une partie de l'année pour que la transition puisse se faire sans que finalement les élèves s'en aperçoivent.
8	C	D'accord.
8	J Y	Donc c'est des routines qui qui sont partagées.
8	C	Ok. Donc si je te comprends bien, par exemple Stéphane fait les trois premiers mois et son tuteur
8	J Y	Exactement
8	C	et son tuteur les mois suivants
8	J Y	Non pas son tuteur ! Son collègue stagiaire.
8	C	D'accord ! Je croyais que c'était avec son tuteur !
8	J Y	Non non non. Ils sont deux stagiaires et ils partagent une classe.
8	C	Et, et ils sont parfois en observation l'un de l'autre ?
9	J Y	Oui tout à fait. Et sur ce créneau là ils le sont pratiquement en permanence. Parce que dans la mesure où ils suivent, alors ils sont très investis hein ! Dans la mesure où ils suivent régulièrement le travail que fait l'autre, y a observation permanente sur ce groupe.
9	C	D'accord. Alors moi je me dis si y a une co-construction là c'est une co-construction entre deux débutants.
9	J Y	Oui.
9	C	On peut passer à un autre film ?
9	J Y	Oui oui. Dans l'ordre c'est le debriefing à chaud. Alors debriefing à chaud dans lequel étaient présents les deux stagiaires et les deux tuteurs. Et moi. Donc l'étudiant a fait le choix de son bout de film avec euh, avec ce malheureux
9	C	la publicité ! (rises)
9	J Y	Ce malheureux montage
9	C	Tu me dis debriefing à chaud, moi dans "à chaud" j'entends immédiatement après la séance
9	J Y	Alors ouais ouais ouais, c'est habituellement comme ça que ça se passe.
9	C	D'accord !

1	J Y	Mais c'était impossible. On a pris rendez-vous ensemble, je crois que c'était trois jours après ou quatre jours après et il avait fait son montage. Théoriquement y doit faire son montage pour le TD relocalisé.
1	C	D'accord.
1	J Y	Là euh, théoriquement il pourrait pas le faire. Donc la grosse attente de du du jeune collègue sur le debriefing à chaud c'est qu'est-ce qu'on en pense nous experts ? Alors que dans notre esprit, l'intérêt du TD délocalisé c'est de mettre en discussion entre stagiaires et avec des jeunes, des experts, des aspects professionnels euh mis en évidence dans, dans la leçon.
1	C	D'accord. Donc à un moment donné tu dis, deuxième minute, euh. Enfin avant d'aller là je voudrais réagir sur ce que tu viens de dire.
1	J Y	Vas-y.
1	C	Euh, moi ce que j'entends là, d'un côté des débutants qui disent qu'ils sont en attente. Donc, on pourrait appeler ça "Qu'est-ce qu'on va me transmettre ?" Et vous qui êtes en attente de ce qui vont dire, donc qui êtes en attente de "Qu'est-ce qui se construit ?"
1	J Y	Hun hun.
1	C	Hein? On est un peu là-dedans. Alors en EPS, ou en tout cas dans votre dispositif quelle est la part des deux qui est dominante ? Est-ce que c'est ce que vous donnez ou est-ce que c'est ce qui vient d'eux ?
1	J Y	Alors théoriquement le la, note volonté c'est que ce soit très équilibré et normalement que ça vienne un peu plus d'eux. Euh, dans la réalité et on va le voir sur le TD relocalisé, ils ont, même quand ils sont confrontés à d'autres stagiaires qui n'ont pas vu le film, ils ont quand même en attente de, de la formation. Et nous on veut pas rentrer dedans parce que, parce que il a été prouvé que c'est pas automatiquement le plus efficace. Par euh, c'est Ria qui a travaillé là-dessus ? Et que les conseils qu'ils peuvent donner entre pairs euh, encadrés par des experts euh serait la chose à promouvoir. Mais bon, dans la réalité c'est c'est dur de, c'est dur de les, c'est dur de de les de de
1	C	Parce qu'à un moment donné tu peux les perdre
1	J Y	Et oui ! De les faire agir, de les faire agir, de les faire agir, de les faire parler de, surtout dans des activités dans lesquels ils sont pas trop compétents. Après quand ils ont une expérience dans l'activité ça vient beaucoup plus.
1	C	Parce qu'y a une question de confiance aussi là ? C'est de
1	J Y	Bien sur
1	C	C'est le mois de septembre c'est ça ?
1	J Y	Oui c'est le, un peu plus tard quand même.

1	C	Voilà c'est, c'est assez tôt dans l'année. Toi tu me dis je les vois une fois tous les dix jours. Bon le tuteur j'imagine qu'ils le voient un peu plus.
1	J Y	Ouais ouais ouais. Surtout en début d'année j'espère.
1	C	Voilà.
1	J Y	J'espère ! (rire C)
1	C	Mais euh, voilà ! Est-ce que ce milieu est déjà un milieu où les gens sont en confiance entre eux ?
1	J Y	Alors, après, au-delà de ça c'est pas très grave parce que c'est vrai quand même vers la fin de l'année on aura plus d'interactions entre eux. Mais c'est pas très grave parce que ce qui est intéressant c'est de, qui se confrontent eux-mêmes à des, à des problématiques professionnelles. Soit pour être alors, euh, pour le le problème, m'enfin on en parlera tout à l'heure de ça.
1	C	D'accord. Tu viens de dire, quand je t'ai dit ils se connaissent un peu avec le tuteur, tu viens de dire "enfin j'espère". Y a un cadrage chez vous de, de la fréquence de visite ?
1	J Y	On essaie de dire dans la formation qu'on a, d'ailleurs on va en parler aussi. On essaie de dire aux tuteurs d'être assez présents, souvent présents sur le début et de petit à petit d'espacer les visites. De faire le point de temps en temps.
1	C	OK. Euh
1	J Y	Je pense que c'est important qu'ils soient "pas loin" au dep, pas tout le temps hein ! Mais pas loin au début.
1	C	Moi je voudrais aller , si tu veux bien sur un moment autour de 3'30 (lancement de la vidéo)
1	V	(temps à chaud)
1	J Y	Alors, ce qui s'est passé là c'est un peu particulier quand même parce que je suis allé le voir le lundi où le mercredi, Stéphane était pas là. Et on s'est vu le lundi suivant au soir. Maintenant ça me revient. Et Stéphane est allé le voir le matin. Et c'est la raison pour laquelle il rend compte de ce qu'il a vu le matin. C'est pour ça.
1	C	D'accord. Quand il dit j'ai compté c'est pas sur la même séance.
1	J Y	Voilà, ouais.
1	C	Et par contre, le "j'ai compté" qui est là moi je le mets en écho avec un autre truc, il avait minuté le temps d'activité d'un enfant pendant la séance. Est-ce que c'est un tuteur qui se donne des clés d'observation euh, on va dire personnelles, où est-ce que c'est quelque chose de commun chez vous de prendre des repères comme ça ?
1	J Y	Non non non c'est euh, bouah y a peut-être des, on a peut-être des façons euh, on a peut-être un peu expliqué le cadrage d'une euh, d'une d'une d'une d'un conseil, d'un moment de conseil mais pas de façon très explicite. Ça c'est son filtre
1	C	C'est son filtre à lui.

1	J Y	Oui.
1	C	D'accord. Et donc là, ce qui est pointé c'est ce que tu me disais tout à l'heure sur la sécurité ?
1	J Y	Voilà. Exactement.
1	C	Donc ça veut dire que, une semaine après c'était toujours pas réglé d'une certaine façon.
1	J Y	Ben, ouais.
1	C	Je continue ? (Relance vidéo)
1	V	(suite)
1	J Y	Ça c'est un peu un moment euh, ça se passe pas comme ça normalement hein !
1	C	Parce que c'est "à chaud?"
1	J Y	Ouais, ouais. Donc le débriefing à chaud quand il est fait c'est euh, on passe en revue, moi j'aime bien de demander aux autres étudiants ce qu'ils retiennent de, de de la façon de faire du stagiaire et après d'aller sur davantage de de d'av, de critiques, enfin de de d'avis critiques
1	C	Parce que là on est presque en autoconfrontation ?
1	J Y	Là on est presque en TD relocalisé.
1	C	Voilà.
1	J Y	Et d'ailleurs
1	C	Ce qui donne un peu la sensation de doublon à un moment donné sur la deuxième euh
1	J Y	Complètement. Et d'ailleurs de depuis on a régulé un petit peu avec Yvette parce qu'elle s'en était aperçu aussi, et euh, on a rétabli un petit peu, on a redonné de l'importance au TD relocalisé.
1	C	D'accord. Et là, l'articulation des rôles entre toi et Stéphane par exemple ?
1	J Y	Ça a pas été décidé. Ni discuté. Simplement euh, je lui ai dit au début "On essaie de les laisser quand même un peut mettre du, du débat".
1	C	D'ailleurs il met du temps à commencer à parler. 4 minutes avant où y parle pas.
1	J Y	Ouais.
1	C	Et toi tu vas, on va le voir après, toi tu vas euh, un peu expliquer le cadre du truc. Mais euh, est-ce que c'est un tuteur avec qui tu as déjà travaillé ?
1	J Y	Non jamais.
1	C	C'est la première année ?

1	J Y	Oui. Bon il a, il est intervenu en vacation aux Staps. Donc il est un petit peu peut être sensible à ces, à des propositions universitaires peut-être où de formation en tout cas. (suite vidéo)
1	V	(suite)
1	C	"Moi je prends tout."
1	J Y	Et ouais !
1	C	Là tu rigoles sur "moi je prends tout"
1	J Y	Non c'est quand je dis "Tu mériterais qu'on soit un peu plus prescriptif!" c'est ça, c'est ça qui me fait réagir. Non voilà, ce qu'on veut éviter, moi ce que je veux éviter aussi c'est que le stagiaire revienne, avec son film ou sans son film en débriefing à chaud pour un débriefing en TD reloc et et que le, l'expert donne la leçon. C'est à dire moi, je veux pas ça. Je veux pas ça parce que, même si y se peut qu'il l'attende hein ! Mais je veux pas ça. Et même si au bout du compte on y arrive. Parce que quand même il faut bien qu'on intervienne nous en tant que formateurs. Mais euh, c'est bien de leur laisser du temps de vérification, le cheminement et le fait que dans ce cheminement, le collègue stagiaire peut lui voir des choses, euh, qu'on a vu nous immédiatement et lui déjà peut apporter euh, un avis sur ce qu'il voit. Pour laisser du temps, pour qu'il puisse s'appropriier les choses. Alors que nous peut-être qu'on regard rapide, c'est pas la peine de se filmer ! On assiste à une leçon, on prend trois notes et on sait ce qu'on va dire au jeune collègue.
1	C	En parlant de notes, euh, Alex a pas de, ou alors je l'ai pas vu, mais il a pas de quoi noter. Est-ce que là c'est normal pour toi ?
1	J Y	Non c'est pas normal.
1	C	Parce que le tuteur avait quelque chose, ça ça doit être ton cahier à toi
1	J Y	Ouais, ouais ouais. Non mas ça c'est la grande maladie des Stapsiens. Mais on leur dit euh, on leur dit en TD à chaque fois qu'on les voit hein ! Moi maintenant je leur donne des feuilles, des grilles, avec une colonne pour marquer les remarques. Une colonne pour marquer sinon ils ne marquent rien.
1	C	D'accord.
1	J Y	Alors quand eu, sauf quand euh le conseil, quand on arrive au conseil. Quand on arrive au conseil, là (siffle et mime une prise de notes) ! Là ils notent. Mais les euh, les questions, les remarques qui pourraient leur venir et qu'ils ont pas le temps de de, d'en parler, quand ils ont pas le temps d'en parler avant, non. Ils sont pas très écriture les sportifs.
1	C	Non mais en même temps y a quand même cette dimension euh si tu me dis "Au moment du conseil y notent." Y a quand même cette dimension d'attente très forte qui est.
1	J Y	Oui tout à fait. Ah oui, oui oui parce que c'est, c'est vraiment des préoccupations ! C'est pas simplement euh, alors après dans le choix des films euh, on a tout hein !

		On a ce type de films où c'est vraiment centré sur la préoccupation, on a des films qui montrent pas trop de choses négatives, des choses qui se passent bien, par protection, et on a des, on a vu un film mardi dernier d'un d'un jeune qui était en en, en détresse avec un groupe ! "Je sais plus comment faire ! Je sais plus comment faire !" Et la bon effectivement c'est pas pareil.
1	C	Oui mais c'est courageux
1	J Y	Ah tout à fait oui. C'est ce que je lui ai dit. Mais c'est intéressant aussi. Et tout le monde sort du TD relocalisé euh, fort de de ce qui a été dit. Parce que tout le monde peut se retrouver dans cette situation-là. Où s'est retrouvé !
1	C	Et pour toi en tant que formateur, ce dispositif-là, euh, où finalement bon, on part de la préoccupation du stagiaire y va dire des choses en se voyant faire, d'autres gens vont dire des choses en se voyant faire, euh, ça te demande à un moment donné d'attraper les choses au vol ?
1	J Y	Oui. Alors c'est, c'est un peu frustrant pour le formateur. Parce que euh, y a des choses qui seraient attrapables au vol mais qu'on ne veut pas attraper parce que on veut attendre que le problème émerge soit de façon explicite soit de la part du fonc, du du stagiaire, soit de la part des autres stagiaires qui sont présents. Donc euh, ça va être un peu du guidage. Mais c'est vrai que des moments on a la solution, la solution, en tout cas une solution. On a les, on a les clés pour euh, résoudre, pour résoudre en partie le problème où alors donner des pistes pour commencer à le résoudre. Mais c'est, c'est un côté frustrant dans lequel d'ailleurs j'ai tendance à à enfin j'ai tendance à tomber de temps en temps dans le panneau hein !
1	C	C'est à dire à donner la clé ?
1	J Y	C'est à dire euh, c'est à dire que y a que moi qui parle.
1	C	D'accord. Parce que donner la clé, c'est pas un défaut !
1	J Y	Ben on est là pour ça!
1	C	Ben voilà donc euh
1	J Y	Oui mais le, nous pour donner cette clé-là, on s'est construit sur euh trente ans d'expérience, sur de, des réflexions, sur des choses qu'on a construites. Euh non. Donc y vont pas pouvoir appliquer ce que fait, ce que ferait Dalverny dans un cours de seconde ! C'est impossible. Impossible. Donc y faut le transcrire en justement, en clés, en principes.
1	C	Et du coup toi, comment tu as construit cette compétence de formateur qui va faire que ce que tu sais en tant que prof à des moments tu vas le donner, à des moments tu vas pas le donner ? Euh, parce que ça c'est d'une certaine manière c'est une compétence de formateur de savoir le livrer à bon escient et au bon moment. Ça tu l'as construit comment ?
1	J Y	Ben je l'ai construit euh, en ayant été pas mal d'années conseiller péda. Déjà. Tuteur ou conseiller péda. Conseiller péda c'est avec les les SOPA et tuteur avec les

1	C	D'accord vous avez
1	J Y	Voilà. Donc euh en l'ayant été pas mal d'années. En ayant réfléchi aussi en permanence dans ma pratique professionnelle à des euh. J'aime bien modéliser un petit peu euh, rendre, transformer les choses en règles. Ou m'apercevoir que "tiens ! Ça euh, ça, ça marche !" Alors tu construis un petit euh, un petit répertoire quoi de choses, euh de gestes de métier efficaces dans les contextes. J'ai travaillé dans beaucoup de contextes aussi. Très différent les uns les autres. Et après oui, c'est au contact d'Yvette hein que qui elle m'a amené vers euh, ces précautions-là. De façon euh
1	C	d'accord.
1	J Y	Plus précises.
1	C	Tu pourrais me donner un exemple de ce c'est pour toi "transformer des choses en règles ?" Un petit euh, le premier qui te vient ?
1	J Y	Euh, on va essayer de rester là-dedans. Euh, ben c'est que par exemple sur la la la passation des consignes, si on se contente de dire à des élèves "Y faut vérifier vos assurances." Euh, ça suffit pas.
1	C	Non.
1	J Y	Et pour que la consigne soit comprise par tous les élèves, il faut qu'elle soit détaillée dans ce qui a dans la consigne. Dans les contenus. De la consigne, de l'objectif, de ce que tu voudras. Là ce sera pareil. Et ça c'est euh, on ne peut pas, on peut jamais se contenter quelle que soit la chose qu'on enseigne de de d'un principe derrière lequel on sait qu'il y a des choses mais euh, mais euh, qui n'a pas été transmis
1	C	Oui, faut rendre explicite.
1	J Y	Voilà. Par exemple. Où une règle de, je sais pas une règle de... L'autre jour on parlait de gestion des conflits. La gestion des conflits c'est une grosse préoccupation des jeunes enseignants avec "Qu'est-ce qu'on fait des punitions ? Qu'est-ce qu'on fait ?" Et moi je suis, quelque chose que je me suis construit tout seul c'est, à un moment donné laisser parler l'individu qui a derrière l'institution. Ou le prof qui la représente. Et quand c'est l'individu qui commence à réagir, l'élève ne le prend pas de la même façon. Pour moi c'est une règle. Pour régler des conflits.
1	C	D'accord.
1	J Y	Par exemple.
1	C	Ok.
1	J Y	Par exemple hein c'est euh...
1	C	Non non c'est important. C'est important. Euh... Est-ce qui a un endroit précis où tu voulais aller ? Sinon moi je t'emmène à la 9ème minute.

1	J Y	Vas-y emmène-moi.
1	C	Euh, voilà.
1	J Y	J'au, j'aurais dû le revoir pour pouvoir choisir, mais ça reste très euh. Je peux pas me rappeler précisément mais maintenant tout revient. (Lancement de la vidéo)
2	V	(Alex autorité)
2	C	Par rapport à ce moment-là ?
2	J Y	Alors là il est, y y, y a un dispositif à Cézanne qui permet d'enlever les cordes qui sont contre le mur. Je pense qu'il en parle après. Et euh, pour que les élèves fassent le premier exercice, qui est un exercice de de d'évolution sur trois mètres, maximum. Ce qu'on appelle le, le pad-bloc il lui il a voulu enlever les cordes. Et il a laissé les élèves enlever les cordes eux-mêmes. Ce qui ne savent pas faire. D'ailleurs ils se trompent ils en mettent la moitié en l'air et ce qui est dangereux en plus, c'est pas à eux de le faire. mais au bout du compte il comprend pas pourquoi il a mal passé sa consigne parce que les élèves ils avaient une tâche à réaliser compliquée pendant qu'il passait la consigne.
2	C	D'accord.
2	J Y	Alors après il aurait pu effectivement
2	C	Parce qu'apparemment Stéphane lui dit de pas les enlever.
2	J Y	Eh oui bien sûr, oui ! Ben, de les décaler, de les enlever du milieu mais pas automatiquement de euh...
2	C	Est-ce que ça ça peut être aussi une question de préparation de son espace de travail ? Est-ce qu'il aurait pu le faire avant tout seul par exemple ?
2	J Y	Non.
2	C	Non c'est pas possible ?
2	J Y	Non mais c'était pas la peine de le faire. Lui il avait, lui il avait planifié, il l'avait programmé dans sa préparation mais c'était pas nécessaire. Ce qu'il avait programmé dans sa préparation c'est pas ce qui s'est réellement passé du coup.
2	C	Et en même temps moi quand j'ai lu, écouté ce passage je me suis dit que vous ne parliez pas exactement de la même chose toi et lui.
2	J Y	Eh ben mais tout à fait ! Parce qu'il la voit, il le voit pas. Y voit pas, il a pas vu que. Il avait pas vu que, ce groupe d'élèves notamment qui est très en retard sur la droite du mur, euh, est très en retard parce que plutôt que d'attacher les cordes par-là, ils attachent donc elles restent par terre et ça bloque tout et au bout du compte y peuvent pas travailler. Ni écouter.
2	C	non. D'accord. Et c'était tellement pas sa préoccupation que euh
2	J Y	Lui ce qu'il voulait c'est que sa consigne passe et qui se mettent au travail. En plus avec la pression euh, de nous autour hein ! Parce que quand même elle existe

		hein ! Donc voilà, là il est, oui je je pense d'ailleurs y doit, je crois que, enfin, Brice lui fait remarquer que c'était pas nécessaire.
2	C	Est-ce que là-dessus tu veux rajouter quelque chose où est-ce que je poursuis ?
2	J Y	Non si ce n'est qu'on est quand même allé assez au fond des choses. On a parlé de de beaucoup d'éléments pendant ce temps-là. Et au bout du compte ça a rendu moins efficace le euh, le le temps qui va suivre.
2	C	D'accord. Ça c'est une culture de l'EPS qui a cette habitude là dès la fac ? euh ?
2	J Y	C'est la formation Staps oui. Y font 1 stage par an. L1, L2, L3 M1 M2 et dans tous les stages on commence à parler de contenus, de buts, d'objectifs de critères de réussite, de. Donc effectivement y a la maîtrise d'un discours euh, professionnel.
2	C	Donc entre guillemets, tu me dis si je prends un raccourci trop grand, un débutant en EPS n'a à construire que son rapport à la classe ? Que son "prendre la classe" ?
2	J Y	Ah non non non
2	C	Son rapport aux contenus est construit ?
2	J Y	Ah non ! Oui son rapport aux contenus euh hors contexte est construit. Mais par contre le choix de la bonne situation pour le bon problème, correctement identifié euh, ça c'est pas construit.
2	C	D'accord. Ok.
2	J Y	Ça c'est pas construit voire même pas construit du tout.
2	C	Ce ce passage de la théorie à la pratique comme chez tous les autres en fait. Hein ?
2	J Y	Tout à fait ouais. Ah ouais. Oui si ce n'est qu'y maîtrisent déjà un certain nombre de choses. Comment décrire une tâche, comment l'écrire. Comment euh, mais ça reste quand même sur le plan un peu théorique même si ils ont si ils sont confrontés à la mise en œuvre dès les premiers stages.
2	C	D'accord. Si tu veux bien, on va aller autour de la 17ème, 18ème minute. (Lancement vidéo)
2	V	Film
2	C	Je mets sur pause ?
2	J Y	Oui.
2	C	La position de Stéphane ?
2	J Y	Oui
2	C	Il est très en retrait

2	J Y	Oui.
2	C	Tu l'interprètes comment ?
2	J Y	Oui, ah oui. Ça va dans le même sens que la question que tu me poses au début sur, est-ce que vous vous êtes entendus sur quelque chose ? Ben non c'est euh, là tu veux dire qui se gratte la gorge et que il est sceptique ?
2	C	Non. Je pense pas (rires) Là c'est peut-être juste le fait du hasard de la pause hein ! Mais on peut avancer de quelques (C appuie sur lecture quelques secondes). En fait c'est pas tellement sur la gorge, c'est sur le regard.
2	J Y	Mais y regarde Alexandre non ?
2	C	Justement je sais pas si y regarde Alexandre ou si y regarde la situation.
2	J Y	Ben là moi je pense qu'il attend la réponse d'Alexandre. (Montre la direction du regard avec son doigt) D'après moi hein ? Parce que là je lui pose une question qui est assez ouverte c'est euh, « Ben finalement maintenant ? »
2	C	Effectivement il est en attente de
2	J Y	Mais je crois qu'il est en attente de sa réponse.
2	C	D'accord.
2	J Y	Y veut pas la donner lui parce que euh, parce que c'est pas à lui à la donner parce que il la connaît ! Mais il est en attente de la réponse. Et la question c'est euh « Bon y a des choses qui ont pas fonctionné en début de leçon. Vérification du matériel, euh, tout ce dont on parle, qu'est-ce que. L'appel donc, le double appel »
2	C	Ouais
2	J Y	Comment euh, (fais des gestes d'hésitation) Comment on peut faire ?
2	V	reprise de l'extrait. (Quelques secondes)
2	J Y	Donc il y arrive finalement.
2	C	Et est-ce qu'on pourrait interpréter, ce qu'il fait là au point de vue non verbal, en entendant Alexandre ne pas te donner la réponse, comme une préoccupation de tuteur se disant « Il va falloir que je le règle puisque ? »
2	J Y	Ben, peut-être bien. Y va falloir. En tout cas y bon, il attend, lui il a la réponse. Alexandre l'a pas encore. Et ça constituera certainement quelque chose sur lequel ils vont revenir. De façon verbale ou par l'intermédiaire d'une observation si c'est

		quelque chose qu'il juge grave. Bon là en l'occurrence c'est euh, c'est sur la sécurité donc y se peut qu'il y revienne de façon euh, de façon bien bien spécifique.
2	C	Et moi je trouve que là on est en plein dans un des intérêts de cette situation c'est-à-dire que le fait que vous soyez deux formateurs avec un statut différent ici et que cette situation soit partagée, euh, ça permet aussi tu vois peut-être à la fois de se comprendre, aussi de mesurer ce qu'on attend peut-être de lui. Enfin, dans ce travail coordonné.
2	J Y	Tout à fait oui.
2	C	Tu m'as dit « Ça va se construire. »
2	J Y	Bon, là ça va se construire, c'est en train. Je suis allé voir une stagiaire y a une semaine avec un collègue qui est également dans la formation, où c'est euh, on parle de la même chose. Après on se retrouve des fois avec des des collègues qui euh, veulent montrer que c'est eux qui, qui connaissent. Qui ont la solution.
2	C	eux par rapport à toi ?
2	J Y	Eux par rapport à moi.
2	C	Parce qu'ils sont sur le terrain ?
2	J Y	Dans la relation avec. Mais peut-être bien ! Dans la relation avec, enfin quand même ils me connaissent ! Y a pas longtemps j'y étais sur le terrain ! Mais euh, avec la relation aussi avec leur stagiaire.
2	C	Oui.
2	J Y	« C'est moi qui m'occupe de toi ! »
2	C	Ouais
2	J Y	Là y a la fac mais « c'est moi qui suis avec toi ! » Tu vois ? Et donc on a c'est compliqué parce que ça, c'est c'est difficile de les arrêter. Par euh, par respect, par euh, mais au bout du compte euh, ça tombe très très vite là dans la prescription.
2	C	D'accord.
2	J Y	la prescription, dans le je sais pas
2	C	Si si dans le « Tu dois faire comme moi. »
2	J Y	Voilà !

2	C	D'accord.
2	J Y	Alors « tu dois » ou « faudrait », enfin... Mais dans la mesure où on a à peu près toujours les mêmes tuteurs chaque année où vraiment y quand y viennent pas chaque année y reviennent (bouge les mains comme un cycle) on a, y a quand même une culture commune. Y a, pour répondre à ta question-là de, y a deux jours de formation par an. Quand même. Sur les
2	C	Que vous faites Yvette et toi ? Et l'IPR ?
2	J Y	Ouais. Sur tous les tuteurs, sur de la formation à euh, à l'entretien. A l'entretien, au conseil, à l'entretien-conseil et le, comment s'y prendre. Donc euh, ils sont quand même euh, ils sont quand même formés là-dessus.
2	C	Mais en même temps sur la collaboration en elle-même ?
2	J Y	Non. Non. Le gros point c'est euh, « N'y allons pas trop vite. »
2	C	De ta part tu veux dire ? Pour construire cette relation ?
2	J Y	Non non non dans le conseil.
2	C	Ah !
2	J Y	C'est, laissons, laissons les cheminements.
2	C	D'accord ok.
2	J Y	Parce que là c'est intéressant les questions qu'y se pose. Si on lui dit « Là c'est pas bien, là c'est pas bien, là c'est pas bien, là c'est bien pourquoi tu as fait ça ? » Euh, ça sera pas pareil. Là on lui pose la question « Ben vas-y alors euh, qu'est-ce qu'on construit ? » Parce qu'ils sont deux en plus. Qu'est-ce qu'on construit tous les deux pour que ça soit plus efficace ? Ben je crois que la réflexion est intéressante. Parce qu'ils vont réfléchir avec leurs repères à eux.
2	C	Mais cette réflexion elle nécessite aussi une fréquence de rencontre ?
2	J Y	Alors ça c'est (désigne le tuteur du doigt)
2	C	Avec lui.
2	J Y	Avec lui au moins.

2	J Y	Pour notre part, on prend sur les 3 heures du référent, alors peut-être qu'on déborde un peu mais ça c'est Yvette qui le contrôle. Mais on a fait le choix de les voir une fois par mois.
2	C	Avec les tuteurs ?
2	J Y	Non. Les tuteurs on les voit que sur les deux journées de formation en début d'année et là en janvier et on ne les voit que quand on va voir, filmer le stagiaire. Donc une fois par an.
2	C	D'accord. Ok.
2	J Y	Après des fois deux ou trois si y a un souci. Bien sûr.
2	C	Mais pour le stagiaire y a quand même un nombre de visites très fréquent ?
2	J Y	Ouais ouais. La règle, la règle c'est que chaque stagiaire est vu par deux autres stagiaires deux fois par semestre.
2	C	D'accord.
2	J Y	Donc lui il a été vu au début d'année quand on était ensemble, il a été revu, il est revu euh, euh lundi il me semble et après deux autres fois. Donc y seront vus quatre fois. Quatre fois sous cette forme là avec quatre retours à l'ESPE. Donc c'est quand même euh. Y a un suivi quand même.
2	C	Y a un suivi oui, on peut dire ça comme ça oui.
2	J Y	On organise un suivi.
2	C	Est-ce que ces suivis donnent lieu à des rapports écrits ?
2	J Y	De la part du tuteur, réglementairement oui. Nous non.
2	C	Vous non (rire léger).
2	J Y	Alors moi je prends des notes hein ! Je sais où y en sont. Je sais que le euh, j'ai un cahier sur lequel je marque le, le. Pour Alexandre euh on en était là là là là. Le problème qui reste à résoudre ça. Pour d'autres, y en a qui sont encore sur la conduite du groupe. Lui maintenant y va, on va quand même voir comment on peut aller sur des contenus euh, de façon un peu plus, plus approfondie.
2	C	D'accord.
2	J Y	Après eux c'est à eux à se suivre. On pourrait, on pourrait euh, leur dire d'entretenir une fiche. Mais on pourrait tout leur dire. Ah mais après euh, on se dit qu'ils sont grands aussi un peu.
3	C	Ah d'accord. C'est pas, c'est pas une question de choix.
3	J Y	Non non non.
3	C	C'est une question de responsabilisation.

3	J Y	Ouais voilà. Mais c'est une question de euh, de leurs défaillances dans ce domaine-là. Même si faut pas trop généraliser mais quand même. De, de leurs défaillances et et qu'on a pas automatiquement à les prendre en charge parce qu'ils sont grands.
3	C	D'accord.
3	J Y	Mais qu'on devrait peut-être parce que finalement
3	C	Ils sont pas si grands ! (Rire JY et C) D'accord. Euh, moi je voudrais bien qu'on aille sur l'autre partie. Y a une méthode que tu exploites. (Lancement de l'extrait)
3	J Y	Ouais. Donc là on a euh, Alexandre qui avait ici. A côté de lui Brice et trois autres stagiaires qui sont à Aix, qui n'ont jamais vu le film et qui ne connaissent pas sa préoccupation ni rien. Donc il en a fait, sur le début du film, il a expliqué un petit peu le contexte, où il était, ce qu'il faisait dans quelle séance et cætera. Sa préoccupation. Et là maintenant on va essayer de voir comment on peut euh.
3	C	Je me suis posé une question par rapport à Brice. Il a assisté à tout. Y a pas pour lui là une forme de redite ? (Début du problème technique son plus faible et qui grésille)
3	J Y	Oh pétard oui ! C'est à dire que, à la fin de ce TD on en a parlé avec Yvette pour tenter, pour tenter de concevoir autre chose, une autre façon de faire. Y faut pas qu'y ait un sentiment de redite. Faut pas qu'on recommence la même tâche deux fois. C'est pas possible. On a pas le temps. Et là en l'occurrence avec la forme qu'avait pris le débriefing
3	C	A cause du montage ?
3	J Y	Voilà ! Parce que y a pas eu de débriefing à chaud justement. Donc du coup quand y a pas de débriefing à chaud et qu'on le fait plus tard ben autant le zapper et aller directement là. Mais le problème c'est qu'on fera pas venir les tuteurs. Et c'est quand même bien qui ait les tuteurs. Et là, le souci du coup comme le débriefing était quand même assez complet, euh, ben là, il attend plus rien. Il attend plus rien. Et comme en plus le la première organisation de l'année, euh les autres "Oui ben ça on l'a dit ! Ça on l'a dit !" Alors que maintenant qu'on a évité cette euh, ce doublon là, ça commence à être très intéressant.
3	C	Je voudrais qu'on aille à trois minutes vingt. (Lancement de l'extrait)
3	V	Visionnage.
3	J Y	Avec mes yeux c'est, c'est le truc de Ria là que j'ai mis un peu à ma sauce. Avec mes yeux c'est "qu'est-ce que j'ai vu du film (Passage dégradé inaudible)
3	V	
3	C	la troisième phase un moment on va se tourner vers toi pour dire "Alors euh, chef ?"
3	J Y	Voilà. Oui ! Oui oui oui oui ! Mais moi là je vais y rentrer euh, c'est la phase dans laquelle je suis le plus actif. Et que finalement euh, et que tout le monde attend ! (Lancement extrait)

3	V	visionnage
3	J Y	Donc ça c'est sur l'affichage au tableau. Tout le monde avait dit "Et moi j'aime bien que tu, j'ai bien aimé que tu mettes au tableau ta fiche." Et là moi j'ai rien dit jusqu'à maintenant et je dis "La fiche t'as cas leur donner ! Y l'ont sous les yeux. C'est pas la peine de l'écrire deux fois. Par contre que tu décrives ta situation d'apprentissage, là ça peut les organiser. Et si y en a un qui fait pas tu le."
3	C	Ouais tu peux te référer.
3	J Y	Hun hun. Et là d'ailleurs c'est marrant parce que du coup (regarde l'activité des stagiaires sur la vidéo) "Lui il a décroisé les bras, lui il a le stylo." Ouais voilà donc ça aboutit, ça aboutit à ça quand même hein ! Mais y a eu, euh, alors je sais plus si c'est dans celui-là hein! Celui-là il était pas très très euh, pas très très riche. Puis après tant, tant qu'on est sur des dix minutes de consignes, on, y peut pas y avoir de grands débats. "Toi tu les fais assis, pourquoi y s'assoient pas ? Tu mets des plots, bon, ça va pas loin." Là maintenant qu'on va sur les contenus, là y a des choses plus intéressantes.
3	C	D'accord. Tu dis on en arrive à ça. Mais si tu avais commencé par ça, tout le monde aurait écrit ?
3	J Y	Je sais pas. En 1 heure... On aurait économisé du temps. Là en général j'ai mon papier de prêt et, là j'ai tendance à, à monopoliser un peu la parole. Et personne est là pour la prendre à ma place en plus. C'est à dire qu'ils ont euh, voilà c'est c'est euh, ouais. On est là pour ça hein ?
3	C	moi j'ai une dernière question qui serait "Dans ce, après maintenant trois ans où la formation elle est avec ce mi-temps, comment tu vois l'impact de l'alternance sur la formation des profs d'EPS ? Et question qui va avec ça. Comment tu perçois l'efficacité, l'inefficacité, la complexité, le je sais pas quoi de ce tutorat-mixte là ? De ce travail dans ce tutorat mixte ?"
3	J Y	Ben, dans le cadre de l'alternance, moi je pense que ce retour sur les pratiques à partir des préoccupations professionnelles du jeune enseignant, pour moi elles sont d'une énorme richesse. Frustrante parce que une visite par an, visite y faut pas le dire, une euh, une observation par an, très frustrante. Frustrante aussi parce que et je pense que c'est aussi sur quoi on va travailler plus tard euh, euh, maintenir davantage de relations entre l'ESPE et les tuteurs. Y en a pas assez. Y a des tuteurs qui demandent. Dans les pratiques avant que j'arrive, manifestement ça se faisait pas trop. C'était euh, on se voit en formation, alors si y avait Yvette autant elle me met un coup de bâton mais. (Rire C) mais euh, j'ai l'impression que euh, ce c'était pas notre travail. Et moi je pense que dans le suivi du du, on devrait être un peu plus précis présent dans le suivi de, du parcours de l'étudiant prof sur sa dernière année. Euh, et ta deuxième question ?
3	C	C'était autour de, de, de l'efficacité de ce dispositif ? Que ?
3	J Y	Ben moi je pense que si on avait plus d'heures pour le faire, si on pouvait aller voir deux fois deux fois les stagiaires en situation.

3	C	Deux fois chacun ?
3	J Y	Je pense que ce serait bien. Mais par contre, par exemple, c'est là depuis le début de l'année j'en ai vu, on en a une vingtaine chacun, j'en ai vu trois. Parce que j'ai pas le temps ! Eux ils sont libres le, y travaillent le lundi, mercredi, jeudi. Et nous on a cours, euh, tout le temps. Et quand on a pas cours euh
3	C	Et pourtant vous avez déjà largement réinterprété la prescription du TD délocalisé ! (JY signe de méconnaissance) Tu la connais pas ! Ben écoute, très bien (rire C) Parce que
3	J Y	Oui théoriquement
3	C	Vous êtes quand même sur un dispositif qui a pris une ampleur plus large ?
3	J Y	Ah oui oui oui. D
3	C	Vous avez commencé comme ça dès la première année ?
3	J Y	Euh, y avait pas de relocalisé. Non y avait uniquement euh, visite dans l'établissement, observation d'une leçon et débriefing à chaud. Quand c'était possible.
3	C	D'accord.
3	J Y	On a rajouté ce temps de retour et d'exploitation. Puis après ce qu'on a rajouté c'est de mutualisation. Et on a, on a, on a évolué en fonction des bilans fait par les étudiants en fin d'année. On leur demande à chaque fois et tout ce qu'on peut faire on le rajoute, quand on peut le faire hein! Bien sûr quand ils nous disent "Venez nous voir plus souvent." On peut pas. Mais quand on peut le faire on essaie de de. Je crois que la grosse perspective d'évolution c'est dans le suivi du parcours du prof dans son année de stage. Lui, lui le fait son suivi. Il est passé par là, il passe par là, il passe par là, il passe par là. D'accord. Mais ce serait bien qu'on ait peut-être plus de relation avec les tuteurs de temps en temps. Là y vont nous envoyer le rapport intermédiaire ils sont même pas obligés de le faire. Comme quoi y a bien deux choses différentes hein ? On intervient pas du tout dans leur titularisation. Pourtant on a, on a aucun avis à donner. Et pourtant on les a vu travailler et on est euh, considérés comme formateurs à ce niveau-là. Alors est-ce qu'ils vont. Les gens qui vont donner leur avis c'est les tuteurs de terrain, heureusement. Chef d'établissement et les IPR. Quand même.
3	C	mais votre avis à vous il est au niveau de la validation ESPE. Si vous les avez en cours.
3	J Y	Oui on les a en cours c'est, oui oui oui. Mais ce TD n'est pas considéré. C'est pas une UE. S'en est une hein ? Mais y a y a, mais ça a plus grand chose à voir hein ? Ce qu'ils traitent en mémoire. Même si parfois y a des liens. Ben voilà.
3	C	Merci beaucoup ! (Fin)

Autoconfrontation de Julien. Référent du parcours des CPE

1	C	On va démarrer je te propose de commencer par le film du CVL
2	J	Ok
3	C	Je le lance et on arrête quand on veut
4	J	ok
5	V	Lancement vidéo de Pauline en CVL
6	C	Juste. Je voudrais que tu me dises. Le TD commence par cette situation-là, est-ce que c'est de l'initiative de Pauline ? C'est ?
7	J	Alors euh, enfin, euh, y a y a plusieurs choses, euh, le choix de, euh, d'une séance de CVL mais disons le le choix d'une manière plus générale d'une séance de ce type il est déterminé euh, par euh le la spécificité quand même du euh métier de CPE. C'est à dire que quand on s'est interrogés dans les TD délocalisés sur « Qu'est-ce qu'on pouvait mettre en place comme types d'observations ? Quels types d'activités professionnelles on pouvait euh observer ? » On est, on s'est un petit peu décalé en fait par rapport à ce qui est possible vis à vis du travail du CPE parce que le quotidien du travail du CPE y se fait plus dans le, dans un bureau en relation individuelle avec un élève et ce ce type de d'activité professionnelle on peut pas l'observer. Enfin on peut on peut raisonnablement pas se mettre à 10 dans un, dans un un, dans un bureau de CPE à observer un entretien individuel avec un élève donc les séquences professionnelles qu'on est amené à observer sont des séquences professionnelles qui sont malgré tout un peu exceptionnelles. Donc des séquences professionnelles où les sta, les fonctionnaires stagiaires sont amenés à travailler sur euh de la gestion collective d'élèves, ce qui fait partie du métier de CPE aussi mais qui effectivement est quelque chose de toujours d'un peu particulier. Alors c'est c'est quand même aussi en lien avec leur visite d'inspection parce que ça fait partie des attendus de leur visites d'inspection hein ?
8	C	D'accord
9	J	Donc y a, y a ces deux aspects là. Pour le le le choix d'une séance collective euh après le choix du CVL en tant que tel c'est euh complètement Pauline qui l'a pris. Euh, c'est un choix qui est en lien aussi avec son mémoire professionnel puisque c'est là-dessus quel va travailler et sur sur des projets et des activités qu'elle mène au sein de l'établissement mais ça c'est un choix qui est qui est complètement lié à à son euh, à son travail dans l'établissement et euh euh le le le fait de d'être sur cette séance du CVL là en particulier qui est la première séance du CVL de l'année d'après ce que j'ai cru comprendre c'est lié plutôt à l'actualité de l'établissement donc y a y avait la possibilité de commencer par ce CVL et voilà. C'est ce que, c'est ça qui
10	C	ok

11	J	<p>Alors sur quoi porte mon attention ? Y a y a des éléments euh, hein, un élément global c'est que je regarde comment ça se passe et je suis spectateur par rapport à un CVL et je regarde comment fonctionnent les élèves, euh, enfin disons une observation d'étonnement par rapport à un CVL que je peux observer. Ensuite par rapport au travail particulier de la stagiaire, puisque c'est ça qui qui me préoccupe plus à ce moment-là, euh, le, alors y a plusieurs choses. Des éléments simples du type "comment est-ce qu'elle se situe par rapport à la présence du chef d'établissement à l'intérieur de ça" puisque c'est un enjeu pas simple pour une débutant en fait. De pouvoir coanimer un un CVL avec un chef d'établissement. Parce que déjà de manière générale pour un CPE coanimer avec un chef d'établissement c'est un peu compliqué parce que les enjeux sont pas obligatoirement les mêmes. Y a de la part du chef d'établissement un enjeu qui est un petit peu plus institutionnel malgré tout et de la part du CPE des éléments qui sont plus de l'ordre de l'accompagnement éducatif dans dans des préoccupations de mise en place d'une citoyenneté participative je dirais. Euh, donc ça c'est une question par rapport au positionnement qu'elle peut avoir en tant que nouvelle CPE par rapport aux rapports hiérarchiques, par rapport à au fait de de faire sa place malgré tout dans la distribution de du euh, de de la parole enfin voilà. Hein ? Alors après moi ce qui m'intéresse a priori mais qui m'a intéressé tout au cours de cette séance c'est euh, comment est-ce qu'on fait quand on est CPE dans un un dans le cadre d'un CVL pour arriver à la fois à à accompagner les élèves dans cet exercice d'échange, dans cet exercice ou y vont être amenés à avoir des idées à s'exprimer sur euh, là, en particulier au sujet de cet évènement festif pour la fin de l'année, et comment on fait à la fois pour être dans l'accompagnement mais pas être dans le guidage je dirais hein ? Pour résumer c'est quelque chose de cet ordre-là je dirais. Comment est-ce que elle suscite la parole chez les élèves sans non plus euh les les amener à à à avoir des idées à leur place quoi hein ! Et dans cette séance là en particulier ce que j'ai trouvé intéressant c'est qu'elle se se euh se débrouillait assez bien là-dedans et que son collègue en fait qui est en face à tendance à certains moments dans le, dans l'échange à donner des solutions toutes faites aux élèves parce que effectivement la solution d'accompagnement ça a toujours ça de particulier qu'on est toujours obligé de freiner en fait ce euh, et que, et que, on a envie de donner la solution aux élèves et que l'apprentissage il est celui-là c'est les élèves au fur à mesure doivent donner leurs idées sans que ça soit nous qui les suscitions donc hein ? Et et en même temps y a cette aspect-là, mais en même temps il faut arriver à un résultat donc y faut aussi euh, arriver à impulser quelque chose chez les élèves qui fasse que ça tourne pas en rond, ça avance, y a des choses qui soit dites et cætera.</p>
12	C	<p>Alors, on va démarrer avec un extrait uniquement sonore pendant quelques secondes car j'ai eu un souci de caméra !</p>
13	J	<p>Ok.</p>
14	V	<p>Lancement des échanges du TDD.</p>

15	C	Là tu lances le travail d'échanges proprement dit. Qu'est-ce que tu te dis ?
16	J	Alors en fait con consciemment ce ce que je et et ça se vérifiera par la suite hein ce que je je je dis tout de suite parce que c'était l'objectif c'est de d'essayer de couper la parole aux tuteurs (sourire J) dans un premier temps. Euh, alors parce que je je enfin de l'expérience des précédents TD délocalisés que j'ai fait déjà de manière générale, je sais que euh, les les tuteurs CPE en tout cas ont tendance à beaucoup prendre la parole en fait et et donc évidemment à à laisser un petit peu en retrait les interventions des stagiaires et puis en plus de ça je je sais à la fois pour bien les connaître et puis aussi avoir déjà fait des TD avec euh quasiment en en fait j'ai fait déjà un TD délocalisé ou deux avec quasiment tous les stagiai, tous les tuteurs qui sont autour de la table en fait.
17	C	Les années précédentes ?
18	J	Voilà. Donc euh, je les connais dans l'exercice. En particulier donc euh les trois qu'on voit là. Celui qu'on voit pas lui non parce qu'il est nouveau. Mais les trois qu'on voit là sont trois collègues que je connais très bien. Je sais en fait que y vont avoir tendance à prendre la parole de manière importante et d'ailleurs ça se, ça se vérifiera par la suite. Et donc le, le, le enfin l'idée que j'ai au départ c'est de dire "Bon je vais essayer malgré tout de leur, de préconiser le fait que c'est d'abord les stagiaires qui vont prendre la parole. » Aussi parce que euh le le l'appréhension que j'ai par rapport à ça c'est que euh, enfin l'appréhension et puis le le souhait que j'ai par rapport à ça c'est que je je j'ai je me dis "Si le premier retour c'est un retour de stagiaire, ça va être un retour d'étonnement de de de et puis de conseil entre pairs." Enfin quelque chose de cet ordre-là. D'ailleurs là on, dans un premier temps on va avoir quelque chose de simple ou ou les stagiaires peuvent échanger avec eux, entre pairs sur euh, "C'est, ben moi je trouve ça formidable ce que t'as fait", "J'aurais pas fait comme toi et cætera." et je, à un niveau qui est un niveau un petit peu euh, d'égalité pour avoir quelque chose dans la suite où euh les les des tuteurs plus expérimentés pourraient donner leur expertise par rapport à ça. Parce que euh, le le risque et je pense qu'il se retrouve un petit peu après parce que effectivement je suis pas arrivé à leur couper complètement la parole euh, c'est c'est que le l'expérience des tuteurs par rapport à leurs retours va écraser ce que ce ce enfin l'expérience qui a été donnée à voir par la stagiaire. Voilà. Donc euh là là ce que je je je lance dans l'idée de dire "D'abord on va écouter les stagiaires " et puis un retour sur ce qu'ils ont vu et ce qu'ils ont à dire c'est dans cette idée-là.
19	C	D'accord. Ce cadre-là, donc le ce que tu anticipes parce que comme tu dis, tu les connais tu as déjà travaillé avec eux c'est pas quelque chose que vous avez pu euh débriefer avant ? Tu penses que c'est, enfin t'as eu un espace pour le, pour annoncer ?
20	J	Alors avec les tuteurs non hein ! Avec les les avec les tuteurs je lance, alors c'est quelque chose, c'est un cadre qu'on s'était posé avec Nathalie et Jeff hein ! C'est à dire qu'on s'était dit ensemble "Bon ben on va se lancer sur ces TD délocalisés au regard de ce qu'on a pu ressentir les années précédentes on va essayer de de lancer sur euh,

		d'abord les stagiaires et puis ensuite les tuteurs. Mais par contre c'est pas, moi je je les ai pas rencontrés. Enfin je les ai pas rencontrés avant mi-septembre où je les avais vu en formation.
21	C	D'accord.
22	J	Sinon on a pas eu d'échanges particuliers sur le TD délocalisé et son. Alors le piège en fait c'est que comme ce sont des personnes avec qui j'ai déjà fait des TD délocalisés et puis avec lesquelles j'ai mené des formations enfin, c'est voilà, c'est des gens que je connais très bien, en fait on est dans un échange assez naturel et je et que je sais que si euh, enfin, que le gros risque c'est qu'on se retrouve facilement dans un échange entre pairs assez débridé avec en plus quelque chose que je connais bien parce que c'est le cas assez souvent c'est que en fait les CPE sont quand même assez solitaires dans leur établissements scolaires et donc dès qu'ils se retrouvent ils sont contents d'échanger entre eux. Voilà. Donc donc ce. Evidemment c'est en même temps je peux pas brider ça complètement parce que c'est un des plaisirs qu'ils trouvent à venir travailler ensemble dans le cadre des TD délocalisés mais bon. Ça peut pas se résoudre que à ça et donc euh, j'essaie malgré tout de trouver des stratégies de manières à qu'il n'y ai pas que ça qui s'y passe.
23	C	D'accord. Une petite remarque, peut-être que je montre, on voit pas tout le monde mais j'ai l'impression que chaque tuteur est assis à côté de son stagiaire ?
24	J	Euh, oui alors attends parce que. Alors y a Christophe et Pauline c'est le cas, alors euh, Naïma en fait son tuteur n'est pas là à ce moment-là parce qu'il a eu un empêchement donc y a Serge ensuite qui est effectivement avec Marie qui est à côté et euh Christèle on la voit pas mais elle doit être à côté de Patrick aussi et puis euh derrière y doit y avoir Patrice et Floriane en fait qui sont à côté. Mais là y se sont en fait ils se sont placés comme ça spontanément. (rire J)
25	C	Moi ça m'a sauté aux yeux parce que souvent quand j'ai vu des TD comme ça tu vois tu as très souvent une partition stagiaires tuteurs.
26	J	Stagiaires et tuteurs. D'accord.
27	C	Alors que là tu as les, ils se sont associés comme ça de manière euh, bon, je sais pas ce qu'on peut en tirer comme conclusion.
28	J	Floriane et Patrice, je les sens un petit peu à part. Je les sens un peu à part, en dehors des échanges. Je les sens et puis en même temps je l'anticipais un petit peu aussi parce que c'est une position de la stagiaire au sein de la formation qui est un petit peu de cet ordre-là.
29	C	D'accord
30	J	Voilà donc euh
31	C	Et qui conduit son tuteur à faire la même chose alors ?
32	J	Ou ou alors qui euh est tombée ou qui est avec un tuteur qui peut avoir le même type de positionnement vis à vis de la formation. Les, l'un jouant avec l'autre sans doute un petit peu. Voilà. Donc euh...

33	C	On va aller à peu près à deux minutes euh, on a eu donc déjà une première question posée par une stagiaire, Pauline va répondre.
34	V	Lancement de la vidéo.
35	C	la deuxième question est posée par un tuteur ?
36	J	Hun hun
37	C	La quatrième aussi. Et là tu te dis quoi ?
38	J	Pfff. Non mais euh, alors euh, en fait de de en en même temps c'est si tu veux j'avais ce truc-là dans la tête et en même temps je savais que ça pouvait se passer un petit peu comme ça alors je désespère pas complètement parce que au fur à mesure y a quand même aussi des des interventions de stagiaires qui viennent compléter le truc tu vois ? Donc euh, alors y a des enfin, je dans les dans les interventions de ce type là c'est à dire questions ça me gêne pas tant que ça en fait. Tu vois ? C'est à dire que là le le le là on lance un certain nombre de choses, y a effectivement des questions qui se posent pour clarifier la situation et cætera et euh, le le fait que des tuteurs posent des questions, bon, c'est c'est pas, pour moi c'est pas très dérangeant. Les moments qui sont plus dérangeant c'est les moments où ils se mettent à à à à parler entre eux et puis en fait à apporter des éléments qui sont des éléments de de connaissances quoi ou de de d'analyse par rapport à la situation et qui sont des éléments d'analyse qui vont griller du des possibilités d'analyses différentes de la part des stagiaires. Mais cela cela dit effectivement tout de suite quand je lance ce truc je me dis je vais essayer de faire que y parlent pas trop et que je je je que je vois ce à quoi je m'attendais c'est qu'ils se mettent à parler, j'essaie de réfléchir à des stratégies pour euh, pour arriver à ce que malgré tout ce soit aussi les les étudiants qui prennent la parole quoi hein ! En tout cas j'ai ça dans la tête tout le temps pendant que je j'écoute ces échanges et j'essaie de voir comment je peux arriver à à ce que le les choses reviennent un petit peu dans le cadre que que j'aurais souhaité au départ.
39	C	D'accord. On va se placer un petit peu plus loin à la septième minute
40	V	Vidéo
41	C	C'est pratiquement la première fois que tu prends la parole.
42	J	Hmm, euh, alors enfin par rapport à une situation de mise en place d'un CVL un peu exceptionnel, ça me semble intéressant en fait de faire expliciter ce qui se passe un petit peu avant en fait. Alors en t'en parlant en fait y a sans doute pas que, hmm, y a ça c'est à dire que euh, y a euh, y a ça et y a aussi le fait que le CVL auquel on a assisté, tel qu'il est constitué, euh, y a un truc un peu particulier en fait qui a qui a été euh, enfin dont ils ont parlé dans les échanges précédents c'est le fait que on a vu principalement ou quasiment que des élèves qui sont des élèves de des nouveaux dans le CVL. Le fonctionnement du CVL en fait est un peu particulier c'est à dire qu'il est renouvelé de moitié tous les ans, hein ! Donc y a toujours des élèves qui étaient élus euh l'année précédente et qu'ils le sont pour une seconde année euh, et puis des nouveaux en fait qui arrive. Et généralement euh, le le le fonctionnement qu'on adopte c'est que les élèves qui sont les anciens sont des élèves qui viennent un peu parrainer

		et briefier, prendre en charge les anciens dans une idée de continuité en fait. Parce que derrière ce truc de, cette idée d'accompagnement y aurait presque à terme dans l'idéal l'idée que on aurait suffisamment bien formé les les anciens pour que ça soit eux qui prennent en charge la mise en place du nouveau tu vois ? Avec l'idée par exemple que le les élections elles peuvent être euh organisées par ceux de l'année dernière qui organisent les élections pour les nouveaux et cætera.
43	C	ok.
44	J	Et donc là, les les anciens sont pas là où sont quasiment pas là euh, donc ça sans doute dire quelque chose. Alors moi je sais en fait comme euh, comme on a déjà pas mal travaillé sur ça dans le cadre de son mémoire dans le cadre des TD qu'on a fait avant et cætera. Je je sais que elle arrive elle est stagiaire, y a pas beaucoup de choses qui existaient dans l'établissement avant. Elle a la charge de ça, le chef d'établissement profite du fait qu'elle est stagiaire pour lui donner la charge et cætera. Donc y a tout, c'est à un moment donné quelqu'un qui arrive et qui impulse quelque chose donc les nouveaux arrivent et ont une implication à l'intérieur et voilà. Ça me semble intéressant en fait que tous ces éléments-là ce soit quelque chose que les euh participants euh au au TD aient dans leurs bagages pour arriver à discuter de la manière dont ça s'est passé d'autant en plus que, là en plus on a visiblement des élèves qui euh, euh, on une prise de parole qui est vraiment facile en fait. Quand même. C'est à dire que c'est pareil hein ! Souvent les CVL y a un grand blanc au début quoi. Y a tout le monde qui est autour de la table et y se passe rien. Là visiblement y a un travail quand même préparatoire qui fait que les élèves sont dans une situation ou y peuvent vraiment exercer quelque chose de l'ordre de l'autonomie dans les échanges et euh et en fait alors euh j'ai peut-être pas tout ça derrière la tête quand je pose cette question-là mais euh le le le truc aussi dans dans cette euh, à la fois vis à vis des tuteurs mais ça peut être aussi vis à vis des stagiaires c'est que on peut avoir tendance, enfin le risque en fait c'est avoir tendance d'une part à dire "Oh là là ce que c'était bien et cætera." Euh et puis d'autre part aussi à rester que sur des aspects techniques du truc. Vous allez faire comment ? L'argent ?" enfin des trucs de cet ordre-là. Or moi ce qui m'intéresse c'est que à un moment donné et je suis pas sûr d'y être très bien arrivé mais bon, à un moment donné la question qui soit posée c'est justement cette question. Là c'est "Comment est-ce que on arrive à mettre en place les conditions d'un échange autonome ? Euh et comment est-ce qu'on arrive à être accompagnateur de cet échange et pas uniquement à encadrer les élèves de manière à ce que, voilà."
45	C	Parce que cette question-là rejoint une préoccupation de formateur ?
46	J	Oui, oui oui ! Tout à fait. Ben c'est à dire que le le le le princ, enfin à la fois le principe en fait de la vie lycéenne, des conseils de vie lycéenne c'est euh, un accompagnement à l'autonomie et certainement pas une mise en activité d'élèves. Voilà. Euh, donc donc et évidemment c'est quelque chose qui est très difficile, en particulier pour quelqu'un qui a pas d'expérience hein ! D'arriver à à autonomiser les élèves sur des échanges. Mais mais en plus de ça et effectivement ça veut dire que dans l'accompagnement de

		réunions mais pas que de réunions parce c'est un peu la même chose sur des entretiens individuels élèves donc euh là y a des compétences qui sont des compétences qui sont transposables sur euh sur un entretien, sur une écoute active en fait. C'est à dire que ce que ça va mettre en œuvre comme compétences c'est "Je suis là mais je suis dans une écoute qui permet de renouveler les discussions, de relancer les discussions enfin c'est ça mon rôle d'animateur à l'intérieur de ça et en fait c'est la même chose quand t'es face à face avec un élève. Et donc moi ce que je voudrais c'est qu'ils arrivent à s'exprimer là-dessus et euh à relever ces éléments-là en fait dans le dans le dans l'animation et pas être sur "Comment ça se passe dans ton établissement ?" en fait.
47	C	Être plus sur le métier du
48	J	Voilà. Tout à fait.
49	C	Un petit peu plus tard, y a un des tuteurs qui va, on regarde
50	V	visionnage
51	J	Oui tu vois alors je juste j'interrompt vite mais là là-dessus, sur ce type d'échanges si tu veux c'est des échanges euh, alors enfin je, j'allais dire qui n'ont pas d'intérêt, c'est à dire que là en fait on échange sur, euh, sur la vie des réseaux des CPE quoi. Et et donc bon ben euh, ce ce ce type de de préoccupations alors si, l'intérêt que ça a on, on y y peut y avoir, alors si y a un intérêt qui est quelque chose de l'ordre de comment est-ce qu'on s'inscrit les uns et les autres dans un groupe de pairs. Bon. Et effectivement voilà dans dans ce truc-là y aussi quelque chose de cet ordre-là c'est à dire "Bon je t'interroge toi stagiaire, qu'est-ce qui se passe avec tes élèves ?" moi qui suis un CPE en poste et cætera. On a les mêmes préoccupations par rapport à des considérations qui sont des considérations entre les établissements et cætera. Bon. Mais c'est, c'est clair que je je, ce type, ce type d'échanges que je enfin, c'est tout à fait le type d'échanges que je redoute en fait et que je voudrais à arriver enfin, j'aimerais qu'ils arrivent à s'en extraire. Voilà.
52	C	D'accord. Là tu quittes le côté formatif pour une acculturation au milieu ?
53	J	C'est un peu, non, ça ça fait partie aussi si tu veux c'est à dire que en fait dans de tu t'as à cette instance qui existe au niveau des établissements scolaires et puis après elle existe au niveau académique et donc y a y a des élèves qui sont des, qui enfin les élèves qu'on a vus là ils peuvent se présenter pour participer au même type de conseil au niveau académique et puis après au niveau national. Et donc alors, évidemment c'est c'est pas, c'est pas complètement euh, inintéressant et le fait de pouvoir susciter chez des élèves de lycée professionnel euh, le, de candidater au niveau académique ça a un certain intérêt tu vois ? Parce que généralement c'est plutôt des des élèves de lycées généraux un peu prestigieux en fait qui s'extraient de ça. Donc dans la remarque de Serge y a ça en fait parce que le fait qui est pas du tout d'élèves qui se présentent sur le littoral nord c'est parce que dans le littoral nord c'est que des lycées de ZEP ou des lycées professionnels et donc ça veut dire que en fait le fait qu'au lycée professionnel Mistral y a it eu des élèves qui aient candidaté ou qui aient participé à ces élections,

		bon, c'est c'est quand même, c'est pas complètement inintéressant mais cela dit tout ça ça fait sortir quand même de la question de la séance elle-même. Donc voilà.
54	C	Ok. Alors on va aller légèrement plus loin dans cet échange-là.
55	V	reprise.
56	C	Qu'est ce qui se passe là ?
57	J	Non mais dans dans, moi dans ma réaction y a effe, si tu veux je je je j'essaie de, enfin j'essaie pas mais y a une forme de connivence par rapport au fait que bien sûr que ce que j'ai lancé au départ tout le monde est train de se rendre compte que ça ne fonctionne pas vraiment et que bien sûr on savait que ça fonctionnerait pas exactement tu vois ? Dans la réaction y a je sais si tu veux de toute façon en ayant situé ça au départ, je je pose ça au départ en me disant que sans doute à un moment donné ou à un autre ça me permettra de reprendre la main et en même temps je sais bien que euh, c'est c'est pas possible de l'éviter. Et par contre euh, par contre en même temps mais ça je te le dis en le voyant si tu veux, le fait que ça soit Patrick qui viennent reposer la question euh, et et poser une question qui la pour le coup nous recentre dans quelque chose qui m'intéresse, moi ça c'est très bien en fait. Si tu veux, c'est à dire que si à un moment donné y a un des tuteurs qui prend mon rôle pour arriver à recentrer les choses sur des des choses qui me semblent intéressantes, à la limite j'achète, y a pas de soucis par rapport à ça. Alors sachant que j'te rajoute des éléments de contexte par ce que tous ces trucs-là sont quand même très liés c'est que en fait Pauline est très liée à euh, Marion qu'on voit en face à côté de Florine. Et donc qui est la stagiaire de Patrick qui va intervenir et en fait toutes les deux elles passent leur temps à aller dans l'établissement l'une de l'autre pour voir ce qu'elles font et cætera. Donc Patrick la connaît très bien aussi en fait aussi Pauline.
58	C	Ok.
59	J	Donc euh, ça ça joue aussi dans le fait qu'il l'interroge de manière aussi directe. C'est que, ils ont déjà eu des échanges en fait.
60	C	Et juste là tu viens de dire, y en a un qui prend mon rôle ?
61	J	Ouais.
62	C	Qu'est-ce que tu peux me dire sur cette question de rôles ?
63	J	Ouais, alors mais mais en fait euh, que quand je te dis ça alors moi, peut être que c'est un parallèle trop esthétique mais, moi je voudrais me retrouver dans la même situation que Pauline tout à l'heure par rapport aux élèves. C'est à dire limite euh je je, dans l'animation, c'est à dire dans le fait euh de de euh, de d'avoir à à intervenir le moins possible mais de de pouvoir quand même arriver à accompagner l'échange de manière à ce que le le l'autonomie enfin, je te disais ça parce là dans dans l'intervention de Patrick je me dis "Ok y a dans le la marge d'autonomie qui est donnée euh au groupe, le fait que et et ce enfin, à un moment donné les bonnes questions se mettent à émerger et c'est bien." Et et à la limite si les bonnes questions elles émergent d'autres personnes que moi c'est bien mieux en fait. Voilà. C'est c'est ça l'idée. Et dans dans ce que je te disais par rapport au fait que je fais cette intervention

		au départ en sachant que ça se passera pas comme ça, euh y a quelque chose de cet ordre-là aussi. Je me dis "Bon, ok, sans doute qui vont un peu échanger, sans doute que les, que là y va y avoir des trucs par rapports aux bassins CPE? formation, machin tout ça." Mais en même temps j'ai posé un peu les trucs au départ et je j'espère ne pas avoir à recentrer le débat et que ça se recentre tout seul.
64	C	D'accord. En fait ce que tu es en train de me dire c'est presque la mise en scène de l'expression du tutorat partagé?
65	J	Peut-être. Non mais oui bien sûr.
66	C	Ça veut dire aussi que par moment tu t'interdis d'être un tuteur expert ? Enfin tu t'interdis, tu te, tu veux pas te placer...
67	J	Alors non, je me l'interdit pas et je pense qui a des moments où on le voit aussi c'est à dire que en en plus de ça là, dans ce contexte très particulier quand même euh, on a, on a, alors j'allais dire quatre mais en fait trois mais ça peut marcher aussi, on a Christophe qui est CPE en lycée professionnel, Serge qui est CPE en lycée professionnel, Patrick qui est CPE en lycée professionnel et moi qui était CPE en lycée professionnel. Donc on a, un, une on est d'autant plus complices en fait de ce point de vue-là. Et donc y a certainement des moments où tu vois quand tout à l'heure on m'entendait dire "On va tous être jaloux" moi je, là je suis CPE tuteur dans un établissement scolaire où je raconte comment moi aussi par rapport aux situations que j'ai pu vivre, je je vis une situation qui est exceptionnelle tu vois ? Donc euh
68	C	Et est-ce que c'est le cas des stagiaires ? Ils sont tous en lycée pro ?
69	J	Non, euh, non non non ils sont pas tous en lycée pro parce que Serge en fait il est, attend non, si. Serge il est tuteur de Marie qui est CPE en collège, donc qui n'est pas CPE dans son établissement scolaire, euh Naïma elle elle est stagiaire au lycée Thiers donc elle est pas en lycée professionnel et Floriane-là qui est en face elle elle est en collège. Mais mais donc son tuteur est dans son collège.
70	C	Y a plusieurs des situations que Christophe appellera en fin de TD des tutorats externalisés.
71	J	Tout à fait. Christophe en fait n'est pas dans le même établissement que Pauline, euh Abdel qui n'est pas là n'est pas dans le même établissement que Naïma, Serge est pas dans l'établissement que Marie qui est à côté et par contre Patrick est dans le même établissement que Chris, euh que Marion et euh Patrice qui est là est dans le même établissement que Floriane.
72	C	D'accord. C'est moitié-moitié. Un petit peu plus loin dans cet échange y va y avoir un...
73	V	suite.
74	C	Le décalage ?
75	J	Ouais. C'est c'est d'abord euh, c'est d'abord juste une réalité du métier de CPE en fait. Il y a y a des des un un statut particulier qui qui est un statut très généreux et puis après une application euh, locale qui est une application très différente et qui en fait euh, là là c'est vraiment dans un, euh dans, euh, t'y, enfin c'est, si tu veux y a y a

		<p>toujours cette image du surveillant général en fait qui, qui continue d'être une image qui continue d'être très forte dans les établissements scolaires et c'est ce qui fait là juste pour résumer que dans les établissements scolaires l'éducation à la citoyenneté, les CVL et cætera. C'est un peu la danseuse des CPE. C'est à dire à un moment donné le, le on, le truc qu'on fait si on a le temps ou le truc que que le chef d'établissement nous laisse faire si le reste tourne bien enfin voilà. Donc euh. Et et par contre c'est vrai que euh, alors cette année en particulier, je sais pas pour quelle raison, mais cette année en particulier, cette promotion qui est une promotion qui a très bien réussi au concours a euh, nous a renvoyé dès les premiers TD de l'année en fait un écart énorme entre le , entre ce qui avaient appris pendant leur année de préparation du concours et de formation et ce ce à quoi y ont été confrontés dans dans le, au quotidien. Mais c'est aussi en fait parce que quand t'arrives en tant que nouveau CPE tout frais dans un établissement en fait le premier truc qui te saute au visage c'est l'urgence quotidienne. Quoi. C'est à dire que ils ont des journées qui sont extrêmement denses avec des sollicitations qui sont des sollicitations euh toutes les dix minutes nouvelles, différentes et cætera. Et donc c'est vrai que comme un des aspects qui est important et qui est mis en avant par le concours c'est cette éducation à la citoyenneté qui qui est quelque chose qui demande en fait à être expert au niveau de la gestion du temps, ça veut dire qu'en fait quand t'es sur le terrain au quotidien tu peux te permettre de faire ce genre de chose si tu gères très bien ton, les urgences et que t'est capable en fait à certains moments de t'en extraire pour faire, pour avoir un travail autre et d'accompagnement. Et donc évidemment quand t'es stagiaire dans un établissement scolaire tu vois juste pas comment est-ce que tu arriveras un jour à prendre le temps nécessaire pour mettre en place ce ce type de choses parce que y a trop de nouveaux éléments qui arrivent tout le temps au cours de la journée et voilà.</p>
76	C	<p>C'est pas quelque chose qu'on pourrait mettre sur le compte entre guillemet comme on l'entend parfois dans le métier de prof sur le compte d'un certain renoncement de gens qui sont là depuis un moment euh ?</p>
77	J	<p>ben si, non mais après par rapport à ça y a euh, y a aussi mais. Alors oui c'est à dire que par exemple effectivement Pauline elle elle peut le voir très bien parce qu'elle a un un autre CPE dans son établissement scolaire qui certainement, que comme c'est le cas de certains collègues, à un moment donné de, se positionne en se disant "Fuuu, je vais pas me prendre la tête avec ces histoires de citoyenneté, moi je gère le quotidien." Voilà. Donc ça ça c'est une position qui existe dans le métier de CPE qui est euh, qui est bon, euh, c'est, euh, c'est, c'est aussi une manière d'acheter la paix sociale hein ? C'est à dire qu'on est beaucoup sollicité par les enseignants et en partie par des chefs établissements qui eux veulent juste que les choses soient gérées au quotidien et donc ça peut être une position facile de dire "Moi je réponds à la demande, je gère le quotidien, de tout ça et je me prends pas la tête avec ces choses qui sont compliquées." Parce que effectivement c'est compliqué de donner de l'autonomie aux élèves et cætera. Donc euh, donc c'est vrai que en plus quand tu es stagiaire et</p>

		confronté à des collègues qui ont cette attitude-là, tu as un exemple qui est totalement différent de ce que tu euh, de ce que tu peux avoir vu en préparation. Et quand tu es stagiaire et que ton tuteur est à l'extérieur de l'établissement ben ça peut te confronter à ça, ça peut te confronter à d'autres collègues qui n'ont pas été choisis pour être stagiaires (lapsus), qui ont pas été choisis pour plein de raisons hein ! Mais euh, mais en tout cas voilà, clairement si elle était dans l'établissement de Christophe ça serait pas la même chose parce que Christophe il est très engagé sur ces questions-là.
78	C	D'accord. Chez les CPE les IPR choisissent les tuteurs ?
79	J	Alors oui avec l'idée de choisir au maximum possible des tuteurs sur les établissements quand, quand c'est possible. Euh, alors quand c'est possible ça veut dire euh, d'une part quand le CPE en poste est d'accord.
80	C	Ouais.
81	J	Tu vois déjà ce qui était pas le cas au lycée Mistral donc déjà tu vois, ça règle la question. Mais après y peut y avoir un certain nombre de tuteurs (lapsus ?) à qui les inspecteurs demandent même pas en fait parce que y considèrent que c'est pas quelqu'un qui est, qui est en mesure de, quoi.
82	C	D'accord. On avance un petit peu.
83	V	suite extrait.
84	C	Ça te fait sourire ?
85	J	Oui mais parce que tu vois le le le truc c'est que Serge y me, y me demande l'autorisation de prendre la parole parce que au départ j'avais dit "Parlez pas trop quoi." Et et comme certainement à ce moment-là je commence à voir l'heure tourner et à me dire "Mais mince quand est-ce qu'on va arriver à parler des trucs." Je je tu vois euh, c'est ce que je te disais tout à l'heure, dans l'idéal je voudrais ne pas être trop en position de dire "On arrête de ça et on recentre sur ça" parce que c'est euh, si si tu veux l'enjeu pour moi il est aussi qu'à un moment donné les enjeux de de la séance en tant que tel et de l'animation de la séance deviennent euh naturellement les enjeux de nos échanges en TD. Donc c'est à, à partir du moment où je coupe la parole et que je dis "Bon maintenant arrête de parler de trucs qui sont pas intéressants et j'aimerais que les stagiaires y puissent me dire qu'est-ce qu'ils ont vu en termes d'accompagnement et cætera." c'est je je enfin, si je dois faire ça ça va pas quoi. Si je dois faire ça euh, les l'objectif est un peu raté quoi.
86	C	Et ça c'est une vraie difficulté de ton rôle en fait ?
87	J	Oui oui bien sûr euh, oui c'est une vraie difficulté parce que parce que le plus simple en fait ce serait de dire "Tu vois enfin, on y reviendra peut-être mais moi y a un moment dans la séance qui me semble très simple euh à euh enfin très illustratif pour les stagiaires à voir c'est quand y a l'autre CPE qui intervient et qui dit "On va faire ça, on va faire ça, on va faire ça." Tu vois ? Voilà. Et et c'est vrai que moi ce dont je rêverai mais ça c'est pas passé parce que c'est moi qui en parle à un moment donné. Mais ce dont je rêverai c'est que les les stagiaires en fait puissent euh, aient relever ce moment-là. C'est à dire que les stagiaires puissent, parce que là ils ont eu un exemple

		qui pour moi est un exemple illustratif de ce qu'il ne faut pas faire, tu vois ça me semble intéressant que à un moment donné y disent "Ben justement" dans le fil de la discussion y puissent relever le fait qu'à un moment donné justement là, on euh, et puis euh je vois très bien parce qu'en plus je suis dans cette situation-là. C'est à dire que quand t'es dans une réunion comme ça, t'es tout le temps en train de te dire bon "j'aimerais que les élèves y arrivent à dire ça, j'aimerais bien qu'ils y arrivent, j'aimerais bien qu'ils y arrivent" et puis tu freines en disant "Je leur dis pas, je leur dis pas" et puis à un moment donné tu craques et tu dis. Tu vois ? Et donc c'est ce qui se passe là. Et et c'est vrai que je j'aimerais qu'ils le voient d'eux-mêmes. En fait euh.
88	C	et du coup ça en termes d'organisation de ce moment de formation, de ce TD délocalisé, euh ce que moi je traduis de ce que tu dis c'est que, d'une certaine manière voilà, cet objectif, ce que tu cours à la fois à faire que les stagiaires pointent les choses, se rendent compte, que tu arrives à isoler les éléments pour leur montrer clairement peut-être des choses dont vous parlez par ailleurs, euh, mmm, c'est quelque chose dont les tuteurs, dont les autres tuteurs ont peut-être pas suffisamment conscience ? On est dans une situation de tutorat multiple (J hun hun), plusieurs stagiaires, plusieurs tuteurs, toi. C'est une nouvelle forme de tutorat ? Est-ce qu'il faut laisser ce dispositif murir ?
89	J	Je vois ce que tu veux dire mais euh...
90	C	On a des gens qui n'ont pas l'habitude de ces conversations croisées là ?
91	J	Oui, oui alors si tu veux je réfléchissais à ce que tu disais parce qu'en fait y a, le, ce ce, le le truc c'est que je postule un peu des choses mais qui sont alors, peut être en partie vraies cela dit, je je, je je, j'en, je veux pas non plus totalement enlever les choses, c'est que d'une part on a effectivement des stagiaires qui quand même font de l'analyse de pratique de manière régulière et sur laquelle on essaie en fait de travailler de cette manière-là. C'est à dire que, qu'y a des moments, tu vois en particulier ce dont je te parlais par rapport à cette question de l'accompagnement des élèves en fait. Dans la manière dont on essaie de l'emmener et parce que, enfin je je pense que c'est c'est pertinent, c'est que on on essaie aussi d'amener les stagiaires entre eux dans des échanges à euh, à formuler des éléments de cet ordre-là. Enfin des éléments par rapport à la manière dont on accompagne les élèves et cætera. Sans non plus leur donner les solutions a priori. Tu vois ? C'est à dire que dans dans des séances de TD on est aussi dans ces situations-là où on on on, on se freine nous même pour susciter la parole chez les chez les stagiaires entre eux. Bon. Euh, après les les collègues tuteurs en fait ils sont a priori aussi acculturés à ce type de pratiques-là dans leur travail de CPE au quotidien. Tu vois ? Donc en fait c'est vrai que je je certainement derrière ça dans mon idée, y a l'idée de me dire que ce ce cette pratique-là de de de l'autonomie et de l'accompagnement elle doit être partagée par les gens qui sont autour de la table.
92	C	D'accord.
93	J	Mais, mais cela dit, cela dit t'as raison, dans les faits c'est pas si simple que ça d'arriver à le, euh, j'allais dire à le faire émerger naturellement mais évidemment je

		vois bien en le disant à quel point c'est (sourire) c'est naïf hein ! Mais en en tout, enfin c'est c'est je vais le dire de manière différente, c'est à dire que moi j'ai je je vois bien que c'est pas facile pour moi et je rame un peu pour arriver à avoir des interventions qui soient des interventions qui recentrent un petit peu les choses sans être trop trop directives mais qui permettent malgré tout de de de faire que on on on on on échange autour de l'objet qui moi m'intéresse à ce moment-là.
94	C	Qu'est-ce qui aurait dans l'organisationnel qui te permettrait de moins ramer si je peux dire ça comme ça ?
95	J	Alors hum enfin... Je sais pas si je réponds exactement à ta question mais moi j'aurais tendance sans doute encore à être encore peut être enfin les sans doute que mon intervention de départ manque encore un peu de cadre tu vois ? C'est à dire que je pense que y a y a un un moment donné y faut que je, y faut sans doute euh s'appuyer sur sur des demandes qui soient des demandes explicites euh, en en enfin. Vis à vis des stagiaires en particulier. Dans un premier temps c'est à dire qu'il faut que je puisse les questionner plus sur des réactions ciblées entre guillemets par rapport à ce qu'ils ont observé. Alors pas ciblé dans le sens euh où je leur poserai des questions ciblées par rapport à la séance elle-même et leur demander de réagir par rapport à des moments de la séance elle-même mais ciblées dans le sens où je les questionne sur euh euh de de enfin je justement sans doute en me réappuyant sur de euh, sur des techniques de l'analyse euh, du professionnel qui les mettrais dans, qui qui les remettraient là-dedans, d'emblée en fait. Voilà.
96	C	La technique que tu as en tête là ce serait quoi ?
97	J	Ben je sais pas par ex, enfin tu vois au départ je m'étais dit que je pourrais le leur demander de, de se positionner sur qu'est-ce que j'aurais fait à ta place ? Quelle aurait été ma difficulté tu vois ? Des éléments de cet ordre-là et je regrette un peu de pas l'avoir fait.
98	C	Ok. Et si tu avais la possibilité de différer l'échange ?
99	J	huh huh
100	C	Tu penses qu'il y aurait un gain à se dire "On se voit demain, dans une demi-heure, dans deux heures ?" J'en sais rien ! Parce que là vous enchaînez.
101	J	Ouais comme ça je le vois pas en fait mais euh, mais c'est enfin je hmm, mais mais c'est peut-être ... Non comme ça je vois pas.
102	C	Par exemple si ce CVL avait été filmé sans que vous soyez présents et reçu par les autres avant que vous vous soyez revus ?
103	J	Ouais c'est peut-être différent. C'est peut-être différent là pour le coup. Euh
104	C	C'est une question !
105	J	Ouais ouais ouais.... En en fait j'ai du mal à penser par rapport à ça. J'ai du mal à penser je vais te dire pourquoi, c'est parce qu'en fait je je je me mets toute une série d'objections qui sont des objections pratiques en fait. C'est-à-dire que
106	C	D'accord.

107	J	C'est à dire que le le y a aussi en fait un élément, un élément qui joue dans cette histoire-là c'est qu'en fait les tuteurs qui sont là ils sont tous invités donc euh, et généralement en fait y se, disons que c'est un peu un, une récréation que leur donne leur chef d'établissement mais qui est, qui est quand même euh, contrainte dans le temps quoi hein ! C'est à dire que le ben y faut qui z'aient de bons rapports avec leur chef d'établissement euh, ou alors qu'ils travaillent pas ce jour-là comme Serge, tu vois ? Euh, et et à un moment donné le chef d'établissement y reçoit une lettre euh de l'ESPE invitant à un TD délocalisé et comme il a de bons rapports avec son CPE y dit "Ok cet après-midi vous êtes pas là quoi." Mais si tu veux voilà y a y a cet aspect-là qui fait que en fait c'est des moments aussi qui peuvent pas être multipliés qui sont, enfin voilà.
108	C	Ce que je traduis de ça c'est que du côté de l'employeur si je puis dire ça comme ça ce dispositif est moyennement reconnu. En tout cas on le considère pas comme faisant partie du temps de travail d'un tuteur ?
109	J	Oui ça ben ffff où oui si faisant partie du temps de travail d'un tuteur mais euh fff euh fffff, alors ça je, ça je sais pas y faudrait interroger le je je sais pas exactement comment ça se passe dans la négociation vis à vis des chefs d'établissements en fait parce que euh là aussi t'as deux cas hein ? C'est à dire que les les CPE qui sont dans les établissements de leurs stagiaires en fait le le temps de tutorat c'est un temps qui est intégré à leur temps de travail presque. C'est à dire que là on est quasiment dans quelque chose qui est de l'ordre de euh enfin comment on dit, du compagnonnage tu vois ? Et donc du point de vue institutionnel ça pose pas de problème au chef d'établissement c'est à dire que bon là... Pour les autres en fait c'est euh, y y y sortent de leurs établissements pour aller faire leur tutorat et généralement ils le font sur leur temps libre s tu veux. De ce point de vue-là c'est, mais mais quand c'est des réunions comme ça qui sont contraintes ça les oblige, soit à ce que ça tombe par hasard sur un moment où ils travaillent pas euh ce qui ce qui est pas évident parce que le temps où tu travailles pas quand tu es CPE c'est une demi-journée quoi en général c'est c'est le hasard que ça soit le cas pour Serge. Mais sinon en fait ça veut dire que c'est une négociation avec le chef d'établissement et dire "Voilà y a ça à ce moment-là" et là tu sors de ton établissement alors que d'habitude tu le fais pas.
110	C	D'accord. Ça ça m'amène à te poser une question d'organisation.
111	J	Ouais.
112	C	le choix d'avoir regroupé ces stagiaires là et ces tuteurs là ce jour-là il a été construit comment ?
113	J	Alors en fait c'est, c'est d'abord un choix géographique en fait. En fait là sur notre groupe de fonctionnaire stagiaires on a quatre groupes de TD délocalisés. Y en a un qui se passe autour de Martigues, un qui se passe, et deux qui se passent autour de Marseille. Là y a une idée de regroupement géographique. Après sur les deux groupes de Marseille, je les fais aussi sur une idée géographique, c'est à dire en gros pour faciliter les déplacements des des collègues qui sont un peu plus loin et malgré tout

		ben, enfin, voilà y a ça, je fais ça et puis à la marge je réfléchis a aussi un petit peu aux différents stagiaires tu vois ? Par exemple le le fait que Pauline et et Marion soient dans le même groupe de TD délocalisé c'est un peu volontaire aussi quoi.
114	C	D'accord.
115	J	Alors ça tombe aussi que, ça tombe aussi que qu'elles sont pas très loin d'un point de vue géographique mais disons que quand j'ai vu ça je me suis dit "Ah oui d'accord les deux"
116		

COUPURE ENREGISTREMENT INCIDENT TECHNIQUE LE JOUR DE L'ACS. 20 Minutes manquantes.

Autoconfrontation de Malek. Référent du parcours Histoire-Géographie

Enregistrement tronqué pour cause de problèmes techniques à l'enregistrement.

1	C	C'est bon ? Tu veux aller à un endroit précis ?
2	M	Ben, en fait c'est, à la fin de la 2ème minute là.
3	C	Ouais. A la fin de la 2ème minute.
4	M	Oui.
5	C	ok.
6	M	Euh, plutôt à la fin de la 1ère minute. Voilà (en regardant l'écran du PC) A peu près là.
7	Vi	temps pré-observation de la séance. Malek va distribuer le document "Prendre la classe de Frederic Saujat".
8	M	On peut arrêter-là.
9	M	Donc là moi je voulais euh, je voulais mettre en place le euh le TD euh déloc. Parce que bon y savent pas forcément comment ça va se, se dérouler et ce qu'on attend exactement d'eux pendant cette phase. Et puis comme tout le monde le fait un peu différemment euh pt'être qu'ils ont entendu d'autres informations de collègues. Et donc insister sur le fait euh de d'observer, se faire observer, observer sa classe pendant qu'on travaille, su, sur cette idée centrale du TD. A ce moment-là. Dès le début. Là on situe juste avant, avant le, le début du cours.
10	C	Moi c'était aussi ma première question. C'est quoi un TD délocalisé selon Malek ***** ?
11	M	Alors un TD délocalisé pour moi c'est un temps de travail euh, dans une classe, euh, suite où en même temps que l'observation d'une, d'un professionnel en train de travailler. Quel que soit ce professionnel qui soit stagiaire ou euh, PEMF, ou tuteur du second degré, voire même euh formateur le cas échéant. Donc on est vraiment dans un temps de formation euh, déporté.
12	C	D'accord. OK. Le côté déporté euh ? Primordial ?
13	M	Oui ! Parce que finalement c'est regarder un professionnel dans l'action et euh leur euh formation consiste à leur apprendre à devenir des enseignants et donc ici le côté pour moi est capital.
14	C	Ok. Tu l'outilles l'observation avec le document de Saujat ? Tu vas faire pareil dans les deux TD, on fait un petit lien avec celui du 1er degré. Ils la découvrent la grille apparemment ?

15	M	Alors eux la découvre. Les PE non parce qu'on avait travaillé un petit peu dessus auparavant. Eux j'ai pas eu matériellement le temps de de les voir peur euh, pour travailler sur ce l'observation mais alors c'est un outil, ils en ont eu d'autres notamment dans le tronc commun . Euh, pour moi c'est vraiment avoir les mêmes entrées de l'observation. Qu'est-ce que je vais observer , qu'est-ce que nous allons observer avec les collègues stagiaires et comment on va rentrer après là-dedans. C'est à ça que sert l'outil.
16	C	Ok. Est-ce que tu veux aller à un endroit précis ?
17	M	A la 10ème minute.
18	C	10, 10 ?
19	M	Euh oui, de 10 à 12 à peu près.
20	C	Ok.
21	M	Par contre là du côté des tuteurs c'est blackout total. C'est à dire je ne peux absolument pas avoir les tuteurs et comme on le verra plus tard même les tuteurs qui est dans la salle à côté qui a priori euh aurait été libéré pour participer selon le discours du principal, ne vient pas. Alors je ne sais pas si c'est le discours du principal qui était faux ou si c'est le tuteur qui a choisi de pas venir parce qu'il avait les troisièmes. Bref, par rapport à ça. Par contre le travail des tuteurs est beaucoup plus difficile dans le second degré que dans le 1er degré euh, pour plein de raisons. Moi je pense qu'il y a une culture de travail avec l'enseignement à l'IUFM et cætera. Qui est vraiment intégrée dans le 1er degré où ils participent beaucoup plus au cours, ils interviennent pour certains dans la formation et cætera. Que dans le second degré où les tuteurs dépendent de l'inspection et des IPR euh. Ils sont choisis par les IPR, ils sont guidés par les IPR et ils ont pas cette culture de participation et de travail avec l'ESPE. Même pour des tuteurs que je connais personnellement ! Certains y z'étaient formateurs avec moi et j'ai du mal, ils ont du mal à échanger avec moi par rapport à à cette façon-là.
22	C	Et donc du côté des tuteurs, bon y a ce côté culturel mais est-ce qu'ils ont pu se rendre disponibles tu penses ?
23	M	Non parce qu'y a un problème d'emploi du temps. Y a un problème d'emploi du temps et donc pour le second semestre un tuteur s'est proposé de nous accueillir un vendredi matin euh avec un dispositif particulier de travail de groupe en lycée cette fois-ci. Euh, mais les autres tuteurs peuvent pas venir. Donc je peux même pas euh ils ont cours là à ce moment-là.
24	Vi	(Malek disant) observer, se mettre à la place de et une deuxième étape, observer en se demandant comment on ferait en termes de gestes professionnels. Moi que la séance soit réussie où pas je m'en moque. C'est pas mon problème, c'est celui d'Alexandre à côté, c'est pas le mien !

25	M	Alors là moi je euh voilà je, j'essaie de partir clairement après l'introduction. Je travaille sur l'outil, finalement euh sur deux idées qui me sont chères. C'est à dire déjà euh l'observation de gestes professionnels où la mise en lumière de gestes professionnels et ensuite euh le fait de rassurer les stagiaires, c'est un temps de formation euh. Qui réussisse pas son cours, que ça soit le bazar ou pas, je m'en moque ici on va essayer de réfléchir sur comment finalement l'enseignant met en œuvre sa pratique? Ici. Donc c'est vraiment les deux axes.
26	C	Mais tu rajoutes "C'est pas mon problème, c'est le sien !"
27	M	Oui. Parce qu'à côté dans la salle d'à côté y a son tuteur qui a pas pu se joindre à nous à ce moment-là qui viendra que pour le, la séance et qui repartira ensuite. Et donc j'essaie vraiment parce que on est euh euh dans un système où ce tutorat mixte il est un peu biaisé par rapport aux tuteurs. Dans le second degré le tuteur est aussi l'évaluateur principal de leur validation et donc ils ont quelque part euh une condition de réussite dans la mise en œuvre de leur cours avec le tuteur. Euh, et moi là je veux m'inscrire un petit peu en décalage en distance en disant "ben finalement si on veut essayer de travailler pour vous faire progresser, pour moi eh bien, on va essayer même si c'est réussi ou pas réussi euh de voir ce que vous allez faire. Donc on est euh chacun un petit peu, même si on peut être dans la même configuration, je t'observe en train de faire cours. Le regard, même si je préjuge pas du regard du tuteur hein !
28	C	Bien sûr non non ! Moi ce qui m'intéressais c'était le justement le changement, le fait de pas avoir le même positionnement.
29	M	Oui. Et puis surtout que. Eux le vivent comme une inspection.
30	C	Ils le vivent comme une inspection ?
31	M	Ils le vivent comme une inspection, alors euh un peu moins là Anthony euh, pas Anthony pfou !
32	C	Martin ?
33	M	Martin ! Je vais y arriver. Je l'ai appelé de tous les prénoms lui, Hugo, Martin, Anthony ! Mais euh Anthony que je vais voir l'après-midi dans un autre collège avec d'autres stagiaires me dit et dit "Je vais être inspecté."
34	C	D'accord.
35	M	Parce que pour eux ben le fait que je vienne, alors pas parce que c'est moi, aussi quelqu'un d'autre hein ! Mais... Ils vivent ça comme une autre inspection de leur travail.
36	C	D'accord. Ce qui veut dire que la dimension conseil est pas aussi valorisée, enfin pas aussi importante que ce qu'elle devrait ? Parce que quand tu es dans l'évaluation, enfin quand ils se sentent dans l'évaluation peut-être qu'ils ont moins la capacité à percevoir le conseil ? Comment tu ?

37	M	Non je pense que ils ont euh, y ressentent la présence, j'allais dire, d'un adulte étranger dans dans leurs classes automatiquement comme une évaluation. L'observation euh
38	C	D'accord même si on regarde euh ?
39	M	Ouais. Et même si on les met très à l'aise par rapport à ça et c'est ce que j'essaie de faire là dans ce, ce passage c'est, c'est, c'est difficile pour eux de se sentir en confiance. D'ailleurs c'est rigolo, ce qui est intéressant de voir c'est le le jour d'après ! On les a eus en TD délocalisé, on les as vu en classe, quand on les a en TD classique par exemple le jour d'après hé bien y a toujours une certaine. Alors on sait pas trop, alors euh, "tu m'as vu dans mon intimité", c'est l'intimité de la classe. Ici. Et
40	C	Ça, ça resserre pas ?
41	M	Ça resserre et surtout ça débloque pour certains encore quand euh, "je peux plus cacher". C'est là euh pour certains et notamment pour le second degré où je les vois très peu ils ont tendance à nous sortir un discours préformaté. Ils savent comment parler aux formateurs. Ils ont déjà le, les éléments de langage comme on dit en politique, euh. Et là y peuvent plus l'avoir, parce que ben si ça se passe mal, si y ont pas compris quelque chose y peuvent pas me dire "Oui mais moi je fais ci, je fais ça dans ma classe."
42	C	hé oui.(Pb technique passage inutilisable)
43	Vi	Passage vidéo où le tuteur vient saluer les participants.(pb technique)
44	Vi	Nouvelle vidéo. Martin passe sa consigne. >> (pb technique)
45	Vi	Nouvelle vidéo Martin explique le vocabulaire "Gouache, Lessueur et cætera..." (pb technique)
46	Vi	Nouvelle vidéo Martin incite aux recherches sur internet..." (pb technique)
47	Vi	Nouvelle vidéo Le tuteur intervient pendant la séance" (pb technique) >
48	C	Il est en cours avec ses élèves et le tuteur va aller travailler avec plusieurs groupes.
49	M	Voilà, il nous confie ensuite que c'est quelque chose qu'il fait souvent et là moi ça me pose un problème en termes de formation. Problème de positionnement de du stagiaire par rapport à sa classe parce que euh y déjà je sens qu'il est gêné ici même si il nous dit qu'habituellement il n'est pas trop gêné. Mais là ça l'a gêné. Donc c'est, euh, là encore on a le discours et ici. Euh et puis je vois surtout que les élèves prennent référence, comme point de référence le tuteur et non plus le stagiaire. L'enseignant devient le tuteur de la classe et le stagiaire devient l'assistant. L'assistant euh comme on voyait dans d'autres époques quoi. Et donc là je me dis "on, on, il est fragilisé" euh par l'intervention du tuteur qui lui veut bien faire, c'est pas du tout euh ici au contraire. Il voit que y a des choses et je pense qu'en termes de formation ça peut être intéressant mais faut que ce soit un peu

		plus préparé dans dans le sens "Regarde-moi comment je fais avec les groupes dans cette situation de travail qui est une situation particulière, qui est une tâche complexe en ilots et cætera et cætera. Où où on a tendance à faire un peu le garçon de café par rapport à ça. Et euh regarde comment je le fais pour t'inspirer de ma façon de faire ici mais euh comme c'est pas préparé et que c'est un petit peu improvisé, hé bien petit à petit le l'enseignant prend la place du stagiaire dans la tête des élèves. Et on le voit parce que les élèves à un moment donné il l'appellent lui, ils n'appellent plus le prof. Donc en termes de professionnalisation je trouve que ça le fragilise. Non pas parce qu'il le fait mais parce que c'est pas préparé en amont.
50	Vi	Nouvelle vidéo Martin vient en aide aux élèves" (pb technique)
51	Vi	Nouvelle vidéo sortie des élèves. (pb technique)
52	Vi	Nouvelle vidéo Démarrage de la phase d'échanges. Malek demande à Martin de faire un récit" (pb technique)
53	C	Alors je voudrais juste m'arrêter sur ce terme. Quand, bon, on est au moment, la classe vient de se terminer tu vas lui donner la parole et tu emploies là le terme de récit euh...
54	M	La la la mise en récit pour moi elle a plusieurs fonctions à ce moment-là. Plusieurs fonctions, c'est pour lui donner un p'tit sas de récupération parce que finalement il a été exposé pendant 55 minutes au regard à la pression et cætera. Là on est euh quelques secondes après, on s'est à peine détendu et ça va lui permettre voilà, d'avoir ce petit sas. De mettre à distance aussi certaines informations. C'est à dire qu'en refaisant le récit ben je me refais le film de ma séance en partant du début et non pas en partant de la fin. Finalement je euh, je reprends ma séance dans sa logique intrinsèque et ça me permet aussi à moi de commencer à voir euh qu'est-ce que finalement, de pêcher les informations dans son récit pour pouvoir structurer mon intervention par rapport aux notes que j'avais prises par rapport à ça.
55	C	mais ça c'est c'est c'est quelque chose que tu fais souvent ?
56	M	Avec les stagiaires novices oui. Je commence toujours par leur demander de raconter euh et puis je suis prof d'histoire-géo quand même hein ! (rire C) De, de raconter euh comment ils l'ont vécu. Ça me permet aussi alors je crois que c'est, en formation, j'avais assisté à une formation de Frédéric Saujat qui qui nous montrait finalement le décalage qu'il y avait entre les préoccupations du stagiaire lors d'une visite et euh le tuteur ce qui lui voulait à tout prix faire. Dans un cas d'EPS où le stagiaire finalement, y montrait qu'il ne voulait pas du tout de ces conseils-là que, qu'ils les trouvaient inopérants et qu'il n'était pas dedans. Alors ça m'avait quelque part surpris, choqué et fait réfléchir surtout sur "ben finalement

		comment je peux éviter d'être à côté de la demande du stagiaire ? De ce qu'a vécu le stagiaire et de ce qu'il voudrait ? Alors j'essaie d'utiliser le récit pour me donner des, des pistes pour pas, pour pas avoir un discours qui serait le mien, préétabli euh par rapport à la préoccupation du stagiaire qui est en face de moi.
57	C	D'accord. Et le choix de faire ça, alors j'ai bien entendu, et du coup de pas donner la parole aux deux observateurs c'est, c'est enfin...
58	M	Je veux les mettre à distance du factuel. Complètement. C'est à dire que, ils ont tendance parfois, dans le secondaire c'est énorme ! Quand ils assistent euh, moi j'avais eu des stagiaires en classe énormément de fois et y prennent des notes comme des élèves. C'est pas des notes de professionnels. Et à côté de moi, là c'est pareil je triche un petit peu je regarde euh à chaque fois, c'est mes talents d'élève qui ressortent (rire c) y, il écrit le titre de la séance, la problématique euh travail sur tel document. A la limite on s'en moque. Je veux pas qui me dise y rentre dans, euh, trop poussé dans la didactique de l'histoire, à ce niveau-là j'en ai rien à faire.
59	C	Là, là c'est la situation de travail qui est ton ?
60	M	Voilà, voilà complètement. Là je veux qu'ils, voir comment il a mis en place la situation, comment il a mis en place ces objectifs ici et comment ça s'est déroulé et comment il la perçoit. Voire même, le plus important pour moi c'est, c'est de travailler comment ils perçoivent ce qu'ils ont fait. Est-ce qu'ils se sont mis des œillères ? Est-ce qu'ils arrivent à prendre des indices de fonctionnement en même temps qu'ils sont en train de faire cours. Qui pour moi est la qualité essentielle d'un d'un enseignant. Qui est, non pas de, toute la technique aussi mais c'est être capable de, en même temps de faire cours et en même temps de regarder ses élèves et de regarder tout ce qui se passe autour en étant très détaché et à la fois en analysant et en agissant sur le moment.
61	C	ouais.
62	M	Et ça c'est c'est, c'est quelque chose que je veux que qu'ils arrivent à comprendre euh rapidement quoi. En plus dans ce cas-là on l'a vu dans un autre extrait, on le reverra peut-être la prochaine fois c'est que, y regarde pas du tout sa classe quoi. Lui il est dans son cours à lui et pas dans le cours avec les élèves.
63	Vi	Nouvelle vidéo observation par les stagiaires. Retour positif" (pb technique)
64	Vi	Nouvelle vidéo Malek "Je connais le dessous des cartes" (pb technique)
65	Vi	Nouvelle vidéo "l'avenir c'est les petits effectifs" (pb technique)
66	Vi	Nouvelle vidéo Malek interroge le pilotage de la classe" (pb technique)

67	Vi	Nouvelle vidéo Malek conseille sur comment interroger les groupes" (pb technique) silence dans la vidéo. (pb technique)
68	C	Ce que je te propose, il nous reste deux trois minutes, on va juste aller regarder l'épisode du tuteur à la 37ème.
69	M	Oui.
70	Vi	ton tuteur c'est quelqu'un ici, il t'a gêné ? C'est filmé mais c'est pas grave !
71	C	Le, tu dis "ton tuteur c'est pas grave si c'est filmé"
72	M	Je le connais ! Et c'est pas
73	C	Tu dis "c'est quelqu'un ici", tu balises les choses proprement pour qu'y ai pas de questions de dévalorisation mais en même temps ça te paraît fondamental à ce moment-là de revenir sur la situation.
74	M	Oui. Oui parce que je pense que. Enfin c'est comme ça que je l'ai perçu. Alors peut-être que je me trompe complètement mais finalement j'ai pas l'impression de me tromper vu ce qu'il dit. Euh mais mais j'ai quand même perçu un certain malaise dans le fonctionnement de la classe et euh je veux qu'il arrive à en sortir quelque chose. Et je trouve que ce qu'il dit, il dit "ce qu'il me gêne c'est pas qu'il intervienne, c'est sa façon d'intervenir. J'aurais préféré qu'y me disent "va voir ce groupe-là, va voir ce groupe-là" Et ça je trouve qu'en termes d'autoconf et de de formation à la fois et de conseil aux tuteurs, voir. Ben finalement lui il a besoin de ça et on est là pour lui. Ici par rapport à ça je trouve que ben voilà, son tuteur s'il le refait par rapport à la vidéo il le refera de cette façon-là. Et le fait qu'il propose en disant "Ben voilà, c'est super qui m'aide mais pas de cette façon-là parce que ça me déstabilise. J'aimerais bien qui m'aide de cette façon-là." Alors y peut avoir raison ou tort hein ! C'est pas la question.
75	C	Bien sûr.
76	M	Mais ça c'est quand même, ça part quand même de lui quoi.
77	C	Mais toi tu te dis aussi "Voilà, je viens d'assister à la séance. Je viens d'assister à cette situation-là. Je, j'ai pris conscience qu'elle le gêne." Euh...
78	M	Faut crever l'abcès.
79	C	Voilà, faut crever l'abcès. Et toi ça te demande finalement quelque chose de délicat.
80	M	Oui.
81	C	T'es obligé de critiquer un collègue devant des stagiaires. Enfin critiquer tu le fais de manière très habile mais/
82	M	Non, oui.
83	C	C'est pas super confortable quand même ?
84	M	Non c'est pas confortable et euh et puis ayant été tuteur pendant des années je comprends le tuteur. C'est à dire que, on est là, quelque part on

		se sent évalué parce qu'il y a une présence, une tierce personne dans la relation tuteur-stagiaire qui vient regarder. On veut que son stagiaire réussisse. On veut qu'il soit bon, on veut que euh. Et ça fait partie quelque part de la volonté de chaque tuteur de se dire "Ben voilà je, j'ai eu un super stagiaire il était génial et cætera et cætera..." Mais voilà moi je suis dans une position différente maintenant et je veux essayer de faire en sorte que le stagiaire y puisse parler librement de sa relation avec le tuteur qui, dans le secondaire est un évaluateur. Complet. Et pour, dans ce cas-là ça pose pas de problème parce que je pense qu'ils n'ont aucun problème entre eux et avec l'équipe ça se passe très très bien et cætera. Mais je veux m'en servir pour dire " Ben voilà si vous avez des soucis de de fonctionnement avec les tuteurs, faut le dire." Parce qu'en plus les tuteurs ils sont capables, ils entendent, ils sont capables de réagir et cætera. Et pas se dire euh "dans cette relation infantilissante, puisqu'il m'évalue je vais pas lui dire qu'y a quelque chose que y a quelque chose qui va mal."
85	C	Oui.
86	M	Ou, ou que j'apprécie pas dans son fonctionnement et cætera.
87	C	Et puis en même temps tu es référent aussi d'une certaine manière aussi de Martin
88	M	Oui ! Oui et puis c'est vraiment le côté inc, inconfortable sur le discours mais confortable dans le sens où ben voilà là encore je suis à distance dans leur relation et je peux dire "Voilà, j'ai vu qu'il y avait peut-être un point, un point de tension. Parles-en et ça ira mieux"
89	C	Et du coup ça veut dire que toi pendant l'observation tu avais relevé un certain nombre d'objets/
90	M	Oui
91	C	En, en gros et je te propose qu'on termine par ça vu le délai. Tu démarres l'entretien du TD par un dispositif de ton choix via la question du récit et tu avais repéré dans la séance quelques points sur lesquels tu voulais impérativement revenir. En l'occurrence au moins celui-là ?
92	M	Oui. C'est et c'est à la fois le côté inconfortable. On sait pas à quoi on va assister. Et dans le TD délocalisé y a une part pour le formateur le fait que on a une grande partie d'improvisation sur les contenus qu'on va aborder. On a une grille, on a des entrées. Ben là c'est une grille qui me permettait de garder sur préparer la classe et prendre la classe. Euh prendre la classe et faire la classe. Euh mais euh cette grille-là elle peut complètement voler en éclat en fonction du cours. Pour la petite histoire, l'après-midi euh on assiste une un TD où le collègue novice il a pas pu mettre en place son cours.
93	C	D'accord.

94	M	Toutes les entrées de la grilles elles servent à rien parce que là lui il a voulu faire cours et les élèves ont piraté son cours pendant 55 minutes. Chaque fois il, il intervenait. Donc il a fallu à ce moment se dire "ben tout ce que j'avais prévu, toutes les entrées, ben finalement je j'avais réfléchi, y servent plus à rien. On on jette ça et on fabrique le TD en même temps qu'il se déroule parce que au bout de 10 minutes on a bien compris que on allait pas être dans la même situation de travail que cela. Et euh avec les précautions de fragilité de collègues ou de tuteurs à ce moment-là hein !
95	C	Et toi est-ce que tu étais préparé à ça ?
96	M	Non. Non non. Pas du tout. On me dit du jour au lendemain tu vas faire un TD délocalisé euh. Moi j'ai eu la chance euh d'être dans le groupe de travail euh sur euh le GCIEF qui m'a permis de toute l'expérience des collègues, de toute la réflexion des collègues sur les outils pour le formateur donc ça a permis quand même d'être beaucoup plus serein mais la première année euh de TD délocalisé, on navigue complètement à vue. On a aucune formation pour faire ça à ce moment-là. C'qui, c'qui, c'qui est quand même parfois très difficile et je pense qui peut mettre en péril un certain nombre de collègues. Qui qui qui se lancent dans des dispositifs et qui maîtrisent pas et qui se retrouvent avec des tuteurs qui ont un discours très très agressif envers l'ESPE et comme ils ont pas préparé de contenu et qu'ils n savent pas ce que devrait être un TD délocalisés, on sait pas forcément beaucoup plus hein ! Ils se mettent en danger par rapport à ça.
97	C	D'accord. Vu l'heure je te propose qu'on s'arrête là ?
98	M	Ouais.

fin de l'ACS.

Autoconfrontation 1 de Pierre. Référent du parcours Professorat des Écoles

1	C	Alors donc ce que je te propose Pierre c'est qu'on revienne sur le TD délocalisé que tu as fait la semaine dernière. On va lancer le début du film.
2	P	Quand j'ai vu le film je pensais que que tu euh que tu avais, que tu filmais surtout la partie euh, la partie entretien après. Et j'ai trouvé intéressant justement le le le début et et l'impact que j'ai pu voir de la, le fait de donner la consigne. En particulier par rapport euh euh aux quatre étudiantes qui étaient à l'heure et les 3 qui sont, et les trois qui sont arrivés en retard je pense que le le la consigne que j'ai donnée et que j'ai dû répéter après euh, j'ai pu voir l'impact de cette consigne peut-être sur l'investissement euh, tout au moins apparent des euh des stagiaires dans l'écoute.
3	C	On le lance ?
4	P	Ouais.
5	V	vidéo.
6	C	On coupe quand tu veux.
7	P	Oui. Là ça suffit. Moi ce que, quand je le re, quand je revois le film euh, quelque chose dont j'étais pas forcément convaincu euh en le mettant en place c'était l'importance d'avoir euh, d'avoir pensé deux lieux. Euh, un lieu pour regarder le film et un lieu je dirais pour discuter. Ça c'est quelque chose que je vais, que que je vais reproduire dans euh dans quinze jours avec, dans mes autres TD délocalisés que je vais devoir faire sur la même modalité parce que là je suis débordé au niveau des classes et et où je vais garder ce schéma là en fait. Euh, là on l'avait fait un petit peu par rapport à l'organisation, c'était un peu euh organisé comme ça par rapport au film. Ça permettait un peu de de de préparer les choses et finalement c'est une voilà. Le fait de scinder je pense que ça fa, enfin, moi une de mes difficultés là au niveau de, de, de, euh, de passer le film ça a été de me taire et de et de pas intervenir euh comme je fais souvent chaque fois que je passe un film à euh et très souvent j'annonce que je passe le film comme là du début à la fin et puis je m'arrête parce que là je me dis, je je les vois, j'ai l'impression qu'ils ne voient pas quelque chose qu'il faudrait voir et je m'arrête absolument pour le leur montrer. Là euh, le fait de séparer les lieux m'a aidé je dirais à effectivement respecter ce contrat là et à ne réagir que de façon, que de façon différée. C'est à dire qu'en fait je pose un contrat pour euh, pour les stagiaires, je le pose pour moi et voilà. C'est y a un lieu de parole et y a un lieu d'écoute.
8	C	La situation qu'on a à l'écran là n'est pas celle que tu avais prévue au départ ?
9	P	Effectivement ce qui était prévu au départ c'était d'aller dans les classes euh donc j'aurais été dans une euh, j'au, les stagiaires auraient été en partie dans une en partie dans la même que moi et euh, on aurait démarré je dirais les échanges euh de dans dans la bibliothèque de l'école à partir de euh, à partir de leurs observations et forcément ça aurait été différent. Là tout le monde a vu les mêmes choses euh dans l'autre cas certains auraient vu une

		classe d'autres auraient vu une autre. Donc y aurait forcément un temps pour se mettre au courant de ce que euh, de ce que chacun avait vu.
10	C	Et en fait en matérialisant ce double espace et cette consigne de "On observe on dit rien et après on parle" tu cherches à reconstruire des conditions similaires à celles de l'observation qui est dans la classe.
11	P	Oui. Oui. C'est à dire scinder le moment où on observe et puis le moment où on parle de l'observation en fait.
12	C	Et y a y a un absent dans cette euh, enfin un absent oui en termes de statut. C'est les tuteurs ?
13	P	Ben le tuteur en fait même si j'avais été dans les conditions prévues, en général les tuteurs ne sont pas là parce que les tuteurs, le jour où les stagiaires sont libres pour faire le TD, un TD délocalisé comme ça les tuteurs sont dans leurs classes. Donc si j'avais eu euh, un tuteur, j'aurais pu, j'aurais pu avoir une des tutrices au moment de l'observation là puisque ça aurait été elle qu'on aurait observé dans sa classe mais elle n'aurait pas été là euh au moment euh, au moment de la discussion. J'aurais eu euh, j'aurais eu sans doute le directeur de l'école qui est tuteur euh, d'une autre stagiaire mais voilà on a toujours ce problème d'avoir euh euh le le tuteur, les tuteurs les tutrices des stagiaires qui sont présentes au moment au moment de ces TD. Donc on est donc effectivement la présence de l'enseignant, alors on n'a ni la présence des enseignants qui sont observés ni la présence des tuteurs euh, des sept stagiaires, enfin y en a que quatre pour l'instant mais après y en aura trois autres, euh du TD délocalisé. Ça c'est quelque chose qu'on a , qu'on arrive pas à réaliser.
14	C	En plus tu t'es retrouvé dans une situation d'urgence car tu as appris la veille que
15	P	Oui la veille que euh, sur les deux classes qui nous accueillait y avait une enseignante qui était euh qui était malade et ça aurait été justement celle qui est la tutrice d'une des stagiaires.
16	C	D'accord. Et tu aurais pu reporter le TD ?
17	P	avait euh, enfin ça aurait été très compliqué au niveau des agendas vu le nombre de TD euh déloca, délocalisés que j'ai à organiser donc euh mi je. Honnêtement je préférerais essayer, essayer de maintenir parce que je craignais fort que ça me décale mes TD de ce semestre sur, sur janvier ou février et et. Ce qui aurait pas été forcément pertinent parce qu'en plus à travers un TD comme ça on crée une dynamique de travail aussi avec euh avec les stagiaires et ça me semblait important de pas la casser là. Euh, a posteriori comme ça, je regrette absolument pas et je pense même que le TD a été plus riche euh, que si on était allé allé dans les classes. Et c'est effectivement quand euh, quand j'ai pris la décision la veille en discutant avec donc le directeur de l'école qui me prévenait de ce problème et du fait que euh, que ça allait pas être possible ce euh comme prévu. On faisait le constat, aussi bien lui à travers euh ce qu'il avait vu dans la stagiaire dont il est tuteur qui est une des stagiaires qui va arriver, qui est pas encore là dans le film, euh, que moi ce que j'avais pu voir en allant dans les classes des stagiaires puisque je suis allé préalablement dans toutes les classes de ces stagiaires les voir au moins pendant une, un quart de journée, que, ce qu'aurait pu apporter l'observation je dirais d'un maître chevronné autour de euh de

		l'accueil des élèves de la mise au travail euh aurait été intéressant si le TD délocalisé avait été organisé le 15 septembre. Euh, là le 8 novembre il se trouve que tous les stagiaires de ce TD ont largement dépassé ce stade là et que du coup leur besoin de compétences professionnelles sont autres et que les vidéos qu'ils vont regarder finalement sont plus, apportent davantage. C'est plus riche que ce qui z'auraient pu je pense simplement voir dans l'observation.
18	C	D'accord. Un dernier mot sur cette image. Puisque l'écran est dans ton dos, pourquoi tu te mets en face ? Est-ce que tu aurais pu te mettre à côté d'eux ?
19	P	Euh effectivement c'est quelque chose à quoi je n'ai absolument pas pensé. Spontanément je me mets là pour euh, euh, pour contrôler l'image en fait, pour contrôler l'image sur l'ordinateur toujours la crainte qui ait un bug ou autre. Voilà. Comme ça spontanément c'est plutôt ça parce qu'en fait euh, j'ai en regardant le film j'ai eu le sentiment qu'en fait j'avais les stagiaires en face de moi mais que je les avais pas vu.
20	C	D'accord.
21	P	Que je ne voyais que le film. Et j'ai vu les stagiaires là, au visionnage et ou effectivement eux, j'ai remarqué les deux stagiaires aux extrêmes, Anaïs et Jessica qui vont être les deux qui vont prendre des notes.
22	C	Hun hun.
23	P	A côté d'Anaïs y a Keira qu'est tout le temps euh, qui prend des notes à quelque moment, et en le regardant je me disais "Voilà", je me suis posé la question en les regardant toute cette partie où on les voit regarder le film, finalement euh, est-ce que c'est quelque chose sur lequel j'aurais dû réagir pour les inciter à davantage prendre des notes ? Est-ce que c'est forcément euh un fonctionnement obligé ? Euh, de prendre des notes ? Et après avoir regardé l'ensemble du film, euh, je pense que je réagirai pas. A posteriori. Parce que je suis pas, je suis pas convaincu que les deux qui n'ont pas pris de notes ça était gênant. Par rapport à leur, à l'investissement après dans l'entretien. Et même à un moment donné une des stagiaires qui n'est pas encore là, euh, à un moment donné je la vois prendre des notes mais je me dis "Mais c'est bien embêtant parce que du coup elle voit pas ce qui se passe sur le film !" (rire P)
24	C	D'accord.
25	P	Et et il me semble que sur le film y avait un truc justement qui était particulièrement intéressant et que finalement en prenant des notes, a un moment où on prend des notes on rate des choses. Donc après ça va dépendre aussi de la capacité que va avoir le sujet je dirais à engranger l'information sans prendre de notes.
26	C	Je te propose qu'on avance et qu'on aille à 9 minutes. A l'arrivée de ceux qui sont en retard.
27	V	film.
28	C	Tu as un petit commentaire à faire sur ce moment malgré l'image du film (qui est devant la porte) occulte un peu ?
29	P	Effectivement là je pense qu'y a qu'y a un effet induit du euh, du fait qu'on est filmés. Je pense que euh, y aurait pas eu le fait d'être filmé je pense que

		euh, j'aurais arrêté le film euh pour euh, d'abord leur faire, leur faire remarquer qu'ils arrivaient en retard, euh, et euh et peut-être recaler la consigne. Je ne l'ai pas, je ne l'ai pas fait euh là aussi euh a posteriori je me dis que c'est pas plus mal parce que euh je pense que à interrompre le film je pense que j'aurais eu peut-être du mal à me euh à me retenir de faire des commentaires qui (rire P) qui qui qui seraient allés un peu contre la consigne que j'avais donné euh donc euh là c'est pas plus mal et puis bon euh là c'est une information que tu n'as pas mais que j'ai eu a posteriori c'est qu'effectivement ils arrivent là et euh je pense par rapport au mail qu'ils qu'ils viennent de m'envoyer et que j'ai reçu à la fin du TD ils sont un petit peu remontés parce que je leur avais donné rendez-vous à 8h29 à la cafétéria et que je suis parti eu à 8h29 à une des horloges mais toutes les autres étaient encore à 8h25.
30	C	D'accord !
31	P	Et et donc ils ont galéré à me chercher et ils ont et y trouvaient pas où c'était et voilà ils ont fini par trouver (rire P) parce que c'était là salle où on se retrouve souvent donc y z'arrivent là euh, voilà.
32	C	D'accord. C'est d'une certaine manière ce retard une conséquence du changement de programme.
33	P	Voilà du changement de programme et puis finalement là, le fait de pas interrompre de les laisser là finalement ça leur a laissé le temps de se calmer alors que j'aurais arrêté ça, je pense, vu le ton du message que j'ai reçu ça aurait été un peu conflictuel! (rire P)
34	C	D'accord. En plus les quatre du font ne semblent pas perturbées.
35	P	J'ai fait en sorte que euh, voilà. Y z'entrent y s'installent et puis on continue quoi. C'est un choix que j'ai fait par rapport au fait qu'on était enregistrés et je me dis que finalement c'est un choix qui serait peut-être à faire même en dehors de la situation d'enregistrement. De laisser courir l'activité et de revenir a posteriori éventuellement si nécessaire sur ce retard quoi.
36	C	D'accord. Mais quand tu dis ça, tu as un dilemme là ? C'est transposable aux autres TD à l'ESPE
37	P	Ben disons que encore une fois, je pense que spontanément si c'était pas filmé j'aurais pas réagi ainsi, et on on en en regardant comment ça s'est passé je me dis que finalement cette réaction elle est intéressante à transposer dans n'importe quelle situation parce que effectivement y vaut, et peut-être gérer l'incident à froid a posteriori lorsque les choses se, se sont un peu calmées déjà.
38	C	C'est un bénéfice indirect de la vidéo donc.
39	P	Oui. Qui permet de prendre conscience justement de de l'intérêt qui peut qui peut y avoir à pas forcément réagir chaque fois euh, sur euh, un stagiaire qui arrive en retard peut-être effectivement laisser s'installer plus revenir le voir après pendant que, pendant que les autres sont au travail dans une situation de TD ordinaire. Ici ça ne pouvait être qu'a posteriori.
40	C	Est-ce que tu veux rajouter quelque chose là-dessus ?
41	P	Alors la seule chose là-dessus euh que je me suis dite après, pendant, du fait que effectivement j'interviens pas euh et que euh effectivement du fait de

		l'improvisation les les euh ils sont un petit peu pendant, pendant une dizaine de minutes euh dans un temps un peu incertain. Euh, à savoir qu'est-ce que je fais là ? Voilà.
42	C	Je te propose qu'on aille autour de la 33ème minute, on s'approche de la fin de cette vidéo.
43	V	vidéo.
44	P	Alors c'est vrai que ça c'est quelque chose dont finalement en tant que formateur je suis privé. C'est à dire avoir les informations, les informations qu'elles récupèrent. Y aurait peut-être des dispositifs à penser pour euh euh pour pour me permettre en tant que formateur d'avoir accès à cette prise de notes. Moi j'ai été surpris par euh par Keira et Sandra, bon là Sandra prend des notes, là qui prennent pratiquement jamais de notes et dont on peut se poser la question à certain moment, "Bon ben est-ce que euh, est-ce qu'elles s'ennuient ? A un moment donné ?" A un moment donné Keira sort son agenda je me dis "Bon, ben est-ce qu'elle prend des notes ? Est ce qu'elle regarde quelque chose dans son agenda ?" Et et en fait même si on peut se poser la question en les regardant quand après on les entend dans l'entretien euh, je pense que l'hypothèse que je fais là elle est totalement absurde. C'est à dire qu'en fait elles ont beau ne pas avoir pris beaucoup de notes elles ont repéré plein de choses quand même dans le.
45	C	D'ailleurs toi non plus tu ne prends pas de notes. Tu n'as même pas de feuilles.
46	P	Ben euh, alors d'une part effectivement j'ai repéré sur ce film, comme je dis "j'ai une longueur d'avance" je l'ai regardé. J'ai repéré des choses que j'ai pas forcément, que j'ai pas forcément notées mais que j'ai repérées en le regardant mais en même temps il me semble que que le choix que je fais là c'est de ne pas travailler sur ce que moi j'ai repéré mais euh de vraiment pouvoir travailler après dans l'entretien euh à partir de ce qu' eux auront repéré. Euh, et et sans me priver, alors c'est pas sur ce film là c'est les autres films, y a deux films que je vais mettre un peu en, euh, que je propose un petit peu en parallèle et ou finalement ce que eux vont avoir repéré c'est euh, c'est pas ce que je voudrais qu'ils aient repéré et je vais pas me priver à un moment de re, de revenir dessus mais que, mais le choix qui est fait c'est quand même de partir de ce que eux ont pu euh repérer, voir parce que effectivement et c'est et c'est et ça je pense que c'est assez positif parce que dans le travail que je fais souvent en analyse de pratiques professionnelles à partir de films comme ça, c'est de, ben justement d'arrêter le film et finalement d'attirer leur attention sur ce que moi, sur ce que moi j'ai repéré. Et je le dis comme ça a posteriori ayant vécu du coup les deux c'est que euh, je me place peut-être trop souvent trop loin de leur zone proximale de développement professionnel. C'est à dire je leur montre des choses que moi je vois mais que même en les leur montrant, je ne suis pas sûr qu'ils soient en capacité, en capacité de les voir en fait.
47	C	C'est ?
48	P	Du coup en rebondissant peut-être sur ce qu' eux ont vu pour essayer d'aller plus loin, euh, peut-être j'ai peut-être plus de chances de les emmener.
49	C	Ben c'est d'ailleurs souvent une remarque qui est faite quand on va chez les experts. Ou que ça soit la recherche ou les gens qui ont un peu l'habitude

		de faire ça disent qu'ils ne voient pas tout. Alors y voient pas tout parce que souvent la pratique de l'expert est incorporée. La question que tu poses me paraît fondamentale. Qu'est-ce qu'ils apprennent par l'observation d'un expert et comment savoir ce qu'ils en tirent ? Surtout qu'en début de consigne tu annonces euh, "Aujourd'hui on va chercher des choses que vous pouvez réinvestir." C'est quelque chose que tu diras trois fois
50	P	Oui oui oui.
51	C	en TD même si c'est pas toujours formulé comme ça.
52	P	Oui oui. Et de ce point de vue-là finalement quand je vois euh, quand je vois ce qui se passe après je suis assez content de de du fait que bon, ils ont pointé des choses. Après l'avenir dira de ce qu'ils vont être capable d'en faire. Mais euh, mais euh, ils ont certainement pas tout, tout pointé. Mais après c'est c'est vrai que l'exploitation d'un film comme celui-là, euh je dirai, je pense que c'est ce qu'on peut faire dans un TD délocalisé c'est ça. Si on était dans un travail d'analyse professionnelle euh, d'abord j'aurais pas montré quatre films. On aurait montré, travaillé sur un seul, mais euh le début aurait sans doute été le même mais par contre on aurait pu revenir, reregarder le film mais bon, mais là on est plus dans un travail de de TD d'analyse professionnelle parce que dans l'esprit d'un TD délocalisé si on observe une classe, a priori on va, on euh, on l'a observée, bon on va pas la réobserver. On va s'appuyer sur ce qui reste de cette observation. Sauf si on a filmé.
53	C	Et puis on peut envisager aussi que dans la situation théoriquement envisagée du TD délocalisé le tuteur où au moins l'enseignant qui a fait cette séance serait présent et on peut imaginer qu'il aurait été imaginé, questionné, sur "pourquoi, comment ?"
54	P	Oui.
55	C	A un moment donné, on le verra plus tard y a quelques questions qui se soulèvent sur lesquelles on ne sait pas. On ne sait pas pourquoi l'enseignant fait ces choix-là. Et donc cette situation-là toi tu ne peux pas la mettre en place pour les raisons qu'on a évoqué tout à l'heure et sur lesquelles on ne reviendra pas. Est-ce que tu veux rajouter quelque chose ? On enchaîne ? Toujours pas un endroit précis où tu veux regarder ? Le moment où tu changes de film ?
56	V	changement de film. Prise de parole de P.
57	C	Cette phrase ? Quand tu dis "réinvestir n'étant pas forcément imiter ?"
58	P	Oui ça c'est quelque chose qui va revenir plusieurs fois, je l'ai déjà dit sur la première consigne, c'est insister euh, même si euh euh, dans la plupart des films qu'on leur montre on est sur des professionnels chevronnés qu'on est pas dans des modèles. On est dans des repérages de pratiques mais euh ce que je formule parfois autrement. On est pas dans des euh, on est dans des repérages de questions professionnelles. Euh et pas dans euh, chercher la bonne réponse que je pourrai reproduire mais essayer de de vous repérer des questions et puis des réponses possibles pour ensuite construire sa propre réponse. C'est c'est dans cet esprit-là que je travaille beaucoup dans les TD délocalisés. Euh, comme d'ailleurs dans les analyses de pratiques professionnelles parce que c'est deux moments finalement de euh, euh, qui sont quand même très, très liés et et alors que là c'est vrai que c'est spécifique au DESU parce que ailleurs les PE n'ont pas d'analyse de pratique

		professionnelle mais de plus en plus avec ces DESU je vais aller vers euh je dirai vers un package analyse de pratiques professionnelles et TD en allant de l'un à l'autre sans forcément chercher à clarifier les frontières.
59	C	Et comment tu penses qu'ils l'entendent cette euh, cette phrase ? Cette question du modèle, de l'appropriation, de la transposition ? Est-ce qu'ils le partagent avec toi ? Est-ce qu'eux ne sont pas en recherche justement de d'éléments qu'on pourrait copier-coller ?
60	P	Euh, si je le dis je pense que c'est justement une des craintes que j'ai.
61	C	D'accord.
62	P	Voilà. Mais c'est c'est justement et c'est pour ça que j'insiste beaucoup là-dessus c'est pour euh, euh, les amener je dirais à prendre de la distance euh, alors après il me semble qu'après lors des échanges certains ne , reprennent certaines pratiques qu'ils ont vu et mmm, je pense que dans leur discours, par rapport à cette crainte que j'ai là je suis plutôt rassuré mais on pourra y revenir tout à l'heure.
63	C	D'accord.
64	V	Vidéo
65	C	Ce changement de lieu ?
66	P	Pour, pour l'échange en petits groupe, le fait d'être autour d'une table où finalement les sept stagiaires sont tous euh, je dirai sur le même plan et on n'est pas comme dans l'observation où certains sont derrière les uns les autres, je pense que on est dans une position qui est plus propice je dirai euh aux échanges.
67	C	Mais tu aurais pu tout simplement avancer la tienne là-bas ? Mais tu as fait le choix de matérialiser vraiment deux zones.
68	P	Oui, euh, en même temps et c'est ce que je disais tout à l'heure, je le reproduirai parce que ça ça permet aussi je dirais presque d'un point de vue symbolique de signifier les deux moments. Voilà c'est à dire que c'est un peu, voilà, on n'a pas pu être dans des classes et on était dans le moment de l'observation et puis quand on va en discuter on n'est pas dans la classe qu'on réaménage on est dans un autre lieu, et je crois que c'est... Pour signifier les choses c'est intéressant.
69	C	D'accord. Et tout le long du film y a quelque chose qui m'a frappé, ils communiquent extrêmement peu entre eux. Tu leur dis "On change de place." Y en n'a pas un qui parle même qui parle à leurs collègues. Comment tu l'as ressenti ?
70	P	Je l'ai ressenti aussi en regardant le film, euh, je pense que euh, c'est je suis pas sûr que ce serait la même chose si je faisais le même TD délocalisé avec des stagiaires de M2. Je pense que, enfin, peut être que ça serait pareil mais en tout cas dans les souvenirs que j'ai de l'année dernière où j'ai fait les deux, j'avais des TD où j'avais les deux, j'avais des TD ou j'avais des DESU et des TD où j'avais un mélange des deux. Je pense que, y a quand même un élément qui lié euh, à leur euh, à leur statut, au fait qu'ils ont pas de groupe de référence. Et donc en fait euh, quand je parle à l'une ou à l'autre du groupe qui va se rencontrer pour le TD délocalisé, eh bien je pense à l'une d'entre elle que j'ai rencontré le matin à la cafétéria, et je faisais le point sur, si tout

		le monde allait bien être là parce qu'en fait ça s'était décidé un petit peu, ben en fait ils se connaissent pas !
71	C	D'accord.
72	P	Hein ! Je leur dis, je je parle, y a Sandra et Jessica qui se connaissent parce qu'elles convoitèrent mais je leur parle d'Elodie qu'est là euh à gauche, hé ben Elodie elles voient pas qui c'est. Le seul trait d'union du groupe c'est moi. En fait. Ce qui est pas forcément, ce qui est pas le cas quand on a un groupe de M2 où ils sont en fait, où ils sont plus ou moins ensemble.
73	C	Mais à aucun moment tu te dis "Euh ils sont pas dedans, où j'ai pas réussi à créer un milieu ?" Pour toi c'est pas un signe négatif le fait qu'ils communiquent pas ?
74	P	Si, si effectivement c'est quelque chose que je regrette mais sur lequel je je j'ai pas trouvé, j'ai pas trouvé dans le le, je les vois tellement peu souvent finalement euh, que j'ai du mal à créer finalement ce euh, cette unité. Ce groupe-là. Du fait que en fait euh je les vois euh mais je les vois dans des, dans des unités qui sont sans arrêt des unités qui sont différentes. Y a l'unité du TD délocalisé, y a l'unité des analyses de pratiques professionnelles, y a l'unité des TP. Chaque fois c'est euh, y en a quelques-uns qui sont là, pas les mêmes.
75	C	C'est à chaque fois un nouveau groupe.
76	P	Et et ça c'est une difficulté au niveau professionnel avec ce public. Quoi, au niveau euh.
77	C	Pourquoi tu as fait ce découpage ? Pourquoi y a juste ces sept-là ?
78	P	Alors ces sept qui sont présents ce sont les sept qui sont en charge de classe de moyenne et grande section de maternelle.
79	C	D'accord.
80	P	Le choix que j'ai fait cette année c'est les vingt-quatre que j'ai c'est de les découper en deux sous-groupes qui vont correspondre à deux sous-groupes d'analyse de pratique professionnelle, les maternelles et ceux qui sont en CE1. Et puis ceux qui sont en maternelle j'ai les petits-moyens et les moyens-grands. Pour avoir des unités de niveau dans les, dans les travaux que je vais faire avec eux. Ça c'est un choix que j'ai fait cette année.
81	C	D'accord.
82	P	Ce n'est pas le choix que j'avais fait l'année dernière.
83	C	Ok. On va avancer dans la continuité du film. Tu as désigné Elodie. Pourquoi ce choix ?
84	P	Ben c'est un choix parce que euh euh, si j'attends que quelqu'un démarre euh comme justement ils sont en train de se regarder mais euh, y et justement ils ne se connaissent pas vraiment, ça va risquer d'être une perte de temps.
85	C	D'accord.
86	P	Alors euh, donc du coup ben je, je choisis effectivement de démarrer d'un côté et une de l'autre et en même temps euh, je me dis que c'est euh, ben c'est bien vu la façon dont ils sont placés ça me permet de démarrer par ceux dont euh qui se sont, qui sont arrivé un petit peu en retard et dont je me dis "Est-ce qui se sont vraiment aussi investis autant que les autres " Donc euh, ça me

		déplait pas de commencer par Elodie ou si j'avais commencé à droite de commencer par Céline parce que ça aurait été pareil.
87	C	Donc c'est pas du tout un hasard que ça soit elle ?
88	P	Euh, en partie du fait qu'elle est juste là mais ça m'arrange bien. Je suis pas sûr que si y avait eu Jessica à côté j'aurais commencé par elle. J'aurais peut-être démarré ailleurs !
89	C	D'accord. Donc on va écouter ce qu'elle dit et ce que tu en dis.
90	V	vidéo.
91	P	Là j'en dis trop.
92	C	J'arrête ?
93	P	Ouais.
94	P	Non mais voilà, en fait euh, je leur dis que, qu'on en reparlera et que j'en parle pas mais j'arrive pas à me retenir d'en parler ! Parce que effectivement par rapport à ce moment-là je suis à la fois très content de ce qui vient de se passer, euh, ils ont repéré quelque chose que j'avais. Parmi les choses que j'avais envie qu'ils repèrent je me dis "ça c'est bien qu'ils aient repéré ça !" euh bon sauf que, euh, la façon dont ils interprètent le je dirais me chagrine un petit peu mais en même temps je suis assez content du fait que ça commence à interagir un petit peu. Hein ! Et là je suis un petit peu partagé entre voilà, euh, "Est-ce que euh on continue ce qui était annoncé ou est-ce que je j'en parle ?" Et là je suis dans l'entre deux en fait. Je...
95	C	Et dans cet entre-deux tu leur dis "Mais euh, ce que vous voyez c'est pas ce qu'il fallait voir en gros ?"
96	P	Ouais
97	C	un peu ?
98	P	Oui exactement.
99	C	Et ça est-ce que la maintenant tu le regrettes, de l'avoir dit comme ça ? Tu ?
100	P	Oui comme, je pense que c'était pas, c'était pas forcément très pertinent. J'aurais pu me contenter de dire "On y re. Voilà, on, on on y reviendra po, on y reviendra pour aller plus loin euh sur ce, sur cette question-là tout à l'heure." Et sans forcément commencer à ... à
101	C	D'autant que tout le début là, de de la première qui parle quand tu donnes la parole, tu ne dis absolument rien. Tu acquiesce tu fais "hun hun" tu dis "d'accord", tu demandes si quelqu'un veut dire quelque chose mais voilà tu.
102	P	Oui oui !
103	C	Tu te contentes d'être dans une situation de gestion de, de cette parole.
104	P	Oui, et je pense que, je pense que j'aurais dû simplement me contenter de pointer ce fait que euh, sur lequel, on allait y revenir et puis on, on continue de faire le tour pour rester dans le contrat que j'avais posé. Mais voilà c'est vrai que euh, le fait d'être, le fait d'être sur un truc sur lequel euh, euh, d'un point de vue pratiques professionnelles euh qui me tient particulièrement à cœur et sur lequel y a pas mal de, je trouve qui a pas mal de chose à dire j'arrive pas à me retenir et je. Et du coup c'est, c'est pas forcément ce qui est le plus efficace.
105	C	Quand tu dis "Ca me tient particulièrement à cœur c'est, c'est le le le thème ?"

106	P	Oui c'est le contenu quoi. Euh c'est à dire du coup je je... oui je... oui le contenu didactique qui est derrière qui prend un peu le pas sur euh"
107	C	D'accord. Ça m'amène à te poser une question que je voulais te poser sur cette situation-là. Quand tu as fait parler la première elle te parle, en fait, les réactions sont "1 sur une situation mathématique"
108	P	hun hun
109	C	et 2 sur une situation répétitive puisque Anaïs dit "C'est quelque chose qu'on fait tous les jours".
110	P	Hun hun
111	C	Ils viennent de voir presque une heure, quarante-cinq minutes de vidéos
112	P	hun hun
113	C	dans ces quarante-cinq minutes ils ont vu effectivement des situations qui ont un lien avec les mathématiques mais ils ont aussi vu des élèves au travail, ils ont aussi vu de l'entraide, ils ont aussi vu des dispositifs. La première chose qui vient c'est des maths.
114	P	ouais.
115	C	Est-ce que tu penses que c'est l'effet "Pierre Eysseric prof de maths ?" ou c'est euh, ?
116	P	Je ne sais pas. Honnêtement je ne sais pas ou si c'est effectivement ce que
117	C	Je me suis posé la question. Est-ce que c'est un marqueur de là où ils en sont parce que, on voit des classes dans lesquelles les élèves sont en activité, elles commencent pas par "moi dans ma classe, avec mes élèves j'y arrive pas", elles commencent par euh, une remarque sur la vidéo, en mathématiques. Voilà je me suis posé cette question.
118	P	Ouais ouais, Alors en même temps ça correspond aussi euh à quelque chose qui fait écho à des pratiques qu'elle a, qu'elle a dans sa classe et que j'ai pu voir. Le fait de faire l'appel, le fait de euh de compter. Moi je l'ai plus, je l'ai plus perçu comme étant voilà "je, euh, je vois une autre façon de faire ce que je fais" euh, que euh, que lier, que forcément lié aux mathématiques. C'est par rapport à sa pratique des rituels. Même si pour l'instant elle a, elle en parle pas. Il me semble qu'après, après quand on, à un autre moment ça va, ça va revenir et être remis en, en en écho avec leurs pratiques.
119	C	Ok. Si tu es d'accord on se déplace jusqu'à la 55ème minute. Y a quelque chose qui me paraît.
120	P	Ouais.
121	V	vidéo.
122	P	C'est le renvoi à ce qui se passe dans leurs classes au coin regroupement et puis euh, euh, je dirais euh, ça a fait sourire plusieurs d'entre eux, j'ai presque senti une forme de connivence entre eux
123	C	C'est ça. Un mot clé "Et dans vos classes"
124	P	Et ça en même temps je me dis que c'est quelque chose qui euh quand je l'ai vu, quand je l'ai revu hier je me dis que c'est quelque chose qui se passe et qui est lié euh euh fortement lié je dirais à ce que j'ai fait avant c'est à dire le fait d'être allé dans leurs classes où effectivement que quand je dis "et dans vos classes ?" euh, c'est pas simplement une question ! C'est, je pense, que euh, dans leurs réactions y a l'évocation aussi à ce que j'ai vu dans leurs classes où effectivement ce que, c'est Anaïs qui le verbalise mais y a le grand

		sourire de Céline par rapport au, par rapport à ça qui je pense, qui revoit la situation de ses élèves serrés sur les bancs en train de s'amuser le jour où j'étais la classe. Je veux dire y a ce, le fait que, voilà, ce dont là on parle presque à demi-mots voilà c'est quelque chose qui est connu, voilà, et qui est, de tous. Voilà. Je pense que ça aurait pas été la même chose ce "et dans vos classes ?" euh si y avait pas eu ce, cette visite préalable. Ce ce cette conni, et le fait que "Oui ben il a bien vu ce qui se passait dans les classes".
125	C	On voit effectivement que ça a changé quelque chose dans l'atmosphère du groupe. Ça les a un peu mis en mouvement. Tu te dis pas à posteriori que tu aurais pu faire un arrêt sur images et demander pourquoi vous réagissez ?
126	P	Oui, je pense que euh, effectivement peut-être euh revenir davantage justement sur euh, introduire davantage leurs classes dans l'échange. Ça c'est quelque chose que j'essaie de faire dans dans dans tout cet échange et et et en revoyant le film là hier je me suis dit à plusieurs reprises "Mais en fait y faut que tu arrives justement à à ces classes que tu as vu dans le TD délocalisé" à faire en sorte qu'elles soient plus présentes et que, et que, et que le débat porte certes sur les images qu'on vient de voir mais aussi euh...
127	C	oui qu'elles soient un prétexte peut-être ?
128	P	Voilà qu'elles soient un prétexte à revenir sur la classe. Et ça bon euh
129	C	Et ça qu'est-ce que ça te demande en tant que formateur ? Toi ?
130	P	(blanc) A je sais pas... je me... peut-être me mettre plus en retrait et et et et les renvoyer à justement à... à... provoquer davantage l'échange sur ce qui prati, ce qui est, ce qui est dans leurs classes euh parce qu'après euh où alors euh les provoquer davantage de façon plus précise par rapport à euh euh, à tel ou tel moment de leur classe mais ç c'est, c'est un petit peu complexe parce que ça j'ai beau avoir un, avoir euh, avoir observé pas mal de choses, c'est difficile d'anticiper le moment de la pratique de leur classe qui va, qui va être mis en écho avec euh, avec le film voilà. Et pour pouvoir l'anticiper et euh, et les provoquer par rapport à ça. C'est pas...
131	C	Parce que du coup tu aurais pu envisager je sais pas, un dispositif, qu'est-ce que tu aurais gagné pardon avec un dispositif dans lequel tu leur montre un dispositif par exemple de, comptage des absents comme on a vu là, et puis après un tour de table "Toi tu fais comment ?" Est-ce que tu penses que ça aurait été euh plus productif que ça ? Moins productif que ça ?
132	P	Oui oui ! Oui oui ! Pour revenir euh
133	C	Je dis ça par rapport à la remarque que tu viens de me faire "mettre la pratique plus au centre"
134	P	oui oui, du coup, du coup ça implique de effectivement de de, de plus cibler effectivement de, euh, au niveau des moments de vidéos qui peuvent être leur pra, être présentés. C'est un petit peu, c'est un petit peu plus le le la façon dont j'ai procédé la veille avec euh avec les mêmes plus les petites sections au niveau d'analyse de pratiques professionnelles. Où là j'ai choisi euh pas en image vidéo, en image fixe, des moments, des moments de la pratique où on les a rappelés en image et après euh, euh pour justement euh revenir uniquement sur, sur leur pratique à eux. Y me semble que là le point de départ est différent. C'est d'essayer d'avoir euh, je dirais une euh, une observation relativement longue de pratiques euh pour pour voir un petit

		peu ce qu'ils y voient eux et en fait c'est deux entrées différentes et complémentaires. En, en
135	C	Ça fait 1 heure, euh, est-ce que tu me donnes cinq dix minutes de plus ?
136	P	Oui. Par rapport au timing c'est bon.
137	C	Ok. Alors On va aller pas très loin.
138	V	vidéo. Réponses des stagiaires.
139	p	Voilà c'est un, un euh, moment que , qui m'a bien plus en fait parce que euh en fait je je j'essaie à tout prix de faire un peu l'avocat du diable en fait. Et et euh et de les faire sortir de "j'ai vu un dispositif un petit peu différent et donc du coup je suis enthousiaste. C'est très bien !" et j'essaie de leur dire "Mais finalement y a peut-être des critiques à faire."
140	C	Le mettre en débat.
141	P	Le mettre en débat et donc du coup j'ai le sentiment que euh je y z'arrivent à rentrer un petit peu dans une réflexion sur la situation. Euh, ben en se disant "Ben effectivement si y a trop d'élèves qui sont en difficulté", euh, la question, se poser la question "On est dans une classe de moyen euh, de moyens et grands". Moi j'ai été assez surpris par la, la réflexion de Tony qui souvent donne l'impression un petit peu de de s'en fiche et ce qu'il dit est assez pertinent. "Puisqu'ils sont tous sur la même tâche, le fait de se déplacer y a pas de curiosité par rapport à d'autres tâches qu'on aurait envie de faire ou autre." Là, là je sens que ça fait écho avec ce que j'ai vu l'autre jour dans sa classe où effectivement euh les déplacements étaient euh, qui avait des élèves perturbés parce que le déplacement était l'occasion d'aller voir ce que font les copains, où autre. Et là on voilà on sent que, y a une mise, une mise en écho entre ce que, ce dont y parlent et puis leurs pratiques aux uns et aux autres en fait.
142	C	Donc d'une certaine manière on peut imaginer que c'est une source de réinvestissement possible ?
143	P	Oui. Par rapport à ce moment-là je revenir juste sur la fin de mon intervention ou en fait j'ai une intervention en deux temps. Dans un premier temps je dis voilà euh euh je prends mes distances, je fais une hypothèse. Et puis dans un deuxième temps euh, je suis plus incisif. Non, je fais pas qu'une hypothèse c'est euh, peu importe ce qui s'est passé, ce que je dis là ça peut être une réponse professionnelle. Et et donc là, du coup là je prends parti. je leur dis "Même si c'est pas ça qu'elle a fait ça peut-être une réponse professionnelle de choisir de mettre les moyens avec l'AVS." Là je, je quelque part c'est le seul moment peut-être où je leur donne une réponse professionnelle possible. Voilà.
144	C	Alors c'est le seul moment dans cet extrait ?
145	P	Oui!
146	C	Après y a un moment où tu euh où tu vas aborder deux points. Le retour sur la situation de comptage et tu enchaînes sur différence entre thèmes et projets.
147	V	Vidéo.
148	C	Cette situation-là moi elle m'a fait penser à autre chose qu'un TD délocalisé. Cette situation qui dure un quart d'heure à peu près.

149	P	Oui à ce moment-là, clairement je bascule vers, vers des apports. Des a, des apports d'une part d'une part au niveau didactique et d'autre part après sur euh, la pédagogie de projet et euh effectivement est-ce que ça a sa place là ou pas ? C'est une question qu'on peut se poser. Euh, effectivement j'ai j'ai, j'ai résisté beaucoup pour le différer hein ? Mais je pense qu'à un moment donné je ne peux pas ne pas le pointer et ça me permet justement de le mettre en perspective par la suite et ça va me permettre après quand je conclus un petit peu ça de construire ce TD comme un moment de leur formation que finalement j'ai pu mettre en lien avec euh, avec ce qui précède et où j'essaie finalement de construire de la cohérence avec ce qui va suivre. Parce que finalement euh, là moi j'ai le sentiment cette année qu'à travers ces TD délocalisés euh y servent euh, enfin y servent- c'est le, à créer un petit peu, je dirai, un îlot de cohérence de formation finalement dans le euh, dans la. Là encore on est, c'est particulier par rapport à euh, à leur statut de DESU. Parce qu'en fait ce seraient des étudiants du M2 j'irai euh, mon intervention je dirais, didactique des maths je la différerai plus facilement parce que je la renverrai à d'autres lieux. Ils ont des TD de didactique des mathématiques dans laquelle ça pourrait être vu. Pareil sur la pédagogie de projet. Finalement tout passe par là.
150	C	Mais c'est deux situations qui découlent de ce qui s'est passé avant. Tu t'es pas dit euh "A un moment dans le TD je leur ferais un quart d'heure de théorie."
151	P	Non.
152	C	Donc c'est, donc ça ça légitime à mon avis. Pardon je me suis mal exprimé. Ça fait résonner deux points. Le premier c'est que tu apportes une réponse à des questions qui ont émergé de ce qu'elles ont observé finalement et quelque part heureusement.
153	P	C'est vrai que j'avais pas du tout anticipé de parler de ces choses-là dans le TD, euh dans le TD. C'est vraiment, mais en même temps, dans un autre contexte, dans un TD délocalisé de M2, j'en aurais sans doute parlé mais peut-être de façon euh différente. J'y aurai passé moins de temps parce que j'aurais pu renvoyer vers un travail plus construit à un autre espace. Là euh, finalement le TD délocalisé y a un enjeu peut-être plus fort avec des DESU qu'avec des M2 parce que finalement on se dit que c'est c'est là que se joue finalement toute leur formation professionnelle au moins à 90%. Euh, avec des M2 on, on a encore d'autres espaces. Là, on en a encore un petit peu mais très peu quoi.
154	C	Qu'est-ce que tu te dis d'un , je reprends ton expression, finalement sur deux fois 3 heures on joue 90% de la formation ? Qu'est-ce que t'en penses ?
155	P	Ben, c'est, c'est dramatique.
156	C	Ils apprennent vite ! (rire P)
157	P	C'est dramatique! D'où, d'où, d'où les efforts que j'essaie de faire pour relier ça et puis de, et de faire un espace indifférencié entre presque les 15 heures d'analyse de pratique que j'ai, qua j'ai avec eux enfin qui se réduisent à douze pour créer les îlots de cohérence et pour justement euh, ah euh agrandir un petit peu ces espaces. Parce que effectivement...
158	C	L'an dernier un groupe de collègues avec qui j'ai travaillé sur le TD délocalisé avait émis le besoin d'aménager un temps +1 sur le TD délocalisé

		parce qu'il était difficile de "prendre au vol» au concept important euh parce qu'y circulait au sein du TD. Ce que tu fais là finalement hein !
159	P	Oui, oui
160	C	Parce que tu attrapes au vol cette question du projet et de de réinterprétation que tu fais sur le dénombrement. Et les collègues disaient "Ce serait bien que le TD soit suivi d'un temps, différé, sur lequel justement on aurait pu pendant le TD se contenter de pointer ces situations en se disant "ça c'est des situations incontournables" y va falloir qu'on y revienne et avoir ce second temps pour justement y revenir plus en profondeur. Comment tu te positionnes par rapport à cette idée-là ?
161	P	Ben oui mais en même temps c'est ce que j'essaie de faire en les mettant en relation avec les analyses de pratiques professionnelles. Puisque à la fin on a pointé ce ce cette, "si vous êtes d'accord on va passer la prochaine fois à un travail de construction" et c'est aussi un petit peu le sens, c'est pour ça que je t'ai mis en copie du message que j'ai envoyé à
162	C	oui sur cette histoire des horaires.
163	P	Parce qu'en fait on est dans cet esprit-là. En fait j'essaie de me détacher de plus en plus dans mon rôle de référent de deux TD délocalisés mais voilà. J'ai un, j'ai un package et puis ce package là je l'organise euh pour essayer je dirais du 15 septembre au 15 juin euh de de leur permettre de se construire au niveau professionnel. Et euh, avec quelques idées au début sur la façon dont je vais l'organiser et puis plein d'imprévus qui font que sans arrêt je repense euh, je repense à la suite. Euh...
164	C	On pourrait dire qu'à ton niveau tu es dans une dynamique de projet ?
165	P	Oui !
166	C	T'as le projet de les construire professionnellement et leurs réponses, leurs réactions et cætera va les conduire à et et les imprévus, on en a vu un beau aujourd'hui t'amène à être toujours en train réorienter ce projet, le réorganiser.
167	P	Oui ! Et du coup ça ça me fait basculer complètement ce que je vais faire dans le prochain TD d'analyse de pratiques professionnelles mais aussi ça m'a amené à repenser le prochain, les prochains TD délocalisés parce qu'au final je vais en faire plus de deux mais sans euh encore en brouillant, toujours en brouillant les frontières quoi !
168	C	D'accord.
169	P	Mais pour justement euh, utiliser ce TD délocalisé comme étant l'espace de la formation professionnelle en relation avec le reste.
170	C	D'accord. Je te propose d'aller juste à la clôture du TD pour terminer.
171	P	Oui.
172	V	Vidéo.
173	P	Alors là c'est complètement impro !
174	C	On met sur pause ?
175	P	Non ça va.
176	P	oui.
177	C	Alors qu'est-ce que ?
178	P	Alors effectivement ce ce cette conclusion-là elle est totalement improvisée. C'est vraiment là typique de. Je me dis, sur le moment voilà c'est

		c'est comme ça qui faut rebondir et j'en suis, je suis assez content parce que c'est une évolution assez importante et par rapport à ce que j'ai pu faire l'année dernière en TD délocalisé ou finalement les TD délocalisés y étaient, je dis pas qui ne s'y ait jamais rien passé hein ! Mais finalement voilà c'était euh, y avait un début, y avait une fin et c'était un îlot quoi.
179	C	D'accord.
180	P	Et là, là ce qui se satisfait plus cette année c'est d'avoir réussi au moins pour ce TD délocalisé là le relier je dirai à l'avant et là le relier à l'après. Je sais pas ce que ça va donner ensuite.
181	C	En tout cas tu l'insères dans une logique de de travail avec eux.
182	P	Voilà. Voilà c'est pas, c'est pas un îlot dans lequel on fait des choses intéressantes dont ils vont dire à la fin de l'année qu'ils étaient très contents de ces TD délocalisés mais finalement c'était que. C'était un îlot. Là le pari que je fais justement c'est d'arriver à ce que euh à ce qui ait des digues entre les îlots.
183	C	D'accord. Juste à la fin tu leur demande s'ils avaient des choses à rajouter et très rapidement plu tard comme personne n'a rien dit tu clos le truc.
184	P	Oui.
185	C/	En écoutant le TD et tout le film et en l'ayant vu euh si on a, si on s'amusa à quantifier la parole tu parles bien plus qu'eux ?
186	P	Euh, oui effectivement c'est, ça renvoie un petit peu à ce qu'on a dit tout à l'heure. Y a des, à la fois des moments où je fais le choix d'apporter des, d'apporter des choses, et des trucs plus qu'on qu'on qu'est-ce qui sont pertinents je dirais dans dans dans cet espace-là euh, en même temps c'est cette difficulté justement à euh, à faire qui ait des échanges entre eux. En même temps euh, en même temps y a des moments où ces échanges ont malgré tout lieu. On peut espérer que dans les autres rencontres ces échanges se multiplient. C'est vrai qui en a, pas euh, leur parole est trop, trop réservée mais en même temps ça renvoie aussi à leur positionnement. Dans les rares moments où ils viennent à l'ESPE y a, on ressent une attente énorme en fait de leur part. C'est à dire que là, là je les vois en TD délocalisé. Je les ai vu la veille mais en fait euh on les avait plus vu à l'ESPE depuis un mois et demi.
187	C	D'accord.
188	P	Voilà, non mais après ils étaient revenu peut-être faire des neurosciences ou quelque chose comme ça. Des choses un peu décrochées ouais. Le travail sur leurs pratiques en fait c'était 27 septembre et 7 et 8 novembre. Voilà.
189	C	D'accord.
190	P	Ça c'est, ça crée des attentes énormes auxquelles je me sens un peu obligé de répondre et de leur apporter des réponses. je me dis que si y sortaient de là sans en avoir retiré des choses apportées euh, je pense que y euh, y auraient y auraient des raisons de le ressentir comme une frustration aussi quoi. Voilà.
191	C	Ok. Bon ben écoutes, merci beaucoup de t'être prêté à cet exercice.

Autoconfrontation 2 de Pierre. Référent du parcours Professorat des Écoles

1	C	Alors Pierre ce que je te propose pour l'autoconfrontation de ce second TD délocalisé c'est qu'on en regarde certains passages chronologiquement avec toujours entre nous la même règle dans cette autoconf, c'est à dire que dès que tu vois quelque chose à l'image sur lequel tu voudrais revenir on appuie sur "stop" et puis on, on en discute.
2	P	Ok.
3	C	C'est parti.
4	V	vidéo.
5	P	Peut-être arrêter là ?
6	C	Ouais.
7	P	Peut-être arrêter là pour situer un petit peu les choix que j'ai fait là.
8	C	Oui.
9	P	Par rapport euh ben justement au TD précédent sur lequel on avait eu, sur lequel on avait travaillé. puisque la conclusion du TD précédent avait été euh, ça avait été un peu le besoin de travailler un peu sur les contenus d'apprenti, enfin pas les contenus d'apprentissage mais la conception d'une séance d'apprentissage et donc du coup on avait décidé, euh, de consacrer euh un TD avec euh, avec euh le groupe de de ces quatre-là plus les trois autres qui y étaient, plus d'autres à construire de des séances, des séquences d'apprentissage euh, l'idée étant après que certains se fassent filmer euh pour les TD délocalisés, les TD délocalisés suivants. Et c'est un petit peu cette euh, c'est ce schéma là en fait dans lequel on se situe ici, euh, et que j'ai eu pour la plupart de mes TD délocalisés du second semestre, avec une particularité c'est que, là, la séquence en question de Sandra et Jessica c'est en même temps une séquence qui s'intègre dans leur projet euh, dans leur projet monographique. Bon, euh, pour leur écrit réflexif.
10	C	D'accord.
11	P	Euh avec euh, la structure à chaque fois des groupes que j'ai eu c'est toujours euh, un groupe de deux personnes qui ont conçu la séquence, euh, qui parfois ont tous été filmés ou on travaille sur les deux films. Ici la particularité, y en a qu'une des deux euh qui a été filmée puisque Jessica m'avait dit "je suis déjà filmée par M Filippi donc ça suffit." (Rire P) Donc euh euh, c'est la seule qui était filmée et puis toujours deux personnes un petit peu qui jouent, qui ont un regard plus naïf et euh la condition c'est que ces personnes soient acceptées euh par celles et ceux qui sont filmés. En fait je le je le je suggère des personnes et puis si, ils peuvent les récuser s'ils ont pas envie de se montrer euh, devant ces personnes-là.
12	C	D'accord.

13	P	Voilà. Ce qui explique un petit peu le fait qu'on se retrouve euh, à quatre alors qu'on était à sept dans le TD précédent.
14	C	D'accord.
15	P	Voilà.
16	C	Et donc ça tu, c'est réglé longtemps avant ? Le fait que que qui te disent ceux-là on veut bien, ceux-là on veut pas, c'est des préoccupations un peu de dernière minute pour toi ?
17	P	Non c'est pas vraiment des préoccupations de dernières minutes parce que en fait c'est ce qui m'a permis de conce, de constituer mes groupes de TD délocalisés
18	C	d'accord
19	P	Parce que tous ceux qui n'ont pas été filmés, quand j'avais des personnes , en fonction des personnes qui acceptaient d'être filmées j'ai pressenti des groupes, je leur ai demandé si euh, si y z'étaient ok, j'ai jamais eu de refus en fait
20	C	D'accord
21	P	hein ! Je l'ai fait aussi à partir je dirais des affinités que j'avais, que j'avais pu, que j'avais cru pressentir au sein du groupe parce que on est à un stade de l'année où je commence un peu à les connaître hein ! Et donc voilà, voilà, le groupe s'est constitué au moment où j'ai pensé euh, le calendrier de mes TD délocalisés du second semestre.
22	C	D'accord. Mais on a quand même un, un dispositif qui varie considérablement par rapport au premier degré euh pardon
23	P	Au second degré ?
24	C	Au premier semestre excuse-moi !
25	P	Au premier semestre
26	C	Au premier semestre pour toi toujours puisqu'au premier semestre tu as aussi travaillé avec des vidéos, bon, dans un contexte dont on se rappelle que c'était un contexte d'urgence. Mais c'étaient des vidéos d'experts ? Là tu pars sur des vidéos de gens qui sont là donc de débutants qui se voient
27	P	Oui !
28	C	entre eux. Euh, et en même temps avec cette idée d'une co-préparation.
29	P	hun hun.
30	C	Euh, qu'est-ce qui ? est-ce que cette idée-là tu aurais pas pu la mettre en œuvre au premier semestre ? est-ce que tu l'avais déjà ? Est-ce qu'elle est venue après ?
31	P	é é elle est vraiment, elle est vraiment venue du besoin ressenti euh à l'issue des, de l'ensemble des TD délocalisés euh du premier semestre et en particulier de celui que tu avais filmé.
32	C	D'accord.
33	P	Puisqu'en fait c'est c'est là que ça a été le plus explicite et à partir de là euh, euh, que j'ai formulé la proposition de construire des, de construire des séquences et de travailler là-dessus pour les autres et cette proposition, en même temps a recueilli un peu l'assentiment des des stagiaires, ça répondait vraiment à un besoin de travailler sur leurs propres pratiques. Avec la limite qui était que tous n'étaient pas

		prêt euh à forcément, à se montrer et à se faire filmer mais euh, à ce stade de l'année je pense qu'il y avait suffisamment de de confiance établie pour que finalement y en ai eu suffisamment qui acceptent d'être filmés. Y en aurait eu plus j'aurais pas eu le temps d'y aller mais voilà y en y en a eu, je dirais, une masse critique suffisante pour que ça permette de, d'organiser euh, le l'ensemble des TD.
34	C	D'accord. Et là elle parle d'un album "Dix feuilles" euh, est-ce que c'est, tu as, est-ce que tu es pour quelque chose dans le choix du support, du sujet, du thème ?
35	P	Alors euh, hmmm, oui et non. Oui dans la mesure où euh je suis à l'initiative du projet monographique albums mathématiques sciences et qu'elles se sont inscrites dans ce projet-là, par contre à l'intérieur de ce projet-là euh, ben c'est elles qui ont choisi cet album, euh, et j'ai encouragé ce choix quand elle, quand euh, quand elles me l'ont proposé parce que c'est un album que je connaissais sur lequel j'avais pas encore eu l'occasion de travailler avec des stagiaires et dont je savais qu'il était plein de de de potentialités. Euh mais c'est vraiment toutes les deux qui avaient déjà cet album en tête. Elles avaient, elles ont commencé à travailler là-dessus, voilà. C'est pour ça que je te dis oui et non parce que...
36	C	D'accord. Est-ce qu'on poursuit sur ce passage où ?
37	P	Non on peut avancer.
38	V	vidéo.
39	P	Là dans ce moment-là, de, en le revoyant je me dis que je suis un peu agacé parce que y a, une fois encore l'arrivée de Keira. Bon, elle a fait des progrès c'est que 10 minutes. Avec seulement 10 minutes de retard (rire léger P) euh en même temps je me dis, je me retiens d'intervenir parce que finalement l'intervention là euh, je dirais que c'est, c'est les autres qui vont en subir les conséquences. C'est pas le lieu ça a pas lieu d'être. Euh, et et là en, en me regardant je me demandais pourquoi je faisais cette tête-là, en regardant, en regardant la vidéo et je je j'ai l'impression d' d'essayer de, de capter quelque chose dans les images et je ne retrouve plus quoi.
40	C	C'est pas une façon de canaliser l'agacement dont tu viens de parler ?
41	P	Peut-être mais je me, mais ça me surprend parce que je n'en avais aucun souvenir. Mais globalement, une fois qu'elle est, une fois qu'elles sont là, dans les travaux que je propose elles s'y engagent aussi. C'est un peu complexe quand même.
42	C	On poursuit ?
43	P	Ouais. Peut-être préciser quelque chose que je n'ai pas dit c'est que le choix que j'ai fait dans tous ces travaux à partir de vidéos c'est que euh les, ce sont les stagiaires filmés qui choisissent trois à quatre passages de cinq minutes à peu près chacun maximum. Euh, sur lesquels ils souhaitent revenir. Donc ça ils sont prévenus, ils m'envoient les passages et ils sont prévenus aussi que je me réserve la possibilité de rajouter un ou deux passages qu'ils ont pas relevé et qui pour moi me paraissent aussi intéressants.
44	C	D'accord.
45	P	Là ce premier passage, c'est un passage qu'elle avait choisi.

46	V	Vidéo.
47	C	Là tu, tu précises l'ordre des interventions. Pourquoi cet ordre-là.
48	P	Ben c'est lié à ce que je disais à l'instant. C'est des passages qu'ils ont choisis, c'est sa vidéo, c'est c'est elle qui est à l'image donc ça me semblait naturel que ça soit elle qui ait le droit de réagir, de présenter un petit peu les choses.
49	C	D'accord.
50	P	Dans un premier temps et euh et de laisser ensuite les, je dirais ceux qui sont plus naïfs par rapport à la situation voir un petit peu, réagir pour, par rapport à ce que ça leur à
51	C	Et c'est par rapport à la pertinence du choix de l'extrait ou c'est par rapport à la confiance ?
52	P	Euh, alors y a y a d'abord l'aspect confiance, je pense que c'est c'est c'est ça joue énormément dans la mise en confiance. Le fait que ça soit, d'avoir la possibilité de s'exprimer sur euh sur ce qu'on a proposé. Euh après en termes de pertinence c'est aussi pour le le pour qu'elle puisse expliquer pourquoi ce, pourquoi ce moment-là est important et euh et en quoi ça l'a interpellée je dirais dans le, au niveau de sa pratique en le revoyant en fait.
53	C	D'accord. Et est-ce que toi en amont du TD elle t'a déjà dit sur quels passages elle veut que vous reveniez ? Tu les connais les passages ?
54	P	Je les connais pas longtemps avant parce que souvent il a fallu que je les relance, on va dire. Oui mais là je l'ai l'avais eu la veille au soir donc euh, c'est pour ça que j'avais, j'avais sous les yeux un petit papier sur lequel y avait les instants de début et de fin. Voilà.
55	C	Ça te laisse peu de temps pour euh éventuellement toiles travailler. Pour voir si tu as pas des choses à rajouter, préciser
56	P	Effectivement ça laisse peu de temps, le seul truc c'est qu'en général dans ce qui s'est passé toute, dans tous ces TD que j'ai organisé ainsi, ils m'ont envoyé en général le l'instant de début, l'instant de fin et souvent, comme c'était le cas ici euh je veux dire presque une sorte de pitch. Qui en gros commençait à me dire quelque part que, pourquoi pourquoi, pourquoi ils l'avaient choisi. C'est ce qui m'a permis d'ailleurs je crois me souvenir de choisir un peu en contrepoint un passage qu'elle avait pas retenu qui était le le
57	C	Oui qu'on verra tout à l'heure.
58	P	L'analogie de celui-ci mais dans le deuxième groupe. C'est parce que justement euh ça me paraissait intéressant à regarder et que si elle l'avait retenu elle, ben j'aurais pas eu à le retenir mais celui-là voilà. C'est à dire que je, c'est important que je l'aie un petit peu avant parce que justement c'est que comme ça que je peux choisir euh
59	C	Donc ces vidéos-là est-ce que toi tu les as visionnées avant par exemple intégralement ou le fait d'avoir été filmé fait que tu as une mémoire de ce qui s'est passé et ?

60	P	Ben en fait je, je j'ai filmé euh. Bon j'ai filmé et ensuite j'ai fait un mon, pas vraiment un montage, j'ai calé les morceaux de films les uns avec les autres et à cette occasion là je revois tout. Mais c'est en amont de l'information sur hein hein puisque c'est, puisque c'est le montage que je leur envoie et...
61	C	Tu as l'occasion de revenir sur des choses précises. Après ça se superpose avec ce qu'elle choisit où pas.
62	P	Oui ! Voilà effectivement je sais déjà, je sais déjà au moment où j'envoie le montage qui a un certain nombre, et même déjà au moment où je filme. Euh, au moment où je filme parce qu'en fait c'est quelque chose que je leur ai pas redit ici mais que j'avais précédé dans un autre TD délocalisé c'est que, d'ailleurs c'est dommage que je leur ai pas précisé, c'est que la caméra elle est pas neutre
63	C	Tu le dis à un moment !
64	P	Je le dis ? Oui parce qu'en fait c'est pas une caméra fixe sur pied comme là, c'est volontairement que je fais avec l'appareil photo parce que ça me permet de montrer ce que je veux montrer, parfois de faire un long plan sur euh, sur des espaces qui sont inutilisés (rire P) et alors qu'on est concentrés à un endroit. Alors en fait je dé, je dirais, dans le choix des images que je filme, y a déjà un pressenti de choses que je veux montrer. Sur lesquelles je veux travailler.
65	C	D'accord. Et par exemple c'est quoi les savoirs, les objets sur lesquels tu as envie de travailler ? Par exemple avec eux là ?
66	P	Euh, ben là euh, pour moi y avait une premi, euh, une première chose c'est le le le, je dirais le, un peu le trop plein euh, le trop plein d'objectifs je dirais dans sa euh, dans sa séquence, enfin dans sa séance puisque euh on va y venir après mais elle est à la fois sur euh sur, c'est pas la première découverte de l'album mais on est encore dans la découverte et la compréhension de l'histoire euh et puis on veut aussi, on veut aussi être dans euh la fabrication de jeux en lien avec les feuilles donc là c'est, voilà y avait déjà ça. Y avait un deuxième point c'était puisque j'avais pu filmer euh, avec un groupe puis avec un autre euh, leur montrer comment euh, d'un point de vue professionnel euh même si c'est pas totalement conscient et explicité euh, y tirent des leçons du vécu d'une première euh en en le faisant ensuite. Et ça c'est quelque chose qui est revenu euh, dans plusieurs de ces TD délocalisés où on a filmé deux groupes comme ça. Je vois que finalement on apprend de l'expérience et c'est et et peut-être le fait de se voir ça permet d'expliciter je dirais ces, ces apprentissages que l'on fait pour la suite et puis peut-être la troisième chose dont je me souviens c'est euh la façon dont elle euh, le décalage qui peut, qui a entre euh ... enfin c'est au niveau de sa définition du jeu. Sa définition du jeu. Elle a en tête une définition du jeu, les enfants en ont une autre et donc on sollicite les enfants, elle va solliciter les enfants et quelque part euh, je dirais pas qu'elle va pas les écouter mais elle va entendre que ce que, elle va tordre leurs propos pour les faire rentrer dans son cadre à elle.
67	C	D'accord.
68	P	Et ça c'est c'est les points sur lesquels je voulais revenir.

69	C	Qui dont donc tout autant des points du côté de, on va dire de, du métier d'enseignant. Sur la prise en main de la classe, la gestion, les choix l'animation et aussi des points qui peuvent avoir un lien on va dire avec la didactique d'une discipline ?
70	P	Oui. Ben là , ça c'était euh un parti pris de cette série de TD délocalisés puisque on était sur euh le constat qu'ils avaient besoin d'apprendre à construire des séances et des séquences d'apprentissage et que c'était un peu le fond à partir duquel on travaillait. C'était ça donc euh, donc y allait y avoir, y avait forcément un contenu, y avait forcément des éléments, des éléments didactiques qui étaient derrière.
71	C	D'accord. On poursuit sur ce passage si tu veux bien.
72	V	suite.
73	P	Ouais, ouais
74	C	Tu dis ouais ?
75	P	Non, non parce qu'en fait je je, c'est quelque chose dont je me souvenais plus tout à l'heure à l'instant et qui était effectivement un des éléments que j'avais pointé quand j'avais euh fait les images et, parce que c'était vraiment un des éléments qui m'a frappé dans les films que j'ai faits euh, à la fois, à la fois pour des TD délocalisés chez des jeunes stagiaires où des plus chevronnés dans les chantiers maths. En particulier un que j'ai fait dans un chantier maths où y avait dans la même école je dirais une euh une stagiaire aussi. D'accord Et, et cette euh et j'avais perçu ce besoin qu'ils ont systématiquement de se rassurer en ayant les enfants au plus près de. L'impression qu'ils ont qu'ils maîtrisent mieux la situation alors qu'en fait ils la pourraient plus qu'autre chose. Et, et voilà. Et donc là je suis content, je suis content que ça vienne (rire P). Voilà.
76	C	Et en même temps tu , tu entre guillemets tu casses ton cadre puisqu'elles n'ont pas réagi et déjà tu, tu pointes un élément qui paraît euh, enfin qui est à discuter quoi. Est-ce que ?
77	P	Oui.
78	C	C'est parce que t'as oublié, c'est parce que t'as réagi ? Parce que...
79	P	Ouais euh, en fait j'ai eu le sentiment de le de le euh, de le casser parce que ça rentrait, ça rentrait dans la réaction de Jessica en fait. Euh et et après et après y me semble, y me semble qu'Elodie revient là-dessus aussi. Et euh, mais en même aussi peut-être qu'inconsciemment je me suis précipité là-dessus parce qu'effectivement c'était un des points sur lesquels je voulais revenir euh, effectivement. Et c'est marrant parce que tout à l'heure je l'avais plus en tête du tout et c'est là que, que c'est ressorti. Et Jessica elle dit quelque chose de, qui me paraît intéressant quand elle dit "J'avais prévu de, enfin on a coconstruit. On s'était entendu sur un travail en groupes séparés et suite à ce visionnage, je change d'avis."
80	P	Hun hun.
81	C	Par rapport au choix que tu fais d'entrée dans le TD, la coprédation et cætera. Ça me paraît euh.

82	P	<p>hun hun Oui alors en même temps je, je j'ai trouvé ça intéressant et puis la façon dont elle m'a répondu après ça m'a un peu douché. Parce que parce que en fait j'ai trouvé, c'était intéressant parce que je me suis dit "Bon ben tient, elle euh, première interprétation c'était euh, elle tire des leçons de ce qu'elle voit pour euh, et puis euh et puis après on voit dans sa réponse bon ben c'était pour essayer mais je." Elle a pas pu objectiver une raison de le faire en grand groupe plutôt que, plutôt qu'en demi-groupe. C'était euh, pour voir. En même temps en revoyant je me suis posé la question "Est-ce que en préparant elles se sont pas dit finalement pour les faire s'exprimer c'est trop dangereux d'avoir tout le groupe classe." et là en voyant que ça fonctionnait bien avec le demi-groupe elle se dit "ben là finalement je peux me lancer." Y a peut-être aussi de ça.</p>
83	C	<p>Qui s'articule avec un autre euh élément important dans le développement des débutants qui est le rapport au temps dont elle parle.</p>
84	P	<p>Oui oui.</p>
85	C	<p>On continue pour écouter ce qu'en disent les deux autres ?</p>
86	V	<p>suite.</p>
87	C	<p>Tu as un peu bousculé le consensus là ?</p>
88	P	<p>hun hun, euh ben y avait pas vraiment un consensus, y avait un peu un partage entre</p>
89	C	<p>Ouais pour moi quand je dis consensus c'est que y avait consensus sur le fait que les enfants sont à l'écoute.</p>
90	P	<p>oui. Ça d'accord.</p>
91	C	<p>Et toi tu dis pas tout à fait la même chose.</p>
92	P	<p>Effectivement je je les enfin j'essaie de les renvoyer aux images en leur disant "Dans les images oui y avait de l'écoute mais y avait pas qu, quoi." Ça me semble important de de de ben oui, je suis là aussi, de pointer !</p>
93	C	<p>Oui mais là on est sur une préoccupation très prégnante chez les débutants. L'organisation des élèves, on voit des choix qui ne sont pas les mêmes chez les uns ou les autres." Par contre elles ont des préoccupations qui sont pas les mêmes que les tiennes ?</p>
94	P	<p>Oui. Oui oui.</p>
95	C	<p>Puisque personne parmi elles ne parle de la position des enfants. Pas la position géographique parce qu'elles ne parlent que de ça, "loin de moi, près de moi" mais la position en termes de postures pour écouter.</p>
96	P	<p>Oui non ça ça vient pas c'est pour ça aussi que j'essaie de les recentrer là-dessus et d'autant d'autant plus je dirais euh, je dirais volontiers que je suis assez content de la façon dont elles ont pu échanger et euh je dirais, même si elles ne sont restées que sur la position géographique je dirais y a eu je dirais un vrai échange professionnel entre elles sur cette question-là. Et bon moi j'essaie de de de de déplacer un petit peu le problème. En fait euh à ce niveau-là.</p>
97	C	<p>Ça fait partie des préoccupations que tu as quand tu installes ce dispositif ?</p>

98	P	Oui.
99	C	Finalemment y a deux préoccupations pour moi. Y en a une sur la qualité de l'interaction et là tu viens de dire qu'elle est satisfaisante.
100	P	Oui.
101	C	Et puis y en a une seconde qui est "aller plus loin."
102	P	Oui, oui. Effectivement ce passage là où j'ai fait ce plan sur le banc c'était un plan de 30 secondes que j'aurais proposé si il était pas rentré dans le moment qu'elle a proposé.
103	C	D'accord.
104	P	Parce que quand je l'ai filmé, je voulais en parler au moment même où je l'ai filmé quoi.
105	C	Et ta préoccupation principale à ce moment-là elle est plutôt sur ?
106	P	Ben disons que j'ai le sentiment que au moment où je m'exprime-là c'est le bon moment pour le placer. Qui sont que, que ça va, que ce déplacement y va passer sans être perçu comme étant euh, je dirais euh, une critique agressive de ce qui s'est passé et qui est pas le but parce que ça fait pas avancer les choses. Et c'est vrai que je saisi, je saisi l'opportunité pour du fait que je trouve que l'échange fonctionne relativement bien pour essayer de de pousser un peu plus plus loin et il me semble me souvenir qu'après que à plusieurs reprises en regardant d'autres images ils reviennent ils pointent cette question-là et que ce qu'ils en rient même. On sent y, je pense qu'y intériorisent, enfin qu'elles intériorisent un certain nombre de choses.
107	C	Elles vont même évoquer le fait de se donner des outils pour travailler sur cette installation des élèves. Est-ce que tu veux ajouter quelque chose sur ce passage ou passer sur un autre extrait ?
108	P	Ouais ben avancer sur un autre extrait.
109	V	passage proposé par Pierre.
110	C	Un petit arrêt, tu as vu son visage quand tu lui dis ça ?
111	P	Non. Elle se demande ce que j'ai choisi !
112	C	D'après toi elle se demande où elle sait déjà ?
113	P	Euh, je ne sais pas, je ne sais pas, je ne sais pas(de moins en moins fort).
114	V	reprise.
115	C	je voudrais m'arrêter sur cette expression-là. "C'est pas la même maitresse." Euh, est-ce que t'as l'impression qu'ils perçoivent ce que tu veux dire par là ?
116	P	Euh, je euh, là avec du recul je suis pas sûr. Je suis pas sûr. Euh...
117	C	Parce que sa réponse n'est pas du tout dirigée sur elle
118	P	oui oui.
119	C	Elle est immédiatement dirigée sur
120	P	Oui, oui mais en même temps j'ai euh, j'ai en y repensant je je, je me demande si elle elle redoute pas de regarder ce passage-là parce qu'elle a le sentiment que ça s'est moins bien passé euh, euh, avec les moyens. Alors que, alors que c'est pas mon sentiment à moi.

121	C	C'est pas ça que tu veux montrer ?
122	P	C'est pas ça que je veux montrer et, et de mon point de vue ça s'est ni bien, ça, ça s'est passé différemment.
123	C	Et qu'est-ce qui pourrait lui faire dire que de son point de vue à elle ça s'est pas bien passé ?
124	P	C'est un peu ce qu'elle dit, c'est parce que le rappel de l'histoire il n'a pas été aussi fluide qu'avec les grands. Et comme elle le fait remarquer là c'était des moyens, l'autre c'était les grands et c'est pas les mêmes élèves, c'était euh, et puis euh elle a eu moins de, elle a eu moins de temps parce qu'elle a un peu débordé avec le premier groupe et là y a eu la question de la gestion du temps. Comme la phase de rappel d'étude est trop longue et ben du coup hé ben ça va rendre la phase de recherche des jeux euh, très restreinte ici. Donc effectivement elle a le sentiment avec ce groupe de ne pas être allée au bout de ce qu'elle voulait faire. Donc je pense que ces sous ces éléments là qu'elle la perçoit comme un moment, un moment moins réussi.
125	C	Ouais. Et est-ce que le décalage entre ta perception et la sienne elle est pas aussi dans la représentation de ce qui peuvent avoir en débutant de c'est quoi un bon enseignant ?
126	P	Oui ! Oui, oui.
127	C	On continue un peu ce passage.
128	V	suite.
129	P	Y avait aussi l'incident !
130	C	J'arrête par rapport à ce que tu viens de dire.
131	P	Je là je me souvenais plus là qui avait eu cet incident et et je pense que euh elle pense que parce qu'il y avait l'incident, elle pense qu'elle est pas une bonne enseignante. En fait, en fait alors que même si c'est géré avec plein de maladresse de débutant elle le, moi je trouve qu'elle s'en sort plutôt bien et c'est tout à son honneur la façon dont elle gère cet incident et dont, et dont elle gère là ou d'autres feraient, feraient les autruches. Donc euh.
132	C	On poursuit.
133	V	suite.
134	C	C'est le seul retour d'extrait dans lequel y a un blanc.
135	P	Oui. Et c'est aussi pour ça que je laisse, que je rompt un peu le contrat et que je laisse Keira intervenir parce que je, je pense que ça soulage Sandra et le but c'est pas de, elle se met une pression à ce moment
136	C	Là elle est affectée je trouve.
137	P	Oui oui ! Parce qu'en fait elle se met une pression et elle le lit, elle a pas du tout le regard que j'ai dessus en fait et donc euh... Voilà le fait que Keira intervienne je pense que ça soulage, je pense que ça la soulage un peu.
138	C	Et toi tu t'en es rendu compte de ça ?
139	P	Euh... Plus ou moins, plus ou moins... Plus ou moins, en même temps je euh, je veux pas trop dire mon analyse de la situation mais j'ai effectivement ce sentiment

		que elle le, elle le lit l'évènement et sa gestion de classe de façon négative alors que moi j'en ai plutôt une lecture positive mais euh en même temps je peux pas donner cette lecture d'emblée au au risque de, je dirais de casser complètement les échanges, et moi ce que, ce que j'ai envie c'est que eux l'analysent et regardent ce qui s'est passé.
140	C	Mais là on touche, je sais pas si c'est une limite mais une question je trouve sur un formateur de travailler collectivement sur la pratique d'une débutante.
141	P	huh huh huh. Je pense que c'est important de montrer des des choses qui fonctionnent, des incidents. C'est pas vraiment des choses qui fonctionnent pas. Des moments d'incidents parce que je dirais que ça fait partie du quotidien du métier. Mais pour pouvoir le faire et ça renvoie un peu à la façon dont j'ai conçu le dispositif et les groupes euh y faut qu'y ait un minimum de confiance à l'intérieur du groupe. Et c'est aussi une des raisons pour lesquelles je pense que ça je pourrais pas le faire dans le premier TD délocalisé.
142	C	D'accord.
143	P	Parce que je pense que euh, lorsqu'on a vécu toute une série de TD délocalisés et lorsque je suis déjà allé les voir y a déjà une relation qui s'est établie qui fait que on peut se permettre des choses qu'on peut pas se permettre euh forcément, forcément au début.
144	C	Et est-ce que cette nécessité de se créer un milieu de confiance hein, c'est de ça que tu parles, est-ce que cette nécessité-là tu la connais aussi en tant que formateur en TD traditionnel on va dire où est-ce que tu la mesures plus importante euh,
145	P	Euh, ben je pense que elle existe aussi en TD mais elle est plus importante là. Parce que justement on veut, parce que là justement on veut aller jusque euh de, dans ce dispositif là on peut se permettre d'aller observer des pratiques de pairs justement. Et donc, il me semble que ce qui est intéressant dans ce type de TD délocalisés c'est euh, on a un espace dans lequel on peut se donner les moyens enfin je m'en suis, j'ai pas réussi du tout à le faire l'an dernier mais moi c'est vraiment le le le je dirais le le ceux dont je suis content cette année de ce que j'ai fait en TD délocalisé par rapport à l'année prochain (lapsus), je pense avoir avancé dans dans, dans cette direction-là. Voilà quoi. Et si y a une direction dans laquelle j'ai envie de creuser pour l'an prochain c'est bien euh, c'est voilà. C'est créer cette dynamique de confiance pour pouvoir justement euh euh avoir vraiment un temps où des collègues acceptent de livrer leurs pratiques, d'en discuter. Et ça, ça ne peut se faire qu'en petit euh,
146	C	Et qu'est-ce qui a changé chez toi qui te fait dire l'an dernier je n'y suis pas du tout arrivé et cette année euh je suis satisfait de
147	P	Ben disons que déjà l'année dernière, un constat l'année dernière c'est que j'ai euh, j'ai obtenu, j'ai eu une personne sur à peu près le même effectif euh qui a accepté d'être filmée. Là j'en ai eu 5, 6 7. Bon ça je pense que c'est un élément objectif. C'est pas simplement un élément, je dirais un effet d'échantillon différent. Je dirais que c'est lié euh à la façon dont j'ai géré les choses différemment qui m'ont permis de de

		de le réaliser euh voilà. Donc à partir du moment où j'avais pas de volontaires pour être filmés, ce travail-là euh, ben y pouvait pas se faire déjà.
148	C	Et cette façon différente de gérer les choses, si tu devais mettre des mots dessus, c'est quoi ?
149	P	Ben je pense que, un des éléments pour moi euh euh que je reproduirais l'an prochain et qui a joué beaucoup euh c'est le fait de pouvoir aller tous les voir dans leurs classes euh une fois en début d'année. Parce que déjà c'est "je suis allé les voir dans leurs classes, j'ai discuté de leurs pratiques" sans être dans une posture de jugement. Euh, euh, dans un dispositif relativement libre parce qu'y a même pas de trace écrite de ce dispositif officiellement, institutionnellement ça n'existe pas. Voilà (rire P) Et je pense que ça c'est un élément, un élément, un élément important et qui euh et qui a permis d'embrancher un travail autour de leurs pratiques. Voilà. Euh, et puis le le second élément qui m'a permis d'organiser ça c'est la façon dont j'ai, dont j'ai pu davantage avoir une organisation avec euh des îlots de cohérence, en travaillant par cycle avec eux en parallèle des TD délocalisés, en analysant leurs pratiques professionnelles et la liaison de l'un avec l'autre. Je pense à. Ce sont ces éléments-là qui m'ont permis d'avoir une construction plus cohérente et et c'est dans cette cohérence qu'on peut créer ce ce climat de confiance pour euh...
150	C	Donc là ce que t'est en gros en train de me dire c'est que c'est en allant à l'encontre de la prescription que tu as gagné ce milieu de confiance puisque la prescription a dit, enfin ça a été dit plusieurs fois ça a même été écrit que les visites étaient à proscrire ou en tout cas que ce dispositif remplaçait la visite.
151	P	Hun hun.
152	C	Donc d'une certaine manière en allant faire ces visites tu dépasses la prescription
153	P	Oui mais en même temps rien ne dit dans la prescription qu'on ne peut pas faire des visites pour préparer, pour préparer des TD délocalisés ! Donc officiellement c'est ce que, c'est ce que euh je déclare à l'institution pour avoir mes ordres de mission. C'est "Travail préparatoire au TD délocalisé" (sourire P)
154	C	Et la deuxième chose qui t'aide si j'ai bien compris c'est euh, c'est à ton niveau de réorganiser le cadre de travail qui t'es donné dans le DESU
155	P	Oui
156	C	En mettant en adéquation les groupes de TD délocalisés et les groupes d'analyse de pratique ce qui n'est a priori pas prévu.
157	P	Ce qui est pas prévu, et qui qui nous a amené la aussi à tricher avec la prescription euh mais avec l'accord de tout le monde puisqu'effectivement là où ils ont officiellement 3h d'APP y z'en n'ont plus, y z'en ont plus que deux pour que, là où j'ai deux groupes en faire trois pour que j'aie trois groupes de cycles.
158	C	D'accord.
159	P	Mais euh, voilà. Ça s'est fait euh au début, pas pour les premiers, ça se fait progressivement, parce que voilà y z'étaient d'accord sur le fait qu'ils étaient pas forcément perdants. Voilà c'est pas parce qu'ils avaient une heure de moins que... Et

		je pense que s'ils étaient d'accord, je pense que c'est pas parce qu'ils avaient une heure de moins quoi ! C'était aussi parce qu'ils avaient mesurés que dans ces deux heures là c'était plus intéressant de travailler sur leurs pratiques avec d'autres enseignants de maternelle que de travailler sur leurs pratiques avec d'autres collègues qui enseignaient en CM2. Par rapport aux préoccupations qu'ils avaient cette année. Ce qui veut pas dire que, que que la confrontation entre les cycles ne soit pas intéressante mais je ne crois pas que ce soit leur préoccupation première. Surtout en début d'année. Voilà.
160	C	euh, on on poursuit un petit peu sur ce passage si tu es d'accord ?
161	P	Oui.
162	V	suite.
163	P	Oui ! Je, en fait je, je constatais que j'avais longuement hésité je dirais dans mes formulations parce que je sens bien que, qu'elle est pas à l'aise et c'est pas ce que je veux (rire gêné P) et donc euh, donc je, donc euh et c'est pas évidemment de trouver les mots et pour dire les choses-là. Là bon en la regardant à un moment donné elle retrouve le sourire !
164	C	C'est la question que j'avais envie de te poser !
165	P	Voilà. t'as t'as touché le but
166	P	oui
167	C	Parce que au moment, au moment avant que tu parles ils sont tous bien refroidis et ça fait une heure qui sont là et depuis une heure la parole est très libre, ils sont très à l'aise et là d'un coup "Clac !" on a perdu 25 degrés ! (Rire C)
168	P	mais là, mais là elle s'exprime alors voilà et voilà. Et mon but c'était ça, trouver le ressort pour euh, leur redonner la parole et surtout lui redonner la parole à elle !
169	C	Et est-ce que tu t'attendais à ça quand tu as sélectionné ce passage ?
170	P	Non! Non ! Parce que moi j'avais un regard au contraire, c'était lui montrer je dirais la façon dont elle gérait ça et dont elle aurait peut-être pas été capable e le gérer comme ça (rire P) six mois avant ! Et je pensais pas que ça l'angoisse comme ça.
171	C	Et au final en le revoyant. C'est quoi qui l'angoisse ?
172	P	Ben je, je sais pas c'est
173	C	C'est difficile y faudrait lui demander à elle mais, c'est quoi c'est faire autorité ? C'est se montrer ?
174	P	Ben je pense que c'est c'est l'idée même, c'est la peur d'avoir mal géré l'incident d'être jugée comme ayant mal géré l'incident. Enfin c'est comme ça que je, que je le perçois. C'est peut-être pas ça hein ! Mais euh mais là la façon dont elle se débloque là quand elle comprend que je suis pas sur ce registre.
175	C	Oui.
176	P	euh, je pense que cet, que c'était ça.
177	C	On rencontre une préoccupation de débutant aussi qui est "Je suis une bonne maitresse si je ne crie pas."

178	P	Hun hun
179	C	Mais la réalité du métier c'est de faire autorité quand c'est nécessaire.
180	P	Oui oui. Mais c'est pour ça que je je je lui formule comme ça. Oui vous aviez envie de sortir de vos gonds mais vous le faites pas.
181	C	On poursuit en allant au moment de la fin sauf s'il y a un passage sur lequel tu voudrais revenir ?
182	P	Euh comme ça j'ai pas en mémoire trop.
183	V	suite. (Passage sans intérêt digression)
184	V	reprise. (Passage sans intérêt digression)
185	V	reprise.
186	P	Ce que je me disais en le récoutant c'est que finalement le travail qu'on avait fait n'avait pas été inutile. Je pense que ça a fait bouger des choses que ça a fait écho à leurs pratiques. En même temps l'écho il est de nature différente pour chacune mais c'est, ça c'est normal je pense. Déjà parce qu'elles sont pas dans la même position par rapport à par rapport à la situation proposée et puis parce que elles ont chacune leur euh, je dirais leurs pratiques propres, leurs histoires propres donc euh...
187	C	Mais y a un effet important dans la façon dont les retours sont faits de, on va dire des postures dans lesquelles tu les as installées, puisque on va dire qu'il y a deux naïves, celle qui a copréparé et celle qui n'a pas fait et tu gères le retour par rapport à ça.
188	P	Oui. La réflexion que je me faisais là en voyant ça c'est que finalement un dispositif comme ça, sur une année on puisse pas en faire euh, quatre ou cinq je vais dire et convertir plein d'autres choses là-dedans. Parce que finalement euh, je pense je pense que sur le continuum qu'elles ont pu avoir là-dedans elles ont avancé euh sur pas mal de choses.
189	C	Et en plus le milieu est créé, on sait qu'on peut se dire des choses.
190	P	Après la question c'est de trouver du temps, de trouver où le prendre.
191	C	As-tu dupliqué ce même dispositif ou as tu fais autre chose ?
192	P	Disons que le premier semestre ça a été donc visite puis travail normalement à partir de visites chez des confirmés. Sauf, à une exception, à deux exceptions. Une fois parce que c'était sur vidéo parce que j'avais pas de terrain et une autre parce que le terrain a disparu la veille. Sur le second semestre, la plupart se sont fait à partir de vidéos sauf euh, avec euh deux groupes de CE1 pour lesquels, pour un j'ai pas pu faire de prises de vues parce que la collègue était aphone et après ça a plus été possible de trouver des dates au calendrier et une autre parce qu'il n'y avait pas de volontaires sur les prises de vues et on a travaillé à partir de comptes rendus. C'est à dire c'était toujours sur des séquences qu'ils avaient fait ensemble et ils étaient deux trois ou quatre à rendre compte de comment ils les avaient mis en œuvre et des écarts entre ce qu'ils avaient construit et ce qu'ils c'était passé mais on avait pas les images quoi. On était simplement sur le récit.

193	C	Du coup tu en as fait certains avec des formateurs de terrain en allant dans leurs classes et d'autres avec les formateurs absents comme celui-là. Quel effet à l'absence d'un ou plusieurs tuteurs dans le constat que tu fais ?
194	P	... J'ai j'ai j'ai du mal à voir quel serait l'apport d'un formateur de terrain dans celui-là de dispositif. Par contre je vois le formateur de terrain dans l'autre dispositif et c'est aussi parce qu'on est en début d'année et où le la l'entretien bascule beaucoup dans la demande des stagiaires "Je tiens un enseignant chevronné du même niveau que moi est-ce que je ne pourrais pas capter un maximum de recettes" Voilà. Alors que là on est plus du coup de ce côté-là dans ce TD non plus dans chercher des recettes mais réfléchir à des pratiques qui existent et comment les construire.
195	C	D'accord.
196	P	On est plus dans la construction que dans la réflexion. La question que je me pose quand tu poses la question c'est c'est "Est-ce qu'un autre formateur de terrain présent là, dans quel sens ça modifierai le le les échanges." Est-ce que du fait qu'on a dépassé, on est plus loin dans l'année on on resterait dans ce type d'échanges parce qu'on a plus besoin de recettes où est-ce qu'on basculerait là-dedans. Ma réponse elle est pas claire. D'autant plus qu'il peut y avoir chez certains formateurs et je fais référence au mail que tu as reçu autant que moi cette après-midi, où je me dis "Mais là on est vraiment dans le renforcement de ça", c'est à dire le "Venez voir chez moi et retransposez !"
197	C	Et refaites tout pareil !
198	P	Et refaites tout pareil ! (Rire P) Et et si on en est que dans ce discours-là dans la formation je dirais à un mois de la validation euh, ça questionne. (Rires)
199	C	Merci beaucoup !

Autoconfrontation de Véronique. Référente du parcours des Documentalistes

1	C	Alors avant qu'on aille dans un extrait peut-être que tu as sélectionné, ce que je voudrais c'est que tu, en deux mots, tu puisses me décrire en fait euh, la si, la situation mise en place de ce TD. Comment ça s'est...
2	V	Alors, pour ce TD délocalisé, l'objectif c'était de voir la tutrice qui nous accueillait dans son établissement, euh, de la voir en situation pédagogique, donc d'accueil de classe et ensuite euh pouvoir échanger avec les tutrices présentes et les professeurs stagiaires présents sur ce qu'on venait de voir. Ce qui n'est pas forcément le protocole habituel pour les TD déloc en documentation puisqu'on utilise plusieurs modalités. Donc là, c'était suite à un choix qui avait été euh, proposé, suite au bilan qu'on avait fait avec les M2 l'année dernière qui disaient que c'était beaucoup mieux euh. Plutôt qu'une tutrice parle d'un projet, qu'elle nous montre ce qu'elle faisait avec les élèves. Euh, donc la particularité c'est que là on ne voit pas la séance qui précède euh, donc on a assisté pendant une heure et demie puisqu'en fait c'était euh c'était une séance qui devait initialement durer une heure mais qui a débordé parce que les les élèves souhaitaient présenter leur travail, enfin et les enseignants aussi souhaitaient qu'ils présentent leur travail. De, le de lecture à voix haute. Heu, donc là on se pose pour analyser et comme c'est le premier TD délocalisé de l'année pour ces stagiaires qui ne euh, qui n'ont pas, qui connaissent pas les modalités, je prends un temps pour expliquer le cadre et le contexte.
3	C	D'accord. Et donc on va juste écouter comment tu le fais.
4	Vi	vidéo début du TD.
5	C	euh tu leur dis, tu leur présente le TD et tu leur dis "votre référente, en l'occurrence là c'est moi." C'était nécessaire ?
6	V	Euh, mais en fait en le disant j'ai réalisé qu'on, que c'est une information qu'on leur avait donnée mais euh, rapidement et sur laquelle on était pas revenu. Et oui de fait j'ai un petit doute sur leur connaissance du du du dispositif et je me dis qu'il vaut mieux le repréciser.
7	C	D'accord.
8	V	Mais et et c'est vrai qu'à cette occasion là je me dis aussi "ben peut-être qu'on on insiste pas assez euh, en fait y a pas y y y, enfin. Pardon. Dans la formation telle qu'elle est construite en M2 euh, on a pas avec ma collègue quand on a organisé le parcours, on a pas euh balisé un temps spécifique pour euh pour ce, ce TD. Bien sûr qu'on l'a évoqué, ne serait-ce que parce qu'il y a des problèmes d'organisation liés au TD délocalisé mais finalement ce lien tutorat mixte, enfin ce lien et cette explication autour du tutorat mixte, autant je l'ai fait de façon assez approfondie avec euh les tuteurs, autant je l'ai peu fait avec les stagiaires.

9	C	D'accord. Et quand tu le définis je sais pas si on l'a entendu là ou si c'est dans les quelques secondes qui suivent, tu, tu dis ça se fait en dehors, ça se fait hors du temps de travail des stagiaires à l'ESPE. Y me semble.
10	V	Je sais pas.
11	Vi	reprise de la présentation.
12	C	Croiser les regards ? Tu as insisté là sur euh
13	V	Hun. Euh oui parce que effectivement j'ai, j'ai l'impression que c'est le seul moment qui est institué pour ça. Alors ça ne veut pas dire qu'on en parle pas, moi j'essaie toujours de faire des liens pour, avec euh à la fois enfin leurs retours de terrain et puis euh l'articulation théorie-pratique mais là c'est le moment où tous les acteurs se voient.
14	C	D'accord. Mais en le posant comme ça en le début de TD est-ce que ton intention c'est de dire que euh, "c'est ça que je voudrais voir?" Où c'est juste pour contextualiser la situation ?
15	V	C'est pour contextualiser. D'ailleurs en le regardant le film, je me suis rendu compte que je le faisais un peu lourdement. J'ai l'impression d'insister beaucoup de, voilà de de. Vraiment de poser le cadre. Un gros cadre. Mais oui ça me paraît nécessaire, humm, de montrer à quoi ça sert. L'intérêt quoi. En fait j'essaie de donner du sens voilà. A ce moment-là.
16	C	D'accord.
17	V	Donner du sens à ce qui est en train de se passer. Mon objectif c'est celui-là.
18	C	Ça marche. Est-ce qu'il y a un endroit où tu voudrais aller de manière un peu...
19	V	Euh, pas particulièrement humm. Non j'ai repéré des moments où j'essaie de recadrer où de cadrer mais si tu en as suffisamment on peut partir sur les tiens.
20	C	Oui oui moi j'en ai. Moi je voudrais euh, je voudrais qu'on aille à la 6ème minute. C'est la tutrice qui va décrire la séance.
21	Vi	Présentation. >
22	C	Est-ce que, moi ce passage m'a beaucoup étonné. Est-ce qu'on oppose « préparé » contre « spontané » ? Elle dit "y a pas de préparation" alors que moi j'ai vu plein de traces de préparation ?
23	V	Alors. Moi je vois deux choses dans ce qu'elle dit. Un, elle pose le contexte "Comment la séance, la création de la séance a été rendu possible ?" ce qui est une particularité des profs docs puisque comme y a pas de temps dédié, de partie spécifique pour enseigner, tout se fait à partir des collaborations construites ou l'intégration dans des dispositifs. Bon là on est dans le cadre d'une collaboration avec une professeure de, de Lettres-Histoire. Donc c'est pour ça qu'elle passe un assez long temps à poser les choses.
24	V	La, toute la première partie de son explication c'est plutôt le humm, comment a été rendue possible l'activité. Après la séance elle-même effectivement là elle euh, alors et c'est vrai que c'est très paradoxal et là je suis tout à fait d'accord avec toi parce que elle nous dit que y a pas grand-chose de prévu alors qu'en fait elle nous

		donne quand même un document extrêmement cadré avec le, le déroulement prévu. Mais je pense que en disant ça, euh, ce qu'elle veut nous dire c'est que ce qu'on a vu est très différent de ce qu'elle avait prévu. Et c'est une façon de se, comment dire enfin. De se prémunir de la critique en disant "mais en fait on avait pas... On laisse faire les choses quoi." Donc elle se déroule un peu comme ça.
25	C	Parce qu'en termes de formation, je trouve qu'elle fait passer deux messages. Euh, le premier message c'est on a pas vraiment besoin de préparer son travail. Puisqu'elle dit ça ne se prépare pas. Et puis on a pas besoin de formaliser son travail. La preuve je le fait que pour vous. Et je me dis, c'est une expérimentée, elle a des débutants en face. Je sais pas ce que vous vous leur dites en formation ? (sourire V) Est-ce que vous leur dites ça ?
26	V	Non bien sûr. On leur dit de de formaliser. Et le pire c'est qu'elle l'a fait. Elle l'a fait et en plus ce qui m'a fait sourire c'est que, là on est trop loin pour voir le document tel qu'il est construit mais elle l'a construit avec la grille de l'ESPE donc la grille que nous on fournit à nos stagiaires. Elle l'a pas construit avec une grille qu'elle a elle-même crée. Donc elle la formate mais en même temps comme euh alors ! Là c'est mon interprétation. Je suppose que comme elle craint qu'on lui reproche que ce qu'elle a fait ne correspond pas exactement à ce qu'elle avait écrit en amont.
27	C	Oui. Du coup elle anticipe ça.
28	V	Voilà. Et effectivement tu as raison, alors là je le relève pas du tout au moment où elle le dit mais je la sens tellement mal à l'aise dans cette situation que je je effectivement je me dis qu'il vaut mieux pas appuyer dessus. Voilà ! (rire V) Mais euh, 'fin, ça je le sens de façon un peu intuitive mais ça m'a moins heurté mais effectivement avec le recul je suis d'accord avec toi.
29	C	Parce que en plus de ça, elle pourrait, c'est indéniable son travail il est préparé. Elle dit "avant il a fallu lire beaucoup de livres pour sélectionner des extraits qui leur plaisent." On peut pas appeler ça autrement que du travail de préparation. Elle a aménagé sa salle de manière spécifique. Un espace où y vont pouvoir bouger. Un espace où ils sont assis. Si ça c'est pas un travail de préparation euh. Tu vois ? Moi j'étais très étonné d'entendre ça.
30	V	Et en plus la séance c'est très structuré !
31	C	Et la séance est très structurée !
32	V	Ah ouais c'est tout à fait. Alors y me semble que effectivement y a deux entrées comme tu disais et l'autre entrée c'est la spontanéité mais la spontanéité elle est pas du côté des enseignants, elle est du côté des élèves. C'est à dire qu'en fait la séance elle se veut, en fait laisser suffisamment de d'espace d'expression aux élèves pour pouvoir effectivement leur accorder une certaine liberté et une certaine spontanéité. Et effectivement là y a confusion dans son propos. Mais je suis pas sûr qu'y ait confusion vraiment pour les étudiants. Je suis pas trop inquiète.
33	C	D'accord.
34	V	Voilà.

35	C	Ok. Euh, j'avance ?
36	V	Ouais vas-y
37	C	On va aller à la dixième minute. 10'10 pour être précis.
38	Vi	casser les codes du prof sur l'estrade et des élèves qui écoutent.
39	V	(rire) Heu ouais c'est un cliché qu'on retrouve beaucoup dans le discours des profs docs qui est de dire "on fait pas cours comme les autres" sous-entendu on ne fait pas de cours magistral. C'est très caricatural effectivement. Bon. Alors moi j'avais noté aussi ce passage parce qu'en fait ce qu'elle dit en creux me semble-t-il c'est que c'est une séance qui est entre l'animation et la pédagogie. Qui est pas clairement une, qui est pas tout à fait une séance pédagogique. C'est plus une séance de d'animation en fait. C'est à dire qu'il y a une visée éducative qui prédomine les apprentissages informationnels autour de la lecture.
40	C	Mais la question que je me pose et c'est pour ça que je voulais te montrer ces deux extraits c'est pas tellement par rapport à elle. C'est par rapport à toi en fait. Euh, c'est le tout début de l'échange, elle contextualise, elle dit après qu'elle prépare pas et cætera. Même si on sait que c'est pas vrai. Là elle envoie un deuxième message fort. On fait pas cours comme les autres. Et là enfin, tu tu m'as un peu dit tout à l'heure mais t'as rien pris toi de ça ? Tu as ? C'est vraiment dans ce souci de protection parce que tu la sens ?
41	V	Euh... Oui je, enfin, en tout cas quand tu me poses la question ce qui me vient en premier c'est effectivement ma préoccupation de, à ce moment-là, autant que je m'en souviens c'était celle de euh, d'asseoir un climat de confiance. Et pour Anne qui euh, je pense avait des questions je pense sur "Est-ce que ça va pas tourner à une forme de critique générale de ma séance ?" Euh, pour moi il était important de la mettre à l'aise. Alors je pensais pas judicieux de questionner ses choix ou ses positionnements. Et d'ailleurs pour aller un peu plus loin, ça c'est une question je crois pas que je euh je laisse dire n'importe quoi mais euh
42	C	loin de moi cette idée !
43	V	Non non mais bien sûr ! Mais c'est quand même une question que je me pose parce que j'ai j'ai eu, j'ai fait un deuxième TD depuis dans la foulée. Mais c'est une question que je me pose euh "Qu'est-ce que je, jusqu'où je vais comment je, quand je suis absolument pas d'accord avec ce qui vient d'être dit" Euh. Jusqu'où je vais là-dessus. Alors c'est quelque chose encore une fois que j'ai du mal à expliciter parce que je le ressens de façon plutôt intuitive. L'impression que, à ce moment-là, à certain moment des échanges, je mon mon rôle est avant tout un rôle de guide et pas... Et pas, et. Et que je ne dois pas prendre parti. Et en fait y a un autre moment beaucoup plus loin dans le TD délocalisé où je me suis posé la question. C'est quand euh. Quand une des tutrices dit "Mais en fait je crois que le fait d'être appelé professeur documentaliste c'est pas si important." Et y a un moment je sais pas si tu as vu mais les regards se tournent vers moi et ils attendent que je positionne. (Rire C) Parce que savent très bien que c'est pas ma. Que c'est pas celle-là ma position. Et je ne le fais

		pas. Parce que j'ai, je me dis que si je le fais j'arrête tout. Je bloque tout l'ex. Enfin personne n'osera exprimer son ressenti et moi ce qui m'intéresse c'est qu'ils voient justement qu'il y a une diversité des approches, une diversité des euh, des, euh, ouais des idées, des des des façons de voir de, le métier qui peuvent être parfois en opposition les unes avec les autres. Et là c'est sa façon de considérer son travail et... Effectivement je trouve pas opportun de revenir dessus.
44	C	Vous avez eu l'occasion d'échanger avant ? Que vous alliez faire ce TD à Martigues ?
45	V	Avec la tutrice qui nous accueille ?
46	C	Ouais
47	V	Anne ? Euh... Alors sur le contenu, sur les modalités pratiques euh. Oui. Mais pas en détail sur ce qui allait se passer.
48	C	Oui oui. Mais en tout cas sur le format de l'observation ? Un temps d'échanges et de discussions. C'est pas une surprise pour elle ?
49	V	Non non pas du tout.
50	C	Et l'idée qu'il fallait qu'elle donne à voir euh quelque chose et qu'il allait y avoir des échanges là-dessus ? Euh ?
51	V	Oui oui bien sûr ! Ça elle le savait. Ce que je peux dire quand même c'est qu'elle a, elle a insisté à un, plusieurs fois, en fait pour que la dernière heure de 11h à midi on fasse autre chose. C'est à dire qu'on aille observer autre chose parce qu'y avait une activité qu'elle pensait qui serait intéressant d'être observée par
52	C	Ah d'accord.
53	V	En fait elle faisait en sorte que ce temps d'échanges soit extrêmement réduit. Et je me dis j'ai d'autant plus bien fait que, on a beaucoup débordé sur la, sur la première heure. Y nous aurait resté 1/4 d'heure d'échanges quoi si j'avais suivi son, sa proposition. Mais effectivement euh, elle, elle est, elle est mal à l'aise voilà par rapport à. Elle a dit "oui" parce que euh dans sa professionnalisation de tutrice elle se sent obligée de dire oui mais en même temps elle a des difficultés à donner à voir l'activité elle-même et après elle a des elle est inquiète sur l'échange et sur ce que ça pourrait remettre en cause peut-être d'elle.
54	C	Et je trouve très étonnant du coup, parce qu'effectivement ça transparait. Ça transparait tout le long elle se libère jamais. Mais malgré ça, elle fait une séance où elle va, pour prendre ses mots "se ridiculiser". Alors qu'elle se ridiculise pas en plus hein ! Pour moi là y a un vrai contraste. Quelqu'un qui veut pas qu'on donne à voir, qui est comme ça toute griffes dehors et qui va balancer "allez les enfants on va se ridiculiser". Et qui fait ça. C'est c'est, je trouve ça complètement paradoxal. Tout le long du TD j'ai cette contradiction devant les yeux quand je vous regarde.
55	V	Oui. Alors là je sais pas si euh, on enfin je vais pas faire d'analyse psychologique sauvage mais alors
56	C	Non ! Moi non plus mais

57	V	Alors je sais pas si dans le fait que tu observes justement dans différents euh, dans différentes disciplines, dans différents niveaux tu as pu voir ce type de personnalités mais alors où peut-être c'est spécifique à la documentation, je voudrais pas faire de généralités. abusives. (rires) Mais en tout cas nous on a quelques professionnelles dans le métier qui ont un petit peu cette app, cette façon d'être. Là on touche vraiment à des attitudes qui sont vraiment particulières c'est à dire euh, des gens qui naturellement sont plutôt réservés et timides et qui au fond, dans leur métier d'enseignant sont toujours un peu obligés de se forcer pour euh
58	C	d'accord
59	V	ben pour euh, pour se donner en spectacle. Parce que être enseignant c'est aussi se donner en spectacle. Et mais qui en même temps sont, enfin, comment dire équilibrent ça avec une vraie envie de faire passer des choses et de
60	C	Parce que ça c'est indéniable sur le travail qui a été fait
61	V	Voilà et de donner du plaisir de de faire progresser les élèves enfin. Tout ça je pense que voilà. Elle a ça en elle et du coup euh elle arrive à se forcer à faire les choses qui sont pas dans son naturel profond on va dire. Mais c'est, je sais pas ! C'est toi t'as pas vu ça ailleurs qu'en documentation ?
62	C	Ben je sais pas. Si j'ai, comme ça sur les derniers que j'ai vus non, pas comme ça. Euh, je continue à avancer ?
63	V	Ouais, vas-y.
64	C	Sur les blousons. Ça vous a fait beaucoup réagir.
65	V	Oui
66	Vi	échange sur les blousons
67	C	Juste avant. C'est pratiquement la première chose que tu lui demandes après euh d'avoir raconté la séance.
68	V	Ouais.
69	C	Et, c'est pas de du boulot de documentaliste ?
70	V	Non c'est du boulot d'enseignant.
71	C	Oui. Mais je, t'attaques par les blousons.
72	V	Parce qu'en fait dans euh, dans ma tête en fait le le scénario du TD tel que moi je l'ai imaginé c'est quand même d'analyser les éléments clés de la séance dont évidemment l'entrée des élèves et le cadrage que font les enseignants pour les faire s'installer dans le CDI par exemple. En fait je prends ce biais-là, c'est vrai que je lui dis pas "alors comment tu as accueilli les élèves ? Comment tu as posé l'ordre et le silence ?" Je rentre par les blousons parce que c'est plus euh c'est un un point. Mais moi ce qui m'intéresse là c'est de discuter justement du, euh c'que c'que je vais appeler plus tard dans l'échange le négociable et le non négociable. Alors à la fois voilà je veux faire le lien avec euh. Tu veux le passer ?
73	C	Oui. Mais vas-y continue.

74	V	Alors je veux faire le lien en fait entre ces questions qu'on a déjà abordé en M1 et plus ponctuellement en M2. Et et la question qui se pose réellement dans un cas concret.
75	C	Et ça, c'est euh, voilà c'est une situation de référence, c'est ton boulot de référent complètement en action ? C'est à dire que là tu te, là quand tu fais ça, tu es dans "J'appuie sur ce bouton pour qu'ils voient", enfin pour que, pour mettre le focus sur ce qui avait à voir dans cette situation concrète en relation avec l'ESPE donc tu es complètement dans l'éclairage par le terrain de ces éléments théoriques ?
76	V	Oui, c'est tout à fait mon but.
77	C	Et ça tu l'anticipes pendant la situation initiale ?
78	V	Oui.
79	C	Quand tu repères les blousons tu te dis ça, ça va être mon entrée ?
80	V	Oui. J'ai pris des notes tout au long de l'observation de sa séance en essayant de euh, de repérer les moments qui pouvaient être des points intéressants à discuter pendant l'échange.
81	C	D'accord. Ok. On va continuer sur les blousons.
82	Vi	suite. >
83	C	Une justice à deux vitesses ? (Rire V)
84	V	Oui c'est vrai puis c'est amusant parce que je lui dis "quelle est la règle ?" Et elle me répond "C'est mieux qu'ils les enlèvent!" Ouais.
85	C	Là ce qui m'a surpris, toujours en direction des stagiaires. Le message c'est "Euh, c'est on peut s'asseoir sur un cadre si on y trouve un intérêt" Enfin, je sais pas...
86	V	Oui ... Alors moi la façon dont je l'ai perçu c'est que euh elle euh elle fait une hypothèse de ce qu'elle suppose que j'attends qu'elle dise. Donc elle se dit "Je suis obligé de lui dire que la règle c'est d'enlever le blouson. Parce que c'est ce qu'elle attend." Mais en même temps c'est pas ce qu'elle fait. Et moi effectivement je préfèrerai qu'elle dise clairement. J'ai fait le choix de. C'est un choix assumé et y a de bonnes raisons de le faire. Mais ça je peux pas déjà le dire comme ça. Donc elle le dit effectivement d'une façon où elle se contredit un peu ben comme on a vu précédemment hein ! Ou elle dit "La règle c'est ça" mais non. Je les laisse quand même pas le faire mais c'est pas grave parce que moi mon objectif c'est d'une part que ce soit euh dit, enfin, que tout le monde le questionne. Parce que souvent c'est sous-tendu et tout ça c'est pas dit. Soit les gens se sont même pas demandé quelle était la règle avant ? Pardon ! Les gens. Je vais préciser. Dans la pratique les stagiaires et même parfois les expérimentés se sont pas vraiment demandé qu'elle était la règle avant. Ou bien ce sont demandé mas ils sont pas en capacité de l'appliquer tout le temps. Mais tout ça c'est pas formalisé. En général. Et là, moi je veux que ce soit formalisé. Donc moi ça me gêne pas qu'elle se contredise mais au moins elle l'exprime. Hein ! Et et est-ce que, déjà si les stagiaires voient que même pour une tutrice expérimentée ces questions-là ça n'a rien d'évident mais qu'en tout cas ça mérite d'être questionné. Ben en tout cas pour moi le, l'objectif est atteint.

87	C	Alors je voudrais juste aller à la fin de cet extrait pour qu'on voit comment, parce que là tu abordes le négociable, pas négociable, juste pour voir comment il se termine.
88	Vi	témoignage chez un stagiaire d'une règle fluctuante suivant que l'élève soit perturbateur ou pas
89	C	Il dit comme elle hein !
90	V	Oui (rire gêné) Oui y a, y a une règle euh selon qu'on a l'étiquette perturbateur ou pas la règle est différente.
91	C	Ça c'est quand même hautement discutable non ?
92	V	Ouais tout à fait. Ben là pour le coup euh c'est vrai qu'on est resté assez longtemps dessus. Euh, je me suis dit que ça valait vraiment la peine d'être travaillé. Après voilà. Euh, au retour du TD délocalisé et puis pour que tout le monde en profite parce que là ils sont que euh, euh, que 5 stagiaires à en parle mais qu'au retour euh. 4 pardon, 4 stagiaires mais qu'au retour ça puisse être une question à aborder avec tout le groupe de M2.
93	C	c'est une dimension transversale cette question du blouson.
94	V	Oui je crois ! Et d'ailleurs dans l'échange qu'on avait vu entre la tutrice et la stagiaire il y avait eu la même chose sur les gants. En fait c'est aussi pour ça que je, fais-le. C'est aussi en pensant à Nadia et Alexandra. Que je, je viens sur le blouson et je pense à elles. Et à un moment donné d'ailleurs je vais faire le lien avec d'autres parties de la tenue vestimentaire en disant "Mais la question se pose aussi pour les casquettes, je sais plus ce que je dis. Et les gants ! (rire C) Pour voir si elles font le lien. Elles vont pas s'exprimer
95	C	Non, elles vont pas s'exprimer
96	V	sur la question. Et je j'essaie aussi de faire le lien avec cet épisode-là que j'avais trouvé assez marquant dans leur échange.
97	C	Alors si ça t'ennuie pas justement puisque tu parlais de Nadia, on va aller la voir. à la 24ème minute. >
98	Vi	pourquoi des élèves vont au CDI pour des motivations sans lien avec le CDI.
99	C	Alexandra va s'adresser à Nadia
100	V	Hun hun
101	Vi	prise de parole de Nadia
102	C	Est-ce que c'est Alexandra qui a dit à Nadia "tu devrais dire que" ?
103	V	Hun, ou peut-être qui lui a dit quelque chose, quelque chose qu'elles avaient vu précédemment chez l'une ou chez l'autre et qui incite Nadia à
104	C	Moi en regardant l'image, j'ai trouvé très intéressante cette situation. Tout à l'heure tu as dit "Je pensais à Nadia et Alexandra. Est-ce que c'est quelque chose si on se décolle un peu de ça, la prise de parole des tuteurs est-ce que tu y penses pendant le TD ?
105	V	Oui. Je pense euh... Oui tout le temps. Je pense à la prise de parole de chacun, tout le temps. En me disant, euh, enfin, j'essaie quoi. En me disant "Han ! Euh elle a pas

		encore parlé, lui il a dit très peu de choses. Elle est en train de monopoliser la parole." Oui. J'ai une préoccupation constante.
106	C	C'est ça. Cette fameuse écoute au carré ? En permanence. Le propos plus le climat général du propos ?
107	V	Hun.
108	C	Et ça c'est quelque chose que tu, que tu faisais déjà avant spontanément dans des réunions ou c'est depuis le TD délocalisé ?
109	V	Heu, y me semble que c'est quelque chose que j'ai déjà eu à vivre dans d'autres situations mais... Enfin dans... Dans mon rôle de, d'enseignante à l'ESPE... Euh, j'ai... je je l'ai plus vécu mais, pas, pas forcément avec cette mixité de public. C'est à dire qu'en général si c'est une réunion ça va être une réunion euh, enfin une réunion, un temps de formation, euh, qui va réunir euh, que des... euh que gens en formation continue par exemple. Voilà. Y vont tous avoir le même statut. Là effectivement la différence peut-être, je vois pas trop d'autres exemples de cette situation. Euh, mais là effectivement la difficulté c'est les deux statuts différents. C'est que, y faut pas qu'y ait un groupe qui mange l'autre déjà. Euh donc ça c'est mon premier souci et à l'intérieur de chacun des groupes y faut que tout le monde puisse avoir la parole. Et, selon les questions que je pose, il m'arrive de m'adresser plutôt aux tuteurs ou plutôt aux stagiaires.
110	V	D'accord.
111	C	Tu pourrais me donner un exemple de ? Comme ça hein ? Quel type de question tu vas plutôt poser aux stagiaires et de quel type de questions tu vas plutôt poser aux? Où si c'est pas un exemple précis c'est un truc
112	V	Alors moi ce que j'aime faire dans ce type de situation, que je n'ai pas pu faire parce que Anne nous avait tout formalisé. Du coup elle a coupé court. Mais sinon euh, premier exercice que j'aime faire quand on vient de voir une séance c'est de, de dire euh, avant que, avant que la tutrice s'exprime, c'est de dire aux stagiaires qui sont là, "A votre avis quels étaient les objectifs de cette séance ?"
113	C	D'accord
114	V	Ça j'aime bien, effectivement là clairement je veux que les stagiaires s'expriment avant les tutrices.
115	C	Ok. On va poursuivre sur Nadia.
116	Vi	>
117	C	En termes de formation elle est en train de faire passer un message. Que pour dynamiser un CDI il y a quelques clés. Mais toi tu vas la relancer immédiatement. Alexandra aussi, toujours avec son regard très bienveillant euh, en tout cas très souriant dans sa direction. Est-ce que ça tu l'as perçu pendant le ? Toi quand tu l'as relancée tu t'es dit "Tiens elle dit quelque chose, y faut que je pousse ?"
118	V	Ben oui parce que humm heu, elle dit, comme tu viens de l'exprimer aussi. Elle est en train de, de dire ben, le contexte peut être difficile, c'était mon cas et pourtant les élèves viennent maintenant. Ça veut dire qu'elle a fait tout un travail ! Donc là c'est,

		c'est une aubaine ! Y faut absolument qu'elle explicite ce qu'elle a fait parce que l'intérêt c'est comment elle a réussi ! C'est pas juste qu'elle a réussi ! Et naturellement le caractère de Nadia fait qu'elle va pas le dire spontanément et qu'elle a énormément de difficultés à, particulièrement à dire. Ce qui pourrait la mettre un peu en valeur et ce qui pourrait montrer que justement elle a fait un vrai travail euh, ce qui est le cas. Donc oui bien sûr que j'essaie de lui faire dire le maximum là.
119	C	Sur ce passage, toi tu, est-ce qui a quelque chose que tu voudrais rajouter où ?
120	V	Ben en fait on a glissé euh sur une question qui est totalement hors du commentaire de la séance pédagogique hum. Et à plusieurs reprises pendant le TD on va glisser sur des questions qui touchent aux autres missions du professeur documentaliste. Et ça c'est un peu une constante. Et donc en fait touuuuut, là toute ma vigilance va au fait qu'à la fois ce genre, ce genre de de d'échappée j'ai envie de dire, qui sont sur d'autres terrains professionnels, j'ai envie de les laisser filer suffisamment pour pouvoir comme dans cet exemple euh laisser voir des des gestes professionnels mais en même temps je voudrais quand même ce pourquoi on est censé être là c'est à dire aussi analyser la séance. Donc je j'essaie de trouver un moyen terme voilà. Un équilibre entre les deux euh quand on on a un sujet intéressant comme à, comme à moment donné là c'est sur l'égalité filles-garçons, on va y revenir plusieurs fois, bon voilà. Mais en même temps j'essaie quand même de tirer profit de ce qu'on vient de voir puisque c'est c'était l'objectif initial.
121	C	Tout e que tu viens de me décrire, c'est à dire le fait de laisser parler, de laisser filer mais en même temps de pas vouloir t'éloigner trop de ton sujet principal, tu manifeste rien! C'est très impassible pendant . On voit pas si ça te convient, si ça te convient pas. Si si c'est fait euh. Le style Véronique c'est euh, une grande souplesse, beaucoup d'écoute ?
122	V	Ouais. Et puis parce que hmmm, en fait y a toutes les roues qui tournent là (fait tourner son index en direction de sa tempe) et donc je peux pas en plus euh donner une énorme participation. Je pense que j'ai tellement de, tellement de, c'est comme une tour de contrôle. J'ai tellement de signaux à (rire) ! Non mais. C'est ce que je te disais tout à l'heure aussi de façon euh intuitive. Euh, j'ai la sensation là que ce sera mieux pour tout le monde pour que la la... la parole se libère que moi je ne je ne donne pas de positionnement. Donc je ne cherche pas à, du tout à me positionner. Je ne fais que de lancer, euh, ou parfois une petite note d'humour ou un petit truc pour heu... faire continuer un échange ou développer au propos mais, j'ai la sensation que, y faut que je reste neutre justement. Je sois dans cette euh, neutralité.
123	C	Est-ce que si je te dis du coup que, ton apport, pendant le TD délocalisé il est dans le fait d'installer la situation plus que pendant la situation ? C'est à dire que c'est par ton initiative que vous êtes dans cet établissement, c'est par ton initiative que vous avez vu une séance, que ces gens-là sont réunis autour d'une table, et d'une certaine manière après tu vas les laisser. Même si tu vas comme tu dis relancer... Après tu vas leur laisser la main ?

124	V	En fait j'essaie de contrôler les thématiques abordées et les points. Y a des points clés que je veux voir aborder. Par rapport à la séance donc qui sont prédéterminés. Euh, et puis des points qui apparaissent au fil de, que je décide ou pas de laisser filer un temps déterminé. Donc effectivement c'est c'est, c'est du guidage mais sur le contenu même des échanges, oui j'ai peu d'interventions. Euh, alors peut-être que c'est
125	C	Mais complètement par choix de toute façon ?
126	V	Alors oui ! En grande partie par choix et puis aussi comme je te disais parce que parfois euh, y a eu, y a des moments où, je je suis tellement en train d'imaginer ce qui va se passer ensuite, que j'ai vraiment du mal à m'arrêter sur, relever quelque chose. Bon je sais que la partie, la première, la toute première partie où Anne explique comment elle a travaillé avec sa collègue
127	C	sur la préparation
128	V	en fait elle me l'avait expliqué une ou deux fois. Et du, coup je sais que là, à ce moment-là, je suis pas très attentive à ce qu'elle dit parce que je suis vraiment dans la, dans le scénario du TD en fait.
129	C	Ok. On va aller à « filles garçons »
130	V	Hun hun
131	Vi	prise de parole du seul homme stagiaire sur les stratégies « filles-garçons » chez les éditeurs
132	C	Alors Guillaume, il semble pas très à l'aise en fait.
133	V	Alors c'est le seul homme autour de la table. Et ça fait un moment qu'on a déjà euh, qu'on a commencé à évoquer la relation filles-garçons mais jusque-là on l'évoquait justement euh dans, enfin, avec les élèves. Dans leurs représentations, comment on essaie de casser leurs représentations et cætera. Et c'est lui qui déplace la question euh des représentations filles-garçons sur le métier même des documentalistes en disant "mais ça aussi c'est un exemple finalement de de cliché". Autour des rôles des filles et des garçons. Et je trouve ça euh quand même assez courageux de se lancer dans ce type de euh de débat sur les représentations du métier, en tant que garçon alors que lui. Et en même temps c'est logique parce que lui-même il est touché !
134	C	Il en a peut-être marre qu'on l'appelle "la dame de la bibliothèque"!
135	V	(rire) C'est possible.
136	C	Mais euh oui. Il est extrêmement réservé là, dans le TD. Il a très très peu parlé tout le long. Mais on va aller à « Filles-Garçons » à Port de Bouc.
137	Vi	Véronique (tutrice) raconte le travail avec une association sur cette question dans un lycée professionnel. >
138	V	Sur l'autorité ?
139	C	Moi j'ai entendu pour la deuxième fois une stratégie d'évitement d'un conflit ?
140	V	Alors moi j'entends pas du tout ça.
141	C	T'entend pas du tout ça ! D'accord.

142	V	Euh, les profs docs font beaucoup appel à des intervenants extérieurs parce que soit ils sont dans des projets pluridisciplinaires ou y a, un moment donné un intervenant, une visite, une sortie et cætera. Euh ou, des projets, beaucoup de projets éducatifs aussi avec les partenaires médicaux sociaux de l'établissement, des associations des euh, des personnels médicaux extérieurs et cætera. Donc euh ça c'est quelque chose qui revient régulièrement quand on, quand on est enseignant, en tout cas prof doc et qu'on fait venir des intervenants extérieurs. On a très vite conscience que le rapport, quel que soit leur façon de faire le rapport qu'ils instaurent avec les élèves est différent de celui des enseignants. Et et pour moi ce qu'elle dit ça relève de ça. Ce qu'ils font ils ne peuvent le faire que de leur position. Si nous on devait e faire et, connaissant Véronique, elle est pas du tout dans la stratégie d'évitement. SI nous on devait le faire on devrait pas du tout s'y prendre comme ça.
143	C	Oui donc elle parlait plus du moyen que du sujet finalement.
144	V	Oui.
145	C	On ne se risquerait pas à utiliser leurs méthodes par contre on on, nous aussi on va aller au feu quand il faut y aller quoi.
146	V	Oui. (Pb technique coupure quelques minutes)
147	C	Je voudrais juste qu'on regarde un tout petit extrait.
148	V	Juste avant je voudrais qu'on regarde un extrait ou on est pas tout à fait d'accord sur la réaction d'un élève. C'est à la 34ème minute.
149	C	On va regarder.
150	Vi	un élève qui lit des livres "de filles".>
151	V	Non c'est pas là. Je sais pas si c'est un peu plus loin où un peu après mais en fait ce qui ressort c'est euh on on, elle elle l'interprète comme étant un choix de l'élève alors qu'on est plusieurs autour de la table, là pour le coup je prends position ! (rire)
152	C	ouais ouais exact
153	V	Où on est plusieurs à lui dire "Mais non c'est pas lui qui pense ça". Nous ce qu'on a compris dans ce qu'il dit c'est que sa mère pense ça! Et que y peut pas aller contre les représentations de sa mère. Y pourra pas les transformer. Et là je me suis dit c'est intéressant. Et après coup j'ai un peu regretté de ne pas l'avoir plus creusé en montrant justement que "ben c'était pas évident", la preuve c'est qu'il y avait différentes interprétations possibles de la réaction de l'élève. Et l'autre élément que je voulais mettre en lumière c'est que on finit par être à peu près d'accord sur l'idée que c'est le parent en fait qui, qui peuvent poser problème aussi et je lui demande "Est-ce que tu as réfléchi à une action vers les parents?" et là elle répond "Non". Alors là encore j'appuie pas trop parce que je veux pas euh la mettre en défaut mais quand même j'aimerais qui z'aient ce souci de se questionner. Toujours quand on aborde ce type de questions éducatives y suffit pas de toucher les élèves. Y faut aussi se demander comment on peut toucher les parents ?
154	C	Ça c'est une dimension que tu peux partager avec les CPE ?
155	V	Oui tout à fait.

156	C	Parce que je sais que vous travaillez beaucoup ensemble. Mais
157	V	Euh, on devrait en tout cas. Quand c'est pas le cas on devrait. Et c'est, oui forcément. Eux se la pose directement. Et nous avec les moyens de communication qu'on a, on doit se la poser aussi. Puisqu'on a aussi des moyens de les toucher.
158	C	D'accord. Alors, je vais aller c'est vraiment très bref qu'on regarde ce que tu fais à ce moment précis.
159	V	Vas-y.
160	Vi	un long silence après une prise de parole">
161	C	Y a eu long silence donc on... ?
162	V	Ben moi je me dis "on on a dû faire le tour de la question puisqu'y a plus personne qui s'exprime."
163	C	Et donc tu consultes tes notes.
164	V	Hun. Et là je me dis "Le temps a filé et finalement on a peu analysé la séance et moi je veux absolument revenir à l'analyse de la séance !" Et du coup j'attaque sur ce qui était juste pour moi, non, sur ce qui était la deuxième période de la séance qu'on a pas encore vraiment questionné sur euh la mise en action des élèves.
165	V	(post pb technique) J'ai demandé à mes deux groupes qu'est-ce que vous voulez qu'on fasse de ça ? Ils m'ont répondu "C'est indispensable qu'on sache ce qu'a fait l'autre groupe". Et je pense que c'est à cette occasion là que je vais leur poser la question (d'une faible prise de notes).
166	C	J'ai un tout dernier endroit que j'aimerais qu'on regarde. C'est à la clôture.
167	Vi	dernières minutes du TDD.
168	C	Nadia fait un pont entre son rôle de tuteur. Un petit pont sur la lecture et visiblement un pont satisfaisant. C'est une petite illustration du tutorat mixte.
169	V	hun hun.
170	Vi	(reprise) >
171	V	Voilà ben je leur propose une façon de procéder pour le prochain TDD. Je leur demande pas explicitement de se désigner. Je leur demande de réfléchir entre eux et de me dire. Voilà. Parce que là c'est vrai c'est pas le moment, c'est trop tôt.
172	C	Moi y a un autre point euh, le TD délocalisé doit se passer sur le temps de travail de l'ESPE.
173	V	Alors pour nous la différence avec d'autres types de stage c'est que stagiaires et tuteurs n'enseignent pas sur le même lieu. Donc on peut demander une dérogation à la direction mais ce serait tellement compliqué.
174	C	Ce qui m'a surpris c'est que (coupure pb technique. Fin de transcription) >

Autoconfrontations croisées

Autoconfrontation croisée entre Brigitte et Julien

1	C	Je vous propose qu'on commence ? On va commencer par le tien. (vers Julien)
2	J	hun hun
3	C	Et après on regardera le tien. On ne verra que des extraits des situations de TD. Pas d'autoconf.
4	J	Hun hun.
5	B	D'accord.
6	C	Donc en fait ce qu'on va faire c'est qu'on va regarder le tout début, euh, on verra pas les gens à l'image parce que j'ai eu un petit souci de caméra. Donc y a juste un titre, donc là faudra simplement écouter ce que dis Julien et voilà. Je vous propose qu'on démarre avec ça. Comment il ouvre le moment d'échange. Et après on basculera sur le tien pour voir les mêmes choses. Comment tu ouvres ton échange.
7	B	Hun hun
8	C	Ça marche ? Et comme sur une simple tu arrêtes quand tu as une question à poser une remarque à faire, quelque chose à dire. (Vers B. Lancement de l'extrait CPE 1) ▣
9	V	Visionnage. ▣
10	B	Tu peux arrêter si tu veux ! (rire gêné) Euh, la première des choses c'est qu'il est effectivement , il fait attention à qui il donne la parole en premier. Hein ? Euh, moi dans ce que j'entends c'est les professionnels pour l'instant euh taisez-vous quoi ! Alors de façon peut-être un peu caricaturale je ne sais pas ? Ce que j'entends c'est "D'abord je voudrais avoir des réactions des stagiaires qui étaient présentes." Moi la question que je me pose c'est "Pourquoi pas Pauline ?" Pourquoi les stagiaires observatrices en fait ? Et, et pourquoi pas euh, Pauline, pourquoi ne pas l'interroger elle sur son vécu et sur euh, mais mais enfin si je te pose la question c'est parce que moi spontanément c'est c'est vers le stagiaire qui reçoit que je me retournerai plutôt que hmm vers les premiers observateurs parce que je j'aurais envie de partir de ce qu'elle euh de ce qu'elle a envie de donner à à voir où à discuter. Tu vois ?
11	J	Oui, oui oui. Tout à fait. (rire léger J) Alors en, en fait, ce enfin je, mais je vais revenir sur des choses que j'avais déjà dites dans la première confrontation c'est en partie dû au fait que je suis assez mobilisé euh, ou que je, enfin, inquiet en fait. Alors je suis assez inquiet parce je, inquiet d'une manière très relative hein ! Je suis assez inquiet parce que je ce, les les tuteurs qui sont présents en fait j'ai déjà animé plusieurs TD délocalisés avec le même groupe en fait puisque ce sont, enfin ou en partie avec le même groupe et que enfin, un des éléments que je crains, c'est un des éléments que j'ai déjà vécu c'est que ça soit que eux qui prennent la parole.
12	B	Oui ! oui, oui, bien sûr !
13	J	Alors en fait je suis euh, enfin c'est, effectivement ce cet aspect-là qui est certainement essentiel mais euh, ben j'y pense pas, tout simplement parce que je suis dans l'idée "Comment je vais faire pour que ça soit les stagiaires

		qui parlent princi, principalement ou en premier et que y puisse y avoir une réaction des stagiaires (B, plusieurs hun hun pour ponctuer) et que, et que ce soit pas mes euh, enfin les les collègues qui sont là qui mobilisent la parole au départ. Donc euh, c'est c'est, c'est pour cette raison-là que je passe à côté de cet aspect-là qui qui euh, qui devrait euh, qui pourrait me mobiliser à l'intérieur. Mais après je me dis en fait que le le fait de pousser les stagiaires à questionner Pauline par rapport à la manière dont, dont elle a mené son TD, dont elle a mené la séance avec les, avec les euh élèves, c'est une manière de lui donner la parole à travers le questionnement de ces pairs. Voilà.
14	B	Hun. mais mais si j'te pose cette question c'est, c'est parce que par exemple Annie, que l'on verra tout à l'heure. Euh, moi spontanément j'ai voulu lui donner la parole en premier et après coup, euh, peut-être deux trois mois après euh, elle m'a dit "Mais pourquoi vous m'avez demandé la, pourquoi vous m'avez donné la parole à moi en premier ? Ce serait mieux que vous la donniez aux autres !"
15	J	hun hun.
16	B	Et si tu veux du coup, là c'est ce que, c'est ce que j'observe (J hun hun) et donc euh, ça fait écho à ce que que Annie m'a dit et et et je, c'était une vraie question tu vois, c'était vraiment euh, "Est-ce que l'on a intérêt à donner la parole d'abord à celui qui a ouvert ses portes ? Parce que moi dans mon esprit c'est vraiment ça, c'est c'est de pas faire violence, de pas être trop intrusif en donnant la parole à d'autres et en partant de de ce que celui qui a expérimenté sur sur ce qu'il peut en dire lui.
17	J	hun hun.
18	B	Et puis après, petit à petit mais c'est peut-être une vue de l'esprit tu vois ?
19	J	Alors
20	B	Peut-être, tu vois, complètement imaginaire?
21	J	Alors après, après c'est peut-être en lien aussi avec la manière dont s'est déroulé la séance. C'est ce qu'on, là si tu veux euh, enfin, quand même euh, assez clairement la séance euh, alors comment dire ça, la séance a été plutôt une démonstration pour l'ensemble des participants. Et tuteurs et stagiaires mais sans doute principalement les stagiaires de quelque chose qui fonctionne extrêmement bien si tu veux.
22	B	oui.
23	J	Donc si tu veux. Donc là, la stagiaire elle est quand même dans une position, enfin me semble-t-il parce que je dis ça aussi parce que j'ai le souvenir un petit peu de ton film
24	B	Oui, oui.
25	J	Elle est dans une position très confortable en fait.
26	B	Oui.
27	J	Elle est dans une position très confortable. Alors à la fois par rapport à ces capacités d'animation de la séance et cætera. Mais aussi par rapport à un contexte qui est un contexte euh, de, euh, c'est un peu ce que je dis en les laissant si tu veux, c'est l'ensemble est à la fois impressionné par la manière dont elle a mené sa séance mais aussi par le contexte dans lequel elle peut mener cette séance-là.
28	B	Oui.

29	J	Qui est, qui n'est pas un contexte, enfin tous les euh, tous les, toutes les personnes qui sont présentes autour de la table que ça soit les tuteurs où que ça soit les stagiaires n'ont pas obligatoirement dans leur établissement des conditions aussi luxueuses si tu veux
30	B	hun hun hun
31	J	pour mener ce type de séance. Tu vois donc en fait ça fait un ensemble sur lequel vraiment elle elle est pas du tout en di, elle est pas du tout en difficulté.
32	B	Oui.
33	J	Donc c'est vrai que j'aurais pu aussi très bien me permettre euh, le. Alors en fait peut-être aussi que je suis dans un, un dans une idée derrière ça. Enfin y a deux choses hein! C'est qui a à la fois le, des des éléments de contexte qui sont pas obligatoirement transparents tu vois ?
34	B	Hun hun.
35	J	C'est à dire la manière dont ces élèves ont été choisis parce que c'est pas une classe si tu veux, c'est un groupe donc la manière dont ces élèves ont été élus sont, euh, comment ce sont déroulées les élections. Voilà, enfin y a tout un contexte en fait euh avant la mise en place de la séance qui est un contexte qui est pas mal à expliciter.
36	B	Ouais.
37	J	Alors c'est vrai qu'e fait j'aurais pu euh, l'expliciter en lui disant "Ben voilà Pauline déjà tu tu vas nous expliquer comment est-ce que ça a fonctionné. (B hun hun successifs) Euh, et alors voilà non ! (rire J)
38	C	Moi j'ai une question qui se dirige vers vous deux. Est-ce que cette dimension-là, savoir à qui vous donnez la parole en premier c'est quelque chose auquel vous pensez avant ? Ou c'est, ça vient sur le moment euh ?
39	J	Alors moi là en l'occurrence, je, c'est quelque chose euh, auquel j'avais pensé avant. Clairement. Dans l'idée justement d'essayer à à la fois de faire participer l'ensemble des stagiaires et donc de pas prendre le risque d'avoir les tuteurs qui monopolisent la parole, euh, et et puis humm, dans l'idée aussi, y a ça aussi, c'est en fait je je en en en mettant en place ce type de de méthodologie, c'est à dire dans un premier temps "Vous allez questionner la la stagiaire et puis dans un second temps on va essayer de passer dans une phase plus d'analyse. Je je euh, j'essaie de les mettre dans une méthodologie qui les ferait sortir d'un échange anecdotique aussi parce que c'est
40	B	Ouais
41	J	Parce que c'est un risque aussi important. C'est à dire que les uns et les autres pourraient être amenés à dire "Ah ben t'as de la chance, ça se passe comme ça chez toi, chez moi"
42	B	hun hun
43	J	"Ça se passe pas comme ça" et cætera... Tu vois donc euh, ça moi je l'ai quand même assez prévu au départ. Je me dis "Je vais commencer par leur dire Voilà vous allez poser des questions à Pauline et puis ensuite vous allez être dans une phase qui sera plus une phase de formulation d'hypothèses par rapport à ce que vous avez vu. Hein ? Voilà. (Brigitte acquiesce tout le long)
44	C	Et toi ? C'est quelque chose auquel tu avais pensé avant ?
45	B	Et moi je l'ai dit deux fois, je peux le répéter une troisième ! (rire B et J)

46	C	AH oui, oui pardon !
47	B	Mais effectivement c'est c'est, et puis c'est l'idée de partir de ce qu'il peut dire lui. Pour être moins, moins violent peut-être.
48	C	Ok, on regarde l'extrait de, de chez Brigitte ?
49	J	Le le tuteur ? En fait y a que ce tuteur qui est invité où tu t'arranges avec le fait que tu en invites plus mais que tu sais qu'y ne viendront pas enfin euh ?
50	B	Alors euh, les invitations sont lancées depuis cette année. Parce que l'an dernier non c'était nous qui avions la main là-dessus l'an dernier. Cette année nous n'avons plus la main et c'est euh, depuis Marseille, c'est Murielle (J, hun hun) qui envoie à l'ensemble des tuteurs le, l'invitation pour le TD délocalisé. Donc comme nous avons deux journées de formation avec les tuteurs, lors de la première journée nous évoquons les TD délocalisés et de façon très démocratique je leur expose la situation et sans aucune, sans aucun, enfin en toute objectivité je leur dis ce que devrait être le TD délocalisé et, et puis euh, ce qu'ils en pensent. Et alors là c'est "Non non non c'est trop ! C'est trop !". Oui, c'est trop donc euh et, et voilà donc euh, on en arrive à celui qui est le plus à même de mettre en confiance le stagiaire, parce que c'est quand même aussi une de nos préoccupations, du stagiaire observé, c'est que ce soit son stagiaire qui soit présent. Hein ? Euh, si ce n'est pas son tuteur qui est présent, je, je change de lieu de TD.
51	J	hun hun.
52	B	Si le tuteur ne peut pas être présent. (grande inspiration) Eet et là par exemple au second semestre les la formation des tuteurs remontant au premier semestre et, des tuteurs m'ont envoyé un mail en me disant "T'es bien d'accord que c'est toujours comme au premier ? ce que nous avons décidé." Et là ben "absolument" et donc j'ai renvoyé un mail à tout le monde.
53	C	Quand tu dis euh "On a plus la main."
54	B	Oui.
55	C	Hé ?
56	B	Ben on a plus la main c'est à dire que moi les les deux, non, l'an dernier je, euh, c'est moi qui ai décidé que je n'allais pas contacter certains tuteurs.
57	C	D'accord
58	B	Et que je n'allais contacter que le tuteur concerné. Même si ça n'a rien changé parce que dans les faits quand ils sont venus à la réunion de tuteur je leur ai expliqué comment cela devrait fonctionner dans l'absolu.
59	C	Et est-ce que ça c'est pareil pour vous ? C'est l'administration qui convoque ?
60	J	Alors en fait pour nous mais ça, ça doit être plus ou moins la même chose mais, en fait on fournit à l'administration un tableau avec les tuteurs et les stagiaires à convoquer
61	B	Oui c'est ça.
62	J	Et c'est le, l'administration qui fait cette convocation. Alors après moi je me suis pas posé la question de savoir si, enfin de toute façon nous on est sur des formats a priori où euh, on peut, enfin tu l'as vu là, on est dans une très grande salle avec beaucoup de monde et cætera... Donc en fait on est, on est nombreux et bon voilà quoi. C'est sur des formats d'assemblées en fait donc

		euh, donc euh, nous on a systématiquement mis tout le monde dans la liste. Mais cela dit peut-être que tu pourrais dans ton tableau ne pas mettre tout le monde aussi ? Enfin bon. Mais, voilà.
63	B	Non mais si si tu veux
64	J	Mais voilà bon.
65	B	Euh, moi je pense que vraiment six observateurs, infliger ça à un stagiaire, infliger ça à un stagiaire, ahhhh !
66	J	Ah oui, oui oui.
67	B	Peut-être je réagis avec ce que je suis !
68	J	hun hun hun.
69	B	je veux dire hein ! Moi déjà un ça me met en tranche, une caméra je vous explique même pas ! (rire C et J) Mais alors six euh, c'est c'est c'est c'est c'est
70	C	D'accord.
71	B	Voilà. Donc euh, je triche.
72	C	Non mais ça veut dire aussi que depuis le début des TD délocalisé quelque part y a, l'administration vous décharge d'une part. Parce qu'au début.
73	J	Oui alors c'est vrai que en l'occurrence nous ce truc là on l'a plus pris d'un point de vue positif, c'est à dire qu'on avait plus à s'occuper de l'aspect administratif de la chose alors que l'année précédente on s'en occupait.
74	B	Oui oui moi aussi !
75	J	en fait voilà.
76	B	Oui oui !
77	C	C'est quand même quelque chose qui a changé de ce côté-là par rapport au début.
78	B	Oui. Oui. Non mais moi aussi je le prends d'une façon positive sauf qu'ils envoient les convocations à tout le monde et donc après après y faut juste rectifier quoi.
79	C	D'accord. On regarde ? Ce lancement ?
80	B	Oui. (lancement de la vidéo)
81	V	vidéo B
82	J	Juste un truc ? En en en, en fait euh, alors mais moi je suis assez psychorigide quand je j'installe les chaises, les tables en fait moi je veux pas qu'on les touche. Et je trouve que cette installation y a quelque chose déjà. Bon en fait après je connais la suite hein ! Mais euh moi ça me crispe déjà ce truc là c'est à dire que. (B hun) Surtout dans un petit contexte comme ça ou y a peu de tables et cætera, je pense que à partir du moment où euh le, pour moi à partir du moment où moi formateur j'ai installé le dispositif y a pas vraiment de raisons qu'on y touche. Tu vois ? Mais euh, enfin c'était juste une remarque que je me faisais comme ça.
83	B	Oui, oui.
84	J	Parce que là pour moi y a quelque chose d'incongru à ce qu'elle décide alors que vous avez deux tables devant vous. Enfin tu vois y a quelque chose qui me semble logique là-dessus mais encore une fois je suis peut-être très psychorigide sur ces histoires.
85	B	Oui.
86	J	Le fait qu'elle décide à un moment que elle elle veut avoir son bureau en face et cætera, c'est c'est un truc qui me pose un problème. Bon voilà.

87	B	D'accord. Alors moi ça m'est complètement égal
88	J	Bon mais je je, je sais que ça se, c'est aussi mon souci mais bon!
89	B	moi, là pour le coup, ça ne me pose aucun problème. C'est euh, j'aurais eu, euh, les tables si je me souviens bien on les a installés tous ensemble, y avait pas euh et, c'était pas quelque chose auquel j'avais réfléchi en amont et auquel je tenais, c'était juste faire, en fait j'aurais bien aimé qu'on soit tous autour d'une table ronde, c'était pas le cas. Bon. D'essayer de reproduire. On était, elle avait deux deux tables, ça la faisait suer. Après pour moi, la seule chose qui, dans ma tête ce qui, la seule chose qui soit passée par ma petite tête ça a été de me dire "tain ! Vraiment elle en est là quoi!" Mais moi personnellement même même si elle veut faire l'arbre droit je m'en moque ! C'est pas ça mon souci. (J hun hun) Et c'était d'autant moins ça que, que la gestion de l'espace, voilà ! L'essentiel c'était qu'on soit tous autour et et pourquoi pas !
90	C	Ça t'a quand même surprise ? Quand tu l'as vue euh, parce que c'était vraiment le top départ quoi! On avait, y avait eu un petit quart d'heure de battement
91	B	Oui ! Oui !
92	C	Et euh
93	B	Ça m'a surprise parce que parce que ça me surprend toujours! (rire J et C). Ça me surprend toujours parce que, parce que oui moi ça. On avait pas commencé encore hein ! On avait pas commencé, elle euh, voilà on avait l'impression qu'il lui fallait, qu'il lui fallait euh, quelque chose de bien cadré de bien déterminé pour pouvoir se mettre en route. Ben moi si c'est ça, l'important c'est qu'elle se mette en route. C'est pas qu'elle est une table ou de, je je
94	J	hun hun hun.
95	B	Je m'en moque, mais royalement de ça. Après qu'elle elle m'agace pour d'autres questions ça c'est autre chose ! Mais là, non ! Là non.
96	C	Là ça n'a pas participé à l'agacement ?
97	B	Non non non. Et, là ça me faisait rire ! Pourquoi c'est ? Même si ça me surprend parce que ça ça, je je, c'est un truc voilà. Mais c'est, c'est Angelina !
98	C	On va écouter la suite.
99	V	reprise.
100	C	On va arrêter là ?
101	J	oui oui, je savais pas comment, je savais pas où arrêter. Euh mais effectivement ben c'est, ça raconte plein de choses en fait. Alors d'a, enfin d'abord parce que je trouve ça chouette la manière dont tu poses un cadre rassurant pour euh, alors la la question que j'ai, parce que moi je l'ai pas fait en plus, donc la question que j'ai par rapport à ça, moi je, j'ai l'impression que si moi je le fais pas c'est parce que j'ai j'ai le euh, alors euh, y a un moment où tu dis "d'ouvrir la classe" en fait et alors je je pense que dans une certaine mesure ça fait pas vraiment partie de euh, notre culture CPE cette question, ce questionnement-là, de rentrer en fait dans un espace qui serait un espace où on met pas les yeux aussi facilement que ça en fait (B hun hun). Parce que la séance à laquelle on avait assisté avec Pauline c'est une séance où y pouvait y avoir des gens qui entraient sortaient et du mouvement, beaucoup de personnes et cætera.

102	B	Bien sûr, bien sûr.
103	J	et donc qui semblait en fait beaucoup moins dangereuse en fait pour la stagiaire tu vois.
104	B	Ouais.
105	J	et puis aussi alors aussi alors peut-être tout bêtement parce que moi je le je je, à aucun moment je l'ai appréhendé a priori et a posteriori comme étant en difficulté par rapport à cette situation tu vois ?
106	B	Oui.
107	J	Et euh, et et puis avec en plus avec le fait que j'anticipe en me disant que l'ensemble des participants serait plutôt très bienveillant et euh, et plutôt encore une fois impressionnés parce qu'ils ont vu plutôt que dans une position critique tu vois ?
108	B	hun hun.
109	J	Voilà donc en fait je zappe complètement cet aspect-là. C'est sûrement pas bien que je le fasse mais en tout cas voilà si tu veux je je, la nécessité m'apparaît tellement pas, mais par contre, enfin pour le coup je trouve ça très bien que tu euh, que tu mettes ça en place de cette manière-là ! Alors toi quand tu le mets en place c'est, tu le fais à chaque TD délocalisé et que ça te semble logique ça où c'est parce que tu as des appréhensions par rapport à la manière de, dans les regards des uns et des autres pourraient euh
110	B	Non je le fais systématiquement. Systématiquement et pour moi c'est c'est très important de euh, cette mise en confiance pour que les choses puissent se dire. Tu vois pour euh, alors après après bon au fur et à mesure que je chemine par rapport à à ce travail euh, après moi je me suis énormément remise en question sur euh sur "est-ce que j'ai été garante finalement de cette sécurité que j'ai annoncé au départ ?" Est-ce que je suis arrivée à là. Et non ! Et non, à des moments non ! Et mais il n'empêche que pour moi c'est une priorité. Voilà, de de, d'essayer de créer quelque chose de sécurisant. En fait de transposer ce qu'on a en TD, de le transposer ailleurs. Sachant que la culture enseignante est très différente de la culture CPE et que le le travail en équipe c'est une denrée rare quand on est enseignant. Moi après quinze ans d'assistante sociale, je suis arrivée en tant que prof je me suis demandé ce que c, ce que je venais faire-là quoi hein! Parce que c'est, y a pas de culture euh, et lorsque le les classes ouvertes se sont ouvertes se sont ouvertes sur l'académie et que des enseignants justement acceptaient d'accueillir des collègues soit en difficulté, soit d'échanger et cætera. Pour démarrer on a été deux pendant trois ans. Donc ça c'est c'est, je veux dire c'est pas rien et je crois
111	J	oui oui.
112	B	que euh, c'est vraiment aussi quelque chose que j'ai envie que les nouvelles générations ne, ouvrent et s'ouvrent à ça.
113	C	Après y a une dimension, y a quelque chose de différent dans vos deux entrées puisque de ton côté Julien tu centres les débats sur ce qui s'est passé dans le TD et uniquement si je puis dire là-dessus
114	J	hun hun hun
115	C	Alors que toi tu leur dis euh on va pas seulement s'occuper de ce que va faire Annie, vous avez aussi des des, vous arrivez aussi avec quelque chose. Donc y a y a, y a un y a, y a pas le même enjeu sur le dispositif ? De...

116	J	Ouais. A alors enfin, oui dans le sens où Brigitte tu parles de, de choses qu'ils apportent de leur TD en fait mais est-ce que c'est
117	B	pas de leur TD.
118	J	ou alors j'ai pas bien compris.
119	B	Non. De, du matériel qu'elles ont apporté. Mais ça c'est le SOS TD en panne. Pour moi c'est ma mallette de sécurité et de survie.
120	J	hun hun.
121	B	C'est à dire que l'an dernier par exemple j'ai vécu des TD où les stagiaires étaient dans une posture où elles ne communiquaient pas sur ce qui avait été vu (J hun hun) il n'y avait pas de TD ! Tu vois je je, je n'arrivais pas à les faire s'exprimer c'était "Ah oui mais c'était très bien ce qu'elle a fait!" Oui D'accord mais on va essayer de, d'aller un peu plus loin, de voir comment elle s'y est prise, ce qui était en jeu. Non non non non ! Tu vois c'était pfou ! (souffle) Et je suis sortie de là en me disant "Mais qu'est-ce que c'est ce truc-là!" Jamais plus, jamais plus ! Et donc euh, ce que je demande. Et là cette année, je touche du bois,
122	J	Ça t'es pas arrivé encore !
123	B	soit j'ai évolué dans ma pratique, tu vois ? Soit ce sont les regroupements de stagiaires qui ont fait que, euh, si y en a un qui a dysfonctionné comme ça. Au premier semestre. Mais euh, euh, du coup je leur demande d'apporter un des situations professionnelles, des choses où ils ont le sentiment d'avoir loupé ou d'avoir réussi. Pour mettre en commun et pour travailler ce qu'ils apportent. Et en fait c'est euh c'est ma bouée de secours si je n'arrive pas à faire en sorte que le TD se passe bien. Sinon qu'est-ce qu'on fait quoi ? Autour de la table si...
124	J	et donc des situations pas obligatoirement en lien avec ce qui a été observé ?
125	B	Et non, non
126	J	D'autres situations possibles et cætera....
127	B	Oui. Oui. Mais toujours de de, ben évidemment de gestes du métier de de de, voilà. Quelque chose qui.
128	J	Alors tu vois juste Pierre-Alain c'est pour ça que je dis c'est pas, la différence c'est que moi je sais qu'à un moment donné, et en fait ça vient, à un moment donné y va y avoir des euh, parce que c'est une situation qui est une situation particulière parce que là on est dans le cadre d'un d'un, d'un CVL, ça pourrait être une heure de vie de classe et cætera. Et je sais où je vais susciter mais bon ça vient, que les autres vont rentrer en résonance avec des situations
129	B	oui
130	J	mais qui sont en lien avec ce qu'ils ont observé. C'est à dire là ils ont observé un CVL et ben à un moment donné y en a une qui va dire "Nous chez nous quand on fait le CVC je suis dans ce contexte-là, y a tel difficulté qui se pose et cætera. Et donc ça euh, étant donné que la situation observée est suffisamment exceptionnelle aussi tu vois y a ça, c'est pas la situation quotidienne d'une heure de classe, c'est une situation exceptionnelle qu'ils expérimentent tous aussi. Donc ça va faciliter le fait qu'ils vont tous aussi à un moment donné

131	B	oui
132	J	échanger sur leurs pratiques aussi à eux par rapport à ça. Voilà. Juste euh, dans ce sens-là.
133	C	Non mais ce qui est très intéressant dans cette remarque, c'est le fait que finalement ce temps-là du TD vous vous l'avez sur de l'extra-ordinaire si je puis dire
134	J	hun hun
135	C	Alors que toi non. Enfin
136	B	Non
137	C	Là le, ils sont dans leur situation la plus fréquente
138	B	Oui
139	C	Et qui est quand même deux approches assez différentes du, alors bon pour des raisons qu'on connaît hein aussi sur les questions de confidentialité dont tu me parlais.
140	B	Oui là on est sur du quotidien.
141	C	et du coup est-ce qu'y a pas un enjeu du côté de l'affect un peu plus fort ?
142	J	Ah ben oui bien sûr.
143	C	Tu es sur ça.
144	J	Oui bien sur
145	C	cette dimension où vraiment l'enjeu il est
146	J	Oui complètement
147	C	suis-je un bon néo-enseignant ? Si je puis dire tu vois. Avec tout ce que ça comporte.
148	B	Oui, hun hun.
149	J	Oui parce que le fait d'observer de l'exceptionnel ça met un peu moins en jeu ce qui est le cœur du métier et ça te mets moins en danger par rapport à ta capacité à être un bon professionnel par rapport à ton cœur de métier quoi.
150	B	Et oui, bien sûr.
151	C	Du coup y aurait. Le besoin de sécurisation il est quand même moins... Euh, je vous propose qu'on passe à une deuxième série de situations. L'idée en fait des choix que j'ai fait c'est des choses qui ont fait écho à la réunion qu'on a eu tous ensemble avec euh, ce référent qui est celui qui, qui met en scène si je puis dire la situation du TD donc c'est pour ça qu'on a vu les deux ouvertures et après je voulais vous proposer une autre situation qui est, euh, des situations où y a de l'interaction. Tu vois, soit le référent avec euh, soit référent-tuteur, soit référent-stagiaire. Donc une deuxième facette de ce côté référent qui organise, coordonne anime, avant qu'après on aille sur une autre, une autre posture. Est-ce que, on peut enchaîner sur l'Espagnol et après aller partir, ça m'évite de changer de film ?
152	B	Hun, hun hun.
153	C	Donc ça vous va ?
154	J	Oui bien sûr.
155	B	Oui.
156	C	Donc on va aller à la, donc je me trompe pas à la 43ème minute Brigitte.
157	V	visionnage clash Annie-Angelina
158	C	juste moi je voudrais
159	B	(rire) Ah ah ah

160	C	ta réaction sur la fin là !
161	B	Alors avec la chaise j'ai déjà ! Mais alors là ! (en riant)
162	J	(se racle la gorge) Ah oui non mais c'est vrai que moi je, enfin, c'est difficile parce que, bon d'abord le le fait que tu lui dises de manière aussi récurrente "Non, non, non, non là c'est fini" et qu'elle continue bon, c'est c,c, c'est, c'est heu... , c'est très em, enfin, c'est très embêtant parce que là pour le coup effectivement, euh, même si l'autre, au moins à ce moment-là réagit encore (grande inspiration) sur euh, "Non mais c'est bon je sais tu me le répètes tout le temps mais, euh, moi j'en suis pas là et c'est pas, c'est pas ma problématique à moi là ce dont t'es en train de parler" y a, effectivement, ll..ll là, euh, je sens un truc qui est, qui est pas sécurit quoi pour euh
163	B	oui, oui. Hun.
164	J	ou ou vraiment y a une, une, et alors après c'est ce ce qui, enfin, ce qui a de compliqué quand même c'est que ça, ça oppose tellement deux conceptions de, enfin chez des jeunes enseignants en fait, ça oppose tellement deux conceptions de la classe, de comment être avec les élèves et cætera... Que, euh, je comprends en même temps que la jeune enseignante là elle est envie absolument de défendre son point de vue et d'arriver euh, par, parce que on les met dans une situation où on leur dit "vous allez échanger, vous allez essayer d'apporter les uns aux autres et cætera.." Donc en fait elle, sans doute que de de très bonne fois elle se dit, "il faut que je vienne en secours, à cette euh, à à cette euh, camarade qui est en situation de difficulté parce que moi j'ai des solutions en fait"
165	B	Oui. j'ai tout compris et je je vais lui donner mes clés. (inspire en hochant la tête)
166	C	Mais du coup du côté du tuteur, là, tu te dis euh si si, admettons tu as euh, un modèle équivalent tu vois ? Que tu sens pousser, tu lui dis non une fois, tu lui dis non deux fois, tu lui dis non trois fois et ? Comment tu réagis toi ? Euh, là déjà on l'a vu mais. Qu'est-ce que tu te dis dans cette position-là de quelqu'un qui refuse de, de réagir à tes?
167	B	Tu as dit de tuteur ?
168	C	pardon de référent,
169	J	Que de ré? ah !
170	C	en tant que référent tu, voilà tu tu tu tu, finalement tu lui demandes d'arrêter, elle s'arrête pas. Euh, comme tu as dit hein, elle est un peu garante mais du coup (J & B hun) ça serait quoi la ?
171	J	(prends une inspiration) Ben alors enfin c'est c'est, c'est dif difficile à dire, parce moi je me suis jamais retrouvé en fait dans, dans ce type de situation-là en fait. Euh... et euh, euh ...ffff. Alors de toute façon clairement pas en TD délocalisé parce que c'est pas ce qui, enfin ça se joue pas, ça se joue jamais, euh, de cette manière-là. Ça se joue sans doute d'autant moins de cette manière-là du fait qui sont beaucoup plus nombreux. C'est à dire que là aussi, le fait qu'ils soient en tout petit comité dans l'échange ça favorise ça certainement.
172	B	hun

173	J	C'est à dire que le, le, quand c'est en, quand c'est entre 5 personnes que se fait l'échange c'est pas du tout la même chose que c'est entre 12 ou 13 personnes où vraiment c'est dans un grand groupe quoi hein ?
174	B	hun hun
175	J	Là on est y a y a une espèce de dialogue qui s'instaure qui est quand même assez rare dans une situation, dans une situation qui est aussi importante. Et puis après je pense que y a effectivement, y a une réalité aussi c'est que, euh, nn, nous dans les TD délocalisés en tout cas ils sont pas amenés à échanger sur quelque chose d'aussi vif que ça et euh je dirais que les stagiaires qui sont dans des situations d'alerte ou de difficulté c'est beaucoup, un un, alors je sais si c'est le cas pour vous d'ailleurs mais je pourrais te le, te le demander. Mais nous, nn, c'est assez caché finalement en groupe, c'est à dire qu'ils ont une une particulièrement ment, ils ont pas une connaissance où une idée de se dire "ah tiens, tel stagiaire il est en difficulté" donc euh, soit il faut l'aider, soit il faut le préserver tu vois ?
176	B	hun hun
177	J	Y a pas ce, y a pas cette notion-là en fait euh, dans, me semble-t-il en tout cas
178	B	hun hun
179	J	dans leur relation. et, et donc voilà donc a a après , mais après y a aussi le fait que le fait d'être spectateur de ça, le fait que tu lui dises non et qu'elle continue c'est encore, c'est, c'est effectivement ça donne envie comme tu, le geste que t'as fait, de taper là le poing sur la table et de dire "maintenant ça suffit quoi!"
180	B	hun hun hun
181	C	mais ce qui me surpr, enfin je sais pas ce, par rapport à ce que viens de dire Julien, euh..., y dis "moi je me suis jamais retrouvé dans cette situation"
182	B	ouais
183	C	euh, on on s'occupe pas de ce qui s'est, de la suite là hein ? Vraiment sur ce moment
184	B	oui, oui
185	C	euh... on t'a senti monter.
186	B	oui
187	C	Déjà deux trois fois t'as réajusté ta position (C mime sur sa chaise) donc tu préparais finalement une façon et puis là t'es arrivée à un moment donné ou ça suffisait et ça fonctionne pas ?
188	B	hun
189	C	Enfin qu'est-ce que tu te euh...Qu'est-ce que tu te ? Sur le moment qu'est-ce que, qu'est-ce que tu as eu envie de transformer, de changer, de, de faire ? Pour que
190	B	Sur le moment euh..... sur le moment le, je me disais "Comment je vais (inspire).....apaiser tout ça ?"
191	C	D'accord
192	J	hun hun
193	C	oui t'étais plus dans, plus que de l'arrêter elle
194	J	Oui, enfin c'est pas, c'est pas ton, le problème de toi par rapport à elle c'est le problème de

195	B	ah ça je m'en moque
196	C	oui, c'est le problème de la situation
197	B	ce, c'était c'était vraiment euh, je me sens une responsabilité à ce moment-là
198	J	hun hun hun hun
199	B	et je me dis "Euh, comment, comment tu vas gérer ça ? Comment tu vas faire pour dire à quelqu'un à qui tu viens de dire «exprimez-vous sur ce qui vient d'être dit" (sourires J et C et regard de B) Non mais c'est, c'est ça ! C'est ça où le truc est fou !
200	J	Non mais bien sûr ! Tout à fait oui ! Ouais tout à fait.
201	B	Parce que juste avant que que ça (désigne l'écran du doigt) ça ne commence
202	C	Oui c'est pour ça que j'ai démarré l'extrait-là
203	J	«la question s'adresse à tout le monde». Oui tout à fait
204	B	Euh. Donc tu donnes la parole et ...et puis, elle part dans un sens qui m'embête
205	J	hun hun
206	C	et alors parce que ça m'embête parce ça ça je sens que les choses risquent de flancher de de d'insécuriser et euh, et et de mettre en danger le. Là je vais dire "attends, je reprends mes billes !" Non !
207	J	hun hun
208	B	Tu vois et et ça...ça j'étais très mal à l'aise avec ça. (B doigt pointé, visage fermé)
209	J	hun hun hun
210	B	... parce que c'est c'est (sifflement en inspirant)
211	J	Mais alors est-ce que en, en fait dans ...euh, parce que, j'essaie de reconstruire les choses-là dans la manière dont moi je vois les choses, c'est que
212	B	hun
213	J	les moments où où je suis amené en censurer une parole tu vois, par exemple dans les échanges, c'est dans les groupes de, d'analyse de pratique où effectivement ça m'arrive très souvent de dire "Non, là stop vous arrêtez!"
214	B	oui, oui
215	J	"va falloir que vous reformuliez, stop" c'est
216	B	oui hun hun
217	J	et, et en fait je le dis quand même tellement souvent dans les moments où on fait de l'analyse de pratique que, quand je dis "stop" les gens s'arrêtent et à la limite râlent un peu en disant "c'est très formel" et cætera.. Mais en fait chaque fois que tu dis "stop" là effectivement elle est dans un truc où elle commence à être dans le jugement et dans le conseil par rapport à sa camarade et elle devrait pas si tu veux dans, tu vois dans
218	B	Mais absolument je suis bien d'accord avec toi~! C'est, c'est là où moi je me suis sentie, euh, piégée. Enfin étais prise entre deux feux. Entre le questionnement, me dire "reste objective", parce que nous avons un, un vécu avec Angelina
219	J	Et oui, et oui y a ça aussi !

220	B	donc le "reste objective" . Est est ce qu'elle euh, est train d'essayer de lui dire ben "Fais ça tu vas marcher quoi ! tu vas voir !" Et à la fois le truc qui moi m'horripile le plus ! C'est à dire euh... Ça fonctionne pour moi ça va fonctionner pour toi c'est un modèle et suis-le ! Et fais-le ! Et tu vois ? Et et je je je, j'étais très très très mal à l'aise et et d'ailleurs c'est pour ça que le sourire devient si insistant parce que plus je souris plus c'est ma détresse qui s'affiche ! Tu vois ? Qui dit "Qu'est, qu'est, qu'est-ce que" alors est ce que j'aurais dû l'arrêter ? Est-ce que j'aurais dû dire "Non Angelina" et et là en plus quand je change de ton euh, je peux te dire que je passe facilement du sourire au au, à la froideur totale très calme mais qui scie. Donc j'aurais pu très bien être, devenir d'un coup très froide et dire "Stop !" hun ? Heu...Ce que à un moment donné, je je, je vais faire un truc, je sais plus ce que c'est mais où Angelina répond en disant euh "je ne parle plus", "Je ne dis plus rien"
221	J	hun hun hun hun
222	B	Tu vois ? "Je ne dis plus rien". Et pour moi l'enjeu il était là aussi !
223	J	Oui c'est que malgré tout elle continue, elle continue à
224	B	C'est comment maintenir la communication et et la participation de tous ? Comment ce lieu pouvait être un échange pour tous ? Euh..... hé ben je sais pas !
225	J	Et est-ce que derrière ça mais c'est vrai vraiment
226	B	oui
227	J	question parce que je sais pas du tout, est-ce que derrière ça y a pas aussi une question irrésolue un peu pour nous tous c'est à dire que malgré tout 'fin, j'ai l'impression que ce qu'elle fait de dire "Vas-y fait comme ça ça va marcher" on on a quelque chose dans notre posture de formateur qui dit "Faut pas faire comme ça, parce qu'en fait c'est pas comme ça qu'on arrive à ?"
228	B	Oui.
229	J	Et et en même temps est-ce que on a pas une interrogation là-dessus ? C'est à dire euh, une interrogation dans le sens "Mais est-ce que finalement y faudrait aussi pas des recettes ?" Et dans la manière dont cette jeune (B hun hun) euh, jeune stagiaire donne des recettes à sa camarade est-ce que on, est-ce qu'on a pas une hésitation, une interrogation enfin. Tu vois ? Est-ce qui y a pas aussi ça derrière ça ? Se dire finalement malgré tout, même si on se dit que c'est pas ça qui faut faire, y a peut-être aussi des choses qui peuvent aider l'autre dans ce quel est en train de lui dire donc je peux pas la censurer complètement ?
230	B	Y a ça et puis et puis y a aussi le fait que je trouvais que c'était très vrai ce qu'elle lui disait !
231	J	Et oui !
232	B	Que ce qu'elle lui pointait, euh, c'était pointé de façon violente. Pour moi, je trouve ça violent mais que ce qu'elle était en train de dire à Annie, si Annie pouvait l'entendre, et Annie l'a entendu puisqu'elle lui dit "Mais si je pouvais je ferais autrement !" Donc Annie intellectuellement elle entend bien ce qu'elle lui dit. Sauf que elle en est pas là Annie c'est, c'est voilà ! Elle va à son rythme à elle en fonction de ce qu'elle est et et puis ça ne correspond pas forcément au modèle d'enseignant qu'elle a envie d'être! Et et du coup on, on

		se retrouvait entre deux modèles en quelque sorte avec deux modèles dans, deux options
233	J	Et oui oui mais ça très clairement bien sûr ouais.
234	B	Deux options et et et tu fais quoi face à deux options ? Parce que tu enseignes aussi avec ce que tu es et
235	J	Et oui complètement.
236	B	Tu vois ? Et et et c'était quoi intervenir c ça ça veut dire quoi aussi ? Ça veut dire euh
237	J	Oui, est-ce que ça veut dire je je, enfin,
238	B	Tu vois ?
239	J	mettre un jugement sur le les deux, sur les deux styles éducatifs en face desquels tu te retrouves parce que
240	B	C'est super complexe
241	J	Je sens ça comme ça hein ? C'est à dire que y a vraiment deux styles éducatifs en face de toi et à un moment donné est-ce que tu dis "Ben oui, ok moi je valide celui-là et j'invalide celui-là (rire J)" ou euh
242	B	Et oui ! Et oui. Et et tu es en position de de, de formateur quoi. Et et les faire cheminer. Je peux faire un truc hors sujet ? (s'adresse à C)
243	C	Oui bien sur
244	B	Qui m'a interrogé ?
245	C	Vas-y.
246	B	J'ai fait un TD délocalisé avec un enseignant qui n'avais pas été signalé et lorsque j'ai fait la reprise avec lui (J hun hun), je me suis retrouvée dans la po, avec le questionnement suivant "Est-ce que je ne vais pas signaler cet enseignant ?" Or on était dans le cadre d'un TD délocalisé !
247	J	hun hun
248	B	Où j'étais dans une position de formatrice, où la tutrice n'avait pas signalé ! Et et j'étais mais avec un questionnement de folie !
249	J	hun hun. Oui parce qu'en fait tu t'étais retrouvée, alors sans doute parce que d'un seul coup tu as assisté à quelque chose qui t'y poussait à à avoir une posture qui était une posture d'évaluation.
250	B	Mais absolument!
251	J	Alors
252	B	Absolument ! Et un truc de dire non ce n'est pas possible ! (tape sur la table) On est en décembre ce n'est pas possible, on ne peut pas le laisser dériver comme ça et et puis lui dire à la fin du second semestre non non ça va pas quoi ! Il faut faire quelque chose. Alors en fait j'ai verbalisé les choses en aparté avec lui dans un entretien individuel et puis j'ai travaillé avec euh, avec le tuteur, tu vois ?
253	J	avec le tuteur
254	B	Mais sur le moment, je me suis dit mais qu'est-ce qu'on fait quand on découvre un truc comme ça et qu'on vient dans un, avec une euh, dans un certain esprit et que d'un coup tu te retrouves avec un truc où tu te dis "Mais là y a urgence quoi !" (tape plus fort) On, on en est pas au petites fleurs à broder (J hun hun hun). Non non, là, là y faut, y faut envoyer les pompiers quoi ! C'est, c'est vital.

255	J	Ça, ça interroge sur la question du tutorat en fait c'est à dire que, ça ça veut dire aussi, mais en même temps, en même temps peut-être je je j'allais dire presque presque autant, enfin c'est c'est heureux que y ait aussi des choses qui nous échappent parce que si rien ne nous échappait on serait dans une (rire J) tu vois, dans une surveillance absolue ou pas! Mais ça veut dire aussi que y a des situations qui peuvent nous être révélées à des moments soit qui sont pas appropriés par rapport à une problématique d'alerte tu vois enfin, disons-le de cette manière-là, soit qui ne sont plus appropriées en termes de de temps, de temporalité aussi. Tu vois ?
256	B	ouais ouais
257	J	Je me suis souvent dit "Mais si à un moment donné on on on se retrouve face à une situation qui nous interpelle de manière violente par rapport à la réalité de du professionnel qu'on va avoir, enfin qu'on va lancer et cætera. Qu'est-ce qu'on fait si c'est trop tard, qu'est-ce qu'on fait si c'est pas le moment où on doit s'interroger là-dessus ? Enfin, tu vois qu'est-ce qu'on fait si ça nous est révélé dans un contexte qui devrait pas être un contexte où on doit être en train d'évaluer ça ?" Tu vois ?
258	B	Et oui, et oui.
259	C	Mais cette question de cette articulation qui est aussi le tutorat mixte en fait
260	J	Tout à fait
261	C	entre le référent et le tuteur que tu décris on peut la lire là aussi !
262	J	Oui.
263	C	Parce que euh, le tuteur en l'occurrence, toi tu dis "Je suis coincée parce que je voulais qu'elle parle parle mais là je voudrais plus qu'elle aille dans ce sens." Mais on peut aussi se demander pourquoi lui n'intervient pas ? D'autant qu'au début du TD tu fais bien la distinction entre eux "Vous les stagiaires et nous qui avons plus d'expérience" et cætera..
264	J	Hun hun hun hun.
265	C	Donc, tu tu légitimes une possibilité pour lui d'intervenir. Et y va te laisser euh
266	B	Me dépatouiller
267	J	Tout à fait ! (rire)
268	C	Te dépatouiller avec la situation.
269	J	Et oui, alors est-ce, est-ce que c'est pas aussi parce que y a quelque chose qui se rejoue de choses qui se sont déjà jouées dans des TD, enfin dans des moments d'enseignement entre ces, soit ces deux soit entre toi et euh, celle qui est de dos là
270	B	Angelina
271	J	Angelina. Est-ce que y a pas aussi quelque chose de cet ordre-là c'est à dire que le TD en fait vous resitue vraiment dans une situation d'enseignement ? Enfin, de formation euh, comme si vous étiez à l'ESPE quoi !
272	B	Ouais
273	J	Et donc lui y se , y se sent pas légitime dans cet échange-là parce que finalement là c'est un échange entre étudiants et que, et que il le voit pas comme un échange entre des jeunes professionnels... Tu vois ce que je veux dire ?

274	B	Jeeeee
275	J	Je sais pas.
276	B	Peut-être ? Peut-être ? Euh...
277	J	Moi, juste
278	B	Vas-y vas-y !
279	J	Parce que tu vois par exemple je je me rappelle sur un TD délocalisé de l'année dernière où on assiste à une séance et cætera et enfin, y avait des choses qui étaient intéressantes, d'autres qui fonctionnaient moins bien, donc euh, y avait vraiment un échange avec les, qui qui était bienveillant sur la fait "ben on se pose la question et cætera...." Et puis à la fin du TD euh, on, on a, enfin on a eu , on était peut-être pas encore tout à fait sortis de d'autour de la table, la tutrice s'adresse personnellement à la stagiaire en lui disant "On va rebriefer tout ça après ensemble parce que là y avait plein de choses qui n'allaient pas." Et tu vois, tous les éléments en fait qui étaient des éléments d'animation de la séance qui avaient pas du tout plu à la tutrice, enfin sans que ça soit une catastrophe si tu veux, mais "On, on en parle pas là parce qu'on est ensemble, on est avec tes camarades, on va débriefer ensemble et puis là on en parlera sérieusement parce qu'y a plein de trucs qui n'allaient pas." (B Hun hun) Tu vois ce que je veux dire ? Y a une distinction en fait pour les professionnels entre "Là y a une discussion avec tes camarades"
280	B	oui
281	J	"Là c'est l'échange entre tes camarades, tes trucs, alors d'une certaine manière ça ne nous appartient pas tout à fait, ça appartient à ton formateur-là qui est là" (B hun) et par contre euh, tu vois par exemple lui peut-être qu'après y pourra aller la voir en lui disant "Mais voilà peut-être que tu pourrais faire autrement." Enfin lui donner des conseils plus euh, qu'il considère de métier en dehors de, du cadre de ce TD délocalisé.
282	B	Non mais je pense que aussi que le, le le manque ça a été de définir et de plus travailler à avec Henri sur euh, notre place à chacun. (J hun hun) Qu'est-ce qu'on faisait là ? Pourquoi on était-là ? Et et comment on voulait travailler ensemble avec ces stagiaires ? Tu vois ? Donc euh, moi le silence d'Henri je je l'interprète, d'abord Henri je le sens agacé là aussi mais je l'interprète plus comme euh, "Qu'est-ce que je fais ? Est-ce que je dois intervenir ? Est-ce que je dois pas intervenir ? Est-ce que je peux intervenir ? Enfin je sais pas après peut-être vous en avez discuté mais je le vois plus comme euh, un, euh, "finalement je sais pas trop ce que je fais-là." Quoi !
283	J	hun hun hun.
284	B	Y a peut-être de ça aussi. Que son silence il est, il est peut-être aussi de cet ordre-là. Par manque de de travail en amont sur "Qu'est-ce qu'on fait tous autour de cette table ?"
285	C	Ce que je vous propose c'est qu'on enchaine sur une situation d'interaction chez toi
286	J	Oui.
287	C	parce que je pense que ça va bien avec la dernière question de Brigitte.
288	J	D'accord (rire)
289	V	Extrait TDD CPE (11eme minute)
290	B	Qui parle là ?

291	J	C'est, c'est le tuteur de Pauline en fait.
292	B	D'accord.
293	J	Oui ça c'est, effectivement c'est vrai comme c'est plus compliqué j'ai pas détaillé y a, alors bizarrement y se sont, y se sont regroupés en fait. Là tu as le tuteur de Pauline qui est à côté de Pauline. Elle son tuteur est pas là c'est celui qui est absent, là tu as euh Serge avec euh sa stagiaire qui est à coté, tu as ensuite Patrick avec sa stagiaire qui est à coté et et tu as Patrice avec sa stagiaire qui est là.
294	B	D'accord. En famille !
295	J	C'est pas moi qui l'ai fait du tout
296	B	en binômes
297	J	mais y se sont mis en binômes chacun les uns à côté des choses
298	C	Et ça veut dire des choses !
299	B	Et oui beh bien sûr, et avec le, le garde du corps. Le stagiaire et le garde du corps.
300	C	C'est ça ! Rôle qu'il a pas joué hein en l'occurrence le tien. (C s'adresse à B) Avec Annie.
301	B	Non. non.
302	C	Tu vois y, y la laisse exposée hein ?
303	V	reprise du film
304	C	Ouais ? (adressé à B qui manifeste vouloir réagir)
305	B	Toi non plus ils t'écoutent pas ! (rire tous)
306	J	Mais tu vois, enfin
307	B	Ça me fait plaisir !
308	J	Oui ils m'écoutent pas et si tu veux c'est pour ça aussi qu'au départ j'ai dit "Surtout vous parlez pas et cætera.." parce que et euh,
309	B	Oui oui
310	J	Ben encore une fois le truc c'est que je sais que les deux-là qui arrêtent pas de parler c'est y y vont pas arrêter de parler tu vois! Alors en plus y a un contexte qui est, qui est encore plus particulier parce que en fait donc Pauline et euh, Marion qui sont l'une en face de l'autre, euh, elles sont euh, en fait c'est une espèce de binôme, elles travaillent tout le temps ensemble en fait. Donc elles vont dans l'établissement l'une de l'autre et cætera... Et donc euh ils sont y forment une espèce de... Et en plus de Christophe qui est le tuteur de Pauline était le CPE de Marion l'année dernière qui était CPE dans son établissement. Donc en fait c'est y a une espèce de famille là tu vois ?
311	B	D'accord. Ceci dit la stagiaire se contente de dire c'est vrai, oui
312	J	Tout à fait. Ouais parce que par contre elle est pas en conflit
313	B	Elle a peu d'espace quand même
314	J	avec son tuteur mais y ils ont pas la même approche du métier en fait. Donc euh, elle est suffisamment intelligente pour que ça se passe bien mais quand, effectivement quand son tuteur dit "Oui ta là" elle dit "Effectivement c'est vrai." Enfin je pense qu'elle en pense pas moins derrière ça.
315	B	Oui oui parce que ça reste (fait un signe de ses mains sur la table illustrant plat, lisse)

316	J	Et puis après en fait la position de elle (désigne une autre stagiaire) elle est particulière aussi parce que c'est une stagiaire qui repique, c'est sa seconde année
317	B	D'accord
318	J	donc en fait elle elle est en DESU et elle elle euh elle connaît pas les autres. Quoi. Ils sont hmmm, alors c'est c'est pas pour ça qu'elle a du mal à prendre la parole non plus hein.
319	C	Et en plus y a pas son tuteur.
320	J	Et en plus y a pas son tuteur tout à fait.
321	B	hum.
322	J	Donc effectivement elle est un peu, un peu perdue dans...
323	C	Mais, moi la situation, et c'est pour ça que j'ai sélectionné ce petit bout là, on, on est encore sur une dimension forte du boulot du référent dans le TD qui est, après ces dimensions d'ordre organisationnelles et ces dimensions, on est dans l'animation de la situation de travail et euh, et dans les deux cas on voit que c'est un rôle que les formateurs pour parler globalement n'assument pas collectivement?
324	J	huhun.
325	C	Puisque toi ils te demandent "Est-ce que je peux te poser une question ?" Sous-entendu c'est, "On est dans ton boulot", un peu.
326	J	Oui. Oui mais c'est aussi parce que c'est aussi dû au fait qu'au départ je leur ai dit euh, "Vous allez laisser parler les stagiaires." Et que
327	C	D'accord.
328	J	comme en plus euh, comme en plus on est copains en plus ils me vennent avec le fait que "Tu nous as demandé de nous taire, est-ce qu'on a le droit de parler?" Tu vois ? Y a aussi euh, y a aussi cet aspect-là. Mais effectivement c'est vrai que euh, y a, y a quand même l'idée c'est moi qui mène le truc quoi hein ! Et donc "Est-ce que j'ai le droit de parler ?" et cætera.
329	C	Et deux trois fois tu réagis. A un moment donné tu dis "Ah ben vas-y!"
330	J	Oui.
331	C	Parce que bon voilà, on sent que t'es
332	B	C'est un deal. Tu peux avancer jusque-là. (rire B et C)
333	J	En fait je, j'en joue aussi un petit peu parce que cette espèce de convivialité, ce rapport de pairs
334	B	C'est important bien sûr !
335	J	ils le ils le cherchent à l'intérieur de ça alors j'en joue aussi et puis c'est c'est peut-être particulier aussi c'est que en fait moi je je, dans ces séances là ce qui me semble important aussi c'est de euh euh, d'accueillir les stagiaires dans une espèce de communauté de pairs. Tu vois ? Donc euh, l'idée d'arriver à leur démontrer qui font partie d'un tout, peut-être pas encore tout à fait et que ils sont, y rentrent dans quelque chose où est, on fait partie du même corps là tous ensemble
336	B	Ouais, oui.
337	J	Tu vois ? Et, donc dans ce truc-là y a ça aussi de manière un petit peu, un petit peu volontaire dans mon esprit, c'est l'idée de dddd d'arriver à les, à les faire rentrer dans une espèce de
338	B	de secte

339	J	de famille, tu vois (rires C et J) Quelque chose comme ça.
340	B	La secte des CPE.
341	C	Et est-ce que le côté secte euh, toi tu y renonces en fait ? (s'adresse à B) Puisque quand tu as dit au début "Je m'arrange entre guillemets pour qu'il n'y ait qu'un tuteur." A la fois parce que les autres sont pas trop dispo et puis parce que tu ne veux pas qu'il y ait trop d'observateurs
342	B	hun
343	C	d'une certaine manière tu te privas de cette possibilité-là ? Par choix ? Par euh, tu vois ? Parce que tu cherches pas la communauté de pairs peut-être ou autrement ? J'en sais rien ?
344	B	Euh, non ce n'est pas le rejet de la communauté des pairs, c'est vraiment le, l'idée que
345	J	C'est les circonstances pratiques
346	B	L'idée que quelqu'un
347	C	C'est l'arbitrage sur le nombre de personnes
348	B	Ah oui mais que quelqu'un soit observé par six personnes attend euh, dans une salle de cours ! Plus celui qui filme !
349	C	Ouais mais il est pas là tout le temps celui qui filme.
350	B	non non. Non non mais tu t'es, tu t'imagines là ? Je je, moi je trouve ça d'une, enfin, c'est inenvisageable hein !
351	C	Ok. On passe la dernière série ?
352	J	hun hun.
353	c	On fait comme tout à l'heure, on reste sur le tien ? D'accord ?
354	J	Ah ben oui, vas-y, vas-y
355	C	Donc là la chose sur laquelle je voulais vous emmener c'est une autre dimension de votre rôle dans le TD en fait.
356	V	Visionnage CPE
357	C	On voit une autre dimension de ton rôle dans le TD ? Là on est plus dans de l'organisationnel, on est plus dans du cadrage, on est dans
358	B	Dans le questionnement de la pratique hein ? De de voir euh, effectivement de démonter ce qui euh, ce qui a été proposé là, effectivement pour toi ça paraît euh, un peu magique et et donc ça marche pas quoi. Et donc tu la fais réfléchir sur les conditions de réussite de ce CVL là. Enfin d'après ce que j'ai compris et sur, euh, sur le fait qu'une des, qu'une des raisons était le travail en amont qui avait été fait et et peut-être que ça avait pas surgit, enfin que que cette condition-là, que ce paramètre-là n'avait pas été pris en compte où
359	J	Alors y a ça et puis je je je sais pas très bien pourquoi je fais ça. Enfin pourquoi j'attends ça! C'est à dire que là là le fait que Patrice donc euh recentre le débat autour de l'animation de la séance elle-même alors que ça part un peu dans tous les sens "Alors super c'est la la la." En fait euh tout le long là de ce TD délocalisé et souvent je, j'attends qu'il y ait des éléments que je suis arrivé à pointer dans la manière dont les tuteurs les mettent en avant pour que ce que je raconte rentre en coordination avec ce qui vont dire avec les tuteurs aux stagiaires tu vois ?
360	B	Oui oui

361	J	Et euh, et là encore en fait y a ça. Là ils sont en train d'échanger de manière très anecdotique sur des éléments enfin tu vois là on , ça se perd sur euh
362	B	Hun hun
363	J	Et là j'entends sa question et ça me recentre sur des choses qui m'intéressent beaucoup plus en fait.
364	B	Oui Oui.
365	J	Par rapport aux gestes professionnels qui sont en jeu dans la séance.
366	B	Oui oui
367	J	Donc c'est c'est c'est ça que j'essaie de pointer dans le fait de reprendre sa question.
368	B	hum.
369	C	Et c'est le, et c'est quasiment le seul cas de tout le TD où ce n'est pas toi qui recentres. Pour les avoir pointés.
370	J	Et c'est certainement pour ça que je suis très content qu'il le fasse à ce moment-là tu vois ? Parce que y a c'est, mais on en avait parlé
371	C	Oui
372	J	Pendant tout le TD moi j'ai des éléments que j'ai vu qui me semble très intéressants et je passe le TD à me dire "Mais est-ce que je leur dis où est-ce qui en a un qui se sera rendu compte et qui va le dire !" Tu vois ?
373	B	Et oui !
374	J	Et en fait ça vient pas ça vient pas et à un moment donné je craque d'ailleurs. Enfin. Tu vois ça c'est une vraie question par rapport à ça. C'est "Comment est-ce que j'arrive à faire pour que y ai des questions qui sortent qui soient des questions de l'observation et pas des questions anecdotiques autour de..."
375	B	Hun hun.
376	C	La question que ça pose c'est quels enjeux de savoirs derrière ce dispositif en fait ? Est-ce que tu veux réagir ? (S'adresse à B qui fait signe que non) Ce qu'on va faire si Brigitte c'est qu'on va regarder de l'autre côté.
377	J	Oui oui.
378	V	Visionnage TDD Espagnol.
379	J	Alors oui, je je vois bien la résonnance par rapport à, mais c'est aussi que je je pense qu'on est en questionnement dans ces moments d'observation et puis de retour. C'est que euh, je je, moi j'ai du mal à savoir ce que les stagiaires enfin, de quelle manière le fait qu'on pointe des éléments comme ça que l'on a pu observer dans leur pratique, à un moment donné où on voit ben on leur dit "Regardez là moi j'ai vu ça dans ta pratique et ça me, ça devrait normalement te rappeler cet élément là qu'on a vu en cours, je je je vois bien parce que j'ai les mêmes stratégies en fait hein ! la même idée, mais je je sais pas en fait jusqu'à quel point c'est quelque chose qui va aider le stagiaire en fait.
380	B	Moi non plus.
381	J	Est-ce que est ce que effectivement, parce que t'as presque l'impression mais c'est c'est pas
382	B	oui
383	J	T'as presque l'impression qu'elle va réciter un cours tu vois ? En disant "Mais oui je vois bien qu'effectivement là j'ai pas fait et je pensais pas du tout

		à pourquoi je fais ça et cætera. Donc ok je suis d'accord." Mais alors peut peut-être, c'est une vraie interrogation, alors peut-être qu'effectivement c'est quelque chose qui va la suivre après au fur et à mesure et que elle va arriver en maîtrisant un petit peu mieux son son son sujet à réintroduire ça dans ses pratiques tu vois ? Où est-ce qu'elle est, parce que elle te dit "Je sais bien je sais bien" mais elle est tellement dépassée par tout le reste que de toute façon elle va faire que te dire ça et que et que en fait elle va, ben elle va rentrer dans les pratiques qui seront les pratiques qu'elle euh. Ça pour moi c'est la la vraie interrogation tu vois ? Mais
384	B	Pour moi aussi.
385	J	presque presque de de la même manière qu'au début quand Pauline dit "Oui on on nous avais rabâché plein de choses d'un point de vue théorique et cætera." Et puis là d'un seul coup on est avec nos collègues de terrain qui nous disent "Mais non c'est pas du tout comme ça qui faut faire et cætera." Je sais pas si tu veux jusqu'à quel point la rationalisation et l'apport de la recherche que nous on peut leur leur distribuer à travers ces interventions-là il est pas complètement court-circuité par euh, par des accommodements de terrain avec des professionnels qui rencontrent qui leur disent "Oui d'accord mais, oui t'as appris tout ça c'est très bien mais moi je vais te proposer ça." Tu vois ? (B hun hun hun) Tu vois ce que je veux dire ? Voilà. Et et alors là en plus ce que ce qui me ramène à ça en plus c'est que tu as l'impression que elle en fait elle va lui faire ça tout de suite. Elle va dire "Oui mais attends ok c'est comme ça qui faut faire." Tu vois ce que je veux dire et que t'as l'espèce de petit diable qui est présent dans l'image lui-même
386	B	Oui !
387	J	et qu'en fait ce petit diable là elle doit le rencontrer plein de fois sur le terrain et dire "Attends, oublie ces idées-là, oublie Meirieu, oublie euh tout ça. En fait les élèves tu leur dis de rentrer de poser le carnet sur la table, si y en a un qui bronche tu les envoies à la vie scolaire et c'est comme ça que tu vas t'en sortir tu vois !" (B hun hun) Donc voilà. Mais pour moi c'est une vraie interrogation hein ? Et ça...
388	B	Hun... Moi je crois que y a eu plusieurs moments où je me suis sentie démunie parce qu'Annie avait le sentiment de découvrir des choses (J hun hun) sur lesquelles on avait travaillé à partir de leurs travaux à eux.(J hun hun hun hun) Tu vois ? C'était pas euh, déconnecté, c'était à partir du matériel qu'ils avaient amenés, de choses qu'ils avaient faites et où on avait essayé de reconstruire tous ensemble par groupe d'abord après mise en commun, de reconstruire, d'essayer et là je voyais Annie prendre sortir son cahier et faire "Alors petit 1 je fais ceci, petit 2 je fais ceci" Et et je me disais mais "Oh mais qu'est-ce qui se passe ? Qu'est-ce que , où est-ce qu'y a la connexion ?" Ou est-ce que se fait la connexion entre ce travail que moi j'estimais portant sur leurs pratiques avec ce qu'ils amenaient. Les apports théoriques qu'on peut essayer de de leur faire travailler et puis et puis après ce qu'ils vivaient sur le terrain et puis que l'on arrive sur sur des choses où on est dans la découverte? Et après je me suis dit mais attends ! Quand tu as des élèves en face tu as bien cette problématique-là ? Je veux dire l'apprentissage il passe aussi par-là !
389	J	Et oui !

390	B	Tu vois ? Et et pourquoi sous prétexte que ce sont des adultes, mon regard y change ? Et je suis surprise que pour des élèves j'y suis habituée et là ça me désarçonnait ?
391	C	Mais est-ce que y a pas dans cette façon d'être désarçonnée où dans cette question que vous vous posez la dimension de l'alternance où pour une fois c'est vous qui basculez entre guillemets de leur côté ? Tu vois c'est à dire que là où ils amènent d'habitude le terrain à l'ESPE sur un terrain qui est balisé d'une certaine manière avec chacun sa propre représentation de là ou on est, ben là vous, ça bascule de l'autre côté. Euh, et est-ce que est-ce que, ce cadre changeant il y a pas ?
392	J	Oui alors avec en plus avec en plus le fait que là toi tu assistes et tu vois sa difficulté.
393	B	Bien sûr.
394	J	Tu vois ? Ce qui ce qui ce qui est certainement quelque chose de de très de très compliqué pour elle. C'est à dire que d'au d'autant plus que ça a l'air d'être plutôt quelqu'un qui réfléchit et cætera, donc en fait elle te montre d'un seul coup un visage qui, enfin, elle elle est sans doute aussi désarçonnée par ton regard sur sa pratique à elle euh qui te. Elle se montre différente à toi de ce qu'elle se montre, tu vois ? (B hun hun hun hun) Voilà. Y a y a certainement ça aussi hein ?
395	C	Et puis peut-être la dimension, une autre dimension qui est la dimension de, de la saisie euh, sur le moment de la situation alors que quand tu es en cours ici tu sais de quoi tu vas parler. Ton cadre il est, donc y a peut-être une, voilà tu vas animer ce qu'on te donne alors que là, on en avait déjà parlé l'année dernière de ça mais faut le prendre au vol, le saisir et
396	J	hun hun hun
397	B	Oui.
398	C	Et personne finalement est préparé à ce que ce soit cette question-là qu'on pose là.
399	J	Mais ce qui a, ce qui a de frappant dans la manière dont elle répond à ton interrogation c'est que vraiment elle recite une leçon. Tu vois ? Elle est dans un truc où et euh, mais tu as l'impression que elle est dans l'obligation de se rappeler de quelque chose qui lui a été raconté et que peut-être en le disant elle commence à faire le lien avec la situation mais que en fait au départ euh ce lien-là elle est incapable de le faire directement à partir de ce qu'elle vient de vivre.
400	B	Absolument, absolument. Oui oui Bien sûr.
401	C	Et est-ce que ça ça vous donne pas une piste sur une modalité de de d'action qui pourrait être un peu différente dans les TD délocalisés ? Puisque on prend sur le vif les sensations de quelqu'un qui a travaillé et puis à un moment donné on on met face à lui des choses dont on pense, c'est ce que tu as dit qu'ils les savaient déjà et dont il nous montre comme il sait le faire qu'effectivement il le sait déjà. (J hun hun) Mais en même temps ce que tout le monde constate c'est que cette articulation entre ce qu'il sait et ce qu'il fait se fait pas
402	B	Bien sur
403	J	ouais

404	C	Et finalement ça déstabilise tout le monde.
405	B	Oui.
406	C	Et donc là y a y a ce problème d'articulation qui est un problème qu'ils vivent toutes les semaines finalement puisque toutes les semaines ils ont sur leurs deux bras de levier, celui de l'ESPE et celui du terrain et l'articulation... Qu'est ce qu'on pourrait faire ou transformer pour travailler sur cette articulation ? (blanc plusieurs secondes)
407	B	Au moment du TD délocalisé ?
408	C	Peu importe, je sais pas !
409	B	Dans ce cadre-là du TD ?
410	J	Dans le tutorat mixte en fait. (rire J)
411	C	En fait dans ce rôle que tu as à ce moment-là en tant que référent ben d'interface entre les savoirs académiques qu'elle apprend à l'ESPE et son travail réel.
412	B	Ben moi comme je sais pas ce que je fais, j'ai du mal à voir ce que je pourrais faire ! (rire B)
413	J	Non mais parce que pour moi la vraie interrogation qu'il y a derrière ça c'est "Est-ce que elle quand elle est en face des élèves, le fait de mobiliser ce qu'elle sait là c'est quelque chose de possible ou d'utile ?" Tu vois ? Là, ce que je veux dire ? Enfin, bon. Pour pour moi là y a vraiment ça. C'est euh, est-ce que elle là comme ça, cette jeune qui est, en fait qui a sans doute un problème de posture et de fragilité par rapport à qui elle est, par rapport aux élèves et cætera. Est-ce que à ce moment-là elle peut s'appuyer sur ces savoirs-là pour arriver à ce que ça se passe mieux avec les élèves ou euh, ou euh, est-ce que en fait elle est tellement dépassée ces problèmes de qui elle est vis à vis des élèves que en fait elle euh . Tu vois ce que je veux dire ?
414	B	huh.
415	J	Et dans ce cas-là tu vois, qu'est-ce qui peut, dans un échange comme ça arriver à faire que sa posture elle, enfin, qu'est ce qui peut l'aider dans sa posture dans son rapport avec les élèves ? Tu vois ? Et ça pour moi c'est une interrogation totale tu vois ?
416	B	Mais je pense que pour Annie parce qu'on a déjà travaillé sur des situations qu'ils ont ramenées et des situations qui n'ont pas marché et quelle remédiation on pourrait mettre en œuvre pour que ça marche mieux et cætera. Ça elle sait très bien faire ! Tant que ça reste au niveau intellectuel, elle sait très bien faire ! C'est après dans la mise en œuvre et dans le rapport à au groupe et et aux élèves !
417	C	mais là où j'interrogeais l'action du formateur c'est que sur ces situations que tu me décris qu'elle a déjà faites et qu'elle a faite ici tu les avais pas vues.
418	B	Non, bien sûr que non !
419	C	Le fait de la voir, est-ce que du coup dans la reconception, tu vois euh ? Ça t'amène pas à faire autre chose ? Ou à faire autrement ? Ou a, apporter une, je sais pas une, un conseil qui
420	B	Pour l'instant ça me permet de diagnostiquer. Voilà. Mais je, je ne sais pas que faire d'autre pour l'instant. Ça me permet de pointer euh, mais après qu'est-ce que, sur quoi on peut travailler et comment on peut travailler ça ça ça je ne sais pas.

421	J	Alors moi je , je vais juste faire un pas de côté
422	B	Ouais
423	J	Mais parce que moi pour le coup alors pour le coup moi ça m'interroge encore plus , j'allais dire encore plus parce que le, le, notre nos stagiaires là elle euh et d'autres hein ! Les moments où ils sont par exemple en entretien individuel avec les élèves en fait on ne les voit jamais. Y a jamais un moment où euh nous on peut avoir une image de quel type de professionnel ils sont dans ce moment de euh, d'entretien individuel qui est quand même un des cœurs du métier. Ça on le voit jamais. Et euh, et alors enfin euh là où je fais un pas de côté c'est que malgré tout, les les moments où c'est intéressant quand même c'est quand on fait des jeux de rôles avec eux. C'est à dire où où on, les on les pousse à faire des entretiens individuels avec spectacle, enfin avec tout le monde autour ou y font des entretiens individuels avec un élève, enfin un camarade à eux en général mais qui joue l'élève et où là on les voit un peu malgré tout en activité. Ca ça permet quand même de diagnostiquer un certain nombre d'éléments et puis peut-être aussi de les préparer à des situations de, d'entretien voilà. C'est un témoignage (rire J) en fait
424	B	Oui
425	J	Tu vois voilà. Parce que c'est une vraie question que l'on se pose aussi c'est à dire comment est-ce qu'on peut nous arriver à développer des gestes de métier alors que le moment du geste de métier on le voit jamais. Tu vois ?
426	B	hun.
427	J	On est jamais dans un, dans la possibilité d'y avoir accès.
428	B	Les jeux de rôles nous on en a fait au moment, sur les fameuses heures de l'UE 34 sur l'autorité. Et donc on les a mis dans les situations comme ça de de gestion de classe fictive et et d'ailleurs immédiatement Annie c'est ressorti c'est une des stagiaires pour qui le rapport à l'autorité est ressorti de façon très très forte. Mais bon après quand tu es sur une problématique qui est aussi intime je dirais
429	J	et oui tout à fait
430	B	Tu vois ?
431	J	Bien sûr.
432	B	Qu'est-ce que, qu'est-ce que tu fais ? Quand ils sont vingt-cinq ! Qu'est-ce que tu fais ? T'y es pas en individuel avec elle !
433	J	Et oui complètement. Et c'est vrai que ça, ça interroge parce que la posture le rapport, tous ces éléments là ce sont des éléments qui sont extrêmement intimes et en fait on a la possibilité d'en parler que dans des situations collectives quoi.
434	C	Question en friche ?
435	J	hun hun. (rire J)
436	B	A remettre à fin juin ?
437	C	Peut-être à remettre sur le tapis fin juin, je sas pas. Si c'est une question qui vous intéresse.
438	B	Ben oui !
439	C	est-ce que ça vous va si on s'arrête là ?
440	J	Ben oui !
441	B	oui.

442	C	Merci beaucoup.
-----	---	-----------------

Autoconfrontation croisée entre Pierre et Jean-Yves

1	C	Donc ce que je vous propose c'est qu'on attaque, heu, par le 2ème TD que tu as fait Pierre. Heu, donc j'ai sélectionné quelques extraits. Heu, on va, on va attaquer par le début du TD. Alors ce que je te, ce que je vous propose c'est que je vais lancer 2 secondes, vraiment, pour qu'on l'ait à l'écran. Tu nous contextualises l'affaire
2	P	Ouais
3	C	Qu'est-ce qui vous amène à être comme ça. Là, qui est là, pourquoi ils sont là.
4	P	Ouais
5	C	Après on écoute le début, je te laisse réagir,
6	JY	Hum hum
7	C	Et on,
8	JY	allez,
9	C	Ça va ?
10	P	Ok
11	C	Allez, feu. Et on se dit que au plus tard à 19h on a fermé boutique.
12	P	Avant qu'on nous enferme.
13	C	Avant qu'on nous enferme. (Rires)
14	Vidéo	
15	C	Alors attend, pour l'instant. Vous entendez quelque chose ? (Pause vidéo). Alors moi j'ai. Vous avez entendu ou pas ?
16	JY	Oui oui
17	C	Alors c'est
18	JY	Faiblement mais
19	C	Ouais, on va monter ça alors. (C se penche vers la table de mixage pour augmenter le son). Alors pourquoi ça a fait ça ? (Relance la vidéo)
20	Vidéo	(du début)
21	C	(Pause). Je te laisse nous contextualiser la..?
22	P	Donc, 2 profils, au fond Sandra, heuu, et Jessica qui ont préparé, heuu, qui avaient préparé une séquence, une séance que je suis allé observer et filmer chez Sandra.
23	JY	D'accord.
24	C	Sandra c'est elle (place le curseur de la souris sur le visage)
25	P	Elles ont préparé à toutes les 2 dans le cadre d'un projet, enfin, de leur projet monographique entre autres et dans le cadre d'APP qui venaient suite à un besoin identifié dans le 1er TDD, besoin de travailler sur la construction de séquences.
26	JY	D'accord
27	P	Donc du coup elles ont toutes les 2 préparé la séquence ensemble,
28	JY	Hum hum

29	P	C'est Sandra qui la met en œuvre, qui a été filmée, c'est elle, et on va, et on va, et tout le TD se fait à partir du film de Sandra.
30	JY	Donc, heu, Sandra (désigne du doigt)
31	C	Elle
32	P	Elle
33	JY	C'est elle, elle, ça veut dire que elle, elle est en poste ?
34	C	Les 3
35	P	Elles sont toutes, les 3, les 3 sont des stagiaires.
36	JY	D'accord
37	P	Les 3 sont des stagiaires et la 4ème qui est pas encore là aussi. Voila. (Rire)
38	C	Y'en a une qui est en retard qui arrivera après.
39	P	Voilà, et donc les les les
40	JY	Sandra veut exposer aux autres un, un, le, un problème sur une vidéo.
41	P	Heu, en fait on va regarder sa vidéo
42	JY	D'accord
43	P	et puis moi je vais choisir un certain nombre de,
44	JY	D'accord
45	P	un certain nombre de passages et elle a choisi un certain nombre de passages aussi sur lesquels on va, on va réagir et travailler.
46	JY	D'accord
47	P	Heu, Elé, Elodie qui est de dos là et Kheira qui va, qui va arriver en retard comme d'habitude, (rire C et JY) eux sont aussi stagiaires mais sont un peu les naïfs de service, c'est à dire que elles n'ont pas préparé la séance, elles découvrent à travers la vidéo. Et donc c'est ce choix qui a été fait mais, elles ont été, heu, acceptées par les 2 autres. C'est à dire voilà il y a eu ce choix, je leur avais dit voilà, parmi le petit groupe de grande section maternelle est-ce qu'il y a 2 de vos collègues qui,
48	JY	Qui heu
49	P	que vous supporterez pour regarder, pour leur montrer la vidéo
50	JY	D'accord, hum hum hum
51	P	et le travail que vous avez fait et discuter avec vous. Donc c'est l'idée de créer un cadre, je dirais de confiance pour heu, au niveau de l'échange. Voilà. Je sais pas si...
52	C	Donc ce que je vous propose c'est qu'on, on regarde les 3 premières minutes là du lancement, comme d'habitude dès qu'ta envie de dire quelque chose on, on met stop, tu vois et on dit ce qu'on, et la discussion s'installe.
53	Vidéo	
54	JY	Donc, heu, la séquence qui va être filmée, elle a été filmée par heu, Sandra ?
55	P	Non c'est moi qui ai filmé
56	JY	C'est toi qui, c'est toi qui, qui va, d'accord (en même temps)
57	P	Moi je suis allé filmer Sandra
58	JY	Et donc c'est la première fois ou vous vous retrouvez ?
59	P	Heu, ces 4 là

60	JY	Oui
61	P	Oui
62	JY	Oui, toi, toi et les heu, Est-ce que vous avez déjà débriefé ?
63	P	Non, non
64	JY	C'est la première fois ou vous vous retrouvez après le film ?
65	P	Oui
66	JY	D'accord
67	P	Oui oui
68	JY	(en regardant C) hum
69	C	Je continue ?
70	Vidéo	
71	JY	On peut parler des sélections là ? De l'objet des sélections ?
72	C	Ouais
73	P	Hum hum
74	JY	Donc Sandra elle a sélectionné par rapport à quoi ? Ses préoccupations ? Son...
75	P	Oui, par rapport, elle, elle donc, moi je lui ai envoyé le, le film, elle a, elle a pu, elle a, le, le contrat c'est qu'elle le regardait
76	JY	Ouais
77	P	et elle sélectionnait 3 passages, heu, pas trop long
78	JY	hun hun
79	P	Sur lesquels elle avait envie de revenir parce que il y avait des, des questions sur lesquelles elle voulait retravailler.
80	JY	D'accord
81	P	Et, et moi je lui avais, et elle est prévenue, que moi par ailleurs j'en choisi aussi
82	JY	Ah d'accord, très bien
83	P	oui, et que, heu ma priorité est pour les passages qu'elle a choisi mais que je rajouterai, heu,
84	JY	D'accord
85	P	certains passages et on verra d'ailleurs peut être un passage que,
86	C	Oui
87	P	heu, qu'elle n'a pas choisi, ou elle, et on comprend pourquoi elle l'a pas choisi mais moi je l'ai choisi.
88	JY	D'accord
89	P	Rire
90	JY	Et c'est à quelle période de l'année ?
91	P	Heu, alors c'est à quelle période de l'année... heu...
92	C	Ça on l'a filmé en avril ?
93	JY	Ah donc c'est assez tard alors ?
94	C	Oui c'est assez tard
95	P	Oui c'est assez tard, hein heu, je pense que c'est dans le heu..., fin février début mars que je suis allé filmer heu...
96	JY	Et toi ton, ton choix il est cadré par tes préoccupations ? Par quelque chose qui est planifié ou ?
97	P	Les choix des passages ?

98	JY	Oui, les tiens.
99	P	Heu...
100	JY	Ou quelque chose que t'as simplement remarqué pendant le...
101	P	Oui, non, c'est plutôt par rapport à ce que j'ai remarqué et
102	JY	D'accord, d'accord
103	P	parce qu'en fait heu, je filme, heu, je, heu, c'est moi qui fait le film et je ne filme pas en caméra fixe.
104	JY	Hum hum, ah ouais
105	P	C'est à dire qu'en fait je, c'est, je leur dis à un moment, c'est à dire que mon film il est orienté, je filme aussi des choses ce que j'ai envie de
106	JY	ah d'accord, d'accord
107	P	de pointer en fait
108	JY	Ok, très bien (à voix basse)
109	P	Donc c'est...
110	Vidéo	
111	C	Alors, ce que je vous propose c'est qu'après là on aille juste visionner ce, un tout petit bout là de ce passage-là, parce que sinon va, pour que déjà on voit un petit peu dans quel contexte ça se passe.
112	P et JY	hum hum
113	C	Simplement sur le, sur cette mise en contexte, heu..., y a des choses qui forcément font écho à ce que toi tu fais, même si l'organisation est différente. Les questions que tu as posées d'ailleurs, voilà, me permettent de faire cette passerelle. Heu... Qu'est-ce que tuuuu, enfin,
114	JY	Moi ce qui
115	C	Qu'est-ce que tu questionnes ?
116	JY	Moi ce qui me, ce que j'ai envie de voir c'est heu, quels sont les passages qu'elle a choisis elle
117	P	hum hum
118	JY	et quels sont les passages que tu as choisis toi.
119	P	hum hum.
120	JY	Parce que ça par rapport à ce qu'on fait nous c'est quelque chose de nouveau.
121	P	hum hum
122	JY	<i>(pas compris)</i> y a des notes qui est nouvelle d'ailleurs hein. C'est le, nous on fait pas de choix. Enfin on en parlera après hein.
123	P & C	Oui oui.
124	JY	Nous on ne passe, on ne parle que des, des choix des, des stagiaires parce que nous on considère qu'on doit partir avant tout mais presque uniquement de leurs préoccupations.
125	P	hun hun
126	JY	Et après dans le débriefing, de déborder sur d'autres choses et éventuellement sur éventuellement des choses à apprendre.
127	P	Alors c'est vrai que je pars quand même de des de
128	JY	Oui tout à fait

129	P	De leurs choix et ce que j'ai choisi vient heu, vient après. Bon il se trouve que chaque fois que je l'ai fait y'a quand même des... Heu les choix faits par les stagiaires et les choix que je fais, heu, coïncident assez largement.
130	JY	hum hum
131	P	Et souvent, souvent, le passage ou les passages que j'ai choisi et que les stagiaires ont pas choisis c'est des passages où ils se sentent peut-être un petit peu plus mal et qu'ils ont peut-être pas voulu heu...
132	JY	Et ça y démarre ce travail-là, vous démarrez ce travail-là à partir de quand ? Du début de l'année ?
133	P	Non. Non ça, ça, ça c'est, je, heu, ce travail-là je l'ai fait dans la seconde vague des TD délocalisés.
134	JY	D'accord
135	P	C'est à dire en fait, c'est, heu, c'est vraiment, heu y'a eu tout un continuum de construit, ce sont des stagiaires DESU en fait.
136	JY	Ben oui j'ai compris
137	P	Et donc, et donc du coup je les ai aussi en analyse de pratique professionnelle et j'ai pu faire une articulation entre le travail que je fais avec eux en analyse de pratique professionnelle et le travail qui est fait là.
138	JY	hum hum
139	P	Donc y'a eu un 1er TD délocalisé d'où a émergé, je dirais, la nécessité pour un certain nombre de travailler au niveau professionnel sur construire des séquences
140	JY	hum hum
141	P	donc on a APP on a commencé ensemble à construire des séquences
142	JY	C'est ce qu'on fait nous aussi.
143	P	Ils ont continué à construire et du coup ceux qui ont voulu accepté que j'aie les filmer heu, je suis allé les filmer et ont été heu les terrains pour la deuxième vague.
144	JY	Et la 1ère vague de TD délocalisés, elle était heu, c'est quand même toi qui te déplaçais pour aller les voir ?
145	P	Alors la première vague
146	JY	Mais y avait pas de film
147	P	La première vague de TD délocalisés non. C'était différent. La 1ère vague de TD délocalisés elle était préparée dans un 1er temps je suis tous allé les voir mais sans les filmer pour prendre des informations pour préparer le TDD. Et à partir de là, de ce que j'avais pu identifier, j'ai construit des petits groupes que heu, avec lesquels je suis allé normalement chez des maîtres formateurs
148	JY	hum hum
149	P	et il se trouve que eux, j'ai pas pu aller chez un maître formateur parce que la veille au soir le maître formateur nous a planté
150	JY	hum hum
151	P	et donc on a travaillé à partir de vidéos de,
152	JY	Ouais bon
153	P	d'experts.
154	JY	ouais ouais.

155	P	Voilà.
156	JY	Ah ouais
157	P	Voilà
158	JY	Hum hum
159	P	Mais il y avait eu cette visite préalable qui m'a permis de, ou j'ai de, de faire des photos simplement dans les classes pour heu
160	JY	hum hum
161	P	identifier un petit peu comment ça, heu,
162	JY	ouais ouais
163	P	ça fonctionnait au niveau professionnel.
164	C	On regarde heu, un petit morceau de la séance proprement dite, on va se mettre à 2 minutes comme tu l'avais fait.
165	Vidéo	(11'45 à 15'09)
166	JY	On peut arrêter quand même ?
167	C	Ouais bien sûr quand tu veux.
168	JY	Là c'est toi qui conduis donc le 1er questionnement et après tu vas passer la main aux, aux, aux jeunes qui sont naïfs là, comme tu les
169	P	Oui voilà c'est à dire que moi je, je veux qu'elles, que dans un 1er temps elles réagissent un petit peu, elles explicitent un petit peu pou, pourquoi elle l'a choisi finalement ce passage là et comment elle, comment elle revoit sa pratique. Que, que Jessica ensuite qui a conçu la séance, euh, euh, réagisse aussi et puis ensuite les, les 2 autres.
170	JY	hum hum.
171	Vidéo	(Jusqu'à 17'43)
172	JY	Là elles se mettent sur les modalités d'organisation. Elles s'y mettent parce que c'est heu, elles ont, tu les as conduites à ça ?
173	P	Non, non, là non en fait, heu, c'est elles spontanément qui en parlent
174	JY	Les images les amènent à ça
175	P	C'est elles spontanément qui en parle. Alors Sandra est pas là-dessus en fait.
176	JY	He ben ouais, ouais ouais
177	P	Sandra elle l'a choisi, c'est pour ça que je dis qu'on l'a pas choisi pour les mêmes raisons. C'est à dire que moi effectivement quand je l'ai choisi c'est un peu pour, c'est par rapport à son positionnement et au fonctionnement des enfants par rapport à elle, et elle l'a choisi parce qu'elle est très satisfaite du retour qu'elle a des élèves sur la mémorisation de l'histoire et c'est ce qu'elle raconte mais effectivement Jessica, je l'ai pas briefée par rapport à ça (rire), euh, se place exactement sur le terrain que
178	JY	Moi je ferais pas ça, moi je ferais autre chose
179	P	Voilà, sur autre chose et en même temps, qui, qui est ce que, ce que j'ai envie d'amener aussi quoi.
180	JY	Hum hum hum hum
181	C	Mais ce qui est intéressant je trouve dans ce début d'échange là, c'est que, elle a copréparé et dans la copréparation

182	JY	Ouais
183	C	et dans la copréparation apparemment elles s'étaient entendues sur les modalités
184	JY	Tout à fait ouais
185	C	Et en voyant elle, tu vois, immédiatement elle se dit tient, je peux faire autrement qui, qui. Bon et je, voilà, je trouve qu'on voit, on voit un effet d'une copréparation qui n'est pas inintéressant
186	JY	ouais ouais
187	C	heu bon après y'a quelque chose sur lequel je voudrais revenir mais on y reviendra peut-être après ton film à toi parce que ça fait écho mais je te dirai. On poursuit un moment ? Alors j'ai essayé d'augmenter un peu le son, peut-être c'est meilleur.
188	Vidéo	
189	C	Tu dis c'est ça ?
190	JY	Ben je, maintenant effectivement je, j'attends l'intervention des 2 naifs. C'est heu
191	Vidéo	
192	JY	Et là, heu, Pierre, tu, tu attends quoi là ? Parce que là, on te voit, tu te recules, tu prends la position (mime, rire)
193	C	C'est la question que j'avais envie de poser (rire)
194	P	Oui, b�, oui ben là disons que, je dirais je les laisse débattre, parce qu'en fait elles sont arrivées là où je voulais (rire), là où je voulais les emmener en fait et, et, et à justement à, à, à, à réfléchir à ce positionnement là et effectivement je me mets, je me mets en retrait parce que, parce que je crois que c'est intéressant de, de, de les laisser débattre et que, et, et expliciter leurs positions.
195	JY	ouais ouais
196	P	Les avantages et les inconvénients des 2 positionnements je crois.
197	JY	hum hum
198	P	Et c'est vrai que si � un moment dans le TDD, finalement quand, à chaque fois que je le revois, dont je me dis que je suis assez satisfait de ce qui se passe c'est celui-là quoi
199	JY	Ah ouais, ouais ouais
200	P	Parce qu'en fait voilà quoi y'a y'a, là y'a des choses qui se passent entre eux, c'est, je pense que y faut, c'est pas à moi d'intervenir pour l'instant quoi.
201	JY	Oui, oui et que tu attends quelque chose ?
202	C	Voilà, tu avais
203	JY	C'est à dire que, tu, tu, tu t'appr�tes quoi qu'il en soit, à un moment donné, à intervenir ?
204	P	oui, oui, ben c'est
205	JY	Et c'est l'étape qu'on
206	P	Ben c'est l'idée, je suis assez d'accord
207	JY	Moi aussi

208	P	avec ce que disent Jessica, Jessica et Elodie sur le fait que, moi c'est ce que j'appelle le syndrome d'étouffement de la maîtresse (rire)
209	JY	Ben oui, ben oui oui oui
210	P	Mais bon, mais, je trouve que c'est plus intéressant que ça vienne d'eux et du débat entre eux que si je le pointais moi quoi.
211	JY	Ouais, hum hum
212	C	Et quand tu as préparé ce dispositif, est-ce que c'est ça que t'avais en tête ? Cette discussion, heu
213	P	Quand j'ai choisi ce passage,
214	C	Enfin, heu, non, avant même de choisir ce passage quand tu t'es dit je vais organiser mon TD comme ça c'est à dire en allant d'abord filmer puis en, en faisant copréparer, en filmant 1 et en faisant faire une sélection, qu'est-ce que tu attendais de, de, de, de ce dispositif ?
215	P	Oui ben l'idée c'est ça, c'est quand même c'est que le, c'est que le, la multiplicité des regards, de regards de nature un petit peu différents, je fais le pari que ça amène justement des points de vue différents et que ça amène à débattre de gestes professionnels parce que justement ils sont pas heu, ils sont pas dans le même positionnement. Y en a une qui a vécu, y en a une autre qui a préparé mais qui l'a pas encore vécu, qui va le mettre en place d'autres qui découvrent complètement et voilà. C'est un peu un pari hein que, que, qu'on porte pas, qu'on porte pas le même regard et que du coup, surtout quand on a pas prépa, quand on a pas vécu, qu'on va avoir un regard plus distancié qui permettra peut-être de, de mieux voir je dirais des dysfonctionnements que quand on a vécu soi-même les choses.
216	JY	Pourtant les avis sont partagés entre les 2 naïves
217	P	Oui, oui oui
218	JY	Y'en a une à qui ça plait bien
219	P	Oui oui
220	JY	de se faire étouffer (rire P) et l'autre qui, les 2 qui sont d'après moi sur le contrôle hein, et qui sont sur d'autres préoccupations.
221	P	Oui, oui, mais c'est un petit peu, je pense que c'est aussi l'intérêt je dirais de d'un, de faire ce TD à, à plusieurs, je pense que si on l'avait fait qu'avec Sandra à regarder son film, heu, heu
222	JY	Ouais, ouais,
223	P	Je pense ça lui aurait pas apporté la même chose.
224	JY	ouais ouais ouais
225	C	Ce que je vous propose c'est que on on on aille un petit peu plus loin, on va sauter un extrait de film, parce qu'en soi il apporte rien, enfin il apporte rien, c'est pas qu'il est pas bien mais heu
226	JY	Ouais
227	C	On va, on va regarder en fait un deuxième tour d'échanges heu, parce que tu, tu vas modi, c'est un moment où tu vas modifier la, la façon dont la parole s'ordonne.
228	P	ah oui
229	C	dans le deuxième tour d'échange, c'est plus elle qui parle en premier.

230	JY	Et entre les 2 ? Heu, A quel moment ? Tu n'interviens pas pour l'instant, pour heu, signaler quelque chose, monter en généralisation ou aller sur le con, sur les nouveaux savoirs professionnels ? Pour l'instant non ?
231	P	Non, enfin je, heu de mémoire je ne me souviens plus, je crois pas hein.
232	JY	D'accord, ok,
233	P	Non je crois pas.
234	C	Non
235	JY	Parce que c'est là ce qu'on attend un peu maintenant, c'est heu.
236	C	Ben si tu veux on poursuit hein, on peut, on peut garder ça moi ça me gêne pas.
237	JY	Non non non mais laisse si y'a pas maintenant, vas-y vas-y. Poursuis.
238	C	Non en fait là, après y aura pas si tu veux, y a y a. Va-y-avoir la présentation de la 2ème phase, heu et la 2ème phase en fait y va y avoir 2 minutes, simplement d'observées.
239	P	hum hum
240	JY	Alors vas-y. C'est, c'est une nouvelle procédure ?
241	C	Oui. On va aller à la 33ème minute. (26'34)
242	Vid éo.	
243	C	Juste une question qui s'adresse à tous les 2 hein ? Tu changes simplement la manière d'or, d'organiser le tour de parole
244	P	hun hun
245	C	Est-ce que d'ap, vous avez l'impression que ça produit quelque chose de différent où ?
246	JY	C'est à dire que là tu conduis plus ? Tu les laisses euh, tu les laisses libres ?
247	P	Je me demandais si c'était, si je l'avais fait consciemment ou euh, ou sciemment. Parce que en en le revoyant, donc, ça, ça, ça doit être la quatrième fois que je le (rire), que je revois le, que je revois le film, je me dis que euh, euh, effectivement ce ce, euh, ce, je sais que le positionnement de Sandra par rapport à ce deuxième extrait qu'elle a choisi, euh, il est pas le même. Dans le premier euh, pour moi c'était clair qu'elle le choisissait euh, parce que c'est un moment où elle se sentait bien
248	JY	Tout à fait
249	P	et qu'elle voulait montrer. Euh, là, euh, je pense que elle l'a, elle l'a pas choisi pour ça. Parce que je l'ai vue quand j'ai comment, quand j'ai filmé, que dans ce moment-là euh, elle obtient pas, elle obtient pas ce qu'elle veut des élèves
250	JY	hun hun hun
251	P	mais moi je trouve qu'elle obtient des choses très intéressantes. Voilà. Et donc je me dis
252	JY	Y a pas que toi d'ailleurs hein ?
253	P	Et oui ! Et alors je me dis que c'est peut-être pour ça que j'ai j'ai j'ai laissé la parole libre, mais je, en fait je, je pense pas que ça a été délibéré au moment où je l'ai fait

254	JY	hun hun hun
255	P	Voilà, c'est, c'est, ça a été un peu, au ressenti !
256	JY	Et est-ce que ça suivait une période où tu avais, où tu étais beaucoup intervenu aussi ?
257	C	C'est toi qui avais clôturé le passage précédent là dans le film
258	P	oui, oui
259	C	quelques minutes oui
260	JY	parce que souvent on peut avoir ces moments-là quand on a l'impression, enfin moi ça m'arrive souvent, quand on a l'impression de de de d'être trop présent.
261	P	Oui
262	JY	Et finalement euh, les, les étudiants attendent, attendent de nous
263	P	hun hun
264	JY	légitimement d'ailleurs hein ?
265	P	oui oui
266	JY	parce que, on est un peu là pour ça
267	C	et puis là c'est ce qui s'est passé, ça démarre par un blanc
268	JY	Et ouais, ouais
269	P	oui oui
270	C	quelques secondes hein
271	JY	en a pas mal d'autres ? Y a pas qu'un blanc
272	C	non y a pas qu'un blanc mais là voilà, y a un grand blanc au départ
273	JY	ouais ouais
274	C	après voilà. Moi la remarque que je me fais c'est que on a deux retours extrêmement positifs
275	P	hun hun
276	C	hein des deux, les deux qu'on a entendu parler euh, y a pas, y en a une qui ose à un moment dire et on voit d'ailleurs celle qui a été filmée fait une petite grimace mais tout de suite elle récupère en lui disant "euh, non mais c'était très bien" enfin voilà. Moi je m'interroge sur ça, euh, et c'est une question que j'avais envie de vous poser à tous les deux parce que c'est une modalité que vous avez tous les deux "est-ce que l'observation d'un pair euh, rend possible la, la critique par les autres ou alors est-ce qu'on est souvent dans des situations où, au contraire, y a une espèce de euh, de, je sais pas comment dire mais, de, de, de communauté euh qui va essayer de ne pas mettre en défaut
277	JY	Solidaire
278	C	de solidarité ouais. Comment vous le percevez ça ?
279	P	Je sais pas. Moi y me semble que, que, que, que là, dans ce petit groupe là il y avait suffisamment, je dirais, de de confiance pour que effectivement y a y a y ait eu aussi de la critique
280	C	d'accord
281	P	alors pas forcément, pas forcément là, mais après ça va euh, ça débouche quand même sur de la critique puisqu'en fait pour pour elle,

		c'est pas du tout ce qu'elle visait en fait puisqu'on va être, en fait y a ce décalage entre la vision qu'elle a d'un jeu, euh, et puis euh, et puis la vision du jeu qu'on les enfants et dans le passage précédent qu'on avait regardé c'est bien, y a bien eu de la part de deux de ses collègues une critique du, du dispositif qui est ressorti donc euh
282	JY	alors ça dépend quand même euh, avant tout de l'extrait qui est choisi
283	P	Oui
284	JY	parce que si l'extrait qui est choisi il est sur quelque chose qui la valorise où qu'elle a envie de montrer positivement, ben ça va engager donc plus de, plus d'intervention, enfin plus de
285	P	hun hun
286	JY	de de de comment dire de, d'accords entre eux, par contre si l'élément qui est choisi y met en exergue une mauvaise utilisation, une mauvaise, de mauvaises modalités d'échange, d'interaction
287	P	hun hun
288	JY	là le moment d'échanges positifs va être restreint et ils sont, les miens, faut les retenir pour qu'y ailles pas trop vite sur le, sur le, "moi j'aurais fait comme ça" ou alors pire "il faut faire comme ça"
289	P	ouais ouais
290	C	Ouais
291	JY	Ce qui est le, le le, l'un des dangers
292	P	ouais ouais
293	JY	Mais moi j'essaie de cadrer dans, dans mon, dans dans, dans ma façon de faire
294	P	hun hun
295	JY	Dans notre façon de faire parce que c'est pas que la mienne hein, j'essaie de cadrer pour qu'il y ait automatiquement dans le, dans l'échange, trois passages. Hein un passage où euh, "Que, qu'est-ce qui me plaît dans ce que tu fais ?" Obligatoire y faut y passer.
296	P	hun hun
297	JY	Un deuxième passage en, heu, le deuxième c'est euh
298	C	C'est la
299	JY	euh, "Moi j'aurais fait différemment"
300	P	hun hun
301	JY	et le dernier passage c'est "forts de tout ce qu'on a dit, qu'est-ce qu'on pourrait prévoir pour euh, pour aller au-delà" ce qui fait référence aux travaux de, euh c'est Ria hein ?
302	C	Oui
303	P	Non c'est vrai que moi c'est beau(coup), c'est moins cadré hein, c'est sur
304	C	Ce que je vous propose c'est qu'on aille voir, ben un extrait euh, dont parle Jean-Yves sans le savoir c'est à dire quand l'extrait met pas en valeur le stagiaire, qu'est-ce qui se passe ?
305	P	C'est l'extrait que j'ai choisi
306	C	Voi, voilà c'est l'extrait que Pierre a choisi
307	JY	On va voir ouais

308	C	Donc dans le TD c'est au bout de 30, dans le film euh on va mettre le film de la situation de travail c'est au bout d'une demi-heure
309	Vidéo	
310	C	on ?
311	JY	Ouais ça suffit ! (Rire)
312	C	Ça suffit ?
313	JY	Alors je suis curieux de savoir ce qu'elles vont se dire.
314	C	Voilà. (Rire P) Alors on y retourne
315	P	là elle l'avait pas choisi !
316	JY	hé ben oui ! Mais elle l'avait pas choisi, elle peut aussi considérer, on va voir ce qu'elle va dire hein, mais que elle avait pas à le choisir parce que pour elle, elle avait fait heu, c'qui, c'qui fallait
317	P	Ouais mais tu verras, heu, même sans le, même sans le, même sans le son tu vois, c'est (PA se cale sur le film du TDD)
318	Vidéo	TDD passage post visionnage de l'extrait que Pierre avait retenu.
319	JY	Heu, elles sont au courant de la possibilité d'avoir à voir des images comme ça ? C'est le le, les règles heu ?
320	P	oui elle sait que que
321	JY	elle sait que toi tu peux choisir quelque chose et que ça sera pas automatiquement euh
322	P	Que je peux choisir un, voilà, oui oui
323	JY	d'accord
324	P	oui oui
325	C	Ta question elle vient du malaise qu'on ressent euh, très fort hein, autour de la table
326	JY	ouais ouais
327	P	Oui
328	JY	Mais en plus je trouve que c'est euh, enfin ce malaise je me demande pourquoi il est aussi profond que ça ?
329	P	oui ! Mais parce que, parce que je pense que euh, il va durer tant que, tant qu'elle n'aura pas compris que j'ai pas un regard négatif sur euh, sur ça
330	JY	Ah ouais
331	P	et que je le montre pas parce que, parce c'est négatif, parce, et que je le montre plutôt parce que, pour montrer qu'elle a géré l'incident et que c'était important de le gérer
332	JY	Et ben ouais. Après on peut dire que c'est pas très bien de le gérer comme ça peut être mais
333	P	Voilà. Mais elle, mais elle le voit surtout du côté, du côté négatif
334	JY	hé ouais, hé ouais, mais voilà, mais c'est ça qui est, enfin bon.
335	C	Mais ça dit quelque chose du rapport avec le, ce que pense le formateur de la situation qui est, là personne se mouille parce que
336	JY	ouais tout le monde attend
337	C	Voilà, tout le monde finalement attend que toi tu,

338	P	Oui
339	C	tu te positionnes
340	P	Oui
341	JY	Hun
342	P	Oui
343	C	D'ailleurs on va (clique), on va écouter la suite
344	P	Et en même temps je je, et moi j'essaye de
345	C	Et toi tu fais durer le plaisir (rire)
346	P	Je veux pas me positionner justement je, je veux,
347	Vid éo	
348	JY	Ouais mais la question qui faut se poser c'est pourquoi elle, elle avait l'impression d'avoir aussi mal fait que ça ? Alors effectivement je pense qu'ils ont euh, ils ont une déformation hein, y savent que les incidents y, c'est pas bien de les gérer sur la stigmatisation, sur euh, y a beaucoup d'éléments mais euh à ce point-là c'est, c'est, parce que
349	P	oui oui
350	JY	elle aurait pu, à la limite se vanter d'avoir réglé le problème
351	P	oui, oui oui
352	JY	devant, devant tout le monde
353	P	Oui
354	JY	Je me laisse pas faire dans la classe
355	P	Et c'est pour ça que, moi je, je, je suis un peu, je suis un peu déstabilisé là aussi là, parce que
356	C	ouais, tu choisis tes mots
357	P	je je je je, voilà, je cherche, je cherche comment poser les choses parce que je me rends compte que euh, qu'elle le vit mal. Qu'elle le vit mal alors que, alors que à la limite je, moi j'ai choisi plutôt le passage, pour euh, presque pour la mettre en valeur euh, même si c'est, même si y a, y a des choses à améliorer mais je, pour moi c'est plutôt positif qu'une euh, en termes de, pour euh, pour euh, pour une jeune stagiaire
358	JY	ouais ouais ouais, bien sûr !
359	P	Voilà. Et et donc justement je je, je veux pas tuer la situation euh, et qui est plus rien à dire et en même temps je veux trouver les mots pour arriver à à faire avancer et c'est pas du tout évident hein ? Comme moment
360	JY	ouais ouais. Bon est-ce que ça déclenche ? Ta bienveillance.
361	Vid éo	suite échange post "incident"
362	JY	Elle en profite
363	C	Tu dis "elle en profite ?"
364	JY	Ouais
365	C	Pour ?
366	JY	Ben là elle a retrouvé l'ambiance qui la rassure plus
367	P	oui !
368	JY	et du coup elle euh, elle va plus loin

369	P	Oui
370	JY	dans ses inquiétudes et euh et dans dans dans la justi, finalement son attitude était justifiée
371	P	Oui
372	Vidéo	Reprise
373	C	moi ce que j'ai trouvé intéressant c'est que, même sans le son on peut comprendre que ton ac, ton intervention transforme la situation (P hun hun) parce que, au départ elle est complètement fermée, (P hun hun), les autres regardent ailleurs parce que elles voudraient surtout pas être celles qui disent en premier quelque chose et et, plus tu vas parler, plus le sourire va revenir,
374	JY	Ouais
375	C	Plus
376	JY	ouais mais pas pour autant pour les autres.
377	C	pas pour autant pour les autres.
378	P	hun hun
379	C	Et ça c'est une question que je voulais vous poser à tous les deux, comment on, comment est-ce que vous avez une idée de pour quoi ça revient pas chez les autres ?
380	JY	Ben parce que ils sont euh, ils sont peut-être encore marqués par le, le début de la situation
381	P	hun hun
382	JY	et parce que pour l'instant y y, enfin comme si y avait une forme de respect de, du souci qui a eu précédemment et qui attendent d'être sollicités pt'etre, je sais pas ? Et puis, et puis euh dès lors que toi tu acquiesces, tu considères que c'était pas une mauvaise pratique
383	P	Ouais
384	JY	du coup elles, peut être que derrière, tout ce qu'elles ont construit dans la phase où elles pensaient que c'était une mauvaise pratique et qu'est-ce que je pourrais dire pour
385	P	ouais ouais
386	JY	Ben faut qu'elles se le, le déconstruisent et reconstruisent autre chose
387	P	ouais ouais
388	JY	Et là, là aussi on attend, on attend euh
389	P	oui oui, c'est là que, enfin, y, on se dit que oui euh, c'est presque un contrat didactique là, au sens de Brousseau qui en, qui en, on montre, on montre un incident donc c'est pour montrer euh, c'est pour montrer quelque chose qui fonctionne pas bien quoi !
390	JY	Ah ouais ouais ouais
391	P	C'est c'est, y a vraiment ce réflexe-là quoi que j'imaginai pas à ce point
392	JY	hun hun. Et là moi je, je suis toujours sur ma façon de faire hein avec euh, "bon d'accord on partage l'idée qu'il fallait qu'il y ait un conflit, mais est-ce que maintenant, on aurait pu le faire différemment ?" Quand y a un conflit comme ça, il faut le faire c'est évident, avec cette autorité là c'est évident, de cette façon-là, ben peut être que, allons-y !
393	C	Voilà

394	P	hun hun
395	JY	allons-y et on voit. Jusqu'à l'intervention du prof pour dire, euh,
396	C	Et moi, et une une remarque que je me suis faite euh quand elle explique
397	P	hun hun
398	C	elle n'explique pas, enfin elle ne justifie pas ou elle n'explique pas, enfin quand tu, quand tu lui, à partir du moment où tu lis dis euh, où finalement tu lui dis "c'est bien", hein,
399	P	Oui
400	C	enfin je vais vite mais c'est ça
401	P	oui oui
402	C	à partir de là, elle va pas parler de comment elle a installé les règles, elle va pas parler de, du fait qu'elle se réfère à un cadre, elle ne va parler que de l'enfant
403	P	hun hun
404	C	c'est à dire que à aucun moment elle ne parle de sa manière de faire autorité. Elle parle de ce qui crée le problème et en plus avec une justification
405	JY	Et oui mais
406	C	hors l'école, mais elle est pas sur son, sur son geste professionnel
407	JY	Mais parce que, parce que ton intervention l'a, l'a enlevée de ça
408	P	oui je l'ai, parce que je l'ai placée aussi là par rapport à, à cette angoisse que je percevais en elle dans la situation.
409	JY	donc du coup tu l'as enlevée de, de, de ce qu'elle a fait, elle.
410	P	hun hun
411	JY	Et elle se, quand je dis elle se justifie heu, elle, euh, elle déporte sur
412	C	oui c'est ça
413	JY	sur les raisons pour lesquelles elle était dans le
414	P	hun hun
415	JY	Pas sur la façon.
416	C	et du coup en termes de formation ? Si, euh, qu'est-ce qu'on pourrait se dire sur euh voilà, on montre un incident chez un débutant à d'autres débutants, euh, on voit que ça crée d'abord un malaise, une incertitude chez tout le monde, après, euh, finalement, est-ce que, qu'est qu'est qu'est quels savoirs euh, enfin est-ce qui a un savoir et quel savoir rentre dans la situation là tu vois ?
417	P	hun hun
418	C	C'est la question un peu que je pose.
419	P	oui ben je pense que là effectivement euh, il faudrait sans doute revenir revenir dessus, revenir dessus et pas en rester comme je reste là sur euh, sur le fait que c'était bien de gérer l'incident mais après revenir à comment on l'a géré et comment on pourrait le gérer.
420	JY	Oui, quels sont les effets pour le gamin, euh, tout ce qu'on peut se poser comme questions quand y a des, quand y a des incidents comme ça.
421	C	Et toi quand tu avais choisi cet extrait-là euh, tu attendais quoi du fait de le montrer ?

422	P	Ben, je je pense, com, comme je l'avais pas perçu comme étant un moment où elle était vraiment en difficulté mais plutôt comme un moment où elle gérait un incident,
423	C	C'est ça
424	P	je pensais que ça allait plus facilement, euh, qu'on allait rentrer plus facilement sur le débat de
425	JY	de la forme
426	P	de la forme, de la gestion de l'incident. Et je suis à, un peu désarmé par la façon dont euh, dont elle réagit et ma priorité, ma priorité c'est plus finalement ce que je visais mais de recréer un minimum d'empathie dans le groupe
427	JY	c'est sortir de, d'une (inaudible)
428	P	pour que, pour que le TD puisse continuer.
429	C	Ouais
430	P	parce que là on était, on était à une situation qui était un peu bloquée
431	JY	Ah ouais
432	P	Hein donc euh, après y faut, ben alors là du coup y a des choix qui, y a des choix qu'on ait obligé de faire, on est obligé de renoncer à certaines choses
433	JY	hun hun
434	P	Pour pouvoir, pour pouvoir avancer.
435	C	Ça questionne plus globalement le, euh, le, un ben le rapport à l'image alors peut-être qu'il est trop rare pour être euh, on va dire suffisamment détaché pour pouvoir parler en tant que professionnels
436	P	Ouais
437	C	peut-être, je trouve que dans ces réactions à elle, et dans son visage qui se ferme et dans son sourire on sent ça quand même
438	P	oui oui
439	C	on est clairement dans un affect qui est touché, euh. Voilà je, je me dis bon on est en, sur de la formation de débutant euh, on manipule, voilà le fait comme ça de travailler avec leur image on, on a vu tout à l'heure que ça produisait des discussions de métier intéressantes, puisqu'on a vu des choix qui évoluent, des accords et des désaccords, et là, finalement, enfin c'est toi qui renonces à ce que tu avais prévu,
440	P	Oui
441	C	euh, est-ce qu'on va vite si on en tire l'idée qu'il ne faudrait montrer que des choses positives où en tout cas qui aff, au niveau de l'affect euh, n'impactent pas trop ?
442	P	Ben, euh disons que le, pas forcément ne montrer que des choses positives mais bon ah, euh, mais qui oui, que parfois si, quand on se rend compte que ça affecte trop ben y faut savoir euh, renoncer quitte à retravailler la question
443	JY	un peu plus tard
444	P	peut-être je me dis euh, si on avait la possibilité, malheureusement je l'ai pas eue avec ce groupe-là de, mais de retravailler sur la gestion de l'incident pas un pair
445	JY	ouais ouais

446	P	euh, je pense qu'on pourrait revenir là-dessus en mettant les choses à distance.
447	JY	alors maintenant moi je, la question que j'ai envie de te poser c'est maintenant que le, que le dilemme a disparu, qu'elle s'est décentrée de, du mauvais geste est-ce qui aurait pas, est-ce que tu aurais pas pu refaire partir la discussion sur euh, l'incident on est d'accord il fallait le régler parce que c'est un incident grave, maintenant euh, est-ce que vous l'auriez fait de cette façon-là où est-ce que en référence avec des cours qu'ils ont pu avoir, je parle des miens parce qu'on, qu'ils ont eu des cours là-dessus mais, est-ce que on pourrait pas mieux faire pour que les faits soient euh, plus durables où
448	P	Alors effectivement quand euh euh, en le regardant comme ça a posteriori, oui mais je dirais que honnêtement dans l'action, euh,
449	JY	rire
450	P	non. Disons que, je dirais que j'ai été tellement déstabilisé que ma priorité c'est de, bon,
451	JY	ouais ouais
452	P	Voilà, j'en suis sorti (rire P puis autres) avançons. Voilà, mais voilà. Mais c'est vrai que c'est intéressant le fait que ça ait été filmé parce que ça permet de de devoir comment euh, comment, si y avait, si y avait une suite de voir comment la suite pourrait se construire.
453	JY	hun hun. Très intéressant.
454	C	Ça pose aussi un peu la question de enfin question qu'on a déjà un peu évoqué dans un autre contexte mais, de la place de ce dispositif parce que, finalement pour en arriver à cette situation tu as d'abord été filmer après tu as monté, tu lui a, enfin tu as monté, tu as proposé le film, chacun a fait ses sélections, vous arrivez là vous mettez la situation en place, tu dis euh, ben que la sur le moment c'est difficile de se sortir de cette situation-là et puis une fois que ce TD va être fini
455	P	hun hun
456	C	qu'est-ce que vous allez faire de ce qui s'est dit et fait ?
457	P	Ben, rien (rire), rien parce qu'y a pas, y a y a, ple, y a pas, y a plus, dans, dans, dans le dispositif institutionnel y a pas de, y a y a plus, j'ai plus d'espace quoi hein ?
458	JY	enfin
459	C	tu dis enfin ?
460	JY	ben je suis pas trop d'accord parce que enfin en ce qui nous, en ce qui nous concerne, euh, euh, on essaie de faire en sorte que le, en sortant du TD les jeunes collègues aient des euh, des perspectives de de, aient sur les propositions faites par leurs pairs et éventuellement par le formateur, enfin éventuellement,
461	P	hun hun
462	JY	quand même un peu souvent au bout du compte par les formateurs
463	P	hun hun
464	JY	y a des transformations de, qui s'opèrent. Et euh, et moi je je, l'autre jour on a fait le bilan de, de l'année avec nos M2 qui nous disent dans les points positifs y a ces phases-là de TD relocalisé quand elles sont pas

		reton, redondantes avec le débriefing à chaud leur ont permis vraiment d'évoluer.
465	P	ouais ouais. Ben là effectivement à la fin y a on fait bien un point sur ce que, sur ce qu'elles vont pouvoir retenir rebondir mais quand je dis qu'y a rien derrière
466	JY	ah oui
467	P	c'est que effectivement c'est euh, c'est un peu le, le, le dernier, la dernière fois où je les vois quoi.
468	JY	tu n'as pas toi d'organisé dans ta, dans ton, dans ta, dans tes modalités là, de rassemblement hors TD délocalisé
469	P	ben, je je
470	JY	de suivi
471	P	je l'ai dans le DESU dans le biais des a, des analyses de pratiques professionnelles
472	JY	d'accord ouais c'est ce que tu disais ouais
473	P	Mais y se trouve que là je, euh, suite à ce TD, dans ce qu'on a programmé, la seule fois où je les revois c'est, ben c'est, c'est lundi prochain où je les emmène ou je les emmène en élémentaire puisqu'elles étaient en maternelle pour découvrir le REP, le REP en élémentaire. Donc du coup c'est euh, c'est pas forcément évident de rebondir là-dessus sauf si euh euh y se trouve que dans la classe où elles sont elles, elles,
474	JY	ouais d'accord
475	C	mais tu seras toujours dans le "à chaud"
476	P	oui
477	C	entre guillemets
478	P	oui. Voilà. Mais bon effectivement euh si y se trouve qu'elles observent la gestion, par le collègue de CM2 d'un incident, euh comme ça euh forcément on fera le parallèle et on reviendra mais mais euh rien ne peut le, rien ne permet de l'anticiper c'est à dire, c'est pour ça, a priori y a pas de suite quoi. Pour ça, c'est c'est, c'est ce que je veux dire quand je dis qu'y rien derrière
479	JY	ouais ouais, ouais ouais ouais
480	P	de prévu
481	JY	ouais ouais
482	C	Du coup, ce que je vous propose parce ce que ça fait une transition, on aurait dit qu'on l'avait fait exprès euh, c'est qu'on bascule sur euh, le tien, de TD
483	JY	hun hun
484	C	Parce que euh, enfin, dans le choix qu'a fait,
485	P	hun hun
486	C	qu'ont fait Jean-Yves et Yvette euh, y a des phases,
487	P	hun hun
488	C	euh, donc moi ce que je vous propose c'est que, on va commencer, en regardant euh, alors zut c'est vrai que c'est pas le bon, on va faire autrement (cherche le fichier du film sur PC). On va, ce que je propose c'est qu'on, on commence pas par la situation de travail d'Alexandre puisque au départ, comme pour toi, tout part d'un film fait

489	P	hun hun
490	C	euh, tu pourrais le dire mieux que moi mais euh, je te laisse juste pour que contextualise un peu le
491	JY	notre, notre façon de faire ?
492	C	Voilà. On en avait parlé une fois déjà hein ? dans la réunion les 5 temps.
493	JY	Allez. Notre façon de faire c'est euh, repérer quelles sont les préoccupations de l'étudiant
494	P	hun hun
495	JY	enfin de l'étudiant, du stagiaire. La deuxième étape c'est d'aller le filmer sur, sur sa leçon avec éventuellement euh des des euh des zooms sur ces préoccupations
496	P	hun hun
497	JY	Ce qui se fait pas tout le temps
498	P	ouais
499	JY	parce c'est pas facile à faire. Après euh suit ce moment-là de débriefing à chaud
500	P	hun hun
501	JY	débriefing à chaud ou on, parce que, on le juge pas automatiquement nécessaire mais on considère que c'est une grosse demande de la part de l'étudiant qui a envie de savoir comment c'était
502	P	hun hun
503	JY	Et après en retour à l'ESPE on fait un débriefing donc euh, plus tiède (rire P) avec euh, les, lo le le, l'acteur principal, les deux autres collègues qui étaient présents lors de la, lors du film
504	P	hun hun
505	JY	plus ! d'autres, comme tu appelles tes naïfs,
506	P	ouais
507	JY	d'autres collègues qui sont un peu dans le même groupement géographique, qui viennent eux découvrir
508	P	hun
509	JY	et qui questionnent.
510	C	Et ta, la, ouais
511	JY	Et après on, s'en suivait une dernière phase de TD collectif où on a essayé de, de de de, comment dire, de repérer tout ce qui avait été fait et d'en faire des, des règles d'actions.
512	P	Ouais
513	JY	des règles professionnelles. Mais ça faisait quand même, on s'en est aperçu lors des bilans, beaucoup de redites
514	P	hun hun
515	C	Et là Pierre dans sa découpe de son groupe, euh, il avait choisi par niveau de classes, parce que là tu avais que des
516	P	que des grandes sections
517	C	que des grandes sections de maternelle. La vôtre ? De séparation du groupe, elle est que, elle est sur quels critères ?
518	JY	Uniquement géographique

519	C	uniquement géographique. D'accord. Donc on peut avoir des gens qui, par exemple, vont voir de l'escalade et n'en font pas. C'est ça ?
520	JY	Tout à fait. Et qui vont voir surtout des secondes et qui n'en ont pas.
521	P	ouais, ouais
522	C	Et qui vont voir surtout des secondes et qui n'en ont pas, d'accord. Ok. Donc, du coup, ce que, ce, on, ce que je vous propose c'est qu'on regarde euh, le moment en fait ou Alexandre, euh, le stagiaire, euh, vient expliquer, euh, ce qu'il a choisit
523	P	hun hun
524	C	Parce que comme ça on verra des extraits de séances qu'il a sélectionné.
525	P	hun hun.
526	C	On gagne en fait un peu de temps sur le
527	P	ouais
528	C	le visionnage. Si ça vous dit. Donc c'est le fameux débrief à chaud.
529	Vidéo	<i>débrief qui commence par la consigne de JY.</i>
530	P	oui, la la, enfin la, la grosse différence que je perçois par rapport à à mon dispositif c'est que là, euh, lorsque euh, ils mettent en œuvre et que tu vas les filmer, euh, ils ont déjà euh identifié je dirais des, des pratiques professionnelles sur les lesquelles ils, sur lesquelles ils veulent travailler
531	JY	ce qui se, oui
532	P	alors que moi les pratiques professionnelles ils les identifient a posteriori
533	JY	ouais
534	P	en se regardant.
535	JY	Alors c'est, c'est euh, ouais, tout à fait ouais. Alors ces pratiques professionnelles, plutôt préoccupations
536	P	oui !
537	JY	c'est à dire que, euh, un jeune prof il arrive avec ses 35 élèves de seconde,
538	P	hun hun
539	JY	ben qu'est-ce que c'est qui le préoccupe ? C'est qui réussissent dans la tâche ou que ? Ben non. C'est que il arrive à passer les consignes et que les gamins y, y écoutent et y comprennent les consignes.
540	P	ouais ouais
541	P	oui tandis que chez moi, ce qui qui a avant, ce qui y a avant il est pas de l'ordre de la préoccupation professionnelle c'était plus, c'était aussi une préoccupation professionnelle mais c'est, c'était, leur préoccupation c'était préparer la
542	JY	hun hun
543	P	c'était construire une séquence
544	JY	ouais ouais
545	P	et donc c'était, elle était plus dans le contenu, euh, le, et, et du fait, le contenu après dans le TD on en parle pas
546	JY	non.

547	P	(rire) mais la préoccupation de départ elle était, elle est là-dessus et
548	JY	ouais
549	P	on bascule sur
550	JY	nous y en sont à leur cinquième stage hein !
551	P	oui
552	C	oui parce depuis le
553	JY	L1, L2, L3, M1, M2 hein! Et ils sont
554	C	c'est ça, c'est ça
555	P	oui
556	JY	et ils sont tous le temps
557	P	oui
558	JY	en euh,
559	P	oui voila
560	JY	Ils sont pas en observation.
561	P	oui oui
562	C	Et puis, euh, y aussi, là il fait coucou de la main mais, les, dans la, tu parles d'une phase de négociation
563	JY	oui
564	C	parce que le choix se fait aussi en concertation avec le tuteur ?
565	P	oui
566	JY	Théoriquement le stagiaire propose, enfin, essaie de confronter avec l'avis du tuteur quelles sont ses préoccupations
567	P	oui oui
568	JY	théoriquement ça a été fait, théoriquement hein ?
569	P	oui oui
570	JY	c'est ce qu'on demande après euh
571	C	C'est euh
572	JY	Ben ça dépend
573	C	Ça dépend ?
574	JY	ouais ouais bien sûr. Et puis après c'est une question de disper, de dispersion des TD dans l'année quoi c'est c'est euh, si y se sont vus avant, mais théoriquement ils en ont parlé
575	P	oui oui mais ça fait quand même deux grosses différences. C'est le fait qu'y aient en termes d'analyse de pratiques professionnelles tout un vécu
576	JY	Ouais bien sur
577	P	de plusieurs années et la deuxième différence c'est le fait que, au moins là, y a euh, y a un autre professionnel expert, le tuteur, avec lequel y a un travail qui est fait alors que moi dans les TD délocalisés euh, le tuteur euh,
578	JY	ouais y travaille
579	P	il y est jamais et les seuls contacts que j'ai eus avec lui c'est par courriel et une fois au téléphone
580	JY	ouais je sais, je sais je sais.
581	P	Et là c'est...
582	C	Mais ce que je trouve intéressant dans dans dans, c'est pour ça aussi que ça me, je trouvais intéressant que vous regardiez ça tous les deux de

		manière croisée c'est que, en même temps, ton, votre dispositif tel qu'il est là vous y, il, entre guillemets il n'a lieu qu'une fois dans l'année, c'est à dire que euh
583	JY	oui
584	C	là où toi t'y as fait 1 TD semestre 3 et 1 TD semestre 4
585	P	ouais ouais
586	C	avec des modalités d'organisation différentes
587	P	ouais
588	C	le choix que qu'on fait l'équipe d'EPS c'est un bloc qui se déploie en fait hein
589	P	ouais ouais
590	JY	oui mais enfin après euh, qui est insatisfaisant parce que lui je l'ai vu en octobre, et d'autres je les ai vus pour la première fois en avril !
591	P	ah oui
592	JY	même si ils reviennent de temps en temps avec leurs images mais sans qu'on ait été présents pour euh, assister au cours
593	P	hun hun
594	JY	Et moi j'aimerais bien savoir comment tu fais pour avoir euh, pour dédoubler tes TD ? Tu as des heures supplémentaires ? Tu as des ? C'est 3h par étudiant le TD délocalisé
595	P	oui, oui oui. Ben euh, en fait oui je gère, j'ai pas compté le nombre d'heures que ça faisait, j'ai
596	JY	et voilà
597	P	je, je sais pas si si ça corres, à quoi ça va correspondre au niveau pratique (rire) mais c'est vrai que si euh faudrait que je m'amuse à faire le total entre les visites les, le travail sur le terrain tout ça
598	JY	ben ça serait intéressant parce que
599	P	ce que ça représente, mais bon
600	C	ce que ça te demande c'est
601	P	mais bon en même temps, bon c'est vrai que euh, 3 HTD ça représente 1 journée et demi de travail normalement hein
602	JY	Et oui
603	P	dans le, enfin le
604	JY	ben quand tu vas pas à Sainte-Cécile les Vignes, au fin fond de l'académie. Ah oui, tout à fait oui.
605	C	on regarde ce qui dit ?
606	Vidéo	Alex sur les détails.
607	JY	on trouve deux préoccupations hein ? y a la transmission des consignes et bien sur le souci d'en vérifier l'efficacité
608	P	ouais, ouais
609	JY	au moins la compréhension.
610	C	Et, le statut de cette phase-là, où en fait euh, bon y a qu'un autre stagiaire avec lui ce jour-là hein, plus le tuteur et toi, mais il est en situation d'être extrêmement précis dans ce qui demande quand il donne l'exemple du mur, "au lieu de dire 1 mètre, je tends le bras", on, enfin on

		est dans quelque chose euh, euh, qui qui, je trouve qui permet, enfin, voilà, tu disais, en visite on est explicite, mais le champ de ce qui va être donné à voir aux autres il est extrêmement euh, construit
611	P	oui oui
612	C	c'est à dire que euh, donc l'idée hein, de croiser, c'est pas toujours, on est pas là pour dire ça c'est bien, ça ça l'est pas hein ? C'est, euh, vous savez hein ?
613	P	hun hun
614	JY	Les contextes sont tellement différents
615	P	oui oui
616	C	les
617	C	Voilà, les contextes font que, on peut pas transposer
618	JY	non
619	C	comme ça. La question que je me pose c'est que, en termes d'analyse de la pratique de la part du stagiaire euh, est-ce qu'on a là, est-ce qu'ils sont dans la même situation quand ils analysent hors de la présence des pairs, pour après le monter aux pairs, comme on le voit là, où alors dans la simultanéité en fait hein puisque
620	P	oui oui oui. Ben la, la réflexion que je, que je me faisais parce que bon en fait euh, euh, je regarde forcément ces images avec le filtre de ce que je fais
621	JY	ben ouais
622	P	et de ce que, de ce que je ferais l'an prochain !
623	JY	Ben ouais tout à fait
624	P	et je me disais mais, qu'est, est-ce que le TD là, qu'on a vu tout à l'heure, si je l'avais fait précéder d'un visionnage du film en privé, je dirais, avec Sandra, euh, pour choisir avec elle de, négocier avec elle les moments qu'on allait choisir, que qui allait être euh qui allait être montrés, qu'est-ce que j'y aurais gagné, qu'est-ce que j'y aurais perdu ? Voilà.
625	JY	Je, je sais pas.
626	P	C'est, c'est une question, voilà
627	C	ouais ouais mais c'est une question mouais
628	P	j'ai pas de réponse mais c'est, mais c'est vraiment une question que j'ai envie de creuser quoi
629	JY	Moi je trouve que quand même dans, dans, on va le voir après j'imagine
630	C	oui
631	JY	Ce qui était intéressant dans euh, dans, dans nos phases, là, c'est quand même la phase où y a les échanges entre pairs.
632	P	hun hun
633	JY	Ça c'est une phase qui est obligatoire parce que et en plus y s'est passé une semaine entre les deux hein ?
634	P	hun hun
635	JY	parce qu'on pouvait pas se voir c'est jamais euh, donc c'est une phase qui est obligatoire quand c'est vraiment à chaud parce que le jeune à envie, il a envie d'avoir un premier avis

636	P	hun hun
637	JY	mais moi je veux pas trop entrer dans les détails dans cette phase-là.
638	P	hun hun
639	JY	Parce que je veux travailler ce fait en retour à l'ESPE.
640	P	ouais ouais.
641	JY	Tu vois donc c'est, là-dessus on est pas encore bien bien, on répond à une demande mais finalement ça nous remet en question l'autre phase euh, pourtant ils nous disent lors du bilan que les debriefs à chaud, ben c'est le top. Mais parce que y étaient comme ça avant (mains baissées vers le bas, vaguelettes avec les mains, signe de stress) et que y arrivent "Alors alors ?" et puis que nous on est rarement quand même dans le, on est dans de l'empathie plus qu'autre chose (sourires)et euh, et du coup ça les rassure quoi. ▯
642	C	Ce que je vous propose c'est qu'on, là, bon ce ce, ce moment-là va encore durer 3 minutes mais ce que je vous propose c'est qu'on fasse un petit saut en avant, parce qu'après, là, là pendant encore 3 minutes
643	P	oui
644	C	le, ils ne visionnent pas le film
645	P	oui
646	C	hein, ils sont dans cette négociation de, de quoi on va parler finalement
647	P	oui
648	C	et juste après pour qu'on voit un extrait pour voir comment, ce qu'il dit de son travail en fait hein ? (Euh, donc, c'est pas celle-là, C lance la vidéo en se parlant)
649	JY	Parce que là, il a déjà fait un montage hein !
650	C	oui
651	Vidéo	regarde les consignes, parle super vite.
652	JY	Filmorama c'est parce qu'il avait pris un truc sur internet,
653	C	c'est gratuit
654	JY	et moi je suis, j'ai un peu honte des conditions de film et... tu m'en veux pas ?
655	C	(rire) ah non pas du tout ! Je trouve que là on est dans une situation qui est proche la première situation que tu as montrée, qu'on a vu de ton TD tout à l'heure
656	JY	tout à fait ouais
657	P	hun hun
658	C	dans lequel tu donnes la parole en premier,
659	P	hun hun
660	C	à la stagiaire, qui
661	P	ouais ouais
662	C	tu vois qui face à ses images, réagit euh, là c'est ça qu'on, on est dans
663	P	hun hun
664	C	dans une situation un peu similaire euh, si ce n'est qu'ils en disent pas la même chose

665	P	oui parce qu'en fait, hé ben moi ce que j'ai, ce qui m'a frappé c'est qu'il est tout de suite, le mot qui m'est venu c'est l'autocritique
666	JY	hun hun
667	P	en fait c'est c'est
668	JY	alors, on a dans le contexte y a un étudiant qui est particulièrement soucieux de son efficacité hein !
669	P	hun hun
670	C	oui (hoche la tête)
671	JY	C'est quand même euh, ben oui ils sont pas tous comme ça hein !
672	C	oui oui oui
673	JY	je le connaissais pas, je le connaissais pas avant hein, donc ça n'a pas été un choix euh
674	P	oui, oui
675	JY	on est tombé sur lui
676	P	ouais ouais
677	JY	bon je m'en doutais un peu quand même parce que
678	P	et en même je me demandais si ce n'était pas lié aussi, dans la mesure où justement y parle de préoccupations qui ont été
679	JY	ben oui
680	P	identifiées, à l'avance, et donc du coup ben euh, on est dans regarder si euh, finalement par rapport à son, ce qui a pu être pointé et négocié avec le tuteur est-ce qu'on est dans la norme, ou pas
681	JY	alors la question qu'on pourrait se poser c'est tout à l'heure les 2, les 2 collègues chez toi
682	P	hun hun
683	JY	celle qui anime et celle qui a co euh, coconçu la leçon
684	P	oui ?
685	JY	Elles aussi elles ont 2 préoccupations différentes
686	P	oui
687	JY	puisque la première elle est contente que, elle a, elle a tout le monde autour d'elle, elle contrôle tout le monde
688	P	oui
689	JY	et l'autre elle dit euh "ouais mais je bon c'est pas pareil, moi j'aurais fait différemment" donc, est-ce que si on leur avait posé la question avant, de "quelles sont vos préoccupations avec vos classes, vos demi-classes"
690	P	hun hun
691	JY	de moyenne section quand vous allez travailler ça, en étant aussi précis ou un peu moins précis
692	P	hun hun
693	JY	est-ce que à la, au visionnage,
694	P	oui oui
695	JY	elles auraient eu, euh,
696	P	ce type de reflexes ?
697	JY	voilà. Peut-être bien que oui ? Je pense que oui
698	P	oui oui

699	C	Après y a la, y a la façon dont le travail est orienté puisque, euh, est-ce que t'avais donné des critères quand tu avais demandé de sélectionner ? (A Pierre)
700	P	non
701	C	alors que là vous, vous lui avez dit, je crois, il faut que tu nous parle de tes préoccupations. (A JY)
702	JY	ah oui oui
703	C	Donc ça veut dire que lui il est déjà dans une stratégie ou y veux parler de ce qui pose problème ce qui peut être amène plus facilement à l'autocritique
704	P	oui oui
705	C	enfin plus facilement je sais pas
706	P	oui oui
707	C	qui le prépare à ça y y si peut être que si vous lui aviez dit « sélectionne nous quelque chose dont tu es fier », euh, probablement qu'il aurait pas commencé par des remarques d'autocritique
708	JY	ouais ouais, oui
709	P	oui oui
710	C	je pense qui a, y a, y a, y a aussi cette manière de, de poser le
711	P	C'est vrai que,
712	C	le statut qu'on donne à l'observation
713	P	c'est vrai que moi, le statut, le le, la sélection elle est, dans ce que je leur dis c'est très ouvert quoi, c'est c'est, euhn c'est des passages sur lesquels ils ont envie de revenir parce que, pour
714	JY	hun hun, ouais
715	P	pour euh, toute raison qu'ils peuvent avoir
716	JY	je trouve c'est pas, c'est pas illogique avec le public PE
717	P	hun hun
718	C	ah non non ! Mais moi je suis pas en train de,
719	P	hun hun
720	C	on est pas dans
721	JY	mais moi non plus hein ?
722	P	hun hun
723	C	d'accord
724	JY	mais ce que je sais, je trouve que c'est euh, ils ont pas le même passé !
725	C	Bien sur
726	P	oui oui
727	JY	vraiment ! Eux ils sont sur cet objectif là depuis le début, y a des PE qui, beaucoup de PE ont fait une licence de,
728	C	d'autre chose
729	JY	d'autre chose, et en une année ils ont appris à, ils s'en sortent pas mal
730	C	en même temps regarde la question qu'ils se posent, c'est la même que celle que se posent les sta, les PE en début d'année euh, "je passe ma consigne trop vite parce que je veux trop vite rentrer dans l'activité"
731	P	oui oui
732	C	on est sur un problème qui est partagé

733	P	oui oui
734	C	par l'ensemble des débutants
735	P	oui oui
736	JY	complètement
737	C	donc euh, mal, malgré voilà cette chose là on, on est quand même sur un problème classique de début d'année, quoi. Je vous propose qu'on passe à une deuxième phase du TD, parce que l'heure tourne, on va quitter cette situation où ils étaient que 3 et on va aller donc à l'ESPE
738	P	dans le tiède
739	C	dans le tiède, ouais c'est ça (rire JY) et donc euh, donc le tiède on en verra deux extraits différents, là c'est le, euh, enfin y a deux petits morceaux de films ? On en regarde un petit bout de celui-là et comme d'habitude hein, tu arrêtes quand tu veux.
740	P	ouais ouais
741	Vidéo	Lancement Td reloc Alex présente.
742	P	ouais, bon, en fait on retrouve là dans son entrée je dirais, l'aspect un peu autocritique en fait euh, il rentre tout de suite par, euh
743	JY	oui
744	P	ce qui va pas, et, et en même temps l'autre élément qui me paraît euh, non c'est que, euh, de différence avec son dispositif c'est que, c'est son film.
745	JY	hun hun, à ouais complètement
746	P	C'est son film, c'est lui qui euh, c'est lui qui le monte, tandis que moi, certes elle a choisi des extraits mais c'est pas son film, c'est le mien.
747	C	c'est ton film ouais
748	P	d'ailleurs je le dis à un moment
749	C	oui
750	JY	au contraire je, enfin pas au contraire mais, le fait d'y rajouter un extrait choisi par moi, c'est quelque chose qui va me faire réfléchir je pense hein ?
751	P	hun hun
752	JY	Je sais pas hein, vraiment je, parce que ça change un peu la philosophie du dispositif mais
753	P	hun hun
754	JY	c'est peut-être quelque chose qui sur lequel, en tout cas c'est quelque chose sur lequel il faut qu'on réfléchisse
755	P	ouais ouais
756	C	y a, du coup ça transforme aussi votre place dans l'organisation, hein ?
757	P	oui, bien sûr, bien sûr en fait c'est c'est, certes tu, tu cadres plus que moi mais en même temps tout de suite tu es complètement en retrait
758	JY	ouais (nuance)
759	P	alors que moi je suis beaucoup plus au centre du, du dispositif, même si, et, et du coup c'est, comme de fait, par le fait que je suis un peu plus au

		centre euh, ben du coup, une des difficultés c'est de me faire oublier à certains moments
760	JY	hun hun hun
761	P	pour euh, pour leur donner la parole.
762	JY	enfin je reste pas euh, dehors tout le temps hein !
763	P	non non
764	C	d'ailleurs, on va continuer un peu parce qu'on va te voir dedans euh, quelques secondes.
765	Vid éo	suite
766	P	juste une question "euh, c'est son film, c'est lui qui euh, c'est lui qui a, c'est lui qui l'a, il l'a monté, toi te, tu connais le film euh, avant ou tu le découvres là ?"
767	JY	non ben je l'ai découvert déjà sur le, le, à chaud, mais ça aurait, c'était pas normal de le découvrir à chaud, là je l'ai découvert.
768	P	Tu le découvre là ? Tu, tu ne, tu ne sais pas ce sur quoi
769	JY	non
770	P	sur quoi ils vont parler
771	C	mais tu avais vu la séance ?
772	JY	j'avais vu la séance.
773	P	Tu avais vu la séance ? Mais tu ne, tu ne sais pas euh, ce qu'il a sélectionné ?
774	JY	non
775	P	d'accord. Ça c'est, tandis que moi je, je l'ai peut-être pas dit mais les passages qu'elle a sélectionnés elle me les communique au moins la veille
776	C	tu les connais
777	JY	ça fait partie des interrogations qu'on a
778	P	oui
779	JY	et du temps qu'on a pour tout faire
780	P	oui oui
781	C	oui.
782	Vid éo	suite (Alex ça me rend dingue)
783	C	alors là on4, 5 minutes, entend pas ce que tu dis mais tout à l'heure moi je l'ai entendu, euh, tu lui as dit, en fait ça arrive trois quatre fois dans les 4,5 minutes, c'est ça que je voulais montrer, "tu lui dis on verra après, on verra après"
784	JY	hun hun
785	C	tu vois ? Et c'est à dire tu, tu,
786	JY	ben oui
787	C	tu, alors je sais pas comment dire, tu canalises, tu cadres son
788	JY	je voudrais que, parce que le problème c'est qu'il il fait son autocritique et il apporte déjà les solutions
789	P	ah oui !
790	JY	et des solutions dont on a déjà un peu parlé au débriefing à chaud
791	P	oui, donc, donc il casse la discussion quoi

792	JY	c'est là, là-dessus qu'on a progressé parce que, et qu'il faut qu'on progresse encore parce que finalement pour lui ça a moins de sens lui il devient finalement euh ben co-formateur avec moi.
793	C	ouais
794	JY	c'est à dire que, hé ben, on va se servir de mon truc et ce serait bien que les autres travaillent et en fait il se passe rien là pour l'instant. Il ne se passe rien parce que lui y dit "j'arrive pas à passer mes consignes", "je parle vite" "je les mets d'abord par 3 et après je fais l'appel" "J'aurais mieux fait de faire l'appel" et donc euh, on y arrive pas.
795	P	et oui
796	C	Mais est-ce que le fait de faire, de lui faire sélectionner des choses euh, ou vous lui demandez d'orienter son regard d'une certaine façon et de faire un debrief à chaud
797	JY	ouais
798	C	vous êtes pas en train de construire aussi le développement qui l'amène à être dans cette situation ?
799	JY	Ah ? Oui certainement oui.
800	C	je pense que ça, ça le nourrit
801	JY	cer, cer, certainement, certainement ! Pour lui c'est évident et le fait de revenir dessus montre bien qu'il a, qu'il les a, qu'il se les ai appropriées ces choses.
802	P	hun hun
803	JY	Puisqu'il a des déjà, il a, mais par contre c'est pour le reste du groupe
804	C	Oui
805	JY	que c'est plus, que c'est plus d'aplomb.
806	C	Mais c'est quasi inéluctable du coup qu'y, en tout cas, enfin c'est bon signe
807	P	oui oui oui
808	C	il en dise euh, qu'il a commencé à voir émerger
809	JY	ouais ouais ouais
810	C	des des solutions.
811	JY	Et donc du coup moi je je je, je le freine parce que sinon euh, sinon les autres ils sont comme ça (désigne l'écran avec sa main).
812	P	oui oui
813	JY	C'est à dire qu'ils assistent à, à un film, dans lequel l'auteur et l'acteur principal du film montre ce qu'il a pas, ce dont il est pas satisfait et dit ce qu'il faudrait faire. Bon c'est pas inintéressant mais bon y a pas de participations,
814	P	oui oui
815	JY	y a pas de regards croisés.
816	P	oui oui
817	JY	alors que c'est le but
818	P	parce que moi effectivement, dans, dans un autre TD délocalisé avec un autre groupe euh, pour des raisons externes j'ai, j'ai fait un debrief euh, à chaud avec le stagiaire de la séance, euh, parce qu'en fait je, y fa, pour

		des raisons d'emploi du temps je faisais le film et en même temps je faisais une visite d'accompagnement renforcé
819	JY	hun hun, ouais
820	P	donc en fait il fallait, et euh, j'étais sans arrêt sur le fil à savoir euh euh, parler de la séance mais pas pas trop parler de la partie euh, de la partie qu'on allait regarder
821	JY	et ouais
822	P	parce que, pour pour, euh, euh, par rapport à ce que ce, ce que ça allait modifier dans le
823	JY	ouais ouais, mais c'est, c'est passionnant parce que on on est tout le temps ensemble avec Yvette qui a son groupe dans la salle à côté mais à chaque fin de TD on a un échange sur ça ça va, ça ça va pas, ça ça va, euh
824	P	hun hun
825	C	oui, vous vous réglez votre dispositif en permanence
826	JY	parce que c'est c'est c'est, moi je trouve ça d'une richesse
827	P	oui !
828	JY	et les deux hein ! Ce que tu as montré aussi tout à l'heure on l'a vu hein !
829	P	hun hun
830	JY	Avec les dilemmes dans lesquels ça nous emmène et qui faut régler quoi.
831	P	hun hun
832	C	Ce que je vous propose là, le temps tourne contre nous un petit peu c'est qu'on aille sur la deuxième partie en fait de cette situation-là
833	P	hun hun
834	C	en fait c'est le même jour hein, c'est juste euh, pas monté sur le même film, mais euh, donc là y a toute une première phase où c'est lui qui présente et ensuite y a la seconde phase en fait où la parole va circuler hein, dans
835	P	hun hun
836	C	et c'est ça qu'on va, qu'on va regarder là
837	Vidéo	extrait retour reloc 2
838	P	et, et là, là je retrouve plus un dispositif qui ressemble plus à ce, à celui de mon TD où en fait, et d'ailleurs on le voit bien au niveau du positionnement euh, c'est c'est toi qui
839	JY	oui mais alors c'est marrant parce que
840	P	qui te retrouve au centre
841	JY	pourtant j'y étais pas, c'est eux qui m'y ont mis. (Sourires)C'est à dire que les deux qui sont là (désigne des FSTG à l'écran) alors que peut être que c'est pour mieux voir, euh, le film hein, mais on était les uns à côté des autres
842	P	hun, hun hun
843	JY	sur une table en carré
844	P	oui oui
845	JY	et ils devaient, on, j'étais entouré de tout le monde

846	P	oui oui
847	JY	et c'est eux qui s'écartent et qui font finalement qu'au bout du compte je me retrouve moi seul au milieu (rires)
848	P	oui. Mais bon indépendamment du positionnement spatial, je dirais, c'est quand même, c'est c'est un moment où, où c'est toi qui pilotes
849	JY	où je prends la main
850	P	la discussion. Ou tu prends la main sur la discussion
851	JY	ah ouais ouais ouais
852	P	de toute manière. Même si euh, même si vous étiez encore
853	JY	ouais ouais
854	P	en, en plein
855	C	et ce qu'on va observer c'est que là tu prends la main en disant "maintenant c'est d'abord ces questions contexte",
856	JY	ouais hun hun, hun hun
857	C	hein, grosso modo. Et après on va aller euh, hein je suis désolé de vous faire un peu avancer vite mais je vois passer l'heure, euh, et j'aimerais bien qu'on voit juste ça, euh, donc, on va aller deux minutes loin autour de 3'35 on va se mettre là.
858	Vidéo	reloc- Ria
859	JY	Là aussi faut freiner hein !
860	P	hun hun
861	JY	Là aussi parce que dans la façon de, dans cette première phase, "bon c'est bien il les assoit" mais ça, ça peut déborder assez rapidement aussi sur euh, "mais bon s'il avait" euh, tu vois ?
862	C	d'accord
863	JY	Donc, là, là aussi si on veut respecter les 3 phases,
864	P	ouais
865	JY	faut vraiment qu'y ait un modérateur quoi, sinon ça part, euh psuitt
866	P	ouais ouais
867	C	Mais en même temps cette phase moi je la, je la faisais euh, coïncider avec tout à l'heure, euh, le passage où on voit une des deux naïves
868	P	ouais
869	C	qui fait énormément de compliments, tu sais,
870	P	oui
871	C	que là on est alors que là on est dans "qu'est-ce que vous partagez"
872	JY	ah ben oui, oui oui
873	P	oui
874	C	donc on est dans ce renforcement positif
875	P	oui oui
876	C	je trouve que c'est, qu'il y a une similitude en fait
877	P	oui oui
878	C	entre ces deux situations,
879	P	mais ce qui est intéressant et qui, qui mérite d'être réfléchi par rapport à mon dispositif c'est, c'est le le, le fait de de, d'en faire un cadre institutionnel

880	JY	hun hun, oui oui oui, oui et qu'on souhaiterait qu'ils reproduisent spontanément
881	C	oui, que ça soit leur manière d'entrer dans une analyse
882	P	ouais
883	JY	exactement
884	P	ouais ouais
885	C	donc ce que je vous propose c'est qu'on fasse, parce que là bon on va entendre ce qui disent de la séance mais on va dire qu'elle nous concerne un peu moins
886	P	oui oui
887	C	puisqu'on était pas trop dedans. C'est qu'on aille écouter ce qui se, comment se démarre la seconde phase.
888	Vidéo	ria phase 2- ce que vous auriez fait différemment.
889	JY	le blanc
890	C	le même blanc
891	P	oui oui (rire C), c'est à dire c'est, c'est, voilà, c'est c'est, euh, ce, comment euh, comment, euh, cette difficulté à rentrer, à rentrer dans la critique euh, c'est à dire que,
892	JY	hun hun hun
893	P	et pourtant c'est formulé "faire différemment", c'est pas, ce qui est pas bien, ce qui est
894	JY	ouais ouais, ouais ouais
895	P	hein c'est c'est, voilà, c'est y a ce
896	C	d'autant qu'il s'est lui-même autocritiqué
897	P	oui !
898	C	Où, contrairement à ce qu'on aurait pu voir chez toi,
899	P	oui oui
900	C	où on pourrait se dire, on ose pas parce qu'on sait pas ce que l'autre pense
901	P	oui oui
902	C	Là, lui il a commencé par euh
903	P	y a un blanc et et pourtant y a eu 8 minutes durant lesquelles ils ont posé tout ce qui, tout ce qui garderait,
904	C	c'est ça
905	JY	hun hun
906	P	c'est à dire cette difficulté à dire d'un pair que, c'était pas, tout n'était pas au top quoi.
907	JY	hun hun
908	C	et ça c'est une précoc, enfin pour le référent euh, on est quand même dans un moment un peu crucial du travail euh, parce que si, si on a un groupe qui n'ose pas finalement interagir sur les questions de métier parce qu'ils n'osent pas finalement se critiquer euh,
909	JY	hun hun
910	C	quelque part ça, ça, ça fait discuter la situation de travail en elle-même hein !

911	JY	Ah oui je suis d'accord. Complètement hein !
912	P	hun hun
913	JY	Complètement. Alors après y a toujours pareil hein ! C'est, euh, ils sont beaucoup en attente de notre avis.
914	P	hun hun
915	JY	tout à l'heure, toi, quand ils sont comme ça et qui
916	P	oui oui
917	JY	et qu'ils interprètent mal. Ils sont en attente de notre avis. Le postulat c'est de dire que si nous on donne immédiatement
918	P	oui oui oui
919	JY	la façon, une façon de faire, ils vont considérer que c'est LA façon de faire
920	P	oui
921	JY	et nous on l'a construite en, en quelques années.
922	C	ouais
923	P	hun hun
924	C	on poursuit un petit peu hein
925	JY	oui oui
926	C	voir ce qui se passe juste après le blanc.
927	Vidéo	JY relance
928	JY	y a le souci de de celui qui a assisté au 3 phases,
929	P	ah oui !
930	JY	et qui, pour lui, lui il faut qu'on l'intègre différemment
931	P	hun hun
932	JY	Ah la limite il faut qu'on l'intègre dans la conduite du débat mais euh, parce que là lui,
933	P	oui parce que lui il a les solutions quoi ! (Rires)
934	C	il a les réponses déjà ! (Rires)
935	JY	Ben ça il faut, mais peut être dans l'animation, peut-être l'intégrer à l'animation.
936	C	Parce que pour l'autre c'est, enfin c'est, pour rebondir sur ce que tu dis, Alexandre, donc celui qui a parlé tout à l'heure,
937	P	hun hun
938	C	le fait que ce soit lui qui conduise hein, ce que tu disais,
939	P	hun hun
940	C	quelque part, c'est aussi un exercice, de formation intéressant
941	JY	ouais ouais
942	P	hun hun
943	C	il est entre adultes, il est plus avec ses élèves, y parle de son travail mais c'est vrai que là, le, le tiers observant ffff
944	P	oui oui
945	C	bon,
946	JY	Ouais, qui déjà est pas, loquace,
947	C	donc là tu le sollicites, lui
948	JY	ouais, non je lui dis peut-être euh, non je me rappelle plus,

949	P	oui tu lui dis on en a parlé hier euh
950	C	voilà c'est ça, une façon de casser le blanc en fait hein ? qui
951	JY	ouais ouais, comme d'habitude.
952	Vid éo	stop immédiat
953	P	mais avec le risque en même temps que tu, que tu obtiennes une parole qui soit la tienne par procuration.
954	JY	Et oui, et oui oui oui, ouais ouais. Ça y est (en regardant la vidéo), là il y a quelqu'un qui est intervenu.
955	C	ouais. On, je vous frustre un peu mais je veux, je voudrais pas qu'on passe la nuit ici
956	P	hun hun
957	C	il nous reste quelques minutes, euh, pour qu'on aille sur la troisième phase en fait, hein la, le troisième temps,
958	P	hun hun
959	C	euh, alors zut, deuxième temps on est à 8 minutes, voilà, ouais 19eme, 19'39. (PA parle seul pour trouver l'extrait)
960	JY	Alors je, vraiment par rapport aux autres TD, celui ça y c'était déroulé de façon un peu, les autres sont quand même, on a vraiment respecté les 5 temps alors que là on a déjà vu le montage qu'il avait préparé sur le debriefing à chaud qu'on avait pas pu faire vraiment à chaud, donc euh, c'était un peu particulier. Hein, donc théoriquement c'est quand même un peu plus euh, quand on découvre tous les images c'est quand même un peu plus vivant quoi hein !
961	C	d'accord
962	JY	Il faut déjà que j'en fasse l'analyse moi
963	C	ouais
964	JY	et
965	C	ce qui veut dire que, en fait, là, tu, toi personnellement, tu as temps d'avance que tu n'as pas sur les autres situations.
966	JY	et oui, et voilà c'est ça oui
967	C	donc elles sont plus difficiles à vivre pour toi
968	JY	oui exactement
969	C	parce que. D'accord
970	JY	même si j'ai vu le film. Souvent. Alors y a deux faces, puisqu'on va les voir une fois par an, on va les voir une fois par an mais ils ont 2 TD par an. Donc, parfois ils arrivent avec leurs images sans qu'on sache rien de rien.
971	P	ah oui !
972	JY	Et on les voit pour la première fois. Là c'est encore autre chose.
973	P	hun hun
974	Vid éo	Jean-Yves fait une analyse des actions des élèves en mobilisant la didactique de l'EPS. Constat d'une double activité et qu'ils ne sont pas sur la tâche.
975	C	alors je propose qu'on arrête l'extrait, l'idée c'était de voir euh, ce que tu dis, où tu vas toi.
976	JY	Ben c'est le but pour moi,

977	P	hun hun
978	JY	c'est d'aboutir finalement à euh, soit exploiter les solutions qu'ils ont donné
979	P	hun hun
980	JY	soit aller sur des choses qu'ils ont pas vu pour qu'ils repartent avec euh, là en l'occurrence je sais pas si vous avez compris, ils sont sur
981	P	hun hun hun
982	C	la performance et l'action motrice
983	JY	ils sont sur deux buts différents donc ils peuvent pas poursuivre les deux buts.
984	P	hun hun
985	JY	et comme c'est des garçons, seconde, à Cézanne, ils sont tous sur la meilleure performance
986	P	ouais
987	JY	et du coup ils en oublient les moyens de l'atteindre la performance
988	P	ouais, ouais
989	JY	qui sont théoriquement prévus dans la tâche. Et après c'est euh, ce qu'on ce que, je sais pas qui c'est qui parle de montée en généralisation,
990	C	euh, bon y en a plusieurs,
991	JY	heu, et après y a cette, cette envie de générer des règles professionnelles qui leurs permettront d'être plus efficace après.
992	P	ouais, ouais.
993	JY	et c'est vrai que sur le plan du formateur c'est frustrant parce que tu as envie de les donner plus vite les règles.
994	P	hun hun
995	JY	Enfin, bon on essaie de respecter
996	C	ouais mais voilà. Y a quand même un, quelque chose qui se, moi je voudrais, parce qu'on est pas loin de conclure là, à moins que, je sais pas si toi tu veuilles réagir sur cette
997	P	hun hun, non
998	C	On, vous avez fait tous les deux et vous êtes les seuls du collectif, le choix, euh, non pas d'aller mettre tout le monde en situation d'observer quelqu'un en direct
999	P	hun hun
1000	C	hein puisque dans les autres groupes euh, soit in va observer un expert, soit on va observer un pair mais tout le monde est dans la salle en même temps
1001	P	hun hun
1002	C	et après on a une euh, une réunion qui dure 1h une heure et demie, deux heures, ça dépend des, des situations. Vous vous avez fait le choix en fait de décomp, de, de casser cette, ce bloc en plusieurs temps, d'utiliser la vidéo, ce qui est pas le cas de ce que font les collègues puisqu'on est sur du direct, euh, bon vous savez, vous avez déjà vu ce que font les autres, bon moi je voudrais un peu votre, votre avis sur cette euh, cette mo, enfin voilà, on va dire sur même si y a des différences sur la modalité qu'est-ce qui vous a conduit à privilégier l'usage de la vidéo et pas du direct, qu'est-ce qui, euh,

1003	P	Bon moi déjà le direct pour travailler avec des pairs c'est impossible.
1004	C	oui
1005	P	matériellement c'est impossible parce que, parce c'est, ce, quand, ils sont tous dans leurs classes en même temps donc euh, donc c'est pas po, c'est pas possible. Donc euh et après le le, donc du coup le indirect c'est forcément observer de, des, des maîtres formateurs
1006	C	oui, ce qui est un direct aussi, si tu vas dans la classe d'un formateur et que tu débriefes
1007	P	hein ? Voilà, oui.
1008	C	après on est en direct.
1009	P	Voilà, on est en direct. C'est ce que j'ai fait heu, c'est ce que j'ai fait l'année dernière et j'avais perçu que certes y a une demande par rapport à ça mais que c'était insuffisant. Mais l'année dernière à la limite, j'avais fait que ça par défaut parce que j'avais pas réussi à créer ls conditions pour que des stagiaires acceptent de se faire filmer.
1010	C	d'accord.
1011	P	Voilà, aussi, c'est.
1012	C	Ça chez vous c'est pas trop un problème
1013	JY	non
1014	C	Ils ont, ils ont cette pratique de, de l'usage
1015	P	oui
1016	JY	tout à fait. Chez les profs d'EPS aguerris c'est un problème, aguerris, en place quoi, c'est un problème, c'est plus difficile, mais chez eux ça ne pose aucun problème. Ça c'est un premier point et le deuxième c'est que, c'est quand même l'individualisation du TD déloc. C'est à dire qu'on s'attache à régler à essayer d'aider, d'accompagner un collègue dans son contexte de travail. Ça, ça paraît être important même si euh, c'est pas satisfaisant et même si le moment collectif ou on souhaiterait que tout soit fédéré pour en faire des règles communes n'est pas satisfaisant non plus. Parce que tout le monde a l'impression de
1017	P	hun hun
1018	JY	mais on va y travailler. On va y travailler pour que les jeunes sortent d'ici forts de leur expérience eux, à eux, mais également surtout forts de ce qu'ils ont vu chez les autres.
1019	P	hun hun
1020	C	Et est-ce que ce dispositif vous l'avez mis en place comme ça dès la première année ou est-ce que il est déjà en
1021	JY	Ça fait pas longtemps que je suis là hein ? (Sourires) Mais Yvette filme depuis très très longtemps et travaille sur des films depuis très très très longtemps, c'est sur
1022	P	hun hun
1023	C	d'accord, ok.
1024	JY	Après le TD déloc on est, on, là je suis arrivé au moment où ça se mettait en place et on a évolué petit à petit. Et on a enrichi de plus
1025	P	hun hun
1026	JY	de ces, de toutes ces phases-là euh

1027	C	Et toi tu as chang, toi c'est que la deuxième année ?
1028	P	moi c'est la deuxième année et bon et en fait c'est, je dirais que cette année j'ai ajusté euh, par rapport à toutes les, mes insatisfactions et frustrations de l'année dernière quoi. En fait, l'an, l'année dernière j'ai débroussaillé le terrain, j'étais euh, j'étais euh, jamais content de ce que j'ai fais
1029	JY	ben ouais
1030	P	mais en même temps c'est ce que, mais c'est aussi ce qui m'a permis de faire cette année quoi.
1031	C	oui
1032	P	Voilà. C'est à dire que j'aurais pas fait ce que j'ai fait cette année si j'avais pas vécu des échecs euh (rire), je veux dire l'année dernière, en fait voilà, c'est c'est et je pense que je ferais différemment encore l'an prochain euh, mais avec plein de choses que je, plein de choses que je vais garder quoi donc euh.
1033	C	ouais.
1034	JY	hun hun
1035	C	ok. Je vous propose qu'on s'arrête là ?

Retours au collectif de référents

Retour RC1 du 07/07/2016

Référents présents	Parcours
Mariagrazia (Ma)	Professorat des Écoles
Malek (M)	Histoire-Géographie
Pierre (P)	Professorat des Écoles
Véronique (V)	Documentation

1	C	<p>Bon déjà, première des choses je voulais à la fois vous remercier d'être présents aujourd'hui mais aussi d'avoir accepté cette aventure. Donc le, l'idée de cette petite réunion, c'est ce que j'ai appelé la, le rassemblement du collectif. Bon qui est pour l'instant incomplet mais je voudrais essayer que ça soit un petit point de rendez-vous qu'on ait de temps en temps, bon pas trop hein, mais qu'on ait de temps en temps de manière à ce qu'on voit comment le travail qu'on fait ensemble avance. Le, pour faire vite déjà et pour ceux qui sont là, même si vous vous connaissez tous, donc a priori, sauf changements, Pierre et Mariagrazia, heu, sont référents pour la mention 1. Malek toi tu es mention 1 et 2 mais pour la, le travail autour de la recherche c'est plutôt pour le versant mention 2, donc sur l'histoire-géo, que je vais travailler avec toi et puis donc Véronique et les CPE heu seront aussi sur la mention 2 mais sur ce que C**** appelle les enseignements sans cartable. Et y aura Jean-Yves Dalverny qui ne peut pas être là cet après-midi non plus qui lui sera en fait en binôme avec toi Malek. L'idée générale c'est de vous proposer un dispositif qu'en fait aujourd'hui je vous soumetts en discussion. Comme ça vous me dites si ça vous paraît jouable, si c'est pas jouable, heu si c'est trop, si c'est pas assez mais ça m'étonnerait (rires) heu, comme ça on discute et on essaie de lui donner un petit contour et puis, et puis surtout voilà, vous me dites ce que vous en pensez. [01'58] Bon là je vais vous montrer d'abord, rapidement, le dispositif de thèse, enfin de recherche, que j'ai commencé heu, alors comme on le voit tout petit et là c'est pas mes yeux, je vais vous le décrire. Donc ce qui complètement à gauche sur la diapo c'est ce que j'ai déjà fait donc avec le master 2, c'est à dire travailler sur les prescriptions locales et nationales du tutorat mixte, de regarder comment les prescriptions nationales étaient traduites à l'ESPE d'Aix-Marseille et heu les différents, enfin à la fois les changements, mais aussi les choses qui se, qui pouvaient poser des problèmes au référent, enfin au référent ESPE. Deuxième axe de travail ça a été heu, à partir de 3 questionnaires que j'ai faits en 2014-2015 de demander à tous les acteurs de, du TDD un certain nombre de renseignements. Donc les stagiaires, les référents ESPE et les tuteurs de terrain et le 3eme axe du master 2 était de travailler</p>
---	---	---

	<p>sur, heu, avec 3 référents en amont de leur TD sur leur environnement. Quelles sont toutes les choses qu'ils avaient à gérer en amont d'être assis dans la salle et de faire, pour faire le TDD, et voir ce que ça pouvait donner. Donc de ça, j'en ai tiré quelques résultats et pour les plus courageux d'entre vous, heu, je pourrais, on pourra les regarder tout à l'heure, assez rapidement hein, je vais pas vous refaire la présentation que j'ai faites mais il y a 2, 3 choses que je pourrais vous montrer qui pourrait, qui sont susceptibles de vous intéresser. Et de là, le dispositif en fait sur lequel on s'engage tous ensemble, c'est un dispositif sur lequel j'aimerai travailler donc, principalement autour du, de l'évolution du métier du formateur à l'ESPE quand il est, heu, référent donc dans le tutorat mixte. Donc pour faire ça, avec les référents une boucle ici construite autour de, de la méthode d'expérimentation sur l'autoconfrontation simple et croisée, boucle que j'aimerai que l'on fasse 2 fois dans l'année, heu, en gros une fois après chaque TDD. Enfin après chaque semestre pardon, si y a, si vous faites deux TD. Heu. Un travail avec les tuteurs de terrain qui serait un travail d'entretien à chaud, c'est à dire une fois le TD terminé, avant qui s'en aille, heu, faire une petite interview des tuteurs présents. Et avec les stagiaires un travail un petit peu différent ; non pas un entretien à chaud, heu, parce que de toute façon, j'arriverai pas à faire en même temps à chaud les tuteurs et les stagiaires, mais plutôt un travail on va dire sous une forme de débriefing, à l'ESPE, en dehors de la présence des formateurs pour voir ce que le dispositif leur apporte. Donc ça c'est, heu, voilà comme ça que j'ai imaginé le développement du dispositif de thèse, j'y reviendrai tout à l'heure un peu plus en détail. Et enfin, ce que j'aimerai c'est que, une fois ce travail terminé, on fasse un retour à un collectif élargi de formateurs pour voir ce que ça a pu vous apporter de faire ce travail, l'idée étant que y ait pas que moi qui ait quelque chose à y gagner. C'est un peu le principe de, de la recherche-intervention, donc heu, donc pour entrer dans le détail de ce qui vous concerne donc là y a, y a simplement donc le petit morceau du travail de thèse qui est écrit en plus gros, et puis donc voilà la proposition que je vous fais. Et comme je vous dit, elle est complètement à discuter c'est à dire si ça ne vous paraît pas tenable faut, vous me le dites, heu, j'imaginai qu'on pourrait faire, pour chaque référent hein, un entretien ante, c'est à dire un entretien avant le TD, alors pas forcément la veille mais une fois en gros qu'le travail est prêt à être fait dans le TDD un petit entretien avec vous qui me servirait à voir, heu finalement voilà, tout ce que vous avez décidé de bâtir et qui va se mettre en œuvre lors du TD. Ensuite pouvoir assister et filmer 2, heu, TDD, si possible 1 au semestre 3 et 1 au semestre 4 et, si possible encore, si on peut en filmer 2, que ça soit avec les mêmes stagiaires et si possible les mêmes tuteurs. Si c'est pas possible parce que votre organisation ne permet pas ça c'est pas grave mais l'idée c'est que</p>
--	--

		<p>si je peux filmer 2, 2 TD heu, qu'au moins ça soit les mêmes stagiaires parce que ça permet de voir hein, sur le développement donc. Heu, 1 par semestre bien sûr. Heu, et à l'issue de chaque TDD avec vous faire une ACS puis une ACC par binômes, donc là les binômes ça serait, comme je vous l'ai dit tout à l'heure, Pierre et Mariagrazia ensemble, Malek et Jean-Yves et Véronique avec un des, un des CPE et qu'on ait, on va dire, alors j'ai mis par semestre mais ça pourra se décaler un peu, un retour à 6 à partir de quelques éléments qu'on aura pu prélever autour de ça. (7'00)</p> <p>Est-ce que là-dessus, quelles réactions vous avez, est-ce que ça vous paraît intenable ? Donc en gros ça me fait vous soli/ le but c'est de vous solliciter entre guillemets le moins possible tout en essayant de, voilà, de garder une continuité dans le travail parce que là-dedans y a, voilà, comme ça ... Qu'est-ce que vous vous dites ; merde j'aurais jamais dû lui dire oui ? ou bon, ça va ? (Rires C)</p>
2	P	Le, le seul truc dont il faut s'assurer assez rapidement c'est d'avoir un petit groupe de PFSE qui soit d'accord pour se faire filmer et d'accord pour te rencontrer en plus.
3	M a	Tout à fait.
4	C	Ouais.
5	P	Voilà.
6	M a	Mais ça et aussi les tuteurs.
7	P	Oui et puis les tuteurs aussi parce que c'est vrai que moi les tuteurs ils ont été assez absents.
8	C	ça vaudra voir au tirage au sort, à la rentrée, quand vous saurez avec qui vous êtes.
9	M a	C'est ça.
10	P	Et c'est vrai que pour moi c'est pas la priorité la présence des tuteurs, quoi dans, dedans quoi. Enfin je te le dis...
11	C	Non non non, mais moi je préfère qu'on le dise parce que...
12	P	D'autant plus parce que je préfère, parce que je préfère travailler l'an prochain avec sur X circonscriptions mélangées mais avoir des unités de public plus que ce que j'ai eu cette année plutôt que d'avoir des facilités au niveau des tuteurs...
13	C	D'accord ok
14	P	Et autres et avoir un public trop mélangé heu,, qui permettait pas tout le temps le suivi du travail.
15	C	D'accord.
16	P	Après c'est...
17	C	Ouais ouais, après de toute façon ça va être vos choix. Moi je l'ai mis comme ça parce que dans l'idée, heu, dans l'idée ou les stagiaires vont avoir 2 TD dans l'année, je me disais quitte à filmer un petit groupe, si c'est le même petit groupe 2 fois.

18	P	Oui oui.
19	C	Tu vois au moins ça permet de créer une continuité. Au moins au niveau des stagiaires. Si elle y est pas sur les tuteurs.
20	M a	Après sur les stagiaires, moi ça dépendra de ce que je vais avoir.
21	C	Ouais.
22	M a	Heu, mais c'est vrai que cette année, le fait d'avoir. Moi j'ai fait des groupes différents parce que ben, après discussion avec vous à droite à gauche, effectivement je, enfin le premier TD je l'ai fait, moi je suis restée très classique hein, chez la PEMF ou le PEMF. Et de, des, dont les, ils étaient, enfin dont les étaient tuteurs et le deuxième j'ai mélangé les groupes pour qu'ils aillent voir d'autres niveaux.
23	C	D'accord.
24	M a	Donc si tu fais ça, tu peux pas avoir le même groupe de stagiaires.
25	C	Non bien sûr. Non, non mais c'est une demande tout à fait, heu. Moi par exemple si on m'avait fait la même demande cette année j'aurais répondu comme toi puisque j'ai brassé mes groupes aussi donc heu
26	M a	C'est ça.
27	C	Ça c'est pas trop un souci.
28	P	Moi les, moi les groupes sont restés stables par contre.
29	C	D'accord.
30	P	Enfin heu, stables ouais, plus ou moins.
31	M	Y a un petit détail de forme, tu mets PCL à côté de PFSE puisque ce n'est pas que des PFSE.
32	P	Oui
33	C	Ben pour moi PFSE ça veut dire Professeurs stagiaires heu...
34	M	des écoles. Je viens de vérifier c'est pour ça
35	C	Ha pour moi, c'est en établissements mais.
36	M	non c'est des écoles,
37	C	C'est des écoles ? Ok.
38	M	Je viens de vérifier ! (Rires)
39	C	Ha ça va. Ok
40	M	Je me suis dit mais.
41	P	Moi je savais même pas ce que ça voulait dire !
42	M	Nous on dit PCL dans le secondaire, les PFSE c'est quoi ? (rires C) C'est pour ça que j'étais en train de trifouiller mon téléphone, je me disais.
43	C	Non, non mais c'est bon. Pas de souci.
44	M a	D'accord
45	M	Et heu, Professeurs stagiaires des Écoles
46	C	D'accord.

47	M	PFSE. Alors nous en Histoire Géo on a une organisation particulière.
48	C	Ouais
49	M	On a heu, on a pas 15 stagiaires en référence, on a divisé le groupe par petits groupes encore.
50	C	huhun.
51	M	Donc c'est encore un, une logique différente. Ou on en a entre 4 et 6, donc c'est des petits groupes de fonctionnements où par contre l'année dernière les tuteurs ne venaient jamais. Jamais.
52	C	D'accord.
53	M	Et par problème d'emploi du temps, de déplacement, parce qu'ils n'avaient pas d'OM et cætera. Et donc ils nous ont dit "pas du tout". Cette année on a, on a pris en charge la formation des tuteurs en septembre donc on a demandé aux IPR à être associés à la formation des tuteurs et heu et je vais faire le forcing pour que le message soit "quand on organise les TD déloc y faut qu'il y ait un maximum d'entre vous qu'y puissent être là, on s'arrangera, quitte à fixer les dates ensemble à ce moment-là et cætera. Mais heu l'année dernière les tuteurs ils sont venus à aucun, dans tout le, on en avait 73 je crois qu'on a dû voir 4 tuteurs heu.
54	P	Nous les seuls tuteurs qui pouvaient venir c'étaient ceux qui étaient directeurs d'écoles parce que les autres ils n'étaient pas, en général.
55	C	Ouais c'était compliqué.
56	P	Ben, les jours de décharge, les jours où ils étaient déchargés, ils ne pouvaient pas avoir.
57	M a	Ils faisaient les visites.
58	C	C'est leur jour de visites, ouais.
59	P	C'est le jour de visite donc les étudiants n'étaient pas disponibles. C'est où les étudiants étaient là, ou les tuteurs.
60	M a	Parce que toi tu l'as relocalisé à l'ESPE.
61	P	Non, non non.
62	M	Nous on a fait ça sur Avignon.
63	M a	Tu étais, tu allais dans les classes des PEMF.
64	P	Dans les classes de PEMF ou dans d'autres classes mais pas dans les classes des, heu.
65	M a	des tuteurs.
66	P	Non pas forcément mais peu imp heu oui, si j', oui la solution ça aurait été d'aller dans la classe du tuteur.
67	M	Nous on a relocalisé le premier mais parce qu'on voulait avoir sur Avignon tous les tuteurs et on avait fonctionné en foire aux questions des stagiaires, on avait créé des thèmes, on avait dit aux tuteurs ben voilà les thèmes que les stagiaires voulaient voir

		aborder et on avait créé un fonctionnement heu par petits ateliers où ils allaient d'ateliers en ateliers et cætera.
68	P	hun hun
69	M	Mais c'était un mercredi après-midi.
70	C	Ouais
71	M	C'est, on n'a pas pu trouver une autre stratégie pour avoir tous les tuteurs, tous les stagiaires, tous les formateurs au même endroit au même moment.
72	M a	1er degré ?
73	M	1er degré.
74	C	Et sur heu
75	M a	Ils ont joué le jeu ? Ils sont venus un mercredi après-midi ?
76	M	Oui ils sont venus.
77	M a	Ben ouais, ça aussi c'est pas gagné !
78	C	C'est pas gagné. Et sur le dispositif qui vous concerne vous ? Entretien en amont, filmer le TD, ça ça va ? Ça va ? Ça vous paraît ? (12'35)
79	M a	Heu, ben moi j'ai, enfin, ce que je suis arrivée ici parce que tu as lourdement insisté (rires MA) mais heu je me sens comment dire, j'espère que, comment dire ça va enfin, là tu prends un risque parce que tu prends une néo néo néo ! (Rires MA)
80	C	Non, moi je prends pas un risque.
81	M a	Hyper inexpérimentée donc.
82	C	Moi je prends pas un risque je regarde l'activité d'un formateur de l'ESPE, après...
83	M a	Oui. (Rires C)
84	C	Pour moi c'est pas un risque.
85	M a	Tu vois, je pense que tu vas avoir des écarts énormes entre les deux pratiques.
86	M	Moi je suis pas certain.
87	M a	Bon c'est le jeu de...
88	C	Mais c'est pas, puis c'est, puis c'est pas grave ça.
89	M a	Ben oui, c'est le jeu des autoconfs mais...
90	C	Au contraire, c'est intéressant.
91	M a	Bien sûr, mais voilà, moi je...
92	C	Je pense que, peut-être que, justement le regard décalé que tu as, décalé n'étant pas un mot négatif, le regard décalé que tu as parce que tu viens...

93	M a]	Parce que je débute.
94	C	Parce que tu viens de la philo, parce que tu as un parcours qui n'est pas...
95	M a	Lié à l'école.
96	C	Qui est pas lié à l'école, ça peut être intéressant justement dans la confrontation et dans le collectif.
97	M a	Ah ben pour moi, moi c'est pour ça que, moi je me rappelle toujours de ce qui m'a fait déclencher l'idée de dire ah bon finalement je peux être à ma place c'est que quand vous faisiez le petit travail sur le TD délocalisé et que enfin c'était le fameux TD de Véronique.
98	C	Hun hun
99	M a	Ben c'était l'idée de, vous parliez de la place du référent ESPE ce qui est revenu après dans le GCIEF maintes fois. Là où je pensais que moi j'étais pas trop capable de me placer et que quand j'ai vu que c'était une question transversale à tout le monde, avec des personnes plus expérimentées que moi, donc c'est ça qui m'a fait comprendre qu'effectivement il y a des choses qui appartiennent à la fonction au-delà de l'expérience qu'on peut avoir plus ou moins. Et du coup moi, pour moi c'est une richesse de pouvoir être dans ce groupe parce que je suis sûre que je vais pouvoir avancer bien plus vite que ce que je ferais toute seule donc. Après voilà, ma crainte c'est est-ce que, est-ce que je...
100	C	Tu l'as, tu l'as fait un an déjà.
100	M a	Oui.
100	C	Tu as déjà un premier recul sur des choses que tu changerais peut-être ?
100	M a	Oui, oui oui, bon voilà c'est juste la petite...
100	M	Moi aussi c'était ma première année de TD déloc hein !
100	C	Tu l'as fait, et tu l'as fait dans les deux mentions toi ?
100	M	Dans les deux mentions.
100	C	Ah
100	M a	Mais tu étais tuteur peut être avant ?
100	P	En fait on en sera tous au même point quoi ! (Rires P)
110	M	Oui j'étais tuteur.
110	C	Oui, oui parce que Pierre il l'a fait que l'année dernière référent. Même s'il n'a pas la même expérience que toi des PE.
110	P	Aussi
110	M a	Oui mais quand même ! (Rires MA)
110	P	Hun hun. Moi j'avais une question par rapport à tes attentes parce que heu, moi si ça se passe comme cette année, je sais pas

		comment ça va se passer l'an prochain, j'ai pas eu un TD délocalisé je pense, enfin j'en ai pas eu 2 de la même forme. Est-ce que ça te gêne ? ou est-ce que ?
11	C	Absolument pas.
11	P	Parce que, pour te dire, ça peut aller de, du TD que j'ai fait à partir d'un film d'une stagiaire à un TD de chez un PEMF à un TD à la cafétéria.
11	C	Ah oui oui oui, non pas du tout ! Moi ça ne me gêne absolument pas, ça me gêne d'autant moins...
11	M a	Mais c'est quoi le TD à la cafétéria ? (Rires MA)
11	P	C'est le premier que j'ai fait, le premier.
12	C	Moi, ça, ça, je regarde si c'est pas Véronique (C regarde dans son Tel) , ça me gêne d'autant moins heu, que ben que c'est le principe même de ce dispositif. C'est que de par la façon dont il est, dont il est prescrit ben le formateur a une liberté totale ou presque.
12	M	Moi c'est la question que je voulais te poser c'est à dire que à la fois quand tu as présenté tes résultats moi ça m'a fait réfléchir sur le tutorat mixte plus que le TD délocalisé et j'étais en train de réfléchir là, en me disant, en pensant à l'année prochaine en me disant mon petit groupe d'historiens-géographes est-ce que je peux faire autre chose que le TD délocalisé classique où on va voir le tuteur ou il et cætera et cætera. Donc, est-ce que ça sa poserait un problème ?
12	C	Pas à moi en tout cas voilà. Moi, moi du côté du dispositif de recherche, pour moi le focus il est sur le formateur ESPE dans cette mission, dans le tutorat mixte.
12	M	D'accord.
12	C	Donc voilà. Le focus il est là. Sur les manières de faire, sur les choix que vous faites, sur qu'est-ce qui fait que vous faites c'est choix là, ben au contraire moi c'est ça que je vais regarder et donc y a pas de format imposé.
12	M a	Oui pareil, moi je vais pas, heu, je pense que je vais rester une forme très classique, (C acquiesce) ce que j'ai fait cette année c'est à dire aller voir le PEMF et débriefer après.
12	M	Heu, je vais absolument pas faire ça moi.
12	C	Hein ?
12	M	Je voulais plus du tout faire ça moi.
12	C	Tu voulais plus, non mais voilà c'est,
13	M	Après voilà j'ai pas encore d'idée précise de ce que je voulais faire.
13	M a	Oui mais voilà c'est ça.
13	M	Mais je voulais un peu casser les codes.
13	C	Mais en tout cas, moi si jamais voilà, moi ce qui m'importait, je voudrais à un moment donné pouvoir vous, pouvoir avoir accès

		entre guillemets aux 3 membres de ce de ce tutorat mixte, donc stagiaires, tuteurs et vous, si les tuteurs sont absents ben... On conclura qu'ils n'étaient pas là quoi.
13	M	Ouais. (Rires M)
13	M a	Après y a tout un travail, est-ce que par exemple tu, tu veux nos mails tout ?
13	C	Alors c'était la diapo d'après.
13	M a	Ah, attends, attends, je finis juste ma phrase.
13	P	Oui après, avant que tu passes à la diapo suivante.
13	C	D'accord vas-y.
14	M a	Donc voilà juste question si.
14	C	C'est des propos, ça fait partie d'autres petites propositions que j'avais
14	M a	Ouais au départ il y a plein de mails à faire tout ça tout ça. Heu et après aussi, j'en parlait 2 minutes tout à l'heure avec Pierre, c'est à dire qu'on sait que ben le TD délocalisé c'est voilà, y a le moment où ça se passe mais on sait que par exemple dans le DESU même si y a pas d'espace comment dire déclarés pour ça, on les a tous pris en amont un moment où après pour faire un lien.
14	C	Bien sûr .
14	M a	Parce que tu peux pas donner un rendez-vous comme ça devant l'école. Donc est-ce ces moments vont te, tu vas ?
14	C	Moi ces moments, moi, comment comment, comment dire...
14	M a	Tu veux...
14	C	Moi plus vous êtes d'accord pour m'en donner, plus je vais en prendre, la y a pas de doute heu mais je pas m'imposer non plus, c'est pour ça que j'étais parti sur cette proposition. Si après, de temps en temps vous me dites voilà, là je fais ça, et si tu veux venir ou si tu veux... (P acquiesce)
14	M a	D'accord.
14	C	Voilà. Ça sera, au contraire ça va m'intéresser mais, mais en tout cas c'est, voilà, moi je veux, l'idée qui est derrière, pour moi, elle est, y a une idée hyper importante c'est que tout le monde ait quelque chose à y gagner vous compris. C'est à dire...
15	M a	C'est sûr.
15	C	Dans cette logique-là, on pourra peut-être aussi utiliser le fait que je suis moi-même référent et que dans les discussions ça peut être intéressant aussi d'avoir ces questions-là et puis heu, mais en aucun cas je veux être envahissant donc moi je prendrai ce que vous me donnerez par rapport à ça.
15	M a	D'accord. Et aussi tout le travail que quand même ça, ça prend aussi du temps, par exemple moi j'étais invitée à la réunion, je

		pense comme tout le monde, j'étais en circo pour des bilans intermédiaires y a quand même un travail un peu conséquent avec les tuteurs, d'appels de...
15	C	Je crois que là après ça dépend.
15	M a	Si y a des alertes des choses comme ça.
15	C	Ça, ça peut être que justement les entretiens ante, ils pourront servir à ça.
15	M a	D'accord.
15	C	A débriefer (P acquiesce) cet environnement qu'il y a pu y avoir.
15	M a	C'est ça oui voilà.
15	P	L'autre point sur lequel je voulais te questionner, je sais pas du tout, j'y verrais un peu plus clair demain parce qu'il y a la réunion DESU avec Paba et il avait émis une idée.
16	M	C'est là que je rigole.
16	P	Quoi ? Non, il avait émis une idée l'autre jour sur laquelle j'avais réagi très défavorablement et puis dont je me dis que peut être on peut en faire quelque chose. C'était l'idée en lien avec ce qui veut mettre en place en termes de formation continue dans les établissements. Le fait que, sur les TD délocalisés avec l'idée non pas dans faire 2 mais dans faire 3 et qui y en ai 1 qui soit un TDD avec un groupe de PFS E et CL mélangés (rires P, M)
16	C	Un TDD pluridisciplinaire, pluricatégoriel.
16	P	Plurimention.
16	M	Plurimention.
16	P	Plurimention.
16	M	C'est ce que tu fais déjà en UE25 quand tu vas en éducation prioritaire.
16	M a	C'est ça.
16	P	Voilà. Mais là, mais là avec des gens en exercice dans le bassin.
16	M a	Super.
17	M	Mais nous...
17	P	Dans le même bassin.
17	C	ça peut être intéressant.
17	P	Voilà. Je me dis que si, si on arrive à le construire, il faut pas vouloir le faire de manière systématique
17	M	Non.
17	P	C'est pour ça que j'ai un peu réagi l'autre jour, mais si on est dans un réseau d'établissement et que ça fonctionne, ça peut valoir le coup de le tenter.
17	M	Tout à fait.

17	P	Auquel cas ça sera pas, ça sera pas le même groupe que le précédent.
17	C	Non.
17	M	Nous on avait idée en histoire-géo de généraliser parce qu'on l'a testé, enfin Éric Votero et Fabrice Barth l'on testé cette année un TD délocalisé PCL chez les PE. En CM2 par exemple. (P et MA acquiescent)
18	C	Ouais.
18	M	Pour qu'ils aient un petit peu ces...
18	C	Pour avoir, pour la liaison.
18	P	oui c'est...
18	M	Pour la liaison et pour montrer que le métier n'est pas si différent que ça.
18	P	Oui, oui, ça ça peut être intéressant
18	M	Pour qu'ils aient vraiment (versions ?) là parce que bon.
18	M	Super.
	a	
18	P	Oui c'est...
18	M	Y a quand même des clivages qui résistent.
	a	
19	P	Voilà.
19	M	Des clivages et à la fois pour leur montrer qu'en fait ils sont supers autonomes à l'école primaire les petits et que quand ils arrivent au collège heu ils se déso, enfin.
19	C	oui, y a quelque chose qui fait que...
19	M	Tu vois des gamins qui sont plus responsables alors que tu les vois évoluer dans une classe de primaire tu te dis mais comment ils ont fait pour tout perdre en un été quoi (rires P) et pour les questionner finalement, qu'est ce qui fait que dans nos pratiques à nous on les rend moins autonomes.
19	C	Mais tu sais c'est pareil entre la grande section et le CP ?
19	M	Bien sûr, complètement.
19	C	C'est la rupture.
19	P	Voilà alors, il me semblait que, que avec les DESU du fait que de la marge de manœuvre que l'on a par rapport service allégé, pas leur service, leur fonction, leur formation allégée quand même. (Rires P)
19	M	Ah c'est du politique ça. (Rires M)
19	C	Y ont vachement moins d'heures.
20	P	hein ? Oui oui, non non, y a la possibilité justement d'essayer des choses quoi, donc voilà savoir si ça t'intéressait ?
20	C	Ah oui oui ! de toute façon voilà moi ma position je vous l'ai donnée tout à l'heure.
20	M	Tu nous as donné un minimum.
	a	
20	C	Tout ce que vous me donnez je vais le prendre et en même temps je veux pas être envahissant donc heu voilà.

20	P	Ouais.
20	C	L'idée c'est vraiment de, c'est...
20	P	Après y aura peut-être rien...
20	M	Tant que tu t'occupes des caméras ça va. (Rires M)
20	C	hein ? Tant que ?
20	M	Exactement.
	a	
21	M	Tant que tu fais la logistique des caméras.
21	C	Ah oui non ça, ça va. Je m'en occupe y a pas de problèmes (Rires P, C et M)
21	M	Oui voilà moi je suis très contente que tu aies insisté, je le dis parce que tu enregistres, je suis très très contente !
	a	
21	C	Merci. Bon ben écoute ça me fait plaisir Alors si j'avance à l'avant dernière diapo, l'avant dernière diapo c'est une proposition d'agenda pour voir si, pour voir si pour vous elle est réaliste. Alors voilà comment je la voyais. Je me disais, entre la rentrée et les congés d'automne, on faisait le premier entretien, hein, alors pas en septembre, plutôt tout prêt des vacances parce que ça vous laisse le temps de, ben de voir avec qui vous allez travailler et de voir un peu tout ce qui se passe. Et je me disais, dans la logique ou je vais venir filmer le TD, (P hun hun) est-ce qu'à un moment donné, ça serait pas intéressant que je rencontre, avec vous hein, les stagiaires qui vont être filmés. Comme ça, il n'y a pas, enfin voilà c'est quelque chose qui permet juste de créer un peu le milieu. Donc, ensuite, filmer le 1er TD entre automne et Noël hein, puisque c'est en général à cette période-là qu'il se passe. Alors s'il se passe avant, on le fait avant, pas de doute, et essayer de faire aussi l'autoconfrontation simple. A ce moment-là, une période où nous allons tous être très surchargés donc je me suis dit que c'était suffisant pour cette période-là. Après entre janvier février, la croisée et le retour collectif et reboucler pour la deuxième fois donc entre le congé de février et le printemps, le 2eme TD et la 2eme ACS. Et entre printemps et fin d'année la croisée et le 2eme collectif. Et tu vois, dessous j'avais mis éventuellement si ça ne vous dérange pas...
21	M	D'accord.
	a	
21	C	Si y a des des des mails que vous faites sur l'organisation, sur ce genre de truc (P hun hun) , me mettre en copie de ça que moi je puisse m'en servir éventuellement pour après voir comment ces choses-là peuvent influencer en fait sur le travail quoi.
21	M	T'as réfléchi à l'entité de ton travail ? Ca ne te fait pas beaucoup ? On est quoi, on est 6...
	a	
21	C	Ouais ! Non ça me paraît jouable, ça me paraît jouable sachant que, sachant que que je me fais pas d'illusion entre le prescrit et le réel il y aura un décalage hein (rires C)

21	M a	Ah bon ?
21	C	Voilà, mais, mais je me dis pourquoi pas partir là-dessus.
22	P	Parce que ça te fait 12 ACS et 6 croisées.
22	C	C'est ça mais, mais c'est pour ça que 384H ça va être le maximum (rires C et P) . Ben je dis que voilà ça me paraît jouable. écoute je l'ai tenté comme ça après si ça, si ça.
22	M a	En même temps cette année t'as filmé les tiennes non de...
22	C	Oui, ben cette année j'en ai filmé 6, 8 cette année, donc plus ACS et compagnie. Non non ça me paraît, enfin, moi ça me paraît jouable.
22	M a	D'accord.
22	C	Donc, est-ce que vous, sur cet agenda-là ça vous paraît tenable ou pas ?
22	M a	Oui.
22	P	Pour nous ça me semble bien.
22	M	Moi j'aurais juste un décalage sur la deuxième parce qu'en fait, on nos interventions sur l'UE11 / 21 à Avignon. Avec Eric on s'est réparti par semestre en fait il prend tous les groupes en UE11. Premier semestre donc tu peux y aller, premier semestre j'ai du temps (rires C) par contre je prends tous les groupes en 21 et au même moment la 24 va commencer et cætera et cætera.
22	C	D'accord.
23	M	Donc le deuxième semestre comment dire, il va, je risque de faire le TD D, soit j'en fait 2, je triche, j'en fait 2 au 1er semestre.
23	C	Ecoute moi ça ne me gêne pas.
23	M	A la limite c'est un bon...
23	C	Toi ça te...
23	M	Moi ça me pose aucun problème personnel de tricher ici, j'antidate c'est tout
23	C	Non mais attend y a rien qui est gravé dans le marbre là-dessus.
23	M	Non, c'est pas la question mais...
23	M a	Mais pourquoi, tu peux dire que tu vas en faire 2 au 1er semestre !
23	M	Voilà, parce que au second semestre je pense que j'arriverai pas à faire et les PE et les PCL, j'aurais pas le temps de...
23	C	Ouais.
24	M	...placer les 2. Autant les PCL, les PE c'est balisé, y a des demi-journées voilà mais les PCL ça passera plus, je n'arriverai plus à trouver un, une demi-journée.
24	C	Ok.
24	M	Si en mai, mais en mai ça sert plus à rien.
24	C	Oui, non, en mai, ouais.

24	M	Le TD déloc en mai...
24	C	Moi j'en ai fait un en mai.
24	P	Moi j'en ai fait un en mai, un début juin ! (rires P)
24	C	Moi 31 mai le dernier tu vois !
24	M	Oula !
	a	
24	C	Mais par contre je m'étais projeté sur l'année d'après.
25	P	Voilà c'est ça c'est pas...
25	C	Je l'ai fait en...
25	P	C'était sur le cycle, enfin les cycles qu'ils n'avaient pas eu.
25	M	C'est ça.
	a	
25	C	Moi j'ai fait pareil.
25	P	Mais c'était le 3ème en fait.
25	C	T'façon ça je vous le donnerais par écrit hein comme ça.
25	M	Ah volontiers.
	a	
25	P	Oui oui.
25	M	Ben tu nous transmets le power point te fais pas chier.
	a	
26	C	Oui, ou je vous envoie...
26	P	Oui voilà.
26	C	Je vous envoie le power point oui, pas de souci.
26	M	Oui simplifie toi la vie.
	a	
26	P	Oui, oui.
26	M	Parce que toi, tu t'es repris après à remettre tout ça au propre.
	a	
26	C	Oui c'est pas grand-chose.
26	M	Tu nous envoie le power point c'est bon.
	a	
26	M	Oui faut pas déconner quand même.
26	C	Et dernière chose que je voulais vous proposer c'est que, dans la logique gagnant, gagnant, j'avais eu 3 ou 4 petites idées. La première idée étant que les stagiaires qui vont être filmés dans le TDD peut être que certains peuvent être susceptibles d'être intéressés par un mémoire pro sur "en quoi ce dispositif peut les aider à construire leur formation professionnelle". Je me disais que...
27	M	Là, tu penses aux M2 ?
	a	
27	C	Oui, on va filmer que des M2 ou DESU, enfin non DESU c'est différent.
27	P	Moi j'aurais que des DESU.
27	M	C'est ça.
	a	

274	C	Voilà, oui vous les DESU ça marche pas. Mais toi ça peut peut-être marcher, M, on sait jamais. Heu, voilà. L'idée étant que si parmi les stagiaires y en a certains qui sont intéressés pour que, pour faire un mémoire de, leur mémoire pro sur quelque chose qui peut-être soit attaché au dispositif soit attaché heu, je sais pas moi au, à l'ergonomie de l'activité que l'on associe à ce travail, moi je veux bien filer un coup de main pour faire ça. Je me disais qu'un autre intérêt qui pouvait y avoir dans le dispositif c'est que ça pouvait peut-être heu aider les tuteurs en s'emparer un peu du dispositif et pour ça j'avais une piste que je vous soumets comme ça. C'était qu'à l'issue d'un TDD si y a des tuteurs qui ont envie, qui sont un peu motivés, pourquoi pas proposer une ACC entre vous et un tuteur sur ce qui s'est passé dans le TD. Qui pourrait permettre de voir la place de l'un de l'autre (P hun hun). Voilà, quelque chose les faire vivre autour de ça. Ensuite je me disais voilà, proposer donc d'utiliser ces films là pour travailler sur, toujours pareil avec les tuteurs, d'utiliser le film du TD pour faire une espèce de tutorat mixte au niveau des formateurs, une espèce de réflexion, c'est à dire non pas un temps avec les stagi, tu vois, un temps par exemple ou le référent, se, heu, je, on part dans, je pars dans la prescription, le référent y va travailler avec 2,3,4,5,6 tuteurs imaginons qu'il y ait un groupe qui se dise tiens finalement ça nous intéresse de construire ça ensemble, pourquoi pas utiliser les films des TD qu'on aura, que j'aurais fait pour pouvoir bâtir ça. Et puis la dernière proposition c'est que je n'en ai pas d'autre mais je me dis que si dans, si dans, dans cette, dans ce dispositif là, vous voyez quelque chose que vous pourriez réutiliser et que vous voyez comme un gain soit pour vous soit pour les stagiaires hé ben moi je suis ouvert à, voilà, à faire des choses en plus pour vous voilà quoi. Pour contribuer à...
275	M a	Ça va aller non ? (rires MA)
276	C	Non mais, non mais, c'est pas, moi je cherche pas à en faire plus. Je dis simplement que moi je suis très reconnaissant que vous ayez accepté de, de faire partie de ce collectif et de ce dispositif et du coup ben, ce qui me rendrait encore plus satisfait c'est que ça soit gagnant pour tout le monde. Voilà. Et je me dis que bon, peut être que dans cette logique-là, si à un moment donné ce qu'on a fait, que j'ai fait ou que je peux faire, qui peut aider je le ferais avec un grand plaisir.
277	P	Je pense que, ne serait-ce que de fait, de par les échanges que ça va susciter entre nous,
278	M a	Bien sur
279	P	On va y être gagnant,
280	M a	Tout à fait (rire MA)

28	P	Ne serait-ce que par les idées. Je pensais juste, l'idée que tu as donné tout à l'heure de travail au niveau du cycle 3. (S'adresse à M)
28	M a	Oh ben oui
28	P	Au niveau, ben ça chemine depuis tout à l'heure ! (rire P) Tu vois ! Non mais c'est vrai, c'est vrai
28	M	Non mais c'est l'avantage du groupe. (tous simultanément)
28	M a	Non mais c'est énorme, c'est que je disais tout à l'heure, c'est une richesse incroyable, on est gagnants c'est sûr.
28	P	J'y avait pensé mais je me dis que c'est, oui, c'est, c'est un truc qui faut creuser quoi, voilà ! Et seul tu n'as pas forcément cette idée-là.
28	M	Non.
28	M a	Non, hé, non hein,
28	M a	C'est sûr que nous on est bien gagnants (rire MA)
29	C	Bon, écoutes, tant mieux. Le but c'est, c'était vraiment de le voir comme ça.
29	M a	On est des privilégiés.
29	M	Alors ton but à toi finalement, dans l'observation est-ce que t'as un petit peu réfléchi à
29	C	Les 2 axes majeurs, en fait, qui vont être les, le, pour le prendre comme un entonnoir, le grand axe c'est le changement de métier du formateur de l'ESPE maintenant que les stagiaires sont formés dans un dispositif en alternance. Heu, et avec cette logique du tutorat mixte que donne les programmes. Ça c'est l'axe général. Dans cet axe général, moi je fais le pari que le métier du formateur ne va pas être le même que ce qu'il était il y a 5,6,8 ans dans son rapport aux stagiaires, aux tuteurs et au terrain. (P hun hun) Voilà. Et surtout dans la place qu'il prend. Pour faire écho à ça, dans le travail que j'ai fait sur le mémoire par exemple, j'ai regardé ce que disais Chaliès et Durand, donc 2 chercheurs sur les dispositifs de tutorat. Eux, ils ont fait une recherche, ils ont fait un travail qui a duré une dizaine d'année sur le dispositif de tutorat et la place relative des 2 tuteurs. Le tuteur universitaire et le tuteur terrain en montrant qu'il y avait une grande dissymétrie et en montrant également que du côté du tuteur de terrain il y avait un certain nombre de points qui rendaient ce dispositif fragile en l'occurrence le fait que souvent le tuteur de terrain, comme il est plus là, parce que c'est un bon enseignant que parce que c'est un bon tuteur heu, il a tendance à être soit très prescriptif en faisant reproduire ce qu'il fait lui-même comme un modèle soit heu, en ayant une place qu'il a du mal à prendre vis à vis du stagiaire c'est à dire qu'il est très rarement dans la construction de la

		<p>professionnalité du stagiaire. Il est souvent soit hyper prescriptif, soit hyper critique, soit les 2 à la fois et souvent le tuteur IUFM, dans les rapports de recherche, enfin pas que IUFM car c'est une recherche internationale, le tuteur IUFM est souvent, entre guillemets, seulement celui qui organise et le trio devient vite un duo entre le tuteur de terrain et le stagiaire, sauf quand il y a un conflit entre les 2 ou là, il vient reprendre une place dans le duo. Ça c'est ce que dit la recherche sur les pratiques classiques autour de ce trio-là. Bon. Nous on est dans un contexte complètement nouveau avec ça on est dans un dispositif à Aix-Marseille complètement nouveau aussi et ce qui va m'intéresser c'est de regarder justement comment ce trio va s'organiser aussi. (P hun hun) Tu vois donc, y a 2 axes, l'évolution du métier du référent et le travail au sein du trio, si trio il y a. S'il n'y a pas c'est un résultat hein ! (P hun hun). Justement pour voir si ces places-là se recomposent. Voilà, en gros, en gros, moi l'axe de travail il est comme ça. Il est vraiment autour du référent sur...</p>
29	M	Ben parce que tu vois, après je sais pas mais, il y a une question de pourquoi on l'appelle référent ? (P hun hun) Pourquoi on l'appelle référent ?
29	C	Le nom national c'est tuteur ESPE.
29	M	Et pourquoi ici on l'appelle référent ?
29	C	Je sais pas.
29	M	Parce que, de mon point de vue c'est pas du tout la, la, par rapport à ce que tu disais la dernière fois, ça m'a fait réfléchir, en quoi je suis moi référent et quelle charge ça implique (P hun hun) quand tu dis à des stagiaires c'est ton référent ESPE.
29	C	Voilà, c'est ton référent, c'est ça.
30	M	Et heu, c'est pas du tout, et je trouve que c'est, ça porte quelque chose qui n'est pas tenu. Voire même un tuteur, en quoi on fait du tutorat quand on fait un TDD, en quoi on fait du tutorat ?
30	P	Oui, ben aussi pour ça, il me semble que, les mots ont leur importance.
30	M	Ah oui oui.
30	M	Tout à fait.
30	a	
30	P	Et que référent c'est pas la même chose que chargé de TDD.
30	M	Oui, et oui c'est exactement ça.
30	M	C'est ça.
30	a	
30	P	C'est à dire que le TD, c'est ce qu'on disait là quand on s'est rencontrés tout à l'heure le TDD c'est une partie de la charge de travail du référent mais y a y a tout ce qui est autour et effectivement qui n'est pas balisé du tout (rire P) , qui qui...
30	M	Complètement.
30	C	Ah oui complètement.

31	P	Voilà. Et qui est aussi important. C'est pour ça que bon, quand je fais en forme de boutade le TDD à la cafétéria, je ne sais pas si c'est un TD délocalisé ou si c'est, ça fait partie de l'autour. Voilà. Mais heu...
31	M	Oui.
31	C	Ouais, ben, c'est, c'est, ça c'est un peu, voilà, ça c'est une partie de ce que j'ai regardé cette année, puisque cette année je me suis intéressé justement, dans cette logique ou au niveau national on appelle ça un tuteur et au niveau local on appelle ça un référent. Je me suis intéressé cette année sur justement tout ce qu'avait à faire le référent ESPE en amont du TD. Toutes les choses qu'il avait à gérer. (P hun hun) Bon, juste, puisqu'on est là-dessus je vous montre ça, enfin, M l'a vu mais, toi t'étais pas là (vers MA) . Toi tu l'as pas vu. Donc par exemple, ce que j'ai, bon je vais le mettre en mode diaporama sinon ça marchera pas.
31	M a	Comment j'étais pas là ?
31	C	Ben non t'étais, t'étais là toi ? T'étais pas là toi. Je sais pas où t'étais mais t'étais pas là quand on a fait le retour du GCIEF sur ça
31	M a	Ben si j'étais là !
31	C	T'étais là ?
31	M a	Quand Térésa le lendemain, il y avait Térésa.
31	C	Mais la veille tu y étais pas ?
31	M a	Oui la veille bien sûr que j'y étais !
32	C	Tu y étais la veille ? Ah ben alors tu l'as vu toi.
32	M a	Ben bien sûr !
32	C	Pourtant une fois tu m'as dit...
32	M a	C'est à ta soutenance que je n'étais pas.
32	C	Ah oui oui, d'accord. Voilà ce que je voulais vous montrer et qui a un lien avec ça. C'est que justement entre le référent et le TD, presque sous la forme d'un jeu vidéo hein, le chemin à parcourir entre le référent et le TD, j'ai j'ai listé toutes les, toutes les, tous les points, finalement, qui allaient impacter le travail du référent. Soit parce que l'organisation au sein de l'ESPE allait, à un moment donné, le contraindre à faire des choix, soit parce que les choix de l'employeur, soit les établissements, l'ouverture, la disponibilité des gens et cætera... Donc ça c'était, bon je rentre pas dans le détail hein, mais là voilà, j'avais un peu listé ça. Et une fois finalement qu'on était passé à travers de tous ces filtres-là, ben simplement à ce moment-là, le référent allait finalement se dire, ce que j'avais envie de faire c'est ça, ce que je vais pouvoir faire c'est ça, voir ce contexte (P hun hun) et il y avait une réduction. Et cette, donc ça,

		<p>ça c'était par exemple pour un référent de 1er degré. Donc c'est 2014-2015 hein, mais pour un référent de 1er degré, j'avais pris un exemple avec Magali Durand qui était de regarder toutes les choses qu'elle allait devoir gérer en tant que référent avec le groupe qui lui avait été donné, donc par exemple travailler avec 8 circonscriptions, 3 tuteurs, bon là des stagiaires de Marseille, des stagiaires qui étaient dans 6 groupes de formation différents. Elle travaillait donc dans 6 villes avec des tuteurs qui étaient soit des tuteurs Aixois, soit des tuteurs Marseillais. Donc pour arriver à coordonner cet ensemble et en faire un TD, ça limitait déjà un nombre de choix qui était très impressionnant et rajouté à ça dans le 1er degré on avait le fait que chaque tuteur avait lui-même à gérer plusieurs référents, plusieurs villes, plusieurs sites de formation pour ses stagiaires, des fois plusieurs cycles, ici il n'y en avait qu'un, et aussi plusieurs circonscriptions. Et que ces deux complexes là, rendaient finalement pas impossible mais rarissime la rencontre du tutorat mixte au sens où le référent, avec le tuteur et ses stagiaires associés pouvaient être présents. Alors que dans le 2nd degré c'était un petit peu différent. On avait toujours un référent multi, on va dire multi, dans une situation extrêmement complexe mais par contre on avait cette relation avec 1 tuteur et 1 seul établissement dans, et un seul stagiaire, pour la plupart de la mention 2, pas tous hein, qui rendaient les choses plus faciles. Et ce que j'avais listé. Alors Là je me suis trompé de bouton (C manipule l'ordi), ce que j'avais listé en tant que résultats, je vais très vite hein, mais ce que j'avais listé en tant que résultat c'était, allez revenez (suite pb ordi), l'idée de regarder quelles étaient les choses, les aspects qui rendaient le TDD, qu'elles étaient les difficultés plutôt spécifiques à la mention 1 et qu'elles étaient les difficultés plutôt spécifiques à la mention 2. Donc dans les difficultés plutôt spécifiques de la mention 1 y avait la situation des tuteurs, l'éloignement entre le tuteur et le stagiaire, la rareté des visites, le nombre d'interlocuteurs, employeurs, là les circons (P hun hun), qui était très élevé l'absence de relation stable entre les tuteurs et les référents, on pourrait même parfois mettre l'absence de relations tout court mais, les emplois du temps et les rythmes scolaires puisque le fait que les stagiaires soient sur des journées pleines empêche de fonctionner comme fait la mention 2 qui ait un acteur caché, le fameux binôme de chaque stagiaire.</p>
32	M a	C'est ça.
32	C	Qui est un interlocuteur de formation pour tous les stagiaires mais qui n'est pris en compte nulle part puisque personne ne s'occupe jamais de ce que fait, dit ou contraint le binôme et finalement toi quand tu vas faire ton TD et que tu vas leur proposer des organisations de travail ça peut être complètement perturbé par le fait que le binôme qui est finalement le plus souvent le titulaire de la classe bloque un certain nombre de choix

		<p>et puis les problèmes d'emploi du temps à l'ESPE en 2014-2015 qui ont été un peu réglés depuis par rapport au nombre de groupes. Alors que par exemple en mention 2, parmi les difficultés qui ressortent le plus, il y a la grande hétérogénéité de compétence des tuteurs qui sont encore moins formés que dans le 1er degré et ça donne parfois des situations très compliquées, le nombre plus important de tuteurs parce qu'eux ils en ont 1 par stagiaires. (P hun hun) Donc, ça veut dire pour toi un grand nombre d'interlocuteur. La relation qui est plus triadique parce que ils sont, la forme des TDD qui a, qui avait été faite majoritairement en mention 2, c'était observer un novice avec son tuteur présent et son référent aussi. Donc ils avaient toujours le, la triade était toujours présente, l'influence forte des chefs d'établissements puisqu'ils avaient, enfin ils s'octroyaient le droit ou pas, de dire tu peux y aller ou tu ne peux pas y aller quand ils doivent libérer les gens. Un rapport à la formation au sens où en mention 2, ce qui ressortait des, des, des échanges c'était que le TD délocalisé est beaucoup plus didactisé et il est beaucoup plus collé à la discipline que dans le 1er degré ou il est plus transversal, l'influence des cadres qui est un peu plus directe parce que dans la mention 2, les tuteurs sont nommés par les IPR.</p>
32		<p>Agent BIATSS Vous êtes là aujourd'hui ?</p>
32	C	<p>J'avais noté !</p>
32		<p>Agent BIATSS Ah moi j'avais pas vu. Ils nous donnent plus le planning</p>
33	C	<p>Ah d'accord. Mais on a bientôt fini en plus. Et on n'a pas mangé.</p>
33		<p>Agent BIATSS C'est pas grave. C'est pas ça mais j'ai vu les fenêtres ouvertes j'ai dit c'est bizarre j'avais tout fermé. (rire C) Je suis remontée exprès.</p>
33	C	<p>D'accord. Oui voilà donc, le fait que les IPR nomment directement les tuteurs. Ça a un impact puisque suivant qui ils nomment c'est pas la même collaboration. Le rapport entre les stagiaires et les tuteurs il est moins lisible que dans le 1er degré. À la fois parce que, comme ils sont dans le même établissement ils ont une relation plus étroite mais du coup le référent a peut-être plus de mal à rentrer dans cette relation entre ces 2 personnes là. (P hun hun) Et puis on a aussi la particularité de chaque parcours en mention 2 qui fait que soit y a des contraintes géographiques sur des parcours ou y a peu de monde donc les stagiaires sont répartis beaucoup plus loin dans le département soit au contraire c'est des parcours où il y a beaucoup de monde et bon, enfin voilà. Ça c'était vraiment les, au niveau du référent, toutes les choses qui viennent un petit peu impacter et qui viennent mettre de la difficulté dans son travail. Ok. Est-ce que vous vous retrouvez un peu là-dedans ?</p>
33	M	<p>Ah oui, oui oui, ouais. Mais je t'embête, mais je pense qu'on est aussi un peu là pour ça.</p>

33	C	Au contraire
33	M	Mais je me sens pas tuteur dans ce que je fais lorsque je fais le TD délocalisé. Je me sentais tuteur quand j'étais enseignant du secondaire et que j'avais des stagiaires au sens propre du terme, j'accompagnais l'intégration des stagiaires, je développais leurs compétences et cætera. Là, je me sens formateur, en charge d'un aspect de la formation qui est, comment dire, un petit peu décalé hein par rapport à ce qu'on fait d'habitude, mais jusqu'au jour d'aujourd'hui, dans ce que j'ai fait je me suis pas vu comme étant un tuteur et encore moins un référent !
33	C	Et encore moins un référent.
33	M	Et encore moins un référent ! Je l'ai été dans des situations souvent quand c'était problématique, que les stagiaires vivaient une situation problématique, dans ce cas-là oui, je sentais que j'étais référent, ils faisaient appel à moi. (P et MA acquiescent)
33	P	Effectivement on ressent, on se ressent plus comme référent pour ceux qui sont en situation d'alerte
33	M a	C'est ça oui.
34	M	Voilà.
34	P	Parce que là, effectivement, on est un peu plus au centre.
34	M	Et ils nous perçoivent comme étant une personne ressource qui viendrait leur apporter quelque chose que le tuteur classique n'apporte pas. Mais dans le TDD, pour l'instant, dans la façon dont je le traite aujourd'hui je fais de la formation mais je ne suis pas tuteur.
34	C	D'accord.
34	M	Dans comment je le ressens. Ce qui ne veut pas dire que je fais...
34	M a	Tu veux dire, tu n'es pas référent ? (C ah)
34	P	On ne serait référent que de ceux qui sont en difficulté. (Rire P)
34	M	C'est ça !
34	M a	C'est ça, moi je ressens la même chose et c'est vrai que... Vas-y (S'adresse à Malek)
34	M	Et je relisais dans les éléments des différents aspects professionnels ce qu'est un tuteur et en effet c'est pas du tout comment le conçoit aujourd'hui l'ESPE dans son fonctionnement actuel et ça pose des vraies questions.
35	C	Ah oui ça questionne. C'est pour ça que j'ai mis cette diapo là en même temps hein ! Si on regarde au niveau national, au niveau national on dit, voilà, "l'accompagnement du stagiaire sera renforcé dans le cadre d'un tutorat mixte, un tuteur sera désigné par l'ESPE pour assurer le suivi du stagiaire tout au long de son cursus" ça c'est ce que dit la prescription nationale sur le tuteur ESPE.
35	M	On les suis pas tout au long du cursus déjà.

35	C	Pendant qu'au niveau du tuteur terrain, toujours la prescription nationale elle dit "chaque stagiaire se verra désigner un tuteur, de préférence au sein de l'école ou de l'établissement dans lequel son stage se déroule. Le rôle du tuteur est essentiel au bon déroulement de l'année de stage, leur apporte aide à la prise de fonction, conception des séquences d'enseignement, prise en charge de la classe. Ils apportent tout au long de l'année conseil, assistance au stagiaire sur la base de leur propre expérience, de l'accueil des stagiaires dans leur classe et de l'observation de ces derniers dans les leurs." Donc déjà au niveau national, il y a une dissymétrie très forte. (P hun hun) Et quand on regarde cette même prescription ici, ben on voit bien que chez nous c'est un petit peu différent, on parle d'un suivi adapté, déjà adapté est un mot dans lequel hein, on peut faire dire plein de choses à ce moment-là et on parle d'un dispositif alors que dans la prescription nationale, c'est complètement ouvert. Il n'y a pas nécessairement un dispositif ou ont dit "permet à chaque équipe d'harmoniser et de réguler leurs actions auprès des stagiaires." Donc déjà il y l'idée d'équipe qu'on ne retrouve pas forcément toujours même si dans le TDD c'est comme ça avec, je vous montre ça vite fait, un, heu, bon, avec ici ce que l'ESPE Aix-Marseille attend du TDD "situation de formation articulant les enseignements à l'ESPE et l'expérience acquise en établissement."
35	M	C'est pas un tutorat. (Dit à voix basse)
35	P	Tu vois, il me semble.
35	C	Vas-y.
35	P	Qu'au niveau, que par rapport à ce qui se profile, de ce que j'ai cru comprendre de ce que tu m'as dit tout à l'heure, de ce que Laurent m'a dit ce matin pour la mention 1 l'an prochain, il me semble que le côté référent au niveau de la mention 1 sera peut-être renforcé dans la mesure où...
35	C	Oui.
35	P	Les référents auront, seront présents dans le stage de pré-rentrée, au moins pour 1 demi-journée auprès de leurs stagiaires et dans la mesure ou on aura ces journées en début d'année de prise en main de la classe dont tu me dis que ce sont les référents qui auront la main dessus et donc du coup, là on aura peut-être un espace pour se construire en tant que référent d'un pôle d'étudiants. Ce qu'y avait pas jusqu'ici.
35	C	Ce qu'on n'avait pas jusque-là.
36	M	Mais là, tu vois c'est là que je sens que moi je vais avoir un gros problème. Moi je me sens pas d'aller voir un groupe.
36	C	D'aller voir ton groupe quoi ?
36	M	Le 25 août. C'est pas possible, je vais pas être pertinente.
36	C	Tu sais, enfin je sais pas, mais tu vas être pertinente, si tu vas être pertinente dans la logique de l'accompagnement. Ce jour-là

		c'est pas une formation sur, c'est pas une formation premier secours. (Simultanément)
36	M a	ça je pourrais faire, je suis habilitée y a pas de souci.
36	C	Tu vois c'est, (rire général). Non, mais tu vois je pense que, enfin, moi je, je...
36	M a	Non mais voilà, du coup, on voit que effectivement dans la fonction, et que moi je partageais pareil, le fait que moi, je me suis sentie référente quand il y a eu des besoins, des alertes, des problématiques, plus sur le comportement.
36	P	Le fait de rencontrer très tôt le groupe, on va pouvoir peut-être, je dirais se construire comme référent progressivement du groupe et pas seulement de ceux qui sont en alerte.
36	M a	C'est ça.
36	P	Ça c'est l'hypothèse que je fais.
37	M a	Et ça encore une fois c'est valable pour le M2, pas pour le DESU.
37	P	Ben c'est pour ça que je disais que les DESU on les intègre à ça.
37	C	Voir demain si P**** (directeur adjoint), enfin tu vois le suggérer, parce que c'est une bonne idée.
37	P	Oui oui
37	M a	D'accord
37	M	Je continue avec mes questions embêtantes hein ?
37	C	Vas-y, ça l'est pas.
37	M	Mais heu, pour le parcours PE, finalement est-ce que les tuteurs dit de terrain, est-ce qui sont des tuteurs, est ce qui ne sont pas des évaluateurs. Parce que ils viennent, ils évaluent hein ?
37	C	Regarde la prescription. Même établissement c'est pas le cas, enfin tu vois...
37	M	Et donc est-ce que le binôme, est-ce que c'est pas lui qui joue, sans en avoir la charge, la paie ?
38	C	Le rôle du tuteur ?
38	M	Le rôle plus ou moins de tuteur.
38	C	Complètement.
38	M	Parce que y a des fois des binômes...
38	C	Ah mais ça c'est un résultat très clair que moi je, c'est quelque chose que j'ai dit à C**** y a déjà 8 mois, je lui ai dit "tu sais, dans la formation y a un acteur que tout le monde oublie mais qui est peut-être l'acteur le plus important en début de carrière,
38	M	Complètement.
38	C	C'est le tuteur.
38	M a	C'est le binôme.
38	C	C'est le binôme pardon. A la fois parce que heu, il partage la classe à mi-temps donc il partage un grand nombre de décisions,

		voire il en impose certaines, puisqu'on a certains stagiaires qui sont dans le cas où on leur impose dès fois des disciplines.
38	M a	Ah ben ça.
39	C	Et celui-là, personne n'en parle jamais.
39	M a	Tout à fait. Et justement aussi sur le fait de, du PEMF, moi j'avais donné dans l'année 2 fois où je fais une sorte de permanence, bon je suis là, je savais qu'ils avaient cours à l'ESPE puisque voilà. Moi je suis là, je donne une salle, si vous voulez vous venez. Les gens qui sont venus me voir c'étaient les gens qui étaient plus en souffrance que des autres donc. (P hun hun) Et là, effectivement toujours la question est revenue, "oui parce que mon binôme m'a dit de faire ça, parce que mon binôme", et là, ces problèmes-là ils les disaient à moi, mais pas à la PEMF. Puisqu'il y a ce rôle de...
39	P	Mais ça, ça le binôme, il est plus apparu quand on travaillait avec les DESU parce qu'avec les DESU on faisait de l'analyse de pratique alors qu'en mention 1, l'analyse de pratique elle n'existe pas au niveau des M2. Et c'est vrai que quand on faisait de l'analyse de pratique professionnelle transversale, la première chose qui est venue dans la discussion c'est le binôme. Je sais pas mais il me semble que toi ça a été pareil ? (S'adresse à C)
39	C	Complètement.
39	P	Quand tu as fait l'aquarium, la question du binôme ça a occupé pratiquement la moitié du temps de travail, de travail de...
39	C	Ben, le binôme il est à la fois, souvent en début d'année, il est une excuse.
39	P	Oui.
39	C	Quand ils ne peuvent pas faire des choses, hein, le binôme machin, le binôme truc, donc il est un facteur empêchant par moment, et puis aussi il est une ressource mais il est une ressource enfin, moi ça s'est passé un peu comme ça., Ils ont fini par me le dire un peu plus tard. (P hun hun) Tu vois que c'était un peu une ressource, mais malgré tout, malgré tout c'est un acteur majeur mais c'est un acteur gratuit alors et pour certain c'est pas un acteur du tout puisque... (simultanément)
39	M	ah non ! Dans certain cas.
39	C	Ils refusent qu'ils leurs écrivent.
40	P	Oui oui.
40	M	Ils partagent pas le même cahier journal, ils, mais c'est...
40	C	C'est ça, mais c'est un acteur de la formation même s'il est là pour bloquer, c'est un acteur.
40	P	Oui c'est, oui.
40	M a	Par exemple, ça j'avais pas eu conscience, le cahier journal il est pas fait, ils partagent pas ?
40	C	Ça dépend. (Simultanément)

40	M	Autant de variables, y en a qui sont en symbiose totale, t'en a qui sont, moi j'ai eu des stagiaires cette année qui ont fait leur mémoire sur le fait qu'ils pouvaient pas, qu'ils ne travaillaient pas avec les binômes. C'était un mémoire conjoint de 2 stagiaires qui ont une quarantaine d'années qui avaient bossés dans des boites en étant cadre ou dans le secrétariat de direction et qui avaient l'habitude de travailler avec des personnes.
40	P	Il y a toutes les configurations existantes
40	M	Tout à fait
a		
40	M	Et quand ils sont arrivés là, on leur a dit tu vas avoir un binôme, vous allez partager la même classe elles ont pensé qu'elles allaient être dans une configuration ou elles allaient bosser avec les personnes et en fait elles se sont aperçues que le gars il leur a dit, ben voilà, le mardi c'est toi qui as les clés de la maison et je récupère les enfants dans 2 jours quoi. C'était une garde alternée quoi. Mais avec un couple qui divorce méchant (rire général). Qu'est-ce que t'as fait ce weekend ! C'était dur quoi ! Et elles ont fait, pour moi, il était pas bien fini le mémoire mais c'était le mémoire avec le sujet le plus intéressant parce que ça questionnait réellement quelque chose, qui, pour elle, qui posait vraiment question et qui pour moi, était à bosser en formation.
41	C	Alors moi j'ai déjà un sujet mais je disais à C**** que c'est un bon sujet de recherche ça tu vois
41	M	Ah oui oui.
41	M	Tout à fait.
a		
41	C	Ce sujet sur cet axe là, ce travail sur le formateur invisible. Je suis allé vite hein, mais pour ceux que ça intéresse, je peux envoyer le power-point (P oui oui) . J'avais posé, au début du mémoire de recherche, 3 questions en regardant ce qui se passait en amont. La première c'était justement "Est-ce que ce dispositif participe d'un tutorat mixte tel que la réforme le prescrit?". Voilà, je suis peut-être un peu catégorique en disant il n'y participe pas en mention 1, on pourrait dire il y participe peu.
41	P	Oui.
41	C	Parce qu'on pourrait en trouver 1 ou 2 où ça marche. Je marque, il pourrait y participer en mention 2. La nuance est d'importance parce qu'en mention 2, il y a au moins le fait qu'ils se rencontrent. Ce qui est très peu le cas sur la mention 1. Sur les conditions de mise en œuvre, alors, c'est des résultats basés sur 2014-2015 parce que c'est là que j'avais pris mon terrain, mais l'idée c'est que, et ça c'est quelque chose qui est ressorti aussi au moment du temps de travail du GCIEF, c'est que beaucoup de référents pensent que le dispositif gagnerait à avoir non pas 1 temps mais plusieurs temps, par exemple en amont d'une observation. Parce que il y avait quand même consensus sur le fait qu'observer c'était la meilleure manière de, enfin tout le monde

		se retrouvait dans observer pour former pour faire un petit lien avec ce qu'on a vu à Nantes mais en tout cas...
41	M a	Ça se prépare. (Sourire MA)
41	P	Voilà, ça se prépare et que ça se débriefe.
41	M a	Exactement.
41	C	Au sens où on a repéré par exemple si on a été voir un expert, certaines pratiques professionnelles ou certains gestes, à l'ESPE, le référent avec les, enfin ce qui avait été dit c'est que si y avait un temps après à l'ESPE, ce temps-là pourrait permettre de pas tout faire dans l'urgence au moment du TD mais de reconstruire un certain type de gestes. L'autre chose, au niveau des conditions de la mise en œuvre, c'était l'articulation entre l'ESPE et l'employeur.
42	M a	Voilà.
42	C	Une demande très forte était d'alléger les contraintes administratives du dispositif entre toutes les autorisations, plus les autorisations que certains s'octroient dans le fait d'accepter ou pas une caméra, un micro, et puis l'idée de stabiliser des équipes et des contextes pour que d'une année sur l'autre les référents puissent capitaliser sur la relation et sur le travail qui ont pu mettre en place.
42	M a	Est-ce que s'est passé cette proposition ?
42	C	Ça c'est mes conclusions et mais alors.
42	M a	C'est pas, c'est pas l'objet parce que l'idée par exemple d'avoir moins de circo c'était, ça venait aussi de ton travail et ça, ça a eu une conséquence l'année d'après ! Ça serait bien aussi que ça remonte...
42	C	Ben voilà, oui, ouais, ouais ouais. Écoute je sais pas, mais en tout cas la stabilisation...
42	M a	Moi je voudrais bien retravailler avec les mêmes personnes quoi, c'est très intéressé ma question !
42	C	Mais non, mais attend je pense que pour ceux qui ont pu construire un travail avec le terrain c'est plus efficace de capitaliser quand tu connais un peu les gens !
42	P	Oui oui.
42	M a	Tout à fait.
43	C	Et après dernière chose, enfin dernière petite conclusion que j'avais posé c'était cette idée que justement, de la marge de manœuvre et du pouvoir d'agir du référent donc, en tant que tel hein, et pas comme tu le décris Malek. (Qui acquiesce) Mais voilà, l'idée c'était, tu vois, c'est que c'était quelque chose qui était à construire, à la fois par le renforcement de l'action du tutorat et l'identification de la mission. C'est à dire qu'aujourd'hui référent

		dans les circos ça parle à personne, dans les établissements ça parle à personne et même des fois au sein de l'établissements ça parle pas à grand monde. (rire P) . Voilà ça c'était juste...
43	M a	J'avais 2 questions.
43	C	Vas-y.
43	M a	En 1 c'était sûr, oui alors, le moment en amont je pense qu'on a tous, enfin le M2 c'est peut-être différent, là il faut faire une différenciation entre M2 et DESU parce que M2 c'est, de fait, tu as les heures pour le faire alors qu'en DESU non, il faut les inventer ces heures-là, ça existe pas.
43	C	Ben là c'est pareil, tu les as pas en M2 les heures !
43	M a	Tu les as aussi en cours ? Ou pas ? (Collectivement)
43	C	Pas tout le monde.
43	M	Pas forcément.
43	P	Pas forcément.
43	C	Et non, pas tout le monde.
44	M a	D'accord, bon alors ça c'est pareil du coup. En fait voilà, on s'est dit que plus ou moins tous on a quand même pris un moment pour les voir en amont, enfin je sais pas, moi j'ai, c'est le choix que j'ai fait.
44	C	Pas tous.
44	M a	Par contre, j'ai pas rebouclé, j'ai pas eu le temps matériellement c'était pas possible. Et en même temps, encore une fois, quand tu reboucles, qu'est-ce que, est-ce que tu choisis un axe, est-ce que tu, ça c'est voilà, ça se construit.
44	C	Moi je pense que ça dépend complètement de ce que tu as fait dans le TD.
44	M a	C'est ça.
44	C	Est-ce que tu es allée voir un novice, un expert, est-ce que tu t'es appuyée sur des vidéos et ce que, je sais pas après ça c'est...
44	M a	Mais voilà moi par exemple, j'ai fait en amont, mais j'ai pas eu le temps donc j'ai pas pu reboucler après, je l'ai pas fait.
44	C	Mais c'était en plus pas prévu dans le dispositif puisque pour les stagiaires c'est, c'est, c'est 2 fois 2H par semestre.
44	M a	C'est ça.
44	C	Donc ça ouvre pas la perspective d'aller faire un deuxième temps.
45	M a	Non mais même en amont on l'a pris, moi je l'ai inventé ce temps-là c'est voilà, (P oui oui) mais je ne me suis pas sentie de construire la suite.
45	P	Mais après je pense que les stagiaires y trouvent finalement tellement leur compte, ou alors ils trouvent tellement peu leur compte dans les autres dispositifs, je sais pas (rires) , que, que j'ai

		jamais eu de problèmes je dirais, de, d'étudiants qui rechignent à faire des heures en plus par rapport à ça.
45	M a	Oui c'est vrai, ça c'est vrai ils viennent volontiers. C'est après une question de réalisation des possibilités.
45	M	Ah oui oui, et ils te redemandent.
45	P	Oui.
45	M	"Quand est-ce qu'on fait le TD délocalisé ? "Ben... je sais pas, ce soir à 22h sur le parking de Casino? (Rire P)
45	C	Ça, ça fait partie, ça c'est vraiment des choses qui sont sorties de manière très forte des questionnaires et des trois hein ! Aussi bien, alors un peu moins chez les tuteurs quand même mais du côté des référents et beaucoup du côté des stagiaires. C'est l'idée que c'est, c'est ce que disait Pierre, (P hun hun) c'est le dispositif le plus plébiscité. Que effectivement ils en regouteraient volontiers plusieurs fois et que justement peut-être que...
45	M	Oui mais. (silence)
45	C	Vas-y, tu allais... (1h00'11)
45	M	Non, non je pensais par rapport à moi, par rapport à ce que je ce que, en termes de professionnalisation, c'est aussi un moment où tu fais rencontrer enfin, mais là c'est un moment où personne peut se cacher quand t'es dans une classe avec eux, toi tu peux pas te cacher parce que, voilà quoi, tu es dans la classe avec eux, tu dis une ânerie, y a le tuteur à coté de toi quoi hein, pas possible. Le tuteur y peut pas se cacher parce que là aussi il y a du public, les stagiaires eux-mêmes peuvent pas se cacher parce qu'y, finalement, sont pris dans le feu croisé entre le tuteur et toi et qui permet de se dire, ben quand tu parles dès fois ici on te dit "ouais mais lui il n'est pas en classe et cætera." Alors que là t'es en classe. (P acquiesce) Quand tu fais une remarque et que le tuteur y dit "je pense exactement comme toi, ça prend tout son poids. " Et de l'autre côté finalement moi je pose vraiment la question de qu'est-ce qu'on leur apprend à ce moment-là. Tu vois heu. Quand on fait ce type de choses est-ce que à un moment donné, je me suis posé la question, qu'est-ce que je veux en faire vraiment ? Quelles compétences ? Alors là c'est compétences, c'est toujours la liste des compétences mais qu'est-ce que je veux leur apprendre à ce moment-là ? Quand je fais de la didactique de l'histoire, voilà, je fais la problématisation, je travaille sur les documents, c'est ciblé. Je veux qu'ils maîtrisent comment on fait une problématique en Histoire-Géo. Quand je fais ça, j'ai pas encore réfléchi à vraiment heu
46	C	Le type de savoirs ?
46	M	Le type de trucs. (rire C) Parce que ça peut être des savoirs, plein de choses, le bagage que je veux leur donner et qui va leur servir vraiment. Mais, alors j'improvise, je tâtonne. Je sais que c'est important mais j'ai pas mis quelque chose derrière. Et je pense que ça vaut le coup qu'on y réfléchisse un petit peu quand on fait ce type de tutorat mixte, quand on est à ce moment-là, dans

		ce cas, pourquoi ils aiment bien ? Ça veut dire que ça leur apporte des trucs ! Sinon ils nous diraient que c'est nul à chier ! Et si ça leur rapporte, qu'est ce ça leur rapporte et dans leur, enfin, dans leur métier pour qu'ils ressortent aussi satisfait et si. Parce ce que finalement on fait très peu de recettes de cuisine hein ? (P et C acquiescent)
46	M a	Mais nous eux, ils la prennent comme ça à mon avis hein, pour eux c'est.
46	M	Ben je sais pas, je me pose vraiment la question. Qu'est-ce qu'on y apprend qui fait qu'ils sont satisfaits, qu'ils te redemandent.
46	M a	Ah ben nous, pour moi, nous, moi je me suis posé la question, si j'étais pas au TD délocalisé est-ce que ça aurait changé quelque chose ? Je suis pas sure hein ? (Rire P) Non mais c'est vrai !
46	C	Ben il aurait peut-être pas eu lieu déjà.
46	M	Déjà ! (Rires M et P)
46	M a	Oui, à part ça, à part ça, à part se faire chier pour l'organiser (rire C) . Cela dit après à 8h30, enfin voilà, je pourrais, j'aurais pu repartir, je pense, tu vois, c'est à dire qu'effectivement moi ce que je pense c'est...
46	M	Je pense qu'il perdrait vachement de sa valeur si toi tu n'étais pas là, au contraire, ce qu'ils en retirent aussi c'est qu'à un moment donné l'ESPE vient à la rencontre du terrain. Et même (MA ouais) si tu n'as pas un rôle très actif, symboliquement.
46	M a	Oui, l'ESPE est là.
47	M	Tu fais ce lien entre la théorie et la pratique et qui fait que, voilà, on partage, tout ça c'est cohérent c'est à dire que ce que je vous apprend, moi et ce qui se passe là, ça a un lien informel, formel plus ou moins tendu et cætera.
47	P	Moi je suis pas sûr qu'ils le prennent, qu'ils le prennent complètement heu en termes de recettes.
47	M	Non.
47	P	Parce qu'en fait j'ai à peu près systématiquement posé la même question dans tous mes TDD, est ce que, en conclusion, en gros, parfois c'était en conclusion, parfois c'était en point de départ mais heu, qu'est-ce que vous en retirez pour demain dans votre classe ? (M hun hun)
47	M a	C'est ça, c'est ça.
47	P	Sous une forme ou sous une autre. Et, et en fait ils s'appuyaient sur des choses qu'ils avaient vues mais en le, en le revisitant, avec une véritable appropriation. C'était pas, j'ai vu une recette et je vais la copier-coller demain.
47	M	Moi je suis, je reste persuadé, mais c'est un avis qui s'étaient sur rien du tout, vraiment. Je reste persuadé que c'est un temps de représentation du métier et que tu les fais évoluer. (P hun hun).

		C'est à dire que, ils ont une représentation du métier qui vient de plein de choses et avec ce TD délocalisé, tu transformes leurs représentations de la formation du métier et cætera.
47	C	Ils rentrent dans un genre.
47	M	Ils rentrent dans un genre.
47	M a	Oui.
48	M	Et quelque part, toi tu rentres dans ce genre là et ils t'intègrent dans le genre et nous l'année dernière les PCL, c'était, des fois on avait des groupes difficiles à Aix là, très contestataires, qui bougeaient, qui remettaient tout en question et cætera... Et t'y avais l'avant et l'après TDD. Parce que là c'est pareil, une fois que tu es allé dans la classe que t'es, tu, tu peux plus quoi, tu peux plus dire ce que tu disais où être.
48	M a	C'est comme le TDD de la 25 quand même, ça fait bouger un peu.
48	M	Oui oui mais ils sont par encore dans le genre.
48	M a	Oui, tout à fait oui, bien sûr, en M2 ça prend une autre valeur ça c'est sûr.
48	M	Mais là encore ça ne s'appuie sur rien d'autre que sur du ressenti quoi. (hun hun MA et P)
48	C	Non mais c'est un ressenti parta; moi en tout cas je le partage en tout cas, c'est vrai que même si, tu vois, enfin, j'étais, mon rapport au terrain n'est pas très éloigné mais effectivement, eux te regardent pas de la même façon quand ils voient que c'est un endroit qui t'es tout à fait familier ou en tout cas pas hostile. Tu vois c'est. Euh. Et en même temps, c'est pas nécessairement, enfin, ça c'est c'est c'est un débat plus large mais c'est aussi leur rapport à la formation et à la place qu'ils donnent à la formation. Et peut-être que si il y avait par ailleurs des choses qu'ils arrivaient à percevoir comme étant plus proches de leurs préoccupations, ça arriverait un peu moins. Enfin je sais pas. hein.
48	M a	De toute façon ils peuvent pas retranscrire les mêmes gestes qu'ils ont vu parce qu'ils seraient incapables de le faire, donc effectivement (P hun hun) y a quand même un gros travail.
48	M	Surtout quand tu vois un expert hein.
48	M a	Ben oui, c'est ça.
48	M	Si, sur des gestes vraiment concrets, après, l'utilisation du tableau, l'agir et cætera.
49	P	Mais, mais même sur des choses comme ça, ça les amène vraiment à requestionner ce, leur métier à eux. Quoi.
49	M a	C'est ça.
49	M	Oui.

49	P	Et justement, ils sont, alors qu'avant ils peuvent être dans une demande de recettes, et là ils ne sont plus, je trouve, dans une demande de recettes. Ils sont..
49	M	Et c'est justement en ça que c'est intéressant de, leur discours en disant "l'année dernière j'observai, mais j'observai pas",
49	M a	Oui.
49	M	Alors que là j'ai fait ça. Mais ça me, tu vois je, je comprends. Ils formulent, ils mettent pas des mots dessus, ils arrivent pas à le l'objectiver.
49	C	Je pense qu'il y a un autre engagement quoi, et que, le fait de se confronter au quotidien voilà, à la classe et à toutes ses urgences ça va construire ça.
49	M a	Et j'avais une autre question qui n'a rien à voir mais indirectement. Heu, par exemple ton, ta venue dans la classe implique qu'il faut demander les autorisations de filmer et cætera.
49	C	Oui ça j'ai tous les papiers.
50	M a	D'accord, donc on te demande et tu nous donnes tous les papiers pour qu'on transfère.
50	C	Je pense même que je vous les enverrai rapidement pour que vous n'ayez pas besoin de me les demander.
50	M a	Et autre chose.
50	P	Oui dans la mesure où le TD est dans la classe.
50	C	Ouais.
50	M a	C'est ça, c'est ça. Si par exemple on décide mettons, je pense pas que je vais faire ça mais, mettons que je décide que je vais aller filmer un stagiaire (C hum hun) et après je veux utiliser son film dans, à l'ESPE pour faire le TD. Est-ce qu'à ce moment-là, c'est moi qui t'amène le film, c'est toi qui viens le filmer, comment ça marche ?
50	C	Comme tu veux ! Là, moi je n'ai pas d'exigence et en termes de droits de toute façon si tu vas filmer dans une classe il te faudra les droits à l'image pareil.
50	M a	Oui, bien sûr. C'est pas les mêmes, enfin si c'est les mêmes, après, comme tu veux, moi je peux, si c'est un moment où je suis dispo, je peux venir.
50	M a	D'accord. Mais, non, c'était dans l'idée est-ce que ça fait partie du...non.
50	C	Ah ben oui.
51	M a	Mais si tu as le film c'est pareil ?
51	C	Oui, ça fait partie bien sûr.
51	M a	D'accord.

51	C	Puisque toi, si tu vas filmer quelque chose heu, à un moment donné, comme tu ne vas pas leur montrer la totalité du film tu vas faire des choix.
51	M a	Ouais.
51	C	Du coup ça rentre dans le dispositif puisque...
51	M a	D'accord. (P hun hun)
51	C	Ce que tu décides de montrer c'est, ça fait partie du en amont hein donc...
51	M	Encore mieux, tu fais filmer par un autre stagiaire et tu leur dis qu'ils choisissent eux les choses que tu veux montrer aux autres.
51	C	C'est ce qu'ils font en EPS ça, dommage que Jean-Yves soit pas là.
52	M a	oui voilà.
52	C	Mais en EPS ils font ça. Ils se filment entre eux.
52	M a	Et oui mais les PE on peut pas faire ça.
52	C	Et non les PE tu peux pas.
52	P	Sauf à avoir un groupe d'Aixoïis et de Marseillais.
52	C	Sauf à avoir un groupe d'Aixoïis et de Marseillais (rires C, P)
52	M	Mais là, ils vont te dire ah, la voiture, c'est loin
52	C	Mais ouais non, malheureusement tu peux pas parce que ça serait bien intéressant
52	M	Ils ont l'alternance des mercredis, dès fois tu peux
52	C	Ouais, enfin c'est compliqué quand même
53	M a	Oh tiens, ça c'est pas mal de le, de le faire sur un mercredi. Mais pas tout, ça dépend des circos, j'ai cru comprendre ou pas ?
53	C	Ça dépend des villes
53	P	Ça dépend des villes oui
53	C	Parce que chaque ville a fait ses choix, tu sais sur les rythmes scolaires. (rire P)
53	M ale	Un bordel de plus.
53	C	Ben c'est pour ça y avait marqué "villes" t'as vu dans mon truc, parce que c'est quand même un empêchement majeur pour...
53	P	Oui.
53	C	trouver des créneaux.
53	M a	Suivant les mercredis c'est à dire ?
53	C	Par exemple à Marseille ils finissent à 4h et demi mais ils ont libéré...
54	M a	Mardi après-midi.
54	C	Ou mardi ou jeudi suivant la. A Aix, ils finissent à 4H mais le quart tous les jours, ils n'ont pas d'après-midis libérés.

54	M a	Je sais, mais ça aurait, c'est quoi ?
54	C	Y a des villes, alors.
54	M a	C'est quoi le mercredi.
54	C	Eh ben, Y'a des villes dans lesquelles, suivant le rythme scolaire qu'ils ont choisi et avec le fait que les stagiaires sont en alternance, s'ils tombent sur les 2 jours pleins y vont pas travailler.
54	M	Y travaillent jamais le mercredi.
54	P	C'est le cas à Marseille. S'ils travaillaient, s'ils étaient dans une circo où ils travaillaient lundi et mardi ben ils avaient leur service complet donc ils ne travaillaient jamais le mercredi matin. Par contre ceux qui travaillaient et lundi et mardi matin, ils avaient tous les mercredis matin.
54	M a	ok à Marseille c'était suivant les arrondissements.
54	P	Voilà.
55	C	L'alternance contre l'organisation des villes fait que parfois ils travaillent tous les mercredis, parfois un mercredi sur deux parfois pas le mercredi.
55	P	Donc tu pouvais avoir sur Marseille 2 stagiaires qui étaient dans 2 arrondissements différents...
55	M a	Circo, et...
55	P	et 1 qui était tout le temps libre le mercredi et 1 qui était tout le temps pris le mercredi matin.
55	C	C'est ça.
55	M a	D'accord, oui c'est ça, ok, je comprends.
55	M	D'où le tableau à double entrée plein de croix, pour savoir quand est-ce qu'ils travaillent...
55	P	Voilà, et après, et entre les 2 tu as toutes les variantes, t'y a ceux qui travaillent 1 mercredi sur 4, ceux qui travaillaient 3 mercredis sur 4 (rire P)
55	M a	Oui j'ai vu ça mais je ne me suis pas occupé dans le détail. J'ai compris qu'y a une histoire liée au mercredi. Je ne suis pas allé dans les détails.
55	P	Ah non mais c'était très compliqué...
56	M	Ah oui et ça va l'être encore.
56	C	Oui.
56	P	Ah oui oui.
56	M	Je crois qu'ils ont eu leur affectation, du moins dans, nous dans le 84, ils savent tous là, ce qui ont, quelle classe ils ont.
56	C	Et même qui est leur tuteur je crois.
56	M	Qui est leur tuteur.
56	P	Ah oui ça y est ?

56	C	Mais dans le 84.
56	M a	Ah ben c'est super.
56	P	Oui, oui, oui, c'est le côté un peu germanique. (Rire P)
57	M	Ce qui fait que, j'attends, j'attends le stagiaire qui me dit j'ai pas eu le temps de préparer, c'est..., Attends ça vas 2 mois et demi que tu sais que tu vas avoir des CE2, (rire C) Ben je sais pas moi, tu prends 15 jours de vacances, tu fais la fête mais après tu penses qu'à ça quoi! Enfin, tu te dis c'est ma première rentrée faut que je blinde quoi. Bon je pense qu'on va les avoir, du moins dans le 84, avec un niveau de préparation légèrement différent parce que pour eux c'est important d'avoir du temps de...
57	C	Ah ben ouais. (Ma hun hun)
57	M	De se dire dans ma classe voilà j'ai des maths, j'ai du français, j'ai de l'histoire, je fais quoi !
57	M a	Les pauvres.
57	M ale	Et là non c'est bien 2 mois et demi ! Moi quand, la première année où...
57	P	Ouais ouais.
57	M	J'ai su 2 jours avant que j'étais au lycée, à Victor Hugo avec des secondes et des terminales donc si tu veux...
57	M a	Et t'étais content !
57	M	Ouais tu dors pas pendant 2 jours quoi. (Rire M)
57	C	Ouais c'est ça !
58	M a	Je vois le truc. Oh là là. Ok.
58	C	Je viens d'avoir un texto de Véronique qui me dit "Vous êtes où ?" (rire général)
58	M a	On est partis tu lui dis.
58	C	Non je vais voir si elle monte. Bon en tout cas merci d'avoir, déjà merci pour cet après-midi parce que, parce que ben, tout le monde est fatigué et j'apprécie encore plus le fait que vous soyez là, je suis ravi de travailler avec vous, je vais essayer de vous faire partager le même plaisir. heu et puis ouais !
58	M	Moi j'aurais des questions à te poser mais sur le Master 2 Recherche.
58	C	Ok pas de souci bien sûr.
58	M a	Ok, ben
58	C	Je vous envoie, ben si vous voulez je vous envoie les 2 pp comme ça.
58	P	Oui oui.
58	M a	Oui.

59	C	Voilà.
59	M a	Et ton mémoire aussi.
59	C	Et mon mémoire si ça vous intéresse bien sûr. Ouais ouais ouais, avec plaisir.
59	M a	Je le mets avec les autres, à lire.
59	C	Maintenant qu'il est..
59	Ma le	Pourquoi tu lis tous ces mémoires, ça va pas non ? (Rire P)
59	M a	J'ai rien à faire.
59	P	Ça me fait penser qu'il faut que je m'occupe de récupérer toutes les monographies des DESU.
59	M	Toutes les monographies ?
59	M a	ah !
60	P	Ben normalement, pour repérer les mots clés et puis les faire mettre sur Ametice.
60	C	Tu vas faire ça ?
60	M a	Ben tu vois ça aussi quand c'est pas.
60	P	En gros je me suis heu...
60	M a	Enfoncé tout seul.
60	P	Involontairement engagé à ça. (rire général) En gros j'ai demandé un espace pour mettre à disposition mes, les mémoires enfin les monographies que j'avais dirigé sur Ametice.
60	C	Ouais.
60	P	Et puis en gros, ils ont fait organiser un espace sur Ametice par le service communication et puis y m'ont demandé les mots clés. Alors j'ai donné les miens, les tiens et puis quelques-uns que je connaissais et y m'ont dit « ben les autres ? » Ben les autres, heu...
60	M	Moi j'ai les miens, j'ai gardé...
60	P	En fait je vais faire ça uniquement à partir des noms des labos, des trucs comme ça. (Arrivée de V)
61	M a	Ça va ?
61	C	Je t'ai vue passer tout à l'heure, je me suis dit bon elle doit pas être loin.
61	V	Ben en fait oui, on était en réunion avec l'IPR.
61	C	D'accord.
61	P	Et puis après, je les laisserai vous réclamer pour les mettre.
61	M	Oui.
61	C	Ça va ?

61	M a	Du coup, tu vois.
61	M a	(1h14'24) Du coup, tu vois. Quand on connaît pas les monographies sur lesquelles ils ont travaillés nos stagiaires. C'est dommage. (Conversations parallèles MA et P, C et Véro)
61	P	Ouais ben, heu, oui. Je les connais pas tous, j'ai juste les noms des labos en fait.
62	V	J'avais listé tout ce qui me restait à faire avant les vacances, heu, je suis déprimée.
62	C	Oh putain (rires). Bon nous on a fini mais heu...
62	V	Je me doute, je suis vraiment désolée.
62	C	Non mais...
62	P	Mais bon, je vais avoir le temps de m'y pencher, je viens de penser que j'avais ça.
62	M a	Et l'expérience à St Michel, ça s'est bien passé ?
62	P	Ah, heu, oui, la sortie ça s'est très bien passé, le travail ça s'est bien passé, simplement on a quand même eu un certain nombre de, je sais pas, de, de Mars, de PES sauvages à Marseille dont j'ai appris qu'ils ne venaient pas par leurs collègues en arrivant à ST Michel.
62	M a	Ahhhh !
62	C	J'ai fait quelques diapos qui présentent grosso modo le dispositif, je te le ferai passer.
62	P	Bon, heureusement, on avait, j'avais encaissé, j'avais pas fait comme toi (désigne C) , j'avais encaissé les chèques des repas, enfin j'avais pas encaissé, j'avais récolté les chèques des repas à l'avance et donc heu, on a pu payer les repas.
63	C	Hé ouais.
63	P	Sinon j'en étais de ma poche, sinon (rire P) . Voilà. Et il y en a quand même eu 7 comme ça !
63	C	Moi pareil sur le dernier, gros abandon, d'ailleurs à ce sujet si demain tu vas à la réunion DESU c'est ça ?
63	P	Oui.
63	M a	Ouais.
63	V	Moi aussi.
63	C	Moi j'y vais pas.
63	M a	Ah pourquoi ?
63	C	Ben j'ai pas envie. (rire général)
63	M	Voilà, ça, c'est dit.
64	M a	Très bien, ça s'est dit.
64	C	Non voilà.

64	M a	T'as éteint le truc ? (l'enregistreur)
64	C	Non j'ai pas éteint mais c'est pas grave. (rire P) Non, non ben heu, mais et aussi parce que Pierre m'a dit t'inquiète ça c'est bon, je sais ce que tu veux faire, donc il n'y a pas de soucis. Heu, sur le projet classe transplantée, que je repropose hein, il y a de chances, une forte probabilité que j'aie une classe qui nous accueille en automne, donc on pourrait commencer par aller voir, alors que l'année dernière on avait fini par ça.
64	P	D'accord.
64	C	Et du coup-là, je me ferai pas planter (rires), tu vois.
64	P	Oui, oui.
64	M a	C'est clair.
64	C	Ce sera pas la même chose.
64	M a	On sera ou demain ? En haut ou en bas ?
65	M	Eugène Cas.
65	P	Eugène Cas, je sais pas où.
65	M a	Mais où ? Salle ? C'est écrit sur le planning ?
65	M	Je sais pas.
65	P	Je découvrirai en arrivant.
65	V	C'est à 9h ?
65	M a	9h et demi.
65	V	9h et demi.
65	M a	Bon on découvrira demain. Si vous voulez boire le café, j'ouvrirai le bureau.
65	V	Il est ou ton bureau ?
66	C	(S'adressant à M) Toi ça te fait de la route non ?
66	M	Si ça roule ça va, la ça va c'est juillet mais quand y faut descendre à Eugène Cas je mets autant de temps que pour aller à St Charles quoi.
66	M a	Ben Ergape, tu sais la deuxième cour. Quand tu descends et après y a des, tu remontes y a des bureaux tu vois, je sais pas si tu as vu, y a A*** (formatrice ESPE) et G*** (équipe de recherche).
66	V	D'accord.
66	M	Tu bloques à Plombières, tu bloques à Celony, tu bloques aux Milles. Voilà. (Rire P)
66	M a	(Fini de localiser son bureau) . La première porte c'est Ergape.
66	M	Bon ben pour les Desuistes à demain et pour...
66	V	Et pour les Desuistes absents... (rire général)
66	M	Pour les desuistes absents, bonnes vacances !
66	P	(À C) De toute manière tu n'interviens que sur les monographies ?

67	C	Voilà c'est ça. Donc classe transplantée et chantiers maths.
67	M	(À C) Bonnes vacances !
67	C	Qu'est-ce que tu voulais savoir sur le master recherche ?
67	M	Non par rapport au, à c'était une VAC ?
67	C	Oui.
67	M	Comment ça se passe pour avoir une VAC ?
67	C	Faut faire une demande. Mais, en cas je t'enverrais tous les papiers parce que je les ai.
67	M	On m'a dit qu'il fallait faire la demande à P**** B**** (directrice adjointe).
67	C	Oui c'est ça, c'est elle, apparemment c'est encore elle qui est responsable du master recherche. Ben ça l'était pas au début quand j'ai commencé puisque c'était T**** (Formatrice) quand j'ai commencé, puis ça a changé au milieu pour moi.
67	M	D'accord.
68	C	Maintenant c'est peut-être toujours elle. Ouais, il faut faire la demande, ils ont, y avait eu une commission qui avait décidé que. Sur le 1er semestre moi y m'était resté 2 UE, 1 avec M**** F**** sur, heu, sur, on va dire...
68	V	Ah tu fais le M2 ?
68	M	Je vais essayer.
68	V	Moi aussi.
68	C	Moi y m'étais resté donc 1 UE avec M**** F**** (Formateur) sur les séminaires scientifiques, un truc comme ça et puis celle en lien en fait avec la trame mémoire. Et au second semestre, uniquement le mémoire.
68	M	D'accord. Tu avais une maîtrise toi ?
68	C	Oui oui, moi j'avais que le M2. Toi tu fais dès le M1 ?
68	M	Ben je sais pas, j'aimerais faire que le M2 bien entendu.
68	C	Peut-être qu'avec l'expérience ils vont te, te faire sauter le M1 ?
68	M	Ben la, avec le CAFA quand même.
69	C	Ben peut-être, peut-être le CAFA, peut-être tes années d'enseignements aussi ça peut jouer, je sais pas. Ça je sais pas du tout par contre tu vois. Moi j'avais demandé, je m'étais inscrit en M2 direct mais.
69	M	Mais je le ferai si, oui voilà, si ils me disent en M2. Si j'ai tout à repasser...
69	V	Non moi j'avais pris rendez-vous avec Pascale.
69	C	Ouais.
69	V	Et heu, puisque c'est elle maintenant la responsable et elle m'avait dit, ça tu fais pas, ça tu fais pas, ça tu fais pas, tu remplis le document de VAC et tu mets heu, tu mets tes, ce que tu fais en formation en regard pour montrer que ça tu maîtrises et voilà. Ben c'était simple à faire.
69	M	D'accord.

69	V	C'était pas compliqué et on est tous logés à la même enseigne puisque...
69	C	Oui F**** et J**** (Formateurs) c'est pareil.
69	V	Oui F**** et J**** c'est pareil, on a tous 2 UE à faire au semestre 1 et l'UE mémoire au semestre. Les 2 UE mémoire au semestre 2.
69	M	D'accord.
70	V	Donc on peut même travailler ensemble l'année prochaine si...
70	M	Oh ben oui.
70	V	On se sentira moins seuls ! (rire C)
70	M	Donc F**** et J**** il le, il le ? Fabrice il m'a dit qu'il n'avait pas soutenu ?
70	V	Eux je crois qu'ils n'ont fait que le semestre 1.
70	C	Ouais, ils ont pas fait le mémoire, en fait.
70	V	En fait ils ont décidé de le faire en 2 ans.
70	C	Mais moi F**** je lui ai demandé l'autre jour et il m'a dit, vu le boulot que je vais avoir, je ne suis pas sûr, enfin il se demande s'il va continuer.
70	V	Ouais, je comprends, mais moi je me demande toujours si je vais y arriver hein. Je dis oui, là je vais aller jusqu'à envoyer mon dossier (rire timide P) mais c'est à peu près tout ce dont je suis sûre.
70	C	Moi je ne vous dirais pas ce que m'a dit mon médecin au mois de juillet pour ne pas vous décourager. (rire C et P)
71	V	Arrêtez tout, c'est une question de vie ou de mort.
71	C	Ben moi heu, pas de vie ou de mort, enfin j'espère que c'est pas ça mais bon quand même tu vois.
71	V	Un stress.
71	C	Voilà ça, le d**** qui est sorti, je vois plus rien... (rire C)
71	V	Bon.
71	C	Ah mon avis tu as moins de chances que moi d'avoir du (rire P), je veux pas dire mais...
71	V	Ça peut se traduire autrement oui.
71	C	Ça peut se traduire autrement.
71	P	Bon ben.
71	M	Bon ben, tu fais le rattrapage ?
	a	
72	C	Je fais une séance de rattrapage, mais c'est pas grave, c'est pas un souci, avec plaisir.
72	V	Mais, y a pas un CPE qui devait venir ?
72	C	Mais normalement il y avait Julien qui aurait dû venir, mais c'est comme toi
72	M	Voir les IPR à cette période-là de l'année...
72	V	Ben on prépare la rentrée, la pré-rentrée des stagiaires.
72	M	Ah c'est pour ça qu'il y avait tout, tout.
	a	
72	V	Ben ouais.

72	M	Ils sont bien vos IPR, nous on la prépare par mail le 24 aout au soir (rire P) en disant ouais c'est demain !
72	V	Alors tu vois on a de la chance. Non, non mais c'est bien en plus, on en discute ensemble et puis... (acquiescement général)
72	C	Bon ben bonnes vacances !
73	M	Je veux bien que tu m'envoies les docs.
73	C	Allez, je t'envoie les docs, pas de soucis. Merci beaucoup.
73	M a	Repose-toi.
73	C	Faut qu'on travaille un peu sur Nantes aussi. J'en ai parlé avec C**** par téléphone.
73	M a	Tout à fait, d'ici au 15.
73	C	Ah, elle m'a pas dit ça.
73	M a	Ouais mais pour le titre.
73	C	Ouais. (au revoir collectif, départ de P et M)
73	M a	Elle voulait essayer que, si l'article passe, faire 2 noms et 2 noms.
73	C	Ah oui c'est ce qu'elle m'avait dit ouais. Enfin elle l'avait évoqué.
74	M a	Voilà. Donc, sauf que j'ai écrit 1 page (rire C). Pour le 15 c'est bon encore.
74	C	Ouais, on est que le 7 regarde tu as 8 jours. 1 page par jour, regarde, tu auras fait 9 pages.
74	V	Ouais. (Rire C) .
74	C	Merci d'être venue Mariagrazia et merci d'avoir accepté cette aventure.
74	V	Et à demain alors !
74	M a	Si je déprime pas ! (Rire)
74	C	Mais non, au contraire !
74	M a	Allez à demain.
74	C	Ciao.
74	V	Ciao.
75	C	Bon, en, non mais c'est pas grave écoute.
75	V	Bon ben désolé. Je vois si, que tu n'aies pas à le dire une 3ème fois quand même !
75	C	Ah pour Julien ?
75	V	C'est Julien ?
75	C	Ouais c'est Julien, Jeff peut pas, J****m'a dit non finalement parce que y. Et Julien, il m'a écrit, il m'a dit, j'arrive, voilà son dernier message c'est "je suis toujours avec les IPR en réunion", il était 4h05. "Je sais pas à quand ça se terminera, en fonction de l'heure de réunion je vous rejoins dans quelle salle ?" Donc je lui ai répondu et depuis je l'ai pas eu.

75	V	Ça va tu n'es pas trop pris ?
75	C	(Moi ? (Démarrage présentation avec Véronique (reprise pp)) M**** elle a un match de tennis, elle ne sera pas à la maison avant 20h Il faut que je sois à la maison à 20h donc j'ai tout mon temps. Mais on ne va pas finir à 20h. (rires C)
75	V	Non, moi j'ai rdv à 20h.
75	C	Mais on en pas pour longtemps de toute façon parce que...
75	V	Je suppose oui, ça sera pas trop long si tu as fini en 1h avec eux, ça va aller !
76	V	Et puis avec eux on a fait, je leur ai montré ça il y a 4 diapos qui sont en fait vraiment une proposition.
76	V	D'accord.
76	C	L'idée ce que ce que je vais vous montrer là c'est à, c'est à discuter voire si ça vous paraît jouable et cætera. heu.
76	V	Et est-ce que tu as revu C**** hier ou aujourd'hui ?
76	C	Je l'ai eue au téléphone ce matin.
76	V	Parce que hier elle m'a appelé, j'étais encore en réunion, je l'ai rappelée, elle ne m'a pas répondu et c'est moi qui l'ai rappelée, elle ne m'a pas répondu.
76	C	Parce qu'elle m'a dit qu'elle voulait t'appeler justement, elle voulait, elle voulait
76	V	Bon ben elle a pas eu le temps alors.
76	C	ouais, elle m'a dit qu'elle voulait.
76	V	Parce que pareil, je lui ai laissé un message hier et ce matin...
77	C	Mais elle était à, hier elle était.
77	P ers on nel ES PE	J'ai confiance en vous, n'oubliez pas les fenêtres !
77	C	Oui bien sûr.
77	V	D'accord.
77	C	Pas de souci, non non non. Heu, hier elle avait le ROIF, elle faisait les emplois du temps et je sais pas trop quoi d'autre et puis là ce matin elle m'a appelé entre un boulot qu'elle finissait et des voyages à la déchetterie puisqu'elle finit sa cuisine. Elle était noyée hier. Mais, et puis justement elle me dit, mais en cas je, "j'hésite à venir cette aprèm." Je lui ai dit écoute, reste chez toi, heu. Elle me dit ouais mais comme ça je pourrais en profiter pour voir Véronique, et après elle me dit bon ben ça va, je l'appellerai.
77	C	Alors l'idée, donc ça déjà, heu, pour moi 2 idées fortes. La première c'est que, bon déjà je te remercie d'avoir accepté et puis...
77	V	(lisant un sms) "Je suis désolé mais ça me fait trop tard, je viens de prendre ma voiture pour rentrer sur Marseille, je lirais le compte rendu".

77	C	<p>Ça va pas de soucis. Heu, bon déjà un grand merci d'accepter de, cette modalité de travail et puis l'idée, j'aimerais que ça soit quelque chose qui soit un peu gagnant-gagnant c'est à dire que tout le monde puisse s'y retrouver. Déjà vite fait pour te montrer le dispositif général. Merde, du coup j'ai appuyé 2 fois sur. Bon ça c'est le dispositif que j'ai mis en place depuis le master sur, au niveau de la recherche. Donc au niveau du master...</p>
77	V	<p>Je crois que je vais lire sur ton écran.</p>
77	C	<p>Ouais peut être, il est petit. Mais je te le décris. Après, on verra le 2eme. Celui du master on le verra en plus grand. Au niveau du master, j'ai travaillé en fait, en amont du TD. Je me suis arrêté à la porte du TD et j'ai travaillé sur 3 axes ; l'étude des prescriptions locales et nationales sur le tutorat mixte, au travers des questionnaires les ressentis des 3 acteurs qu'il y avait dans un TD délocalisé, les référents, les tuteurs et les stagiaires et j'ai travaillé à partir de 3 contextes, le tien, celui d'une référente du 1er degré et d'un référent de maths, pour voir un peu tout ce qui se jouait dans l'organisation en amont du TD et cætera. Ça ça donne quelques résultats, si tu veux on en regardera vite fait 2, 3 mais je t'enverrai le pp comme ça tu les auras. (V hun hun) Et c'est ça qui me conduit à, au dispositif que je mets en place pour la thèse. Donc je te le montre vite fait en plus gros voilà, le dispositif de thèse c'est, si c'est possible, parce que on a vu tout à l'heure avec les collègues que, en fonction de leurs choix c'est pas tout à fait comme ça que ça va se passer mais l'idée déjà c'est de vous associer par binômes. Donc toi, tu serais en binôme avec les CPE, sur la logique des autoconfrontations (Véro hun hun) et les 3 heu, les 3 binômes n'auraient, entre guillemets, à faire des retours au collectif, enfin j'en avait prévu 3 grosso modo. Aujourd'hui, 1 à l'issue des premiers TDD et 1 en toute fin, à l'issue de la 2eme série. Donc l'idée pour les référents ça serait, d'aller filmer le TD, de faire une ACS à l'issue du TD, une croisée avec le binôme. Donc là par exemple toi avec les CPE et après de faire un retour au collectif élargi, ou là, il y aurait les 6 personnes que je suis, pour voir, dans vos choix respectifs ce qui se passe, ce qui se joue et cætera et cætera. En même temps ce que j'aimerais pouvoir faire c'est travailler avec les tuteurs et les stagiaires avec un dispositif, pas du tout le même, parce que je ne peux pas déployer la même chose. Donc ce que j'aimerais faire c'est, si je vais filmer le TDD, pouvoir faire un entretien à chaud avec les tuteurs présents au moment du TD, quand il est fini, et par contre avec les stagiaires, travailler sous une forme de débriefing, non pas immédiatement après le TD mais en prenant rdv avec eux ben en fonction de leur Edt dans les jours qui suivent le TDD, ici, tu vois, ou on travaillera sur ce qu'ils en ont compris, ce qu'ils en, enfin, en quoi ça les aiderait à se développer professionnellement. Bon ça c'est le dispositif global, il a donc cette forme-là. Ça veut dire, alors ce que ça veut dire pour vous, c'est une proposition hein, alors comme je t'ai dit, ça se discute, ça serait</p>

		avant même le TD, un entretien ante pour que tu me racontes ce que tu as prévu de faire dans ce TD là. (V hun hun) Ensuite pouvoir et assister et filmer 2 TDD. 1 au S3, 1 au S4 heu et j'ai mis si possible avec les mêmes PFSE et tuteurs, heu maintenant on a vu tout à l'heure que...
78	V	Les deux TD 1 et 2...
78	C	Pour voir un développement quoi tu vois ? Et puis, avec le référent une ACS et 1 croisée, on va dire post TD dans un calendrier raisonnable et qui ait 1 retour au collectif et un retour collectif élargi en 2017-2018. C'est une hypothèse. Mon idée serait que si, de ce travail, on peut en rendre compte, tu vois à d'autres référents de l'ESPE, ça met une dimension formative qui peut être intéressante. Ça c'est le, ça c'est le, une première proposition. Est-ce qu'elle te paraît tenable ? déraisonnable ? Sur quoi tu...
78	V	heu si, hein, le temps-là heu, ça veut dire que, ça veut dire qu'il y a 10 moments dans l'année ?
78	C	Non, parce que heu, parce que, voilà 3 collectifs restreints c'est pas un moment. Enfin le TD que tu fais comme tu aurais fait on TD.
78	V	Ouais
78	C	En gros ça te fait 3 moments de plus.
78	V	Tu as l'ante...
78	C	Oui y a l'ante pardon...
78	V	Y'a l'ante, y'a le TD...
78	C	Le TD...
79	V	Bon ben, le TD c'est pas du temps en plus, donc à la limite on pourrait ne pas le compter mais il y a l'ante qui est en plus...
79	C	Ouais.
79	V	Y'a l'autoconf, l'autoconf croisée...
79	C	La croisée et le retour au collectif.
79	V	Et le retour au collectif. Ça c'est 4 temps supplémentaires fois 2. Ça fait 8 temps.
79	C	Ça fait 8 temps.
79	V	Alors moi, de toute façon j'ai envie de te dire oui, parce que ce travail m'intéresse, parce que j'ai beaucoup aimé ce qu'on a fait cette année, j'ai trouvé, j'ai trouvé, ben c'est ce que je te disais dans le bilan hein, c'est, j'étais parfaitement d'accord avec ce que tu avais écrit, en plus je trouve que c'est réutilisable.
79	C	Pour l'an prochain.
79	V	Concrètement tu vois, enfin, pour nos pratiques, pour notre, et puis moi j'y ait un double intérêt c'est que, si je me mets en M2 cette année de toute façon j'aurais un mémoire à faire moi aussi, je voudrais le plus possible utiliser ça.
79	C	Bien sûr.
80	V	Pour que ça me serve aussi à moi.
80	C	Tout à fait.

80	V	Pas avec la même approche que la tienne évidemment, mais je pense qu'il y a des choses communes et puis toi tu m'aideras à voir des choses que j'aurais pas vu.
80	C	Et puis moi je peux te mettre à dispo les films, enfin tu vois, tu peux aussi avoir des...
80	V	Les petits détails qui. On va pouvoir prendre le même film, on va pas faire 2 fois la même chose (C ouais). Heu après moi, c'est pour ça qu'il faut absolument que je voie C**** rapidement et ça va me, m'aider aussi à fixer les choses parce que initialement à travers l'échange que j'avais eu avec C****, ce qui était apparu de plus naturel, ce qu'elle m'avait proposé, c'était d'étudier la relation tuteur-stagiaire et donc de suivre un binôme tout au long de l'année dans leurs échanges. Donc heu, essayer de filmer, le plus possible leurs échanges et voir ce qui se joue.
80	C	D'accord.
80	V	Et, malheureusement, quand heu, là c'est pour ça que c'était important la réunion, je préfère voir C**** après la réunion avec l'IPR parce que maintenant j'ai une vision à peu près stabilisée des tuteurs, des lieux de stage et des tuteurs pour cette année. Et en fait, c'est la configuration la moins favorable possible (C oh p'tain) pour moi. C'est à dire que, elle m'avait dit "surtout prend un collègue aguerris que ça gênera pas et prends toi un truc le plus près possible de chez toi sinon rien que les transports tu vas galérer. Y'a rien près de ch, à Aix bon, c'est même pas la peine vu les lieux et les tuteurs et sinon c'est Marseille...
80	C	D'accord, super.
80	V	Ce qui est pas super pour moi et surtout, encore ça, pourquoi pas si y avait vraiment un binôme que je voyais mais là, pour l'instant, heu, là les 2/3 des tuteurs sont nouveaux, donc je me vois pas leur proposer pour leur 1ere année.
80	C	Ouais c'est dur.
81	V	Et en plus heu, les seuls que je connais je les vois très mal accepter ça. Voilà. C'est à dire qu'il y a des gens qui sont tu vois, qui sont passionnés par des questions, qui ont envie, de chercher, de creuser, d'avancer sur le métier mais ils sont pas là. Ils sont pas dans les tuteurs cette année voilà et la seule qui est comme ça vraiment, à qui je pense demander elle est recrutée comme PFA donc... C'est ben pour elle et...
81	C	PFA ça veut dire qu'elle va travailler ici ?
81	V	Ouais elle va travailler ici.
81	C	Ouais d'accord mais du coup...
81	V	Mais elle sera plus tutrice voilà. Donc, j'étais en train me dire qu'est-ce que, qu'est-ce que je peux, heu, enfin comment je peux ré-envisager la chose. En fonction de ce que je viens de faire aujourd'hui comme on a la plupart de nos tuteurs qui vont être des néo-tuteurs, je me demandais si je pourrais pas profiter de ça pour

		suivre un néo-tuteur, c'est à dire quelqu'un qui débarque, toutes les questions qui se pose avant et puis heu...
81	C	Ben oui.
81	V	Comment il construit sa professionnalité de tuteur par exemple. Et en, en plus, comment dire, peut être que, enfin je sais pas, ce qui me gêne aussi c'est par rapport aux stagiaires, remarque ça revient au même mais heu, peut être faire plus, pas seulement la confrontation, la rencontre, l'échange qu'il a avec son stagiaire mais plus aussi des questions qu'il se pose lui, je sais pas, enfin à réfléchir. J'ai eu l'idée cet après-midi donc là, j'avoue j'ai pas encore bien creusé la chose.
81	C	Non mais en même temps j'imagine...
81	V	Et comment je pourrais l'articuler avec ça peut être aussi tu vois. Donc peut être que...
81	C	Ok
82	V	Mais bien sûr que je pense que, pour moi l'économie ce serait que ça s'articule avec ma propre recherche.
82	C	Ah ben ouais, c'est sûr.
82	V	Mais dans tous les cas, oui je suis d'accord. On trouvera bien, je sais pas comment, mais on trouvera bien...
82	C	Voilà, moi, l'objectif pour moi, c'est pour ça que je disais tout ça c'est discutable et négociable parce que justement je, j'ai pas envie de vous sur envahir non plus. Heu, donc du coup j'avais imaginé un petit agenda, à voir s'il te paraît jouable que, entre la rentrée et les congés d'automne il y ait cet entretien ante heu, et éventuellement avec les PFSE qui vont être filmés, même si c'est autour d'un café à la cafète c'est suffisant.
82	V	Ah attend, l'entretien ante c'est toi et ?
82	C	Et toi.
82	V	Et toi, heu et moi.
82	C	Voilà juste là. Mais ça c'est un truc vite fait.
82	V	Ok pas de soucis et la rencontre des PFSE ?
82	C	Ben l'idée ça serait qu'on sait, une fois que tu sais quel TD je vais filmer par exemple, tu sais qui est à l'intérieur en tant que stagiaire et un jour ou tu as cours ici avec eux on, tu vois on se cale un petit peu, on se retrouve autour d'un café, je me présente, j'explique pourquoi je viens et c'est tout quoi. C'est juste 5 minutes pour que le jour où j'arrive avec ma caméra ils soient pas heu, je sois déjà identifié. Je me dis que ça fait gagner heu, ça peut aider à faire oublier la cam, tu vois heu, l'intrus.
83	V	D'accord.
83	C	Voilà. C'est ça, c'est juste ça. Mais peu importe, si on le fait pas. Moi j'ai filmé plein de TDD ou on a pas fait ça avant, ça s'est bien passé quand même. Mais c'était plus dans l'idée de créer un petit milieu de confiance, comme après j'avais comme projet de parler avec eux de ce qui s'était passé dans le TD, ce qui ont appris et compagnie, je me dis que ça peut commencer à créer des liens.

		Voilà. Et dans mon idée, l'entretien ante y serais plus près des congés que de la rentrée puisqu'il faut le temps d'organiser tout...
83	V	Ouais.
83	C	Tu vois. Voilà. Et puis c'est pas très long, je l'imagine pas très long.
83	V	D'accord. Heu. Oui alors ça, ça implique, parce que nous on les fait tard, on les fait début, a priori on va les faire heu, début décembre.
83	C	Début décembre. Tu vois voilà les TD, c'est pour ça j'avais marqué le TD entre les congés d'automne et Noël.
83	V	Je sais pas si, entre la rentrée et les congés d'automne je saurais déjà sur quel groupe, si le groupe sera idem, tu vois ce que je veux dire ?
83	C	D'accord. Ça peut se décaler ça, c'est pas un soucis de toute façon.
83	V	Après le TD ok, l'autoconf heu, oui, oui il faut vraiment la faire dans la foulée alors...
83	C	oui il faut j'essaie. Là, c'est à moi de me discipliner pour avoir plus, pour me dire qu'est-ce que je prends dans le TD et compagnie. Là c'est un rythme qu'il faut que je me donne...
84	V	Et au fait tu as une décharge ?
84	C	Non, enfin je n'ai pas de réponse officielle.
84	V	Tu l'as demandé ?
84	C	Oui, je l'ai demandé mais cette année toutes les décharges ESPE ont été bloquées pour l'instant a priori.
84	V	Ah oui c'est ce que j'ai entendu.
84	C	Dans ce que j'en sais.
84	V	Parce que tu l'as demandé en janvier c'est ça ?
84	C	En avril, là c'était en avril cette année heu et mais ça va changer le protocole puisque justement, jusque-là c'était géré en interne, avec un protocole interne et maintenant ça va être géré en externe. Et pour l'instant toutes les décharges ESPE étaient bloquées et se rajoute à ça, une deuxième complication pour J**** (formatrice), pour moi, par exemple, c'est le fait que dans la charte AMU on pouvait pas donner de décharges aux profs des écoles juste parce que ça existait pas un prof des écoles qui avait un bac + 5 et qui pouvait faire une thèse. Donc là, ils s'en sont rendu compte donc y vont mettre ça en place.
84	V	Mais tu changes des couches culottes ! Qu'est-ce que tu veux faire une thèse ! Mais n'importe quoi !
84	C	Ben ouais ! Voilà. Un expert en couches culottes. (rires) Ben ouais tu vois donc du coup y ont, y en ont pris conscience, ils ont conscience que c'est un, une forme de discrimination, ils vont la dégager si tu veux mais maintenant y a le calendrier de leurs réunions tu vois. Donc au moins une réponse officielle début septembre mais il est plus que probable que que cette année je n'en ai pas. Voilà. Et moi je suis parti sur un service ou j'en avais

		pas d'façon. Je vais faire mes 384, ce qui est pour moi une décharge, j'avais 600 !Tu vois (rire C) J'ai ma décharge.
85	V	Mais je comprends que tu craques, je sais même pas comment tu faire pour te dire j'y vais quoi
85	C	J'ai tenu mais ça a été horrible. Ça a été horrible l'année qui vient de finir là, j'ai..., enfin, de ma vie professionnelle j'ai jamais souffert autant.
85	V	Ah ouais j'imagine.
85	C	Tu vois du coup mon corps là, il a pouah, il a pété donc là je suis au régime (rire) , je suis pas au régime, j'ai dit à Magali on change, enfin je change,
85	V	Un mode alimentaire plus sain.
85	C	de mode alimentaire.
85	V	Enfin plus sain, plus réglé, plus diversifié.
85	C	plus réduit, plus réglé, plus diversifié, enfin voilà.
85	V	Plus équilibré.
85	C	C'est ça. Et puis il faut que j'aïlle contre mes démons parce que, parce que, voilà, c'est, je c'est, j'avais, parce que depuis 2 semaines je l'ai plus, j'avais un sacré coup de fourchette. Bon maintenant je me retiens.
86	V	C'est pas évident.
86	C	Ouais.
86	V	Mais je pense que ce sera plus facile en étant détendu.
86	V	Surtout que bon, tu joues pas ta vie non plus hein ?
86	C	Non non non, mais en plus, j'ai fait les choses, comment dire...
86	V	Y avait surement un enjeu fort, par rapport à toi, par rapport à ce que tu avais envie de te prouver mais en même temps t'es pas non jusqu'à y laisser sa santé.
86	C	Non ouais mais ça c'est aussi parce que je suis quelqu'un d'excessif aussi si tu sais, je me suis pas...
86	V	Tu t'es fixé un objectif et tu veux l'atteindre. Coute que coute.
86	C	Ben là il faut que j'arrive à enlever coute que coute. C'est ça le. Bon c'est pour ça que là j'ai fixé un calendrier qui, au final va représenter une masse de travail importante mais, comme je disais aux autres tout à l'heure on sait très bien qu'entre le prescrit et le réel il va y avoir des différences. C'était déjà pour vous le soumettre à vous tous, pour voir si pour vous il était jouable heu. J'ai essayé qu'il n'y ait que 2 choses à chaque fois entre chaque période de vacances. Tu vois je me dis.
86	V	En fait oui, je trouve c'est très bien équilibré comme calendrier, ça c'est super. A mon avis les 2 premières périodes vont pas poser de problèmes, ça me paraît vraiment pas difficile.
87	C	Ouais c'est janvier-février qui va être chaud.
87	V	Après, ouais, janvier février, je pense ça va être compliqué parce que déjà c'est l'ACC, on est 3, faut qu'on soit 3 disponibles en même temps et puis,
87	C	Le retour collectif on sera 7.

87	V	le retour collectif, qu'on soit tous disponibles. Là ça sera. Il faut qu'on soit plusieurs à être disponibles en même temps donc à mon avis c'est là (sonnerie tel C) et après oui bon après ok ouais non, c'est celui de janvier février que tu vas avoir le plus de mal à tenir à mon avis.
87	C	Ouais bon, si on décale un poil celui-là et que, ça sera pas dramatique.
87	V	Finally le collectif, il ne se réunit que 2 fois dans l'année.
87	C	Oui c'est ça voilà. À l'issue de chaque TD. À la fois parce que je ne veux pas vous envahir et puis aussi parce que peut-être qu'avant ça se justifie moins, sauf si vous à un moment donné vous me dites "tiens ça serait bien que..." Tu vois ? Mais, a priori voilà. Et puis autre chose que j'ai mise dessous, toujours pareil si tu es d'accord, si ça te dérange pas, quand tu écris à tes référents pour planifier ou que les gens te répondent là je peux, là je peux pas, ça m'intéresse aussi heu tu vois. Quitte à mettre en copie cachée quoi, parce que ça permet de voir ce qui se joue en amont du dispositif tu vois avec heu, parce que bon même si c'était l'objet du travail du mémoire, forcément ça va rentrer en compte ici aussi, heu, le référent devant préconstruire énormément de choses en amont du TD dans cette pré construction de choses il y a ce que les ergonomes appellent une activité empêchée aussi.
87	V	Oui.
87	C	Parce que ça tu peux le faire, ça tu peux pas, ça t'es contraint par ça et donc ça ça se regarde. Et donc là c'est vraiment si, chacun le souhaite, moi je, là-dessus c'est, en ergonomie on te dit que ça fait partie des outils qu'on peut traiter, tu vois les outils comme ça, les mails.
87	V	Ah oui.
88	C	Parce qu'on voit choses à l'intérieur mais voilà si c'est.
88	V	Par l'écrit.
88	C	(1'43'46) Mais voilà mais bon évidemment. Voilà, donc ça se serait l'agenda et du coup, des propositions annexes. Des propositions annexes dont une qui va probablement te parler. Une idée que j'avais c'était que les stagiaires qui accepteraient tu vois d'être filmés on pourrait leur proposer que d'une manière ou d'une autre, comme ils veulent, ils puissent associer ce travail-là à leur mémoire de Master.
88	V	À moi c'était la première chose à laquelle j'avais pensé.
88	C	Voilà, je me disais que ça pouvait être intéressant tu vois et du coup ça permet dans engager quelques-uns dans la réflexion aussi et qui vont se dire "oh merde on vient me filmer". Du coup ça voudrait dire mettre à leur disposition les images, enfin bon, faire quelque chose qui fait qu'ils pourraient s'en servir. De plein de manières différentes, soit avec un regard documentaliste, soit pourquoi pas avec un regard ergonomique ou les 2 ou j'en sais rien, tu vois. Voilà je me disais que ça pouvait être intéressant de le

		proposer aux stagiaires. Autre idée, à voir au cas par cas, avec les tuteurs de terrain, voir et c'est pour ça que je te dis ça va te parler, proposer qu'à un moment donné tu vois, il y ait une espèce de croisée entre toi, le tuteur sur le film, tu vois et dans cette idée de voir comment se construit un tuteur novice ça peut être intéressant de voir comment, de travailler sur ces images-là. Et puis après voilà, la dernière ligne c'était heu, tout ce qui permettrait de voir ce dispositif comme un gain, si toi tu as d'autres idées, sur comment on pourrait utiliser ce travail et qui pourraient te permettre dans ton boulot ici, ou dans ton boulot de recherche de dire tiens ben, c'est super grâce à ça j'ai pu faire ça. Ça c'étaient des petites propositions annexes que je faisais pour que. Voilà, voilà.
88	V	Ben nous, pour répondre à la dernière ou l'avant dernière question, les 2 d'ailleurs, nous on n'a jamais eu autant de temps de formation tuteur qu'on va avoir cette année.
88	C	D'accord.
88	V	Et je me dis qu'à la limite, on pourrait imaginer que la dernière journée on consacre un temps à présenter, des extraits qui sont parlant et les faire parler dessus.
88	C	C'est super.
88	V	Heu pour dire voilà ce qu'on a vu, voilà ce qui sort en contexte.
89	C	D'accord, pour les formations du parcours Doc.
89	V	Oui parce que. En fait Doc et CPE comme le tutorat est un peu différent du fait que, surtout nous, en Doc ils sont pas dans le même établissement donc on demande plus de journées de formation tuteurs pour plus les accompagner vu que ils ne sont pas sur le même lieu de, que leur stagiaire, ce qui complexifie quand même beaucoup la relation tutorale, heu donc là, faut vraiment que j'en parle avec C**** pour m'éclaircir les idées, mais je, il y a quelque chose à faire donc. Parce qu'on va vraiment avoir beaucoup de temps. Je me demande si on devrait pas filmer même ces temps de formation tuteur en fait.
89	C	On peut.
89	V	Pour voir comment heu comment nous on prend en charge cette formation. Qu'est-ce qu'on leur dit, qu'est-ce qu'on leur dit pas, qu'est-ce qui manque, quels seraient leurs besoins...
89	C	Oui puis ça peut être tout à fait complémentaire parce que dans la logique tutorat mixte au niveau national heu, la relation tuteur terrain, tuteur ESPE elle est à construire donc y a des choses à voir.
89	V	Mais est-ce que dans les autres ESPE y a vraiment cette notion de tutorat mixte ?
89	C	Ben.
89	V	C'est national ça ?
89	C	C'est ouais, heu, je vais te mon... Là, je vais finir sur ce diapo.
89	V	D'accord.

90	C	Heu, Si tu veux je te montre 2 bricoles, je te l'enverrai aussi hein, de celui où il y a les résultats de mon travail de mémoire parce que justement y a ça dedans. Donc comme y a ce (bricolage C sur son ordi plusieurs secondes, voire minutes sans intérêt) En fait ce que je voulais te montrer c'est qu'au niveau national, la prescription est très précise pour le tuteur terrain, elle l'est un peu moins pour le référent ESPE mais justement, une des différences c'est que la prescription nationale prévoit pas de dispositif. (le pb info continue) On te dit au niveau national tu vois, l'accompagnement sera, du stagiaire sera renforcé dans le cadre d'un tutorat mixte. On dit pas sous quelle forme, y a pas de dispositif de noté dans la prescription nationale et on te dit pour l'ESPE un tuteur sera désigné pour assurer le suivi tout au long du cursus. (V hun) Et par contre sur le tuteur terrain, tu vois (C lisant le pp) "un tuteur de préférence dans l'établissement avec son rôle essentiel pour le bon déroulement de l'année de stage, participe à l'accueil avant la rentrée, participe à la prise de fonction, à la conception des séquences à la prise en charge de la classe et apporte tout au long de l'année assistance" nana nana nana. Bon ça c'est au niveau national...
90	V	Mais tu vois, excuse-moi, mais je me rends compte que ça c'est déjà en décalage avec le référentiel de compétences. Parce ce que si le tuteur, ça n'a rien à voir ce que je suis en train de te dire, excuse-moi...
90	C	Non non, non non vas-y vas-y vas-y !
90	V	Tu vois le tuteur il est quand même censé accompagner le stagiaire pour qu'il acquière progressivement toutes les compétences du référentiel, on est d'accord.
90	C	Oui.
90	V	Or, à ne parler que de la classe tout le temps et de la séance pédagogique...
90	C	Oui pour vous c'est à côté...
90	V	Mais pas que pour nous !
90	C	Oui même pour les autres y a pas la dimension établissement.
90	V	Parce que que si tu veux derrière les compétences communes et les compétences éducatives elles ils sont pas là.
91	C	Non non.
91	V	Clairement.
91	C	Clairement.
91	V	On ne te parle que de la classe, donc y a un hiatus très clair entre la conception de ceux qui ont rédigé ça et le référentiel tel qu'il est aujourd'hui et ce qu'on fait nous dans les UE de TC.
91	C	Ah ben oui complètement.
91	V	Tu vois.
91	C	Complètement, mais là c'est un rôle précis tu vois, tuteur.
91	V	Là on a l'impression qu'en gros il est pas là pour lui apprendre un projet d'établissement, pour l'aider à faire ça place dans

		l'établissement, il est pas là pour lui expliquer même ce qu'est un conseil de classe visiblement heu enfin tu vois, il y a plein de choses, si tu ne parles que de la classe à un moment donné y a quelque chose qui va pas. Même un ens, je parle pas que des CPE et des profs doc hein je te parle des...
91	C	Ouais ouais non mais tu as raison. Et ce que disais Malek tout à l'heure, justement par rapport à ça, il disait que lui, heu il avait beaucoup de mal avec l'appellation référent parce qu'il dit que référent ça évoque des choses bien supérieures au fait de faire un TD délocalisé et encore plus, enfin encore plus et aussi même avec l'expression tuteur. Il dit, moi je me sent pas forcément tuteur des stagiaires parce que mon accompagnement il est un peu dans le 1 shot sur un TD tu vois.
91	V	Ah non moi je ne le vois pas du tout comme ça.
92	C	toi tu ne le vois pas comme lui ?
92	V	Non parce que très clairement on annonce aux stagiaires votre référent c'est untel ou untel, et on leur dit, ça veut dire que si y a un, c'est la personne qui est référente pour ce qui touche à votre stage. Donc si par exemple y a un souci avec votre, que vous n'arrivez pas à régler avec votre tuteur ou un souci avec le tuteur lui-même, vous nous en référez tu vois ?
92	C	D'accord. C'est une dimension que lui a pas...
92	V	Ah ben pour moi c'est évident.
92	C	Non mais c'est intéressant du coup que vous ayez tu vois pas la même, ça aurait pu donner une discussion mais on l'aura en décalé.
92	V	et pareil pour le, pour le tuteur oui. Le fait qu'on soit le référent c'est pareil, si y s'en sort pas de sa relation...
92	C	Ouais y faut qui t'en réfère...
92	V	Ben on est triangulaire donc si !
92	C	C'est ça.
92	V	S'il y arrive pas dans le, dans le binôme, il vient nous voir à nous parce qu'on est le référent. Et et et pareil, si je sais pas il y a quelque chose qu'il n'arrive pas à régler ou il a besoin d'une aide supplémentaire, j'en sais rien moi s'il arrive pas à convaincre un chef d'établissement ou quelque chose, par exemple, ben ils peuvent nous en référer.
93	C	Ouais.
93	V	Et d'ailleurs j'ajouterai dans ce triangle, quelque part, pour nous il y a aussi l'inspection.
93	C	Oui.
93	V	C'est pas le cas là.
93	C	Mais toi dans la définition que tu me donnes tu es beaucoup plus proche pardon, du tutorat mixte, de ça (C désigne l'écran avec les prescriptions nationales) que par exemple, ce qu'il peut se passer dans le 1er degré.
93	V	Mais je pense que lui y dit ça parce que matériellement ils ont pas les moyens de faire autrement.

93	C	Non, il y a pas l'espace, c'est ça.
93	V	Tandis que nous, les stagiaires ont les connais, on les voit toute l'année, il y a un suivi.
93	C	Oui oui, c'est sûr qu'y a...
93	V	Moi ce que je te dis ce n'est possible que dans le cas où il y a un suivi à l'année d'un, du même groupe. Eux c'est sûr que si c'est un groupe qu'ils voient jamais...
94	C	C'est du one shot.
94	V	Ce que tu disais toi, tu fais un TD avec de gens que tu n'as jamais vu.
94	C	C'est ça.
94	V	Ca fait que, pour moi, ça n'a pas de sens. Enfin, ça n'existe pas je sais pas ce que ça fait. Donc c'est vrai que c'est pas pensé pour les...
94	C	Là, tu vois au niveau national, la prescription n'est pas du tout sur un dispositif. Et elle est pas non plus pour faire un parallèle avec le début de la discussion qu'on avait, dans, par rapport à notre dispositif à nous, il y a une dimension-là qui n'existe pas, c'est la dimension du collectif de pairs. Parce que là on te parle d'un tutorat, donc 1 stagiaire, 2 tuteurs mais pas de plusieurs stagiaires qui pourraient interagir comme dans le TDD par exemple.
94	V	Oui là, il n'y a pas le TDD.
94	C	Ah non non, il n'y a pas de dispositif. Après à Marseille ils ont fait ça mais pour avoir discuté quand j'étais à Nantes avec une fille de l'ESPE de Lyon, heu et gars de l'ESPE de Reims, la fille de Lyon elle m'expliquait que pour eux, le tutorat, eux y ont pris, tutorat mixte et y font 2 rdv dans l'année autour d'une table, 1 stagiaire et les 2 tuteurs et ils se voient 2 fois dans l'année.
94	V	D'accord.
94	C	Et ils le mettent en place comme ça, avec plein de contraintes, plein de, et elle elle dit qu'elle multiplie le rdv parce que elle multiplie les stagiaires et elle multiplie les tuteurs tu vois. Donc heu, ils sont pas très satisfaits et ils se demandent ce que ça peut apporter mais ils observent pas de situation de travail, ils font le point en fait sur là où en est le stagiaire. A Lyon y font tous ça et à Reims ils ont fait autrement. Il est pas rentré dans le détail de du dispositif mais à Reims déjà, il y a 1 personne à l'ESPE qui a été nommée comme coordinatrice des tuteurs ESPE. Donc ils ont 1 personne chargée de la coordination des tutorats mixtes.
94	V	Interdisciplinairement ou seulement sur les PE ?
95	C	Alors ça je sais pas, lui c'est un prof d'histoire-géo à qui j'ai parlé mais il était sur les PE. C'est peut-être que sur les PE. Et il me dit nous à l'ESPE de Reims, on a 1 responsable des, des référents, bon lui il l'appelle pas comme ça, des tuteurs et elle coordonne l'ensemble des actions, l'ensemble des trucs. Tu vois donc bon.
95	V	Pour assurer une cohérence donc.
95	C	Pour assurer une cohérence.

95	V	Tandis que nous, on est tellement forts que...
95	C	(1'56'48) Nous on a une prescription et puis après, on invente. Heu voilà, après je sais pas si tu veux, si y a d'autres choses que tu veux qu'on voie ensemble. Après ce que j'ai fait avec les autres on a regardé les 3 diapos, on a discuté ça et après en fonction de, des questions qu'ils m'ont posées je leur ai montré 2, 3 petites choses dans les résultats tout en sachant que ça, je t'ai dit, je vais te l'envoyer. Après je sais pas si heu, si tu veux qu'on discute...
95	V	Non non non. Et comment, juste, c'était par curiosité, tu vas pouvoir réutiliser pleinement ce que t'as fait dans ton mémoire, t'as intéressé au départ.
95	C	Ben oui, oui en fait le, l'idée du mémoire, c'est un peu comme ça qu'on l'a construit avec C**** heu, comme j'avais pris déjà une méthodo, au départ j'étais parti sur une méthodologie mixte puisque j'avais filmé plein de trucs, j'avais fait quelques entretiens et j'avais aussi passé les questionnaires. Heu, et on s'était rendu compte, avec les questionnaires en les traitant qu'il y avait vraiment une pluralité de façons de faire et cætera. il sortait 3 grands modèles, 3 grands types de TDD avec chacun des avantages et des inconvénients vus par tous les acteurs que ce soit les référents, les tuteurs ou les stagiaires, ils voyaient pas forcément les mêmes mais que malgré tout, ce qui sortait comme étant la situation la plus parlante et la plus efficace pour tout le monde, c'était le fait d'aller observer quelque chose ou, un novice ou un expérimenté peu importe et les stagiaires à un moment donné dans une partie quantitative du questionnaire avaient largement montré que ça c'était plus satisfaisant pour eux que par exemple un TD à l'ESPE qui pourrait ressembler à ce qu'avant il se faisait dans les GFP tu sais, ou tu étais autour d'une table et voilà. Ça c'est un dispositif qu'ils ont largement contesté mais il sortait aussi un gros déséquilibre entre l'intérêt du dispositif et la charge, tu vois pour les référents, la complexité de ce genre de truc. Du coup avec ça, ça permettait d'avoir une vue d'ensemble et comme j'avais fait le choix au niveau du mémoire, à la porte du TD. L'idée, y a 2 choses en fait que je ne pouvais pas voir. Une qu'on a regardé un peu dans le GCIEF qui est justement que fait le référent pendant le TD, qui ne fait pas partie de mon mémoire parce que je me suis arrêté avant ça, et la deuxième c'est la question des savoirs. Quels sont les savoirs manipulés pendant le TD comment ils sont, tu vois, et cætera. Et ces 2 choses-là, en parallèle de la mission du référent qui est en fait finalement une nouvelle mission parce que le contexte de formation est plus le même que celui de l'IUFM, qui sont les choses que je vais aller regarder dans la thèse (V hun hun) donc tu vois y a cette complémentarité. Avec le début, j'ai fait le tour, j'ai regardé tout ce que les référents avaient à jouer en amont et maintenant je vais regarder ce qui se joue dedans.
95	V	D'accord, ah oui j'avais pas compris que ton mémoire ne portait que sur la partie extérieure en fait.

95	C	Ouais, c'est à dire que je n'ai utilisé aucun des films que je suis allé faire il y a 2 ans.
95	V	Donc t'avais vraiment en perspective la thèse mais au bout et tu ne travaillais
96	C	Ben quand j'ai commencé à filmer, au départ, le premier projet, C**** m'avait dit au départ on travaille sur le, le chapeau central, et ça ça n'a pas bougé, c'est l'alternance, enfin la formation professionnelle par l'alternance et le tutorat. Ça c'était vraiment tu vois, le chapeau de départ. Et l'idée première était de rentrer tout de suite sur un point de vue clinique, tu vois, en suivant un référent, des tuteurs heu, sur un, sur, sur une année, en 2014-2015 on aurait dû faire ça, sauf que très vite quand on est allé filmer un 1er degré, un 2nd degré et cætera, moi je lui ai dit écoute c'est tellement différent que je sais pas ce qu'on va dire si on en suit qu'1, on ne pourra pas prendre le recul.
96	V	Et oui.
96	C	Et du coup moi je lui ai dit moi je pense qu'il faut qu'on fasse un questionnaire, heu, mais j'ai dit ça tu vois avec ma vision qui était un peu naïve hein quand même, un peu beaucoup même et je lui ai dit j'ai l'impression qu'il faut faire un questionnaire et en disant ça, je savais même pas que j'étais sur des méthodologies un peu différentes.
96	V	Et oui, c'est ça le problème.
96	C	Tu vois. Et elle m'a dit, vas-y, on y va on fait le questionnaire. Donc j'ai multiplié mes films, je suis allé faire le questionnaire et au final, en en discutant avec elle, en en discutant avec Fred c'était tout à fait pertinent tu vois d'aller travailler sur les 2. Fred a dit mais il n'y a pas de raisons de se priver de méthodologies mixtes, donc on y va, on fait comme ça et, et par contre j'avais tellement de données, tu vois, au moment de rédiger le mémoire qu'il fallait qu' fasse un choix. Et le choix je l'ai fait en janvier, jusqu'en décembre, j'ai travaillé tout le contexte théorique, tu vois, par ailleurs à la fois l'ergonomie mais aussi sciences de l'éduc sur le tutorat.
96	V	Je peux voir juste ton plan pour avoir une idée ?
96	C	Et puis, mais je peux te l'envoyer le mémoire si tu veux heu, alors hop, hop hop (C bricole sur son ordi) ouais donc jusqu'en décembre, je je je, je ne savais pas trop comment j'allais m'y prendre et puis en janvier je me fixé sur un plan. Alors on va le regarder sur celui-là (le fichier) ce sera plus facile. Donc voilà. Ça s'appelle l'activité du formateur ESPE en formation en alternance des stagiaires. Donc voilà et, le plan, hop, alors grosso modo, le sommaire fait 2 pages mais. J'ai démarré avec bon un rappel de la formation des enseignants pour, parce que c'est un axe important que de se rendre compte que avec l'arrivée de l'ESPE et de la formation en alternance, hé ben voilà, il faut expliquer d'où ça sort. Après, j'ai fait une revue de littérature sur la formation professionnalisée par l'alternance. Ensuite les, la question du

		tutorat. Bon tout ça, on va dire jusque-là c'est vraiment du « sciences de l'éduc » pur et dur sans ergonomie.
96	V	Oui, ça c'est le, oui, le, l'environnement on va dire et ça c'est la partie vraiment scientifique.
96	C	Voilà. Après un cadre théorique sur heu, l'ergonomie pour me situer dans mon cadre, dans le cadre dans lequel je suis avec un travail sur les prescriptions au niveau théorique, ensuite cadre méthodologique, donc ici une problématique qui, voilà, qui, qu'est pas en plus le truc le plus facile à faire en ergonomie parce que tu n'arrives pas avec des hypothèses a priori donc moi quand j'ai rédigé j'étais plus a priori quand même parce que ça faisait un an que je faisais des trucs (Véro hun hun, rire C) après donc cadre méthodo, le dispositif général de recherche que j'ai utilisé et puis après un sous espace sur le questionnaire et puis un autre sur les méthodes indirectes pour les entretiens et puis aussi pour préparer le travail de thèse avec des ACS, croisées et compagnie, après, l'étude heu, proprement dite, en 3 temps, m*** (pb de clic) . 1er temps autour de la prescription, tu vois l'analyse, la prescription nationale, locale et compagnie, un 2eme temps sur le collectif de chaque référent, avec 3 terrains (Véro, oui) et puis après un temps, heu, sur le questionnaire, tu vois donc tout puis à la fin, les 3 modélisations qui sont sorties du questionnaire, l'analyse globale et les questions qui se posent, qui se posent ensuite avec heu les prolongements qui sont finalement, tu vois, la montée vers la critique.
96	V	Mais du coup finalement, là pour décrire le terrain tu t'es ?
97	C	Je me suis basé sur les interviews que vous avez faites.
97	V	Voilà.
97	C	Ça et aussi, sur les TD.
97	V	Oui quand même, au moins de les décrire, décrire l'organisation...
97	C	Voilà, C'est ça.
97	V	Mais pas l'analyse filmique.
97	C	Absolument rien.
97	V	Juste l'organisation.
97	C	Voilà, l'idée c'était de comparer ces 3 choses-là, heu, (C pb ordi, pas intéressant pas transcrit) Quelle heure c'est 6h et demie ? Il faut que j'y aille moi aussi.
97	V	Excuse-moi juste. (V répond à un appel, pas transcrit)
98	C	L'idée, mais bon tu regarderas, je te l'enverrais, l'idée c'est, c'était de regarder tout ce que le référent et le tuteur on a régler en amont pour pouvoir finalement un jour se mettre dans une même pièce et faire un TD. Donc pour faire ça, en utilisant ce que je savais des environnements et les interviews évidemment, j'ai travaillé un peu en comparaison quoi tu vois, et par exemple j'ai fait ça, hop, voilà. Tu vois j'ai fait des trucs comme ça, c'est à dire que pour un référent, j'ai regardé, combien de tuteurs, à quels niveaux

		d'enseignement étaient ces stagiaires, sur combien de site de formation il devait travailler, dans combien de groupes étaient les étudiants, dans combien de villes ils exerçaient, dans combien de villes exerçaient les tuteurs parce que tout ça c'est des facteurs qui impactent tu vois. Et je l'ai fait, pour chacun, dans les 3 terrains (V ouais) et heu, je l'ai fait aussi pour, je l'ai fait pour les tuteurs pour le 1er degré. Parce que, dans le 1er degré, le tuteur est dans, attend ça c'est un référent 1er degré tu vois, ce qui l'a impacté lui, et puis j'ai regardé ce qu'avaient à gérer individuellement les tuteurs avec qui travaillait ce référent. Parce qu'il en a moins que, vous vous en avez 1 pour 1 mais chaque tuteur tu vois il a lui aussi une multitude de villes, une multitude de circo...
98	V	Ah oui, parce qui ont ouais.
98	C	Parce que eux, ils suivent 8 personnes, tu vois, pas au même endroit, tu vois, enfin c'est hyper compliqué. Tu vois la combinaison de ces 2 heu, activités empêchées tu vois, ça donne ce que ça donne dans le 1er degré et donc je me suis servi de ça pour regarder les 3 environnements heu, que, que vous aviez en amont du TD et puis heu volontairement si tu veux à la fois volontairement et aussi parce que c'est un peu cohérent, j'ai pas été attaquer la question des savoirs, parce que même dans le questionnaire, j'ai des réponses sur le plan des savoirs mais c'est de l'ordre du déclaratif, c'est pas observé, tu vois, donc, voilà, j'en suis resté là en me disant que avec les films, pendant la thèse on pourrait, on pourrait justement voir ça et je voulais refilmer et refaire des contextes parce qu'entre 2014 et maintenant ça a quand même beaucoup changé et du coup je trouvais que ce n'étais pas intéressant de garder les films initiaux. C'est pour ça que je relance un truc.
98	V	(2'07'35) Excuse-moi, je change de sujet mais je pensais à, à ce qu'on avait dit. Tu me renverras le diapo ? Comme ça je, j'aurais en mémoire pour me resituer par rapport...
98	C	De toute façon je vais vous faire un mail ou je vous renvoie le diapo.
98	V	Ça m'aidera à me situer moi, voir comment je peux utiliser ça aussi.
98	C	Dac
98	V	Heu, tu as reparlé avec C**** de, du GCIEF ?
98	C	Alors vite fait 5 minutes à midi en lui disant qu'il fallait qu'elle te rappelle parce que tu m'en avais touché 2 mots alors je lui ai dit "vois avec Véronique" heu, elle est, bon, elle a envie de continuer, en plus tous les gens ont répondu tu vois que, voilà. Le, après, bon, heu, le, moi ce que je lui ai dit c'est que...
98	C	Mais elle a pas envie de se battre pour ça, j'ai cru comprendre quoi.
99	C	Oui y a ça, mais en même temps, est-ce que les demandes des groupes en besoins de formation pourraient pas justifier ça ? Là, tu vois il fallait faire...

99	V	Oui mais là on est en train de répondre à un besoin qui n'a pas émergé parce que c'est trop tôt ! Les gens, leur besoin immédiat c'est d'arriver à construire un parcours de formation qui tienne la route pour l'année prochaine. C'est pas de nous dire j'ai besoin d'outils pour mieux.
99	C	Ben nous, avec le groupe 6, en plus c'est drôle, c'est vraiment pas quelque chose qui est sorti de manière calculée, c'est sorti spontanément. Quand on a travaillé, parce que C**** était pas là donc jeudi et vendredi quand on a réuni le groupe donc je l'ai faite avec B***, J***-M*** et L*** (formateurs), heu, et en fait au moment où on a (C range la salle tout en parlant) , au moment où on a, ou on a discuté de l'UE 34, je leur ai expliqué, enfin, parce que au départ ils n'étaient pas en UE34, ils ne voulaient pas le faire tous les 3 et quand je leur ai expliqué comment on allait bosser avec C****, ils m'ont dit, c'est drôlement intéressant, est-ce qu'on pourrait venir voir ? Évidemment, bien sûr et B**** m'a dit, moi ce qui m'intéresserait c'est pas de voir, c'est de me former à ça. Tu vois, donc aux outils de l'analyse du travail pour...
99	V	Ouais finalement elle voudrait qu'on lui donne déjà les résultats quoi, elle ce qui l'intéresse c'est les résultats ?
99	C	Ben. Non, elle en est très loin tu vois, elle dit qu'elle en est très loin, après je ne sais pas comment elle travaille mais elle elle voudrait tu vois heu, pouvoir travailler sur qu'est-ce qu'on fait de ce que disent les stagiaires, comment, à partir de ce qu'ils disent on les forme enfin tu vois toutes ces choses-là et donc heu, à un moment donné elle a dit mais, puisqu'on nous dit qu'il faut faire remonter les besoins de formation, moi je voudrais être formée sur ça. Et à ce moment-là, les 2 autres ont dit "Mais moi aussi". Tu vois. Moi j'ai fait la demande comme ça, en disant dans le groupe, il y a une demande de formation en analyse du travail, heu, donc ce qui est rigolo c'est qu'elle est vraiment sortie de de ça. Peut-être que c'est quelque chose qui pourrait sortir aussi dans d'autres (C ferme la fenêtre) En même temps ça m'étonnerait que quelqu'un entre par là. Et ce que disais C**** ce matin, c'est qu'on dégagerait le TD D de la demande et on la resserrerait sur les UE transversales, tronc commun il faut dire maintenant.

Retour RC3 du 25/01/2017

Référents présents	Parcours
Brigitte (B)	Espagnol
Julien (J)	Conseiller Principaux d'Education
Pierre (P)	Professorat des Écoles
Jean-Yves (JY)	Education physique et sportive
Chercheurs	
Christine Félix (CF)	
Pierre-Alain Filippi (C)	

1.	C	Je voulais à la fois vous remercier d'être présents aujourd'hui, euh, de m'avoir ouvert tous ces espaces pour qu'on puisse travailler ensemble. Donc ce que je vais essayer de faire aujourd'hui c'est de vous mettre en, de mettre avec vous en discussion euh, un, un, un premier objet qui est euh, un, un premier objet qui est vraiment pas l'intégralité de tout ce que je pourrais vous dire. Euh, parce que c'est, vous, enfin, la situation était extrêmement riche donc euh, y a plein de choses intéressantes, mais un un angle, euh, un angle pour rentrer dans, dans l'objet on va dire, on va dire ça rapidement, dans dans une partie de votre travail de référent, dans l'objet de, du TD Délocalisé, et ce que je vous propose pour démarrer en fait c'est d'abord que, de faire à tout le monde une présentation des tutorats mixtes euh que vous avez chacun, euh et à chaque fois j'ai fait euh, pour chaque tutorat mixte j'ai fait un, un micro commentaire et on en profitera du coup pour voir si vous voyez des erreurs, euh, des choses à préciser sur ce micro commentaire, eh ben vous vous me direz. (Arrivée de CF) Vas-y, vas-y installe-toi viens là ! Parce que si tu te mets là t'es, j'ai mis des caméras, hors champs, voilà tu seras pas, ça manque de place ?
2.	CF	Excusez-moi
3.	C	Pas de soucis. (Blanc de 10 secondes pour l'installation définitive). Hop ! Donc première, première chose, qui travaille, qui, qui est dans ce, dans cet euh, dans ce travail avec nous ? Donc euh, voilà comment j'ai fait. Premier tutorat mixte que je vous présente celui des conseillers principaux d'orientation
4.	J	D'éducation
5.	C	D'éducation pardon (C ferme les yeux). C'est un E en plus hein, c'est pas un O, euh donc Julien référent, Christophe qui est euh, tuteur en établissement au lycée hôtelier à Marseille et Pauline euh qui est euh, professeur stagiaire M2 à Mistral.

		D'après ce qu'il m'a dit Christophe est un tuteur très expérimenté et euh, parmi les, dans le parcours, euh, dans le parcours des CPE, les tuteurs sont soit dans le même établissement que leur stagiaire, soit euh, ce qu'ils appellent, euh, ce qu'ils ont formulé comme externalisés, c'est le cas de Christophe, donc euh, voilà. Christophe est pas dans la situation la plus fréquente qu'il ait connu mais euh Pauline travaille, Pauline ne travaille pas dans son établissement. Julien je sais pas si y a quelque chose que j'ai, Voilà j'ai mis que tu es 1 des trois référents du parcours c'est ça ? Y'a toi Jeff et Nathalie seulement ?
6.	J	actuellement ouais.
7.	C	Chez les professeurs documentalistes, donc, euh, la référente c'est Véronique, la professeure stagiaire s'appelle Alexandra et Nadia c'est la tutrice. Alexandra c'est euh, est au collège Pagnol à Martigues, Nadia est une tutrice, en fait c'est la première fois qu'elle est tutrice, elle est conseiller, elle est professeur documentaliste depuis pas très très longtemps non plus. C'est Alexandra et elle aussi la seule prof stagiaire suivie par Nadia et euh, il n'y a que 2 référentes dans ce parcours. Chez les Profs d'Espagnol hum (racle la gorge) Annie euh, Professeur d'école stagiaire euh, à Monticelli dans le 8ème, Henri est son tuteur il se décrit lui-même comme peu expérimenté, apparemment c'est que la deuxième fois qu'il est tuteur il est dans le même établissement et euh, donc Annie est la seule prof stagiaire qu'il suit et elle est euh, des dire d'Henri, des dire d'Henri et de, et de Brigitte, tu me dis hein si je me trompe, elle est relativement en difficulté, euh
8.	B	hun
9.	C	Et tu es, sauf erreur de ma part, la seule référente du parcours.
10.	B	Sur Aix oui
11.	C	Sur Aix voilà parce qu'après y a ceux d'Avignon, euh qui sont à part.
12.	B	hun.
13.	C	Du côté de l'Histoire-Géo, donc euh, le référent c'est Malek, le stagiaire s'appelle Martin, il est en collège en REP à Vitrolles, euh, et Alexandre son tuteur est dans le même collège. Euh, c'est un tuteur assez expérimenté et Malek à une particularité en tant que tuteur c'est que il est référent dans 2 parcours de formation puisqu'il est référent chez les, en Histoire-Géographie pour les étudiants d'Avignon et euh, il est référent euh, pour le premier degré mais pour le site d'Aix voilà donc lui il est référent sur 2, hum, hun (racle la gorge)
14.	B	Moi aussi sur les PLP

15.	C	Et toi, oui, pardon j'ai oublié les PLP pour toi. Euh, donc, euh, ce qui, ce qui est déjà une situation qui, qui mérite enfin qu'on, mon attention. (Blanc) Chez les P, les, en EPS, donc euh, Alexandre est stagiaire en DESU, il est au Lycée Cézanne à Aix en Provence, Stéphane, son tuteur est au même endroit. C'est un tuteur expérimenté même s'il n'y a que deux ans qu'il est en poste à, à Aix, avant il était en région parisienne sauf erreur de ma part et Jean-Yves je me trompe pas ? Vous êtes 3 référents en EPS ? Y a Yvette, toi et Gérard c'est ça ?
16.	JY	Pour les PE ouais, mais après on est plus nombreux.
17.	C	En EPS vous êtes plus que 3 référents ?
18.	JY	Ah, tu veux dire pour les M2 ?
19.	C	Pour les M2 oui.
20.	JY	Non, on est que Yvette et moi.
21.	C	Ah, vous êtes que 2 donc voilà, je vais changer
22.	JY	Gerard il a que les PE
23.	C	ah d'accord. Donc vous, vous êtes 2 référents. Dans le premier degré, donc ici, Professeur des Écoles, vous allez voir y a 2 tutorats mixtes. Y a celui de Pierre qui est ici avec, euh, Jessica qui est DESU à l'école du M*** à Fos sur Mer, euh, Stéphane, son tuteur est un tuteur expérimenté. Il est maitre formateur puisque dans le 1er degré y a ce titre-là, euh, Stéphane est en poste en CM2 dans l'école élémentaire des Flamands à Marseille dans le 13eme et donc Jessica est à Fos. Jessica est une des 5 profs stagiaires que suis Stéphane, donc contrairement à tous les exemples précédents on a là un tuteur qui a plusieurs stagiaires à accompagner. Ils sont tous dans la circonscription de Fos et Jessica est la seule prof stagiaire qui est en DESU. Les 4 autres sont en M2, euh, et Pierre euh, je suis moins précis que toi pour euh, que pour les autres pour le nombre de, de stagiaires dont tu es le référent puisque ça varie chaque jour quasiment
24.	P	ouais (rire)
25.	C	Donc euh, donc je, donc quand je dis plus de 20 je suis ?
26.	P	Ouais, je crois que c'est dans les 24, 24, 25 je sais pas exactement.
27.	C	Voilà et toi tu couvres 70% du département pour les circonscriptions ?
28.	P	Une douzaine, euh 1/3
29.	C	Une douzaine, 1/3 du département, bon (rire Pierre) et euh voilà. Et pour Jessica DESU, donc vous voyez rien déjà, qu'en termes de contexte on est déjà là dans quelque chose de complètement différent de tout ce qu'on a vu avant. Le tuteur, il, c'est bon, comme pour d'autres n'est pas dans le même établissement mais là en plus il est extrêmement éloigné, il a euh, il a 5 stagiaires, et puis dans le 1er degré on a cette question des

		<p>circonscriptions qui vient impacter le travail des référents mais on y reviendra peut-être. Dernier tutorat que je vous présente, encore chez les profs d'école, donc avec euh, avec Juliette qui est en M2. Elle est dans l'école du P****, donc c'est dans les Alpilles et Isabelle qui est la tutrice, euh, elle est à l', elle est, c'est une tutrice peu expérimentée ça fait que 2 ans en fait qu'elle est maître formatrice, elle est en poste à l'école élémentaire F**** à Aix en Provence. Donc Juliette fait partie des 5 euh profs stagiaires que suis Isabelle, ils sont tous à Saint Martin de Crau hein, dans la circonscription de Saint Martin de Crau, elle est plutôt en difficulté et Isabelle comme Stéphane mais j'ai oublié de le dire tout à l'heure suis des professeurs stagiaires de la maternelle au CM2. Euh, alors qu'elle est enseignante de CM2 mais c'était pareil pour Stéphane et Malek donc, hein, Prof d'Histoire-Géographie donc ça veut dire que ce, ce parcours-là n'est pas un parcours dont il est lui-même issu. Il fait partie des 14 référents euh, ESPE, du site d'Aix en Provence pour les P2 et il y a une autre particularité dans ce, pour cet aspect-là, c'est qu'en fait la plupart des référents PE du site d'Aix en Provence sont aussi les formateurs des UE mémoire donc ils ont aussi les stagiaires en cours ce qui n'est pas le cas de Malek puisque les 2 collègues qui suivent les UE mémoire du groupe de Juliette n'ont pas voulu être référents et donc c'est Malek qui a récupéré on va dire cette charge et y connaît pas, enfin il n'a pas les étudiants en cours euh du tout, euh, donc ils sont, ça veut dire qu'ils se sont découverts pratiquement la veille, l'avant-veille du TD délocalisé. Voilà. Donc ça enfin je sais pas si déjà là sur ces, cette présentation vous avez euh, une remarque, je sais pas quelque chose à dire ? eu, je sais pas une réflexion, rien</p>
30.	JY	Moi je suis choqué par le, par l'éloignement
31.	C	l'éloignement ?
32.	JY	entre le stagiaire et le,
33.	C	Dans le 1er degré ?
34.	JY	et le tuteur, ouais.
35.	C	hum. Ben la part....
36.	P	On pourrait dire la même chose de l'éloignement entre référents et tuteurs hein ? Heu, heu, Stéphane je, je ne l'ai jamais rencontré.
37.	JY	hun hun
38.	P	Je, je lui ai écrit, il m'a répondu
39.	C	Tu viens de le voir en photo (rires)
40.	P	Je viens de le voir en photos, voilà !(rires)
41.	B	Tu ne l'as pas vu au niveau de, des 2 jours de formation des tuteurs ?

42.	P	Y a pas 2, Y a pas 2 jours de formation des tuteurs. Ça existe pas.
43.	B	ah d'accord
44.	JY	Chez les PE ça n'existe pas.
45.	B	d'accord, oui , oui
46.	J	Alors, à contrario juste je pourrais dire que nous les, les, les stagiaires dont on est référents, non seulement on les a en cours mais en plus de ça on, on, on a décidé d'un suivi personnalisé au cours de l'année et euh, en dehors du fait que, on est leur référent si ils ont des problèmes au cours de l'année qu'ils peuvent s'adresser à nous spontanément au cours des TD quand y a des problèmes, on a 2 entretiens, euh, individuels au cours de l'année dans lesquels on fait le point sur leur euh, enfin, euh, encore une fois le grand écart. Voilà, là
47.	C	ça
48.	J	On a un suivi qui est vraiment devenu personnalisé sur euh ces accompagnements
49.	B	C'est du luxe
50.	J	tout à fait
51.	B	Parce que moi avec mes 25 c'est, non 29 avec les PLP, l'individuel je le cherche
52.	C	Et c'est une donnée que j'ai, que j'ai placé on va dire, sans rentrer trop dans le détail, quand j'ai cité, on va dire, enfin quelque chose qui me paraît peser dans, dans le travail que vous avez, que vous visez, c'est à dire euh, ben par exemple chez les CPE vous êtes 3 référents, Brigitte tu es seule, chez les PE on est une multitude et ça c'est une donnée qui a une importance car tu coordonnes pas le travail de la même façon si t'es seul, si tu es un petit groupe ou si tu es un très grand groupe et, ben du coup ça donne des organisations différentes.
53.	P	huh. Avec aussi le fait que quand on est une multitude y a tout une palette de, je dirais de, de fonctionnements, de, de, de de pratiques qui, et cette variété peut être elle-même génératrice de confort (?)
54.	C	huh huh, c'est ça
55.	B	Et à contrario de grande solitude quand tu es seul !
56.	P	oui oui ! Ah mais euh, le fait qui est cette variété ça n'empêche pas la solitude, c'est à dire que y a toute une palette mais on est seul quand même !
57.	B	bien sûr, bien sûr
58.	P	C'est pas parce qu'on est une quinzaine de référents ESPE que y a 15 référents ESPE qui travailleraient ensemble. Y a pas le, le collectif il n'existe pas. Moi j'ai pas ren, je rencontre comme ça euh, quelques collègues qui sont référents ESPE mais j'ai jamais rencontré un collectif de référents ESPE PE.

59.	C	A part aujourd'hui, enfin PE, même là
60.	P	Non mais là, là, là on est sur un collectif mais au niveau des référents ESPE PE, ils se sont jamais rencontrés
61.	C	c'est ça
62.	J	Alors que quand on est 3 peut être quand y a des difficultés qui nous sont signalées par les étudiants, on les mutualise systématiquement en fait et et on travaille vraiment avec
63.	B	en équipe
64.	C	Alors ce que je vous propose maintenant c'est de vous montrer un petit montage, alors j'ai fait 3 montages vidéo, euh, ne vous inquiétez pas, il n'y en a pas pour une demi-heure, j'ai essayé de calibrer mon temps sur les conseils de CF en termes de durée, j'ai légèrement dépassé la jauge. Euh, je vous, je vous propose en fait d'avoir, j'ai segmenté le montage en 3 morceaux parce que je me disais peut-être que ça serait pas inintéressant de faire, euh de faire 2 petites pauses au milieu pour vous proposer de réagir dessus. Je vais vous donner une petite consigne au niveau des visionnages de films, voilà, l'idée ce serait que quand on va regarder les, chaque film, si vous pouvez euh, voir dans chaque, chaque petit extrait avec quoi vous êtes en accord et par opposition avec quoi par exemple vous n'êtes pas du coup en accord. Ce qui vous étonne, ce qui vous conforte et ce que vous faites déjà. Comme, comme de bien entendu en, en ayant en toile de fond mais j'ai pas de doute à ce sujet euh, 1 euh, en tête évidemment la cohérence du collègue qui est au travail et bin, quelque chose qui fait que c'est intéressant de voir voilà pourquoi on serait étonné, en désaccord en accord ou ou conforté et quelque chose qui relèverait de, voilà, "moi si j'étais à sa place j'aurais pas fait comme ça" mais s'il a fait comme ça, ce serait bien de savoir pourquoi peut être ? Euh, et puis, j'ai un trou, voilà, et puis donc l'idée, l'idée, l'idée qui est derrière ça aussi c'est euh, c'est être en voilà, être sur un, sur une réflexion autour d'une partie du boulot du référent, euh, la partie ce que je vais vous mon, la partie sur laquelle on va rentrer c'est euh, le dispositif du TD délocalisé, qui en est à sa troisième année d'existence et euh, vous allez voir le 1er film s'intitule euh, voilà, le TD délocalisé euh, 3eme année ou depuis 3 ans. Enfin on est sur quelque chose, je sais que vous en avez pas forcément tous fait dès la première année mais peut être aussi que dans cette liste on pourra voir, euh, qu'est ce qui s'est un petit peu transformé pour ceux qui en ont fait depuis 3 ans, qu'est ce qui a changé ? Qu'est-ce qui est resté un petit peu identique ? Enfin en gros l'idée c'est qu'on mette en débat ce que, ce qui est là et puis euh, ça vous va ? Allez. Je change d'objet. Ah non, c'est pas le moment où tu nous fait des bruits pas gentils. Hop c'est parti! Oh c'est pas gentil. (fort bruit de fond)

65.	JY	(se lève et se dirige vers le tableau de commandes) faut baisser quelque chose non ?
66.	C	regarde le volume ? Ah ouais. A la rigueur je, j'ajusterai avec euh
67.	Vidéo	(film «Un TD délocalisé c'est...»)
68.	C	Alors juste, j'ai arrêté légèrement trop tard, avant de continuer je vais juste vous contextualiser ou on est, qui est qui, qui est autour de cette table. Donc Véronique vous la connaissez. On est à Martigues dans un lycée où on est accueillis par cette collègue (désigne de la souris) dont j'ai oublié le nom et qui est tutrice mais qui n'est pas, qui ne fait pas partie du, hein du, de, ben vous l'avez pas vu tout à l'heure sur la présentation des trinômes parce qu'en fait, hum, la tutrice Nadia qui est ici (tj à la souris) euh, n'a pas souhaité en fait euh accueillir le TD délocalisé. Ici on a une autre tutrice qui est présente et 4 professeurs stagiaires ici, 1,2,3,4. Donc 3 tutrices, Véronique et 4 profs stagiaires. Hum, la séance euh, qui a été, le TD s'est fait en 2 temps. Dans un premier temps ils ont observé dans le, dans le CDI un travail coanimé par euh, la collègue et une prof de français. Mais euh, il a été demandé de ne pas filmer ce travail. Et ils ont refusé qu'on filme donc j'ai pas de traces de ce travail-là, c'est pour ça que je peux que vous le décrire. Hum. En fait c'était un, ils ont présenté, ils ont, ils ont travaillé on va dire euh, à partir de, de, de livres qu'ils ont, la question était de faire rentrer dans le CDI des élèves qui n'y allaient jamais. Des élèves de parcours techniques, et euh pour ça ils leurs, dans un premier temps les professeurs documentalistes leur ont conseillé certaines lectures et là ils venaient raconter ce que ça leur avait fait de lire ces livres-là donc y avait une petite présentation orale des différents élèves euh, qui était animée par la, par la collègue documentaliste donc qui rebondissait sur ce qu'ils avaient dit et cætera... C'est une présentation un peu sommaire mais c'était pour vous donner cette idée et donc là ils sont, y vont avoir en fait un, une phase d'échanges autour de ce qui s'est passé
69.	J	Quand tu dis par la collègue documentaliste c'était pas par la stagiaire ?
70.	C	Non, c'était par la, une tutrice
71.	J	d'accord
72.	C	C'est une tutrice qui a présenté qui a donné à voir en fait le travail qu'elle a fait dans son, dans son CDI. On passe à la suite et je ferais pareil je vous contextua, mais je vous le contextualiserai peut-être dès le départ, ça sera plus simple.
73.	Vidéo	(reprise quelques secondes)
74.	C	Bon désolé pour le mal de mer. Euh, mais le temps que je saisisse le moment. Donc là on est dans le tutorat Histoire-Géographie euh, alors je vais avancer un petit peu pour que vous voyez l'ensemble des protagonistes. Pourquoi y repart

75.	P	C'est normal quand tu redémarres y faut
76.	C	Parce que je l'ai testé et il y a du son. Alors je vous présente rapidement. Euh, alors là c'est le TD délocalisé Histoire-Géo, autour de la table vous avez 3 stagiaires. Martin qui est ici donc qui euh va, alors ça c'est important que je vous le dise, cette discussion a lieu avant que Martin prenne la classe. 5 minutes avant. Euh, Martin va prendre sa classe, les 2 autres stagiaires qui sont ici, celui qui est ici et celui qu'on verra tout à l'heure qui est là, vont assister donc à 1h de cours de Martin, Malek est là, le tuteur n'est pas présent pour le moment, mais y va arriver 5 minutes plus tard et il va assister en fait à la séance que fait Martin. Et puis dans un deuxième temps, une fois le cours terminé on restera dans la même salle et y z'auront un temps d'échange euh, auquel ne participera pas le tuteur. Le tuteur sera reparti parce qu'il a cours et donc il assiste pas à ce moment-là. Alors je vous fais écouter ce qui Ma, ce qui se dit là. Je vais repartir légèrement en arrière pour avoir du son. (pb de son va commencer)
77.	C	Arrêt transcription le temps de régler le problème de son sur la vidéo.
78.	CF	(la vidéo muette continue de défiler) Donc ça c'est la situation que tu veux nous présenter ? C'est à dire cette situation d'avant les TD ? C'est le choix que tu fais ?
79.	C	Non, là, ce que je veux vous présenter en fait c'est ce que Malek dit du TD délocalisé
80.	CF	oui, oui
81.	C	Donc là ça a lieu avant pour lui.
82.	CF	D'accord. Ce qui n'était pas le cas de Véronique ?
83.	C	non. Véronique ça a lieu après.
84.	CF	On a deux modalités différentes.
85.	C	C'est à la fois les modalités et ce qu'ils en disent. Parce que
86.	B	C'est c'est dommage parce que
87.	C	Oui mais on va l'écouter ne vous inquiétez pas.
88.	J	Tu peux pas faire un montage euh (rires)
89.	C	Non on va, mais j'essaierai de le trouver tout à l'heure. Je vais avancer un peu pour voir.
90.	B	Parce que moi j'ai rajouté des pistes. En plus des consignes des TD y a des pistes ! (Reprise du son du PC)
91.	C	On verra celui de Malek après du coup. Tant pis euh, donc là on est, TD délocalisé qui s'est passé en Espagnol on est après la séance de classe. Annie qui est en train de boire un coup euh, vient de terminer euh, son cours d'Espagnol avec une classe de 4ème et autour de la table on a donc Henri, le tuteur, 2 autres professeurs stagiaires et Brigitte évidemment. Tout le monde a assisté à la séance de classe d'Annie et là on est au moment de.

		Voilà donc 3 profs stagiaires, 1 tuteur, le tuteur d'Annie et Brigitte. Et donc là c'est euh, voilà, on est au démarrage de ce moment de
92.	Vidéo	Visionnage Espagnol.
93.	C	(En voyant le TDD de Pierre à l'écran) Alors, donc là euh, on écoutera celui de Malek juste à la fin. Donc là on est, euh, TD délocalisé Professeurs des écoles. Donc c'est le TD de Pierre. Euh, avec des DESU et, (s'adresse à Pierre) je le raconte-moi tu me dis si je dis une bêtise mais le contexte est particulier le TD était prévu dans une école où euh, 6, 7 euh, Professeurs stagiaires DESU devaient observer dans 2 classes de maternelles différentes et le, la veille au soir où l'avant-veille, enfin
94.	P	La veille
95.	C	La veille ?
96.	P	La veille, à 17h
97.	C	la veille euh une des collègues PEMF qui n'est pas tutrice de ces étudiants hein ? Qui devait accueillir cette observation envoie un message à Pierre en lui disant qu'elle est malade et que donc elle ne viendra pas à l'école et vu le, la complexité de placer les TD dans les emplois du temps, Pierre a fait le choix de transformer son TD un petit peu au dernier moment et donc on est à l'ESPE et euh, il a prévenu les étudiants la veille pour le lendemain ben forcément puisqu'il a eu cette info-là, et euh, donc là ça commence. Sur les 7 attendus, 3, 4 sont présents-tes
98.	CF	4 PSTG ?
99.	C	4 voilà, PSTG DESU 1er degré et euh, voilà, je vous laisse écouter la suite.
100	Vidéo	Pierre TDD
101	C	Alors avant peut être de réagir sur ça, je vais juste vous faire écouter l'extrait de Malek. Alors je vais le prendre ailleurs parce que
102	JY	Y avait combien de stagiaires là ?
103	CF	3
104	JY	3 stagiaires ?
105	B	4
106	P	euh, 4 présentes et les autres qui vont arriver
107	C	Les autres vont arriver en retard
108	JY	Y a que des stagiaires ? Y a pas de tuteurs ?
109	CF	(vers Pierre) 7 donc
110	C	Ouais y a pas de tuteurs
111	P	Non, y a pas de tuteurs
112	C	Allez, je vais vite mettre l'extrait

113	P	Non, parce que, soit on a les tuteurs, soit on a les stagiaires en vérité
114	JY	hun,
115	P	C'est pas possible de, y a des incompatibilités de, de, de, de service qui font que
116	JY	C'est quand même vrai pour tout le monde je crois que c'est le même phénomène, vous encore plus d'une façon euh systématique
117	P	Ah ben c'est vraiment dichotomique
118	JY	ouais, c'est ça
119	P	C'est à dire le jour, le jour où le tuteur est libre c'est que, c'est que les stagiaires sont dans les classes. Parce qu'il est libre pour aller les voir dans les classes.
120	JY	hun hun
121	C	Allez, je vous fais écouter l'extrait de Malek. Je l'ai pris ailleurs mais ça ira plus vite que d'essayer de rebrancher, débrancher (ça marche pas)
122	JY	On entend mieux ! (Rires)
123	Tous	temps de réparation du PC. Non transcrit. Durée
124	Vidéo	TDD Malek
125	C	Voilà, j'avais fait le choix d'arrêter là. Donc je garde mon choix hein, sur cette euh, maxime. Je vais tenter de me remettre sur euh, sur lui (PC du chercheur)
126	CF	Oui bien sûr.
127	C	Ben en attendant je sais pas, si vous voulez euh, déjà réagir sur cette première série ? Hein donc on verra tout à l'heure la situation de Julien et la situation de Jean-Yves. Je les ai mises volontairement à part euh, parce que je me dis que c'est pas inintéressant de regarder ces quatre premières et après de continuer à alimenter le débat avec celle de Julien et celle de Jean-Yves. Donc je sais pas. Qu'est-ce qui vous étonne ? Que vous feriez comme ça ? Pas comme ça ? Avec quoi vous êtes en accord ? Je vais vous remettre rapidement
128	B	Moi ce que j'ai trouvé intéressant (Bruit de fond PC très fort strident)
129	C	Oui pardon
130	B	Est-ce que c'est bon ce que j'ai trouvé intéressant ? (rire)
131	C	Oh ben oui, évidemment !
132	B	Parce que ça rentre pas dans les cases !
133	C	Ça rentre pas dans les cases. Pas grave.
134	B	Non. Ce que j'ai trouvé intéressant c'était dans la présentation qu'a faite Véronique, c'était cette définition du tutorat mixte. La façon dont elle a posé les choses qui a été euh, précise me semble-t-il. En tout cas beaucoup plus précise que ce

		que moi je peux faire et ça m'a intéressé de voir elle, elle amenait ce moment euh, parce que, je l'ai pas défini le tutorat mixte. Moi j'ai défini ce que je voulais faire de ce, du moment, mais je ne suis pas partie d'une définition du tutorat mixte. Voilà.
135	J	Oui Véronique elle parlait du cadre institutionnel en fait
136	B	absolument
137	J	Elle a replacé ça dans la prescription, heu
138	B	Oui dans l'historique, et cætera.
139	J	Dans l'historique et le, le fait de resituer, enfin, le fait d'affirmer que c'est la troisième année c'est intéressant aussi en fait parce que ça, ça, clarifie la nouveauté du dispositif aussi, hein.
140	P	hun hun.
141	B	hun hun
142	JY	A chaque fois y a, y a plusieurs stagiaires, à chaque fois présents, mais pas toujours le tuteur.
143	C	Ouais
144	JY	Et ça je crois que c'est quelque chose qu'on, qu'on partage tous. La volonté qu'il y ait après je sais pas, je t'ai pas heu, je t'ai pas, je t'ai pas observé (A Julien), enfin mais la volonté que, qu'il y ait ce regard croisé entre stagiaires et le regret de pas pouvoir systématiquement, pour des contraintes un peu de temps ou pire pour vous de statuts à la limite en PE heu, de pas pouvoir heu, retrouver systématiquement le tuteur où les tuteurs. Et après effectivement, y a, de temps en temps, le tuteur est présent et d'autres moments plusieurs tuteurs sont présents. Là c'est encore c'est heu deux façons de fonctionner heu, plusieurs tuteurs présents moi ça me paraît compliqué. Ouais.
145	J	Ben alors, enfin, tu verras nous euh paradoxalement c'est quasiment systématiquement le cas alors que les, les, enfin, pour des raisons qu'on pourra peut-être évoquer plus tard en fait hein. Alors que finalement c'est assez contraignant pour les CPE parce que doivent quitter l'établissement, les chefs d'établissement sont jamais très, très contents on a quasiment, enfin on a presque toujours tous les, tous les tuteurs qui sont là en fait
146	JY	hun hun
147	J	Quand y en a un qui est absent c'est plutôt l'exception que la règle.
148	B	Et en Doc aussi apparemment ?
149	J	Et en voilà
150	JY	Oui parce qu'ils ont pas de, pas de classe
151	J	Alors parce qu'ils n'ont pas de classe effectivement et puis aussi parce que, enfin moi mon interprétation en tout cas, pour les CPE c'est que les moments où des CPE se retrouvent à

		l'extérieur de leur solitude de "je suis CPE dans un établissement" sont très rares donc en fait y, y, ils sont friands de ces moments-là.
152	JY	hun hun
153	B	Mais est-ce qu'il y a pas aussi une culture du travail en équipe que n'ont pas forcément les enseignants ? Ou pas assez développée ? Tu vois y a, je je, me pose la question si y a pas ça aussi derrière ?
154	J	En, en, en tout cas, le le, le fait qu'il existe des moments d'échanges qui puissent être institutionnalisés par les TD délocalisés où par les réunions de bassin, c'est quelque chose qui fait partie de la culture et heu, qui enfin, sur lesquelles ils se ils se jettent à chaque fois qu'il y en a. Parce que c'est
155	B	Bien sûr, bien sûr ouais
156	J	Y a une reconnaissance en tout cas du corps de métier comme heu, étant enfin, c'est des moments importants pour eux quoi. Ce qui peut être pris comme une contrainte peut être pour les enseignants. Y a quand même, y a quelque chose de l'ordre du plaisir enfin, on verra, ils sont contents de se retrouver en fait c'est c'est clairement pas. C'est plutôt un moment je crois que je vais même le dire comme ça, c'est plutôt un moment de récréation pour eux. Un moment où, où le chef d'établissement leur permet de sortir de le, de l'établissement, ce qui est très rare, euh, parce que il y a une demande de l'institution donc c'est c'est une forme d'excuse en fait pour eux et ces moments-là pour les collègues c'est le fait à un moment donné de pouvoir souffler aussi par rapport au quotidien
157	JY	On en parlera peut-être tout à l'heure donc, de
158	J	oui voilà,
159	C	Par rapport à ce que, par rapport à ce que vous avez vu et à chacun, à la manière dont chacun présente ce qui est pour lui un TD délocalisé, heu, on entend pas la même chose partout, enfin moi j'ai trouvé, on entend pas les mêmes attentes partout, je sais pas si vous l'avez heu,
160	JY	ouais. Moi j'ai été étonné sur le, sur le dernier truc de Malek, sur le, je sais plus si c'est celui de Malek où celui de Véro je sais pas, sur le fait qui demande des conseils y dit "on va heu, on va observer une leçon et heu, et après on va tous en parler afin que vous heu, éventuellement y y, en parlant aux étudiants, aux stagiaires, puisque y a pas de tuteur là, qui demande des conseils. Il attend des conseils. Alors je sais pas si c'est exactement ce qu'il attend hein ? ou si c'est ce qui lui est venu ?
161	B	En même temps il nuance juste après. Il a dit "conseil", il a dit le mot conseil puis juste après y dit quelque chose qui, qui est on dirait un peu différent
162	JY	ouais, ouais ouais

163	B	Je sais plus ce que c'était mais
164	P	hun hun (blanc)
165	JY	Et après y a aussi le en Espagnol, le "moment de partage" tu insistes très très fort, très très heu, pas lourdement mais
166	B	oui oui, mais tu peux, tu peux, (rire)
167	JY	lourdement sur le, sur le moment de partage et heu, d'intégrer dans ce moment de partage pas simplement euh la personne qui a été observée mais également les deux stagiaires qui sont donc venues avec heu, leurs soucis et la volonté de, de, d'échanger dessus pour éventuellement trouver une façon d'y remédier.
168	C	y a deux objets
169	JY	ouais ouais. Mais nous on se centre davantage sur le, le stagiaire observé.
170	B	Ben moi, la question c'est justement comment en faire un moment où chacun ait sa place dans se TD et puisse cons, coconstruire quelque chose à partir de, soit de ce qui vivent, soit de ce qu'ils ont observés et moi ce qui me, et d'ailleurs c'est c'est, dans le TD il y a eu, y a eu des dérapages à, à ce niveau là où une des stagiaires se pose vraiment en tant que, qu'évaluatrice de sa, de sa collègue stagiaire, hein est
171	JY	Tu peux tomber dessus hein, sur !
172	B	Et c'est très difficile à, enfin pour moi ça a été très difficile à gérer ce moment-là et et et justement je trouve que le risque il est là et, et qu'en plus ce n'est pas l'objet ! On est pas en train de visiter la stagiaire et de refaire une, enfin de reprendre avec la stagiaire tout ce qui a bien fonctionné, pas fonctionné et de la faire avancer elle toute seule. Mais, mais c'est compliqué
173	JY	Et pour peu qu'il ait un peu d'expérience , là on tombe vraiment très rapidement dans le, "tu aurais dû, tu aurais pu, il est bien de"
174	B	oui oui bien sûr. Bien sûr.
175	C	Moi j'avais heu, vous explique pourquoi j'ai coupé parce qu'en vous écoutant je me rends compte que ce n'est pas une bonne idée alors du coup je me disais qu'on pourrait peut-être enchaîner sur une situation d'après. Euh, j'avais voulu faire une pose à cet endroit-là parce qu'en fait on a les, alors 4 situations, j'ai pas mis deux fois Malek mais on a 4 situations qui ont un dénominateur commun, c'est que tout le monde a la volonté contrairement à ce qui s'est fait au début des TD délocalisés, y a un format qu'on ne voit plus là, c'est le format euh réunion à l'ESPE sans support qui était le format majoritari, enfin majoritairement, employé par presque 1/3 des collègues qui avaient répondu sur des questionnaires. Là on a, tout le monde à la volonté d'être dans des situations euh, dans des situations en lien avec le travail euh sur le terrain. On a quand même des

		différences de modalités entre heu, celui de Véronique et euh, celui de Malek en PE qu'on verra pas là où c'est deux fois la tutrice qui fait la séance et les stagiaires qui l'observent et les autres cas où c'est le contraire c'est à dire, euh, des stagiaires qui sont en situation et qui sont observés. On a des, un problème persistant qu'on a vu là qui est le problème de la difficulté de la présence du tuteur euh, au travers de la vidéo de Pierre on voit aussi une difficulté temporelle qui est de rassembler tout le monde dans un TD. Vous l'avez aussi un peu dit en disant "Voilà on a toujours du mal à faire venir les, les, les tuteurs dans cette situation-là." Donc du coup ce que je vous propose c'est qu'on, on enchaîne euh, histoire que comme ça on ait vu toutes les situations hein et que finalement mon choix d'objectif était pas
176	J	Ben nous on se sent un peu discriminés
177	C	voilà c'est ça. Alors c'est pas ce que je voulais (rires) Alors j'ai, on va on va regarder la, la situation de la situation de Julien avant de regarder la situation de Jean-Yves. Je l'ai mise à part en fait pour euh, déjà parce que, on verra dans, toi-même tu dis "Nous c'est particulier." et aussi parce que ils ont, euh dans le, on est, on est sur une situation qui, en terme d'organisation une particularité c'est à dire que autant les situations précédentes se passaient, euh, enfin pardon, les situations précédentes dans lequel le prof stagiaire travaillait se passait durant les heures de travail en établissement des profs stagiaires, là ça se passe durant un temps ESPE où ils font revenir dans son établissement le stagiaire pour travailler. Donc c'est quand même une différence en termes d'organisation, c'est à dire qu'on est sur des jours ESPE tel que la prescription le prévoit, euh, alors que, pour la situation d'histoire-géo et la situation d'Espagnol on est sur les jours travaillés et je l'avais mis un peu à part aussi pour ça euh, et aussi parce que c'est euh, enfin voilà. On va regarder la suite.
178	Vidéo	Julien ACS
179	C	Alors je vous ai mis juste la maintenant un cours extrait, alors on voit Pauline là, à côté du principal. Un cours extrait de cette situation de CVL pour que, voilà, vous vous rendiez compte de ce que c'est. On est dans une très grande salle.
180	Vidéo	Visionnage du CVL.
181	C	Voilà ça c'était juste un, un, un petit zoom rapide parce que j'étais un peu contraint sur le temps, sur cette situation et donc là, la situation que vous voyez en arrière-plan va suivre immédiatement ce CVL et je vais laisser Julien présenter les protagonistes.
182	Vidéo	ACS Julien + extrait échanges TDD. Démarrage.
183	C	Voilà. Euh, à la fin vous avez vu que ce n'était pas l'image qui allait avec le son, parce qu'en fait il n'y avait pas d'image de ça. Puisque au moment où ils ont commencé je n'avais pas fini de

		tout brancher. Parce que le contexte de travail était très compliqué, la salle était immense, et deux caméras très loin et fallait que je sprinte autour d'eux en ayant l'air le plus discret possible aussi (rire Pierre) pour pas les déranger. Et donc j'ai, voilà (rires) raté le début au niveau de l'image. Euh, on va regarder la dernière, la situation de Jean-Yves. Alors ben je vais, on va l'avancer.
184	Vidéo	EPS
185	C	ce que je vous propose c'est qu'on voie quelques petits bouts de cet ensemble maintenant.
186	Vidéo	Plusieurs phases EPS.
187	C	C'était 2 extraits très brefs mais par rapport aux attentes, de ce qu'Alexandre disait qu'il allait faire.
188	Vidéo	debrief Alexandre début
189	CF	Tu peux nous dire qui, qui est présent ?
190	JY	Alors le le tuteur,
191	C	Stéphane
192	JY	le prof stagiaire
193	C	Alexandre
194	JY	Et qu'on ne voit pas derrière le, un deuxième prof stagiaire
195	CF	Et toi
196	JY	et moi, mais c'est jamais la même chose. Malheureusement c'est jamais la même chose. De temps en temps il va y avoir 2 ou 3 autres profs stagiaires et pas le tuteur, bon y a toujours des profs stagiaires bien sûr.
197	CF	Et le prof stagiaire qui est là, il y vient comment, il est sollicité par qui ?
198	JY	Ben y a un rendez-vous qui est pris euh, un planning qui est fait et on se retrouve là euh avec, dans le planning y faut qu'il soit, y faut qu'il y ait d'autres FSTG et si possible le tuteur pour que le TD puisse se dérouler
199	CF	Et vous l'avez prévu à l'avance ça ?
200	JY	oui, oui, oui, oui. Ça c'est prévu.
201	J	Ça c'est le moment de debriefing qui est juste après la séance ?
202	JY	Oui à chaud
203	J	A laquelle ont assisté aussi d'autres stagiaires en fait.
204	JY	Et oui, oui oui, d'où le problème enfin, qu'on est en train d'essayer de régler.
205	CF	Chaud, pas tellement à chaud, puisque
206	JY	Ben là c'est le
207	B	Là c'est à l'ESPE ?
208	JY	Oui alors, non non c'est pas à l'ESPE

209	C	C'est au gymnase de, du lycée Cézanne.
210	B	Ah d'accord !
211	JY	Bon là en l'occurrence, en l'occurrence on avait pas pu faire vraiment à chaud, on l'avait fait 1 semaine après
212	J	d'accord
213	B	Ah d'accord
214	JY	Ce qui donne pas, ce qui donne pas les mêmes résultats que quand c'est filmé
215	J	C'est pas vraiment à chaud.
216	JY	que quand c'est fait à chaud.
217	J	d'accord ouais
218	C	mais c'est le temps
219	JY	Mais voilà mais c'est quand même en tout cas le, le
220	C	voilà
221	Vidéo	reprise debrief à chaud
222	C	On en parle après ou ?
223	JY	Négocier c'est, je le dis là en même temps c'est, c'est ses préoccupations qui sont prises en compte et qui sont soumises à euh, à l'avis du tuteur mais on centre tout quand même sur les préoccupations de, d'abord.
224	J	Ça vient du stagiaire en fait ?
225	JY	ouais
226	J	C'est pas le tuteur qui dit "tu devrais travailler euh,
227	JY	Non c'est euh le jeune
228	J	"sur cet aspect-là qui va pas et"
229	JY	ça peut être ajouté mais par, mais on fait vraiment, on axe tout sur le, le ce qui anime, les préoccupations.
230	Vidéo	reprise
231	C	Donc on change de phase c'est ce qu'ils appellent le relocalisé.
232	JY	Ouais c'est ça.
233	Vidéo	relocalisé à l'ESPE
234	JY	On retrouve le stagiaire qui, bon qui présente sa leçon avec le, le montage vidéo qu'il a réalisé sur ce qui lui paraît être important d'être montré. On retrouve avec ses lunettes là-bas le deuxième stagiaire qui était présent et les 4 autres sont pas au courant. Y savent rien. Y savent rien de ce qui, de, de, de ce qui va présenter.
235	J	Et ça c'est déterminé par le planning ? Ou c'est une volonté ? Dans l'idéal il pourr, y devrait, y pourrait y avoir tout le monde qui assiste.
236	JY	non on préfère le faire en petits groupes parce qu' après est prévu le TD collectif où là on regroupe tout le monde.

237	J	Non, ce que je veux dire c'est que là, là y en a qu'un qu'a été présent à la séance, qu'a observé réellement la séance, dans l'idéal ils auraient pu être tous les 4 ?
238	JY	non, non pas tous, 1 ou 2 de plus maximum
239	J	d'accord
240	Vidéo	reprise TD reloc
241	C	Voilà. Donc ça c'est là, on a là l'intégralité de la sélection de films que j'ai faite pour aujourd'hui, euh, j'aurais pu faire des heures et des heures. Donc j'ai pris un angle qui est ce TD délocalisé en 3 ans comment il se transforme, qu'est-ce qu'on, qu'est ce qui pourrait se mettre en débat ici, à la fois sur euh l'organisation, les contenus, du référent, les membres présents, absents, donc je sais pas enfin déjà si
242	JY	On peut revenir sur celui de Julien ?
243	C	ouais
244	JY	moi j'ai une question, un truc qui m'étonne, c'est pourquoi c'est pas possible d'observer un stagiaire euh dans sa relation avec euh, 1 élèves ?
245	J	Alors en fait c'est, c'est c'est
246	JY	j'imagine le film c'est possible
247	J	C'est pas impossible, c'est un, c'est un, c'est impossible a priori dans ce format-là, c'est à dire c'est impossible de mettre 4 stagiaires et 4, et 4 tuteurs dans un bureau à observer une situation de , d'entretien individuel. Euh, ce qui serait possible ce serait de le faire sous forme vidéo, c'est à dire qu'effectivement ce serait possible de, sachant qu'on ne l'a pas expérimenté. On a pas essayé dans ce cas mais ça pourrait être une piste de, mais c'était une piste qui, alors je, je peux pas dire ou parce que j'y était pas mal Nathalie et Jeff et Anne-Marie avaient évoqué à un moment l'idée qui puisse y avoir des bouts qui soient filmés qui soit réinvestit réalisés après a posteriori, euh, on y est pas arrivé en tout cas jusqu'à maintenant en tout cas. Alors y a peut-être mais ça c'est une hypothèse, y a peut-être l'aspect euh confidentialité en fait qui est
248	JY	oui ça c'est clair que ça poserait un problème
249	J	qui est, enfin, qui est sans doute pas constant tu vois parce que confidentialité les entretiens élèves c'est aussi beaucoup euh un élève qui s'est fait virer, on passe 1/4 d'heure avec lui,
250	JY	qui était en retard, bien sûr ouais
251	J	on lui, on n'est pas sur des problèmes aigus tu vois en termes de confidentialité mais peut être que dans la culture et dans l'idée tu vois, on est dans un bureau qui est fermé, ce qui se passe entre l'élève et le CPE, ce qui se passe , ça se passe de manière intime et donc une hypothèse de pourquoi on n'est jamais arrivé à introduire une caméra à l'intérieur de ça, c'est peut-être lié à

		<p>cet aspect-là. Alors après, le le, le fait qu'on se, le fait qu'on se penche sur des situations exceptionnelles, ça ça, ça a quand même beaucoup d'incidence comme en particulier, le fait que souvent c'est la première fois qu'ils font ce qui nous montrent. C'est à dire que c'est, c'est, c'est souvent, c'est souvent en fait une manière, on peut prendre d'un autre côté, c'est souvent une manière de leur mettre le pied à l'étrier par rapport à des situations qu'ils doivent expérimenter mais que finalement ils n'expérimentent pas si on ne les y oblige pas parce que euh, parce qu'en fait le quotidien du CPE c'est pas ça et que tu es facilement bouffé par le quotidien donc les stagiaires sont amenés souvent à expérimenter ça la première fois ou une semaine avant l'inspection en fait, pour l'avoir fait une, une fois, avant que l'inspecteur le voie. Donc là le fait de les y forcer en en TD délocalisé, ça, à la fois ça force le stagiaire qui le fait à le faire et puis ça pousse un petit peu les autres à leur dire "voyez euh, on peut le faire, y faudrait le faire". Quoi. Bon. Mais effectivement ça fait aussi que cette situation pour beaucoup de stagiaires, ils l'observent alors que euh, ils l'ont pas obligatoirement non plus euh expérimenté dans leur euh, dans leur enfin, dans leur établissement</p>
252	C	Dans leur contexte professionnel
253	J	Voilà, tout à fait
254	JY	ça doit être une mine de euh, d'observer des stagiaires CPE dans la relation à la gestion du conflit où ?
255	J	Bien sûr
256	JY	là y a des sacrés gestes professionnels hein ?
257	J	tout à fait, tout à fait. C'est une vraie question.
258	C	<p>Dans, dans le cadre de la visite du, du tuteur de Christophe, dans la classe de Pauline, enfin, qui est pas au menu d'aujourd'hui parce que c'est le travail de, des tuteurs mais euh, je t'en dis deux mots, Pauline avait négocié avec un, un élève le fait qu'il accepte d'être filmé durant un entretien c'est un entretien d'orientation. En fait il vient poser des questions sur la suite, sur un stage en fait, il veut changer de stage et donc euh, c'était le jour de la visite donc ça j'en ai quelques images, euh, je pourrais. Par contre le même jour il y a eu une exclusion y a un élève qui est venu, et là on a coupé la caméra, on est sorti Christophe et moi et elle a géré toute seule. Euh, voilà, pour euh</p>
259	JY	Ouais c'est compliqué de filmer
260	C	Ça fait écho à ce que tu dis hein, sur cette situation-là. Donc on a un entretien possible, avec le jeune de dos et euh un autre
261	JY	En caméra cachée c'est pas possible (rires)
262	P	C'est de la déontologie qu'on peut avoir avec euh, dans dans, pour ces images qu'on qu'on, honnêtement hein, moi je sais que
263	JY	C'est vrai que dans ce cas-là c'est compliqué

264	P	Je sais que, je suis très réservé dans l'utilisation d'images de, de, que l'on fait des stagiaires. C'est à dire en fait euh, souvent, souvent les images que je fais des stagiaires je les utilise euh, avec la stagiaire, avec 2, 3 autres stagiaires et c'est, c'est rare que je les utilise avec beaucoup plus de monde parce que déjà euh, le fait qu' ils acceptent déjà, euh, la, la présence de la caméra c'est déjà énorme quand même hein ? Donc je me permets pas de pousser plus loin.
265	J	Mais tu vois des, des situations de, d'entretiens individuels élèves-CPE j'en ai filmé la dernière année où j'étais euh, tuteur de terrain avec ma dernière stagiaire terrain et euh, et je les utilisent pas, alors bon, un peu par rapport à ça, c'est que la dernière fois où je la filme, la vidéo se termine et et et elle sort et se tourne vers moi et elle me dit "Julien y faut plus que tu me filmes jamais en entretien individuel" et enfin, quand je regarde les entretiens ils sont tous complètement déterminés par le fait qu'elle est filmée. Elle agit pas du tout de la même manière qu'elle agissait les fois où je la filmais pas tu vois ?
266	JY	Ça relativise dès fois un peu
267	CF	Parce que tu étais présent ?
268	J	Non pas parce que j'étais présent parce que je, je, enfin on était toujours euh à 2 en fait dans le bureau on a, a, on était à 2 donc j'assistais toujours à ses entretiens individuels par contre quand je la filmais clairement elle agissait pas de la même manière. Mais vraiment pas du tout. Donc euh, ce ce ce enfin ça peut être support pédagogique intéressant parce que en fait comme elle est gênée par la caméra elle passe son temps, au lieu de parler à l'élève, à bouger des trucs sur son bureau enfin on voit qu'elle est gênée et cætera. Je sais que d'autre part elle agissait pas comme ça quand y avait pas de caméra donc on pourrait très bien montrer ça à des, à des CPE en disant "voilà il faut pas faire comme ça, regardez euh là" mais quel est le sens en fait quand on sait que c'est la caméra qui a induit ça dans son comportement tu vois ?
269	JY	Ben oui, non mais c'est
270	J	Voilà.
271	JY	Les jeunes ils sont, ils sont un peu, c'est un peu la culture leur culture euh, en EPS parce que y en a pas un qui refuse, y mettent le micro-cravate
272	J	Non mais par contre, voilà,
273	JY	Y se trimbalent avec l'émetteur donc c'est quand même, y a tout un protocole qui peut, hé ben là allez, euh, c'est c'est
274	J	Non mais euh
275	P	oui mais on a le sentiment que chez vous
276	JY	C'est un bel effort

277	P	ils ont vraiment cette habitude comme ça, ce qui est pas le cas ailleurs
278	J	Oui c'est intégré à la formation en fait
279	JY	Ben ouais, je sais pas
280	J	non non mais, ça semble en tout cas intégré à la formation
281	JY	oui, l'image pour transformer le geste elle est quand même, très utilisée. Pour organiser où transformer.
282	C	Et là, tous les profs stagiaires que, que, qu'on a filmé, pour euh, alors comme c'est pas, c'est ils sont venus de vous, vous pouvez mieux dire que moi si au départ ils sont volontaires ou volontaires d'office mais en tout cas moi, pour en avoir discuté après avec eux, euh, ils sont tous complètement satisfaits de l'usage qu'ils ont pu faire du film après.
283	P, JY	hun hun
284	C	Tu vois c'est à dire que ils ont eu le film systématiquement et ils te disent "Voilà, ça a changé des choses, dans le fait de nous voir ça a transformé", bon ça c'est des résultats connus hein, j'invente rien
285	JY	bien sur
286	P	oui, oui
287	B	moi y a eu plusieurs stagiaires qui se sont, qui ont demandé à être filmées notamment l'an dernier ou l'année d'avant euh soit en lien avec le mémoire parce qu'ils voulaient se voir et cætera. Et on a travaillé ensemble sur le matériel qu'ils avaient filmé et je leur ai demandé l'autorisation, je leur ai demandé si les années suivantes je pouvais l'utiliser avec des stagiaires et cætera.
288	J	oui
289	B	Et je n'ai jamais eu un refus.
290	JY	hun hun, ça apporte énormément hein, pour le stage
291	B	Par contre euh, oui, j'ai eu, "ça passage là, non". J'ai dit "Bon ben ce passage là on le coupe et on le coupe maintenant." Devant toi on le coupe euh.
292	C	Si, si on en revient à à nos TD là, euh, par rapport à maintenant qu'on a vu les 5, enfin qu'on en a vu 5, euh, y a, enfin, je sais pas, qu'est-ce que, si si on remet les, si on se repose les questions de tout à l'heure ? Euh, y a quand même des dispositifs euh, où on voit quand même des différences,
293	B	hun hun
294	C	Y a des façons de se positionner où euh, dans ce que les gens, les collègues référents disent, euh, qui sont aussi différentes, euh, dans les attentes. Comment, par rapport à ça, est-ce que ?
295	JY	Sur le, j'aurais deux trois trucs à dire sur le truc de Julien aussi (rires)
296	J	Vas-y continue !

297	JY	Des choses que je partage complètement. Par exemple c'est le fait de donner la parole aux tuteurs
298	J	ouais
299	JY	Le fait de contrôler le, les prises de parole des tuteurs. Ça c'est quelque chose qui, sur lequel on essaie d'agir en formation des tuteurs déjà, et après en, en TD.
300	J	Alors cela dit, enfin c'est ce que je dis un peu dans l'autoconf mais ça, ça a relativement peu marché ma stratégie de départ c'est à dire que euh,
301	B	ils ont repris la main
302	J	après euh, ouais ils ont repris la main et après je, je rame un peu tout au cours du TD pour arriver au fur à mesure à, à les euh, à les faire sortir de, enfin, à, à, à ce qu'ils se mettent un petit peu euh plus en retrait et qu'ils laissent la, la parole aux stagiaires. Et c'est vrai que, on on l'avait vu quand on a fait l'autoconf de manière naturelle, enfin en tout cas sans que je les y ai invité, les tuteurs et les stagiaires autour de, de la table se sont répartis par tuteur, stagiaire du tuteur, tuteur stagiaire du tuteur, tuteur, stagiaire du tuteur, tuteur, stagiaire du tuteur. Et y a un truc là. (Rire) Et ça doit compter aussi un peu quoi hein, c'est à dire que y a le tuteur qui parle et la stagiaire à côté qui écoute quoi hein. Y a quelque chose de cet ordre-là.
303	JY	Ah ouais c'est sûr.
304	J	Pour arriver à sortir ou presque de ce dispositif, c'est, c'est, c'est pas facile. Alors en plus peut être que, enfin je sais pas trop, mais depuis je m'interroge si le fait de le formuler comme ça au départ c'est finalement pas contreproductif tu vois parce que euh
305	JY	Le formuler en en
306	J	Le fait de dire au départ bon alors
307	JY	"Taisez-vous!"
308	J	"Dans un premier temps les tuteurs vous allez laisser la parole aux stagiaires" parce que finalement c'est devenu un fil un peu au cours du euh, du euh, du TD et les tuteurs en fait se renvoyaient la balle en disant "Ouais mais alors tu, tu, tu lui coupe la parole à, tu me coupes la parole à moi alors que lui y parle" enfin tu vois y a eu une espèce de jeu qui était sympa hein c'est pas ça mais qui finalement euh les a invité plutôt à se dire "ok on va se servir de cette contrainte au départ pour euh, pour se faire un, un, une petite dispute entre tuteurs pour savoir comment on se répartit la parole et d'après moi un peu au détriment de la parole des euh, du, des stagiaires. Donc c'est pas facile. C'est pas facile et c'est, c'est, en fait presque le troisième TD délocalisé que je fais avec les mêmes tuteurs et à chaque fois j'essaie de (rire)
309	B	Tu changes !

310	J	J'essaie de remettre en place des stratégies pour arriver à, à ce que y prennes un peu moins la parole mais c'est euh je, je, j'ai pas dit mon dernier mot mais
311	P	Ceci dit, systématiquement tu en as plusieurs
312	J	Oui systématiquement j'en ai plusieurs oui, systématiquement c'est presque équilibré entre les 2
313	JY	systématiquement
314	P	C'est, c'est, il me semble que cette mise en retrait de la parole du tuteur c'est c'est plus facile qu'en y en a qu'un.
315	J	Et ouais bien sur
316	JY	Bien sûr, et encore (rire)
317	P	Moi j'en ai pas !
318	J	Toi t'en a pas alors là
319	P	Mais, mais, mais non mais dans les autres, j'ai eu d'autres TD délocalisés où j'en ai un mais j'en ai rarement plus d'un, ou éventuellement, éventuellement j'en ai eu 2 l'année dernière. C'est, ça équilibre davantage les
320	C	Y a quelque chose dans ce que dit Julien qui est important. Y dit, je les connais, j'ai déjà fait des TD avec eux c'est à dire qu'avant même que ça commence y y peut anticiper ça et c'est le seul parmi vous enfin parmi nous quand moi j'en fait mais c'est c'est le seul à être dans cette situation-là. Dans le 1er degré vous les découvrez d'une année sur l'autre au hasard des nominations. C'est jamais les mêmes.
321	P	Pas, pas tout le temps enfin les tuteurs, les tuteurs
322	C	les appariements en tout cas
323	P	les tuteurs d'appariement mais comme c'est jamais ceux-là qui sont présents enfin moi quand j'ai un tuteur présent, c'est un tuteur d'autres stagiaires qui sont pas là et en général c'est un tuteur que je connais.
324	C	Donc toi on peut plus l'appeler tuteur finalement.
325	P	non
326	C	dans ta situation c'est un formateur
327	P	c'est un formateur qui, qui est tuteur, qui a un rôle de tuteur dans la, le
328	C	par ailleurs
329	P	Par ailleurs oui effectivement. Mais je, c'est jamais le tuteur des stagiaires qui sont présents.
330	J	Et oui, là, là c'est presque, c'est presque un groupe de TD délocalisé pérennisé en fait puisque là, là c'est le troisième qu'ils font ensemble au moins les 3 qui étaient là et, et, et moi j'en avais déjà fait un avec eux en tant que tuteur, avant, qu'animait Anne-Marie en fait. Donc euh, c'est c'est enfin, j'en ai déjà fait deux, c'est la troisième année ou se groupe de tuteurs en fait est un

		petit peu le même sauf que moi j'ai changé de statut un peu entre la première et la deuxième année.
331	JY	Hun hun. C'est sûr que les tuteurs ils ont envie de parler. Quand ils sont nombreux ils ont envie de montrer que, plein de choses ! A nous, entre eux, aux jeunes, c'est c'est, c'est légitime et puis c'est, c'est bien analysé par (inaudible)
332	C	Du coup est-ce que par rapport à ça, les tuteurs et la circulation de la parole, euh, comment, enfin, dans ce que vous avez vu là, comment, comment se, vous voyez le positionnement du référent ? Là dans les
333	JY	Ça m'amène sur une autre question. (Rires)
334	C	Vas-y, vas-y c'est le but
335	JY	Tu dis "les stagiaires vont prendre la parole", et euh, et alors ? Ils la prennent la parole ?
336	J	Euh,
337	JY	Tu leur propose un cadre ? Pour prendre la parole, ou ?
338	J	Alors oui, quand même, là, la première à parler c'est une stagiaire mais euh, mais effectivement non, le cadre que je leur propose est pas suffisamment clair je pense hein. Ça c'est, c'est, c'est, c'est un des problèmes. Alors paradoxalement, comme quoi tu vois les consignes sont c'est que c'est le contraire qui s'est passé, c'est à dire que c'est déjà les tuteurs qui ont pris la parole
339	JY	Ouais voilà, ouais
340	J	et puis au fur à mesure les stagiaires se mettent à prendre la parole en fait. Trouvent leurs places au fur et à mesure dans le, dans la prise de parole. Mais c'est c'est, c'est enfin, c'est exactement le contraire de ce qui était recherché.
341	JY	Parce que moi quand je dis dans le TD relocalisé que je "Vous discutez entre vous et je, et j'anime, ben c'est pas vrai." C'est pas vrai parce que y, d'une part on peut pas s'empêcher à un moment donné puis c'est bien qu'on soit là pour leur apporter des choses aussi. Mais, mais euh, c'est c'est compliqué de les faire euh échanger entre eux.
342	J	Mais
343	JY	Y a toujours ce rapport-là entre, et si y a un tuteur ça va être entre plus parce que, et les rapports qui a compliqué entre, entre les tuteurs et et les jeunes.
344	J	Mais tu vois dans ce sens-là, nous en fait euh, y avait, dans l'observation y avait un truc qui me semblait in, in, intéressant et et en fait je, je, je passe la moitié du TD à me dire "je vais pas leur en parler parce que je voudrais que ça vienne d'eux"
345	P, JY Et B	hun hun (acquiescent nettement).
346	JY	soupir, bien sur
347	B	je vois très bien

348	J	Et, et régulièrement en fait je fais des espèces de petites interventions en disant "mais y faudrait revenir sur le TD et cætera." Et puis au final je craque et je leur file (rire),
349	JY	C'est bien un rapport de pression
350	J	tu vois, au final je pointe le truc et et et d'ailleurs maintenant je me dis que c'est sans doute une erreur et que y vaudrait mieux tout de suite leur donner le truc, leur dire "voilà j'ai, j'ai observé ce moment-là qui me semble important" et, et échanger dessus tu vois, plutôt de manière complètement hypothétique essayer de rêver que ils aient vu la même chose que moi.
351	B	Moi ça fait écho très fort ce que tu es en train de dire parce que euh, moi quand je, j'ai regardé le, l'autoconf euh, la question que je me suis posé, les stagiaires par contre parlent énormément et, elles ont pris la parole je pense les 3/4 du temps, je pense, et, et moi ma question ça a été euh, "et toi où est ta place ? qu'est-ce que tu fais ? est-ce que tu" et et j'en suis arrivée à me poser vraiment la question, peut-être que je ne suis pas assez directive, peut être que je, ne les accompagne pas suffisamment dans ce travail d'échange qu'elles ont entre elles et et j'étais prise mais vraiment en tension entre le fait que j'avais envie qu'elles s'expriment sur ce qu'elles avaient vu, sur ce qu'elles avaient vécu, et cætera. Et puis sur des choses qui me semblaient fondamentales et qui n'arrivaient pas sur le tapis ou qui arrivaient d'une façon qui, très agressive posée par une autre stagiaire et, et et et je disais à Pierre-Alain, un observateur extérieur dirait que le référent ou le tuteur c'est cet autre stagiaire
352	J	hun hun
353	B	tu vois ? Parce que moi j'é, j'é, j'étais plus dans une posture d'accueil et l'autre, l'autre stagiaire était plus dans une euh, dans pointer, évaluer, (frappe la table avec la tranche de sa main) euh, et et du coup je suis, je continue et je me dis "oulala le prochain TD délocalisé, euh, co, comment je vais euh,
354	J	pa, pa, parce que
355	B	digérer ça et moi me situer, voilà, entre cette euh
356	J	Parce que toi quand cette euh, stagiaire prend, prend, je me pose la question parce que moi ça arrive pas en fait et je me dis que ça à la limite j'interviens plus facilement c'est à dire que si je vois un stagiaire qui a un moment donné dans l'évaluation le jugement, je me sent légitime pour le couper en disant "alors là euh, on est pas là-dedans et cætera." Bon, euh, et et et toi en fait tu arrives pas à la couper dans ce ?
357	B	Euh, moi en fait pendant qu'elle, qu'elle s'exprimait, je me disais "attend", euh, je venais de dire Annie s'est exprimée, donc la stagiaire que l'on avait observé, et donc après, après qu'elle se soit exprimée quelques minutes sur sa séance, euh, j'ai donné la parole aux deux autres stagiaires en disant bon là on a le vécu

		d'Annie, de ce qui s'est passé, euh, qu'est-ce que vous vous avez observé et qu'est-ce que vous vous faites euh, voilà. Et donc euh, la, la stagiaire pointe(tape la table), euh,
358	JY	(hoche la tête plusieurs secondes) ouais c'est pas évident
359	B	ce que tu as évoqué en tant que euh, qu'étant ta problématique c'est pas celle que moi je vois, et moi la problématique que je vois c'est celle-là (tape à nouveau sur la table). Tu vois ? Donc et en même temps je vais donner une consigne où je les invitais à prendre la parole sur ce qui avait été observé, tu vois ? Et après une fois qu'elle l'a prise cette parole qu'est-ce ? Moi j'étais coincée et je me disais "attends, tu lui donne la parole et puis là tu vas lui dire, non non là c'est pas ça que je veux entendre ? Et puis ça, ça m'intéresse pas ! C'est, je veux pas que ça vienne de toi (tape sur la table) je veux que ça vienne plus tard et de la stagiaire et" Tu vois j'étais euh, (silence, mimique visage fermé, baisse les yeux, se replie sur elle-même) mais là je me suis vraiment (rires autres), je me suis vraiment posé la question tu vois ?
360	CF	On n'a pas le film là ?
361	C	Si, je suis en train, j'allais demander à Brigitte si elle voulait, si elle était d'accord pour qu'on le regarde
362	B	oui, oui, bien sûr, bien sûr, pas de, pas de, au point où on en est tu sais (rire Brigitte) Non non, non non mais c'est pas mais c'est une véritable question !
363	J	hun hun
364	B	Et la question de,
365	J	Mais parce que en fait vous avez, avec ce groupe vous n'avez pas de moment d'analyse de pratique ou ce type de, de règles sont posées, euh. Je te demande ça parce que là tu vois le truc où on est tout le temps en train de leur dire "non là vous, vous sortez du cadre et cætera." en analyse de pratiques on le fait tout le temps tu vois on pose des questions ils font des remarques, on est là ça sort de ce qu'on avait dit au départ tu vois donc enfin, c'est vrai que ça moi je me sens facilement légitime pour euh, euh, y a quelqu'un qui dit un truc de cette manière-là je dis "hop hop hop"
366	B	Oui mais en même temps elle l'a pointé et c'est aussi le problè, et si tu veux la stagiaire lorsqu'elle l'a pointé, elle est, moi j'ai du mal avec cette stagiaire-là hein, ça fait quand même deux ans que je,(rires) travaille avec
367	JY	En fait tu l'aimes pas trop
368	B	C'est pas une question de pas trop l'aimer (rire Pierre)
369	J	Tu peux pas lui dire que, tu peux pas lui dire au départ "Vous pouvez tous parler sauf toi ?" (Rires)
370	B	Mais en, mais le groupe lui dit hein euh, donc il s'autorégule aussi hein euh. Mais euh, je sais plus j'ai perdu le fil.

371	C	On l'écoute ?
372	B	oui.
373	J	ouais.
374	C	enfin
375	B	Alors là je sors les rames hein ? (Rire)
376	C	Non mais là c'est le film qui sort les rames parce que, tu le crois ça ?
377	P	Là, y a pas d'images
378	P	Là elle avance pas
379	B	(en s'affalant sur la table en souriant) Que c'est triste !
380	JY	C'est quoi ton ordinateur il a, il a une
381	B	Ça y est, ça y est
382	C	Non mais ça y est mais ah ça y est mais vous entendez rien ?
383	J	Non là.
384	Vidéo	extrait bref
385	C	Alors Annie, (C pointe avec la souris) qui vient de faire, finir sa séance et qui dans les 10 premières minutes, enfin Brigitte a posé son cadre on l'a vu tout à l'heure, et après y a uniquement Annie qui a parlé et euh,
386	JY	D'accord
387	C	euh, elle est revenue on va dire chronologiquement sur la moitié de sa séance
388	J	hun hun
389	C	Et là, elle s'arrête elle dit "bon est-ce qu'on peut arrêter ?" et donc euh, là Brigitte va prendre la parole quelques secondes et la stagiaire qu'on voit de dos là et qu'on verra de face grâce à mon habile montage euh
390	JY	Et qu'est-ce que ?
391	CF	(désignant du doigt) Annie, la stagiaire,
392	C	(Avec le pointeur de la souris) Annie, une stagiaire ici, Angelina, Angelina c'est ça ?
393	B	Non c'est Hélène. Angelina c'est
394	C	Hélène, Angelina et Henri le tuteur
395	JY	Angelina c'est celle que tu aimes pas ? (Rire gêné de Brigitte, rire des autres)
396	B	Arrête de dire que je l'aime pas !
397	CF	Ne le dites pas c'est enregistré !
398	J	Ne le dis pas, il faut qu'on devine !
399	CF	C'est ça ! (Rire général)
400	JY	Ah oui c'est enregistré ! Pardon
401	CF	Le tuteur de qui ?

402	B	D'Annie
403	CF	D'accord. Il n'y a pas le tuteur d'Angelina
404	B	non
405	J	Donc là y a 1 tuteur
406	C	Y a 1 tuteur ici
407	CF	(A Brigitte) Parce que son tuteur ne l'aime pas non plus ? (Rires)
408	B	Elle a du mal disons
409	JY	Et on peut savoir juste ce qu'elle a dit pendant les dix minutes ?
410	C	ben oui. Ah Brigitte ?
411	JY	ouais, oui
412	C	Ou Annie ?
413	J	Non Annie
414	B	Non, Brigitte elle parle pas pendant les 10 minutes
415	CF	On peut entendre ce que dit Annie un petit moment ?
416	C	Je vous mets un petit moment d'Annie ?
417	CF	oui quand même
418	JY	Ouais, pour savoir ce qui a
419	C	Ah ben, j'étais toujours partagé sur le volume de vidéo, donc euh (par signes CF m'explique le fait qu'on montre des images)
420	B	En fait Annie, je donne, je donne une consigne à Annie et Annie ne s'en dépêtre pas de cette consigne. D'ailleurs elle m'en a parlé hier (01-02-2017) c'est marrant elle me parlait de la consigne hier, euh, et elle m'a posé une question que tu m'as posé (s'adresse au chercheur) elle m'a dit "peut-être qu'il faudrait pas commencer par moi?" C'est marrant hein ?
421	CF	Alors tu vois si on évitait de parler à demi-mots, de quoi il s'agit
422	C	Ben on l'écoute ? On l'écoute ?
423	B	Pardon, pardon. Allez-y
424	C	Alors je ferai peut-être des coupures au milieu hein ? Pour euh, enfin comme vous voulez.
425	Vidéo	
426	C	Donc là c'est le moment où elle vient de dire que ce qu'on lui a demandé de faire maintenant, elle arrive pas à le faire.
427	CF	Qu'est-ce que tu lui demandes ?
428	B	Euh, en fait, pour, pour démarrer je lui ai demandé quelque chose qu'on fait en, en TD et je pensais qu'en partant du connu ce serait plus facile, à savoir qu'elle essaie de, même à chaud de revenir sur ce qui lui a semblé être euh, bien géré pendant l'heure, enfin je dis pas bien géré,
429	CF	confortable

430	JY	confortable oui
431	B	confortable pour elle
432	CF	d'accord
433	B	Et des moments où elle s'est sentie plus en difficulté. Et donc là elle tourne en rond, elle n'y arrive pas
434	JY	hun hun hun
435	B	et donc elle choisit le déroulé chronologique parce que je pense que c'est le format qu'elle a avec Henri, avec son tuteur, de reprendre chronologiquement la séance
436	C	oui, je confirme
437	B	C'est ça ?
438	C	oui
439	B	J'i, j'i, j'imaginai que c'était ça parce que y avait un patron dans sa tête et, et donc elle a choisi de faire le déroulé chronologique, et donc de
440	C	le patron c'est le tuteur (rire Julien)
441	B	pardon ?
442	C	Le patron c'est le tuteur ?
443	B	et oui ! (Rires) et oui.
444	C	Allez, on écoute.
445	Vidéo	Annie décrit chronologiquement son début de séance.
446	J	hallucinant !
447	CF	C'est magnifique
448	C	y a énormément de choses
449	CF	C'est magnifique
450	JY	déjà c'est, ça, c'est, c'est un moment qui doit être important pour eux ces échanges-là. Arriver à parler comme ça de ce qu'on, de son boulot c'est c'est euh
451	CF	magnifique
452	JY	Et après ça fait apparaître vraiment des préoccupations.
453	B	A oui, ah oui oui. Ça forcément ça fait
454	JY	C'est centré sur les choses euh
455	B	des préoccupations ça en fait apparaître
456	CF	des préoccupations de métier d'ailleurs euh
457	JY	oui, exactement
458	Vidéo	Brigitte questionne les PSTG observatrice et prise de parole d'Angelina
459	J	juste, moi y a y a un truc que je trouve hyper impressionnant avant sa réaction c'est qu'en fait tu lui adresse la question à elle. Si tu reviens là sur, regarde,
460	JY	j'ai pas fait attention

461	J	si tu reviens sur la euh, sur la fin de ton intervention quand on te voit toi, regardes, regardes qui tu regardes quand tu poses la question.
462	Vidéo	retour sur instant de la consigne
463	J	Quand tu dis "qu'est-ce que vous avez" (Brigitte mime un aller-retour) Tu fais des allez retour ouais mais quand tu termines tu dis "qu'est-ce que vous avez vu ?"
464	B	moi j'ai pas eu l'impression de la regarder. C'est elle que j'ai regardé en dernier effectivement mais j'ai eu l'impression de balayer (geste de la main), non ?
465	J	ouais tu balayes ouais ouais mais c'est vrai que à la fin quand tu dis "qu'est-ce que vous avez vu, vous, qu'est-ce que vous avez observé ?" tu la regardes elle.
466	JY	Tu dis "qu'est-ce que vous avez vu c'est"
467	B	D'accord
468	J	Mais, mais euh, et après, alors après c'est vrai que le montage détermine ça aussi parce que d'un seul coup on n'a vu qu'elle, tu vois mais
469	C	En fait j'ai choisi de faire ça parce que, c'est là qu'on voit que j'ai grandement besoin d'un stage de cam, de hein, sur les montages vidéo, que je n'aurais pas. Mais j'e j'ai j'ai choisi de faire comme ça pour que là on l'a voit de face
470	J	ouais ouais bien sur
471	C	au moment où
472	J	C'est à dire que là elle
473	C	Si on avait vu qu'une queue de cheval c'est dommage
474	J	elle prend le pouvoir donc euh,
475	CF	On écoute un peu ce qu'elle dit ?
476	Vidéo	
477	C	Elle s'adresse à toi,
478	J	hallucinant
479	C	Et c'est la stagiaire qui répond
480	P	oui !
481	JY	La reprise c'est ? C'est comme
482	B	C'est le retour aux acquis, c'est 10 minutes les premières minutes de cours pendant lesquelles restituent ce qu'ils ont retenu du cours précédent.
483	JY	de la fois précédente ? D'accord. Très bien.
484	CF	Et c'est un rituel en ? (Écarte les mains pour questionner la durée)
485	B	(acquiesce de la tête) Il peut durer 10 minutes maximum. En langue vivante.
486	CF	d'accord C'est à dire qu'il y a un, une écoute ? vidéo ? Y a? Qu'est, qu'est ce qui se passe là ?

487	B	euh pas forcément, le cours a été fait, ce, on va demander aux élèves d'être capable d'un retour pour la suivante, on va leur donner une consigne, être capable de de présenter un personnage, de raconter une histoire au passé, de
488	CF	Pour la fois d'après ?
489	B	Pour la fois d'après
490	CF	d'accord. Et donc la reprise c'est quand tu reviens avec ce qu'on t'a dit de faire la fois précédente.
491	B	Voilà.
492	CF	d'accord
493	B	et donc les élèves y a une dizaine de minutes qui est consacrée à rebrasser euh tous les objectifs linguistiques, culturels et cætera. qui ont été travaillés lors de la séance antérieure.
494	CF	ok. Donc là y a une consigne, description, euh, et cette consigne elle est quoi, elle est écrite au tableau ? elle est
495	B	Ben ça, ça dépend des enseignants
496	CF	oui mais là, là
497	B	Ah là ? Euh, là ça a été, euh, ça a été
498	CF	On a pas vu cette reprise
499	B	Il n'y a eu, il n'y a pas eu de véritable reprise parce qu'en fait elle a demandé aux élèves euh de, elle a donné une carte mentale, elle a demandé à partir de cette carte mentale, qu'elle n'a pas eu le temps à la fin de l'heure d'explicitier, d'après ce que j'ai compris. D'explicitier euh, de façon posée aux élèves, de leur faire reprendre les éléments et cætera. Et leur a demandé à la maison de se décrire. Donc les élèves arrivent et ils devaient se décrire. La première activité qu'elle donne aux élèves c'est de se décrire à l'écrit.
500	C	est-ce que vous voulez le voir ? Je sais pas
501	B	Ah je sais pas. C'est à dire elle a, elle a (fait des moulinets avec ses mains)
502	CF	Elle demande de se décrire à l'écrit et elle va vérifier en même temps si ce travail qu'elle avait demandé est réalisé sur le cahier.
503	B	C'est ce qu'elle aurait voulu faire.
504	CF	C'est ça qu'elle dit on est d'accord. D'accord.
505	B	Si les élèves ont fait le travail demandé. Puisque
506	CF	En fait ceux qui l'ont fait ne peuvent pas se mettre au travail parce qu'ils l'ont déjà fait ?
507	B	Absolument.
508	J	Oui, euh y a truc
509	B	Et ceux qui ne l'ont pas fait fait, faute d'outil, ne peuvent pas le faire non plus parce que ça n'a pas été euh
510	CF	d'accord

511	JY	Elle, elle se plaint de pas avoir le temps ?
512	J	Ben de
513	CF	Oui elle, elle se plaint de pas pouvoir gérer 2 activités qu'elle sait pas
514	J	T'façon, elle s'est mis en difficulté de fait parce que, parce que elle se met en difficulté et elle l'analyse bien quand même.
515	CF	et à la fois elle analyse deux activités alors que s'en est qu'une
516	J	oui oui, oui
517	B	oui. Ça elle, ça (fait non du doigt)
518	J	On a l'impression qu'il y a deux trucs différents
519	B	elle, elle ne le voit pas.
520	J	C'est à dire que si on l'a pas compris on a l'impression d'une, moi j'avais, j'avais l'impression que sur le bureau y avait une fiche d'exercice en fait
521	CF	oui
522	J	Et puis elle passait elle regardait ce qui y avait sur la fiche d'exercice et les élèves travaillaient autre part en fait
523	CF	Et là en en temps présent il y avait une autre activité ou alors c'est la même ?
524	B	C'est la même activité et ça elle avait énormément de mal à voir qu'elle reproduisait la même chose en menace de ce qu'elle avait demandé et que ça pouvait générer des difficultés euh
525	J	Mais c'est aussi parce qu'elle est préoccupée par la punition des élèves qu'ont pas fait leur travail.
526	CF	c'est ça
527	JY	oui bien sur
528	J	Et puis d'être préoccupée par la la
529	CF	la gestion du travail à la maison
530	JY	Et puis par le temps, je pense aussi
531	J	ouais
532	CF	oui, oui bien sûr.
533	B	Elle est surtout préoccupée par de la gestion de classe.
534	JY	par "je perds du temps" par rapport à son projet de leçon.
535	J	Ah oui, ben quand elle dit au tout départ que elle, le truc là sur la liberté, là. Elle est, elle est affolée parce qu'ils ont un espace de liberté, c'est, c'est dingue.
536	P	oui, oui
537	JY	Elle c'est l'ordre qui la préoccupe
538	C	C'est qu'elle est obligée de contraindre. Non, non en fait ce qu'elle dit c'est qu'elle est obligée de contraindre
539	B	Tout à fait.
540	J	ouais, ouais, c'est autour de ça

541	B	C'est, non mais, ce qui la préoccupe c'est sa, c'est son propre rapport à la loi.
542	J	oui c'est ça.
543	B	A elle, et donc
544	J	C'est pour ça que
545	B	Elle a du mal à se positionner en tant que, que professionnelle au niveau de la gestion de classe parce que elle ça lui pose problème
546	JY	hun hun
547	B	Et elle va en parler après, et même plus tard à un moment donné elle dit "mais moi on m'a toujours crié dessus euh, si j'arrive à changer de patron, euh, euh, je, je signe quoi hein !" Donc euh, en même temps elle pointe du doigt que, qu'elle est dans la reproduction d'un schéma euh, de celui qu'elle a vécu mais en même temps elle est très, elle est très bohème Annie
548	JY Et J	oui oui
549	B	Elle est très bohème, très (écarte les bras)
550	JY	Elle aussi hein ? (Rire Julien)
551	J	Ouais, elle on la sent
552	CF	plus patron (rires)
553	J	On la sent on la sent bohème elle
554	CF	C'est ça ! CAC 40. (Rires) Aller.
555	Vidéo	(ce que dit Angelina de l'observation d'Annie).
556	P	Bon. J'ai, j'ai trouvé que, que, elle est intéressante son intervention
557	JY	très intéressante
558	P	Elle, elle me semblait assez caractéristique d'un type d'intervention qu'on a comme ça de de, euh, dans des, dans des TD délocalisés et je qualifierai un peu son intervention comme présence du tuteur par procuration. (Rires) J'ai vraiment le sentiment que c'est ça. C'est, euh, alors, elle donne, euh, elle dit qu'elle donne son avis mais à moment c'est clairement, elle parle au nom de son tuteur, elle ressort ce que,
559	J	hun hun hun
560	P	euh, le conseil qu'elle a perçu de son tuteur et dont elle a l'impression que ça l'a aidé à avancer.
561	CF	qui, qui, elle lui dit d'ailleurs
562	P	oui oui oui
563	CF	C'est ce dont le tuteur m'a fait prendre conscience
564	B	oui oui elle le dit, oui
565	P	Ça, et ça je le retrouve souvent moi dans le
566	J	En fait, le, le tuteur lui a donné une piste qui lui a permis de fonctionner alors que ça fonctionnait pas avant et

567	P	Oui
568	CF	C'est ça.
569	J	Et ça légitime le, le, son propos parce que elle, elle a vu un truc qui fonctionnait
570	CF	Elle, elle le partage
571	J	oui elle le partage
572	P	oui, oui oui, oui oui oui
573	CF	elle le partage
574	B	mais de façon péremptoire
575	J	oui
576	CF	ah moi trouve pas du tout
577	J	ah ! (Jean Yves remue la tête, indécis, partagé)
578	B	Ah oui oui, moi oui
579	J	Mais
580	B	moi je trouve ça très violent par rapport à Annie. Toi non ?
581	CF	Non
582	J	Alors, en fait moi ce que je trouve
583	B	(A CF) Comme quoi les perceptions
584	J	ce que je trouve violent c'est pas, euh, c'est c'est le fait que au moment où Annie reprend la parole, c'est à dire, euh, elle, elle a exposé son truc euh, qui, qui est un point de vue euh et qui effectivement, mais quand quand Annie reprend la parole c'est, c'est elle à nouveau qui reprend la parole pour redonner son truc. Alors que Annie dans son point de vue, qui est cohérent aussi, enfin qui peut avoir sa cohérence aussi (Brigitte hun hun) en fait le fait que ça repasse sur elle, en fait c'est, c'est peut-être problématique à ce moment-là.
585	P	oui, oui parce que justement je pense pas qu'elle, ils sont pas dans l'échange de pairs à pairs, enfin
586	J	Ah oui je vois ce que tu veux dire oui,
587	P	tu vois, hein ? En fait euh, elle peut pas elle, j'ai l'impression qu'elle peut pas être dans cet échange-là elle a cette, cette parole de, de sa tutrice où de son tuteur qui, qui qui qui lui a permis de se sortir de sa difficulté et et, et c'est forcément, c'est forcément ça qui est bien.
588	B	Moi je trouve ça très désarmant tu vois ! (Fait un signe de la main du haut vers le bas)
589	P	mais c'est, mais c'est, mais c'est pas elle qui a raison ! C'est pas, c'est pas elle qui est péremptoire, pour moi c'est
590	JY	moi je le voit pas comme ça. Pour moi c'est
591	J	C'est son tuteur qu'est péremptoire ? Tu penses ?
592	P	Ben oui, c'est à dire que ce qu'elle dit ça, c'est, ça, ça c'est forcément bon puisque c'est, c'est son tuteur qui l'a dit !

593	J	hun hun
594	P	C'est pas forcément elle qui se, qui aurait une activité péremptoire par rapport
595	CF	Et à la fois, elle, elle précise quand même que ce n'est pas magique
596	JY	Et oui et que c'est une hypothèse
597	P	C'est
598	CF	hein, "c'est pas magique", "ça fonctionne"
599	JY	"C'est mon avis", "c'est mon point de vue", euh
600	CF	Voilà, "c'est mon avis" euh
601	P	C'est pour ça que je pensais, que, que je la trouve pas péremptoire
602	CF	"peut-être" (en levant l'index) "peut être" elle dit
603	JY	Pour moi, pour moi, "il m'est arrivé ça", "j'ai fait ça"
604	P	Même pas son message, voilà
605	JY	Et du coup ça devient un échange entre pairs,
606	CF	ah non
607	JY	parce que, parce que l'expérience dont qu'elle, qu'elle, dont elle parle c'est son expérience là même si au-dessus y a son tuteur et heureusement qui sont là
608	P	oui oui
609	B	bien sur
610	JY	les tuteurs quelque part, les tuteurs ou nous ! Ou les référents. Parce que sinon... Ça règle plein de choses.
611	J	Ouais, moi (fait un geste et hoche la tête quand Pierre prend la parole)
612	P	oui, oui, mais du coup elle elle, du coup effectivement, du fait qu'elle est dans cette parole du tuteur elle a du mal à entendre l'autre en face.
613	J	Ouais. Mais, mais, si tu veux, moi je suis assez d'accord avec toi c'est à dire que c'est aussi simple que ça. Effectivement elle dit "euh, j'ai peut-être pas raison et cætera." mais en fait dans son attitude, tout dit qu'elle a raison.
614	B	mais absolument
615	J	Parce qu'elle est quand même au départ dans un truc qui est de l'ordre du jugement parce que, "dans la manière dont toi t'as pensé le truc c'est pas ça, je vais te raconter"
616	JY	Ah moi j'ai pas entendu ça, moi j'ai entendu
617	CF	moi non plus
618	J	Ah ouais ?
619	JY	Moi j'ai entendu "moi je trouve ça bien", c'était progressif, c'était, elle s'appuie sur des choses positives pour après l'amener sur euh, sur une hypothèse de de ben que c'est peut-

		être pas pour ça que t'as pas marché, ça a pas marché parce que cadre éducatif était pas là
620	P Et J	hun hun
621	JY	après elle (désigne à l'écran) elle repart sur, c'est très intéressant quand la, je sais pas comment elle s'appelle la
622	Tous	Annie
623	JY	Annie repart sur "mais non je pense que, pour moi le bavardage est lié euh, à la, à la mise au travail"
624	B, J & CF	À la mise au travail
625	JY	tu te rends compte le débat qui peut y avoir (ramène ses mains) là
626	Tous	oui
627	J	oui mais le débat justement a pas lieu !
628	B	Mais non, parce que. Mais c'est la synthèse que je fais juste après
629	JY	il n'a pas lieu mais tu l'imagines
630	CF	Mais il n'a pas lieu parce que (CF dessine un cercle avec son doigt désignant ainsi l'ensemble des participants)
631	B	en disant "qu'est-ce qui est avant" tu vois ?
632	CF	quelle est la place du tuteur et du référent ? Là justement
633	JY	(hoche la tête interrogativement)
634	C	C'est ça !
635	CF	oui vraiment !
636	B	mais là, moi je vais faire la synthèse entre ce qu'elles disent, entre, en disant que Angelina elle est sur "il faut d'abord euh, poser le cadre pour que l'act, pour que la mise en activité se fasse" alors qu'Annie, part en sens inverse qui va permettre de
637	J	qui va poser le cadre oui
638	B	de poser le cadre. Donc là je vais synthétiser ce qu'elles, ce qu'elles ont dit là et après je sais plus ce qui se passe. Après elle, elles repartent sur autre chose.
639	C	Alors, comme je le connais pas par cœur, je vais pouvoir vous le dire en minutage
640	CF	du coup si, sur cet échange-là qui est vraiment un échange de controverse après on, voilà
641	J	oui
642	CF	moi je suis assez d'avis euh, avec Jean-Yves si on, si on transcrit ce qu'a dit, elle prend beaucoup de précautions oratoires, en disant "c'est mon avis, peut-être que", bon voilà, toutes ses hésitations où elle va bien poser en disant que, effectivement c'était pertinent, cohérent qu'y a une chronologie mais que probablement le problème c'est une question de bavardages.

643	B	Ce qui est faux, qui est faux !(doigt pointé vers CF)
644	CF	Bon, ça va. (Mains protectrices et hoche la tête)
645	B	Ce qu'elle dit qui est très bien, ça veut dire, ne vas pas du tout !
646	CF	Bon, voilà. Voilà. Donc euh, bon, sur sa bienveillance en tous les cas on pourrait, on pourrait euh, mais du coup on a ici une controverse entre, entre pairs et et en regardant ça, ça me fait penser à l'échange qu'y avait entre Jean-Yves et toi Julien c'est à dire euh, sur cette circulation de la parole. Est-ce que par exemple on pourrait pas imaginer dans ces TD, on en est à la troisième année de ce qu'on voit, est-ce qu'on pourrait pas imaginer un temps ou y ait un temps, euh, séparé, ou les, ou les les pairs travaillent entre eux sur ce qu'on vient d'observer. C'est à dire que les tuteurs puissent se dire tranquillement ce qui ont à dire, que les stagiaires aient tranquillement le temps de se dire ce qu'ils ont à dire et qu'ensuite ce travail mixte
647	J	tout à fait. Pour rassembler
648	CF	puisse, de manière à à faire ressortir ce que tu disais Jean-Yves, les préoccupations, parce qu'on voit bien là que les préoccupations de Brigitte ne sont pas du tout des préoccupations de ces deux stagiaires qui sont des préoccupations de débutantes.
649	J	ouais.
650	CF	La règle. Je prends le carnet, je ne le prends pas, (Didier entre, CF se lève)
651	P	Je trouve ça même plus intéressant parce que moi ma réaction quand, face à ta présentation je me disais ça c'est c'est ce que j'essaie de faire fonctionner mais j'ai toujours, je passe, vous vous souvenez dans le film on voit la, la, la table vide où on se retrouve après et j'ai un peu ce, ce genre d'interventions au moment où on se réunit là et et après moi j'ai toujours le sentiment que les moments où les stagiaires se parlent entre eux ils sont euh pff, rares, précieux et rares, et que le reste du temps c'est plus les stagiaires qui s'adressent à moi.
652	J	hum hum hum
653	P	Ou qui se parlent mais euh, je dirais, par mon intermédiaire.
654	C	Ouais. Pour en avoir vu dans pas mal de situations, d'une situation à l'autre y a des grandes différences là-dessus, par exemple dans le TD euh, Histoire-Géo euh, Malek va demander à Martin donc le premier, celui qui a fait la séance un peu comme ce qui s'est passé là, il va lui demander de raconter ce qui s'est passé il va lui abandonner la parole aux deux stagiaires pour qu'ils disent ce qu'ils en pensent et et là c'est, et là il se passe rien.
655	P	hun hun

656	Malek	C'est à dire que, on est dans, "à c'était bien, j'aurais pas fait mieux, c'était bien" et ils sont, y a un pacte de non-agression en fait
657	J	ouais
658	C	qui s'installe. Ce qui est pas le cas-là, et après tu as aussi des situations par exemple comme euh, comme, comme, je pourrais en sélectionner dans, dans, dans, dans différents trucs, mais euh, t'as d'autres situations dans lesquelles euh, ils sont euh, extrêmement passifs parce qu'ils osent pas. Tu vois donc on a vraiment de tous les degrés. Mais moi je voudrais, enfin, par rapport à ce que disais CF dans la discussion là, si on met ça en écho avec ce que, ce que propose Jean-Yves dans son organisation. Avant toute chose il dit on négocie entre le tuteur et le stagiaire ce sur quoi va porter l'effort d'une certaine manière, pour le dire vite
659	JY	l'observation quoi
660	C	puisque y a y a un savoir plus un geste de métier, enfin tu le lie comme ça et, je trouve que si, si on replace ça dans la situation qu'on a ici, ça ça peut organiser le débat d'une certaine manière. Parce que ça donne un angle. Tu vois ? Si en amont tout le monde tout le monde est d'accord sur le fait que c'est ça qu'on va regarder au travers de ma pratique, euh, on, on peut, enfin ça donne une entrée.
661	J	Ouais mais cela dit là, regarde, finalement l'entrée elle y est hein? Per, per, personne ne la, ne la
662	B	ne la saisit
663	J	Personne
664	C	personne
665	J	non personne ne la négocie avant, personne a dit c'est ça mais finalement c'est, c'est de ça euh, j'imagine ça va durer un peu en fait?
666	B	oui
667	C	oui oui, y a un deuxième moment comme ça mais c'est
668	J	Ça donc ça compte en fait tu vois ?
669	C	Tu vois c'est rigolo les ressentis différents que vous avez, parce que moi j'étais là avec Brigitte hein euh, en train de filmer
670	JY	oui, nous on a commenté 5 minutes hein ?
671	C	voilà, en train de filmer
672	J	oui
673	B	et puis moi c'est la troisième année que je la pratique aussi pfff
674	JY	y a une histoire !
675	C	Moi je la connais pas ! Tu vois donc heu, moi je la connais pas, j'étais derrière la caméra et au moment où elle prend la parole si tu veux, c'est c'est vraiment étonnant mais je crois que le,

		l'étonnement et ce qu'on a perçu comme une tension c'est aussi le contraste des deux personnalités.
676	J	tout à fait, bien sûr et, et l'assurance de la seconde !
677	C	la fragilité de la première si tu veux et, et, voilà, l'assurance de la seconde qui fait que que ça, ça rend la situation
678	J	Et puis t'as le silence de la troisième et la confrontation entre les 2 aussi (fait une ligne droite avec sa main) c'est à dire que là, si elle était à côté ce serait même embêtant
679	P	Et puis y a la façon dont elle dont elle rentre dans le propos en disant "est-ce que je peux ne pas répondre à la quest, enfin je je, est-ce que je peux ne pas répondre à la question et faire autrement ?" (Rire)
680	J	oui oui et ta son attitude, la manière dont elle manipule ses fiches et cætera. T'as l'impression de voir un inspecteur quoi hein!
681	P	oui oui oui, et puis avant, on la voit de dos mais on la voit réagir
682	JY	mais, mais dans le propos aussi
683	C	Et, et là on le voit pas mais il s'est passé un truc très amusant au début du TD, y avait 6 tables, tu vois. (Désigne l'image avec la main) Là où elle est assise. Y avait une table près d'Henri et une autre table ici. Les 6 tables sont installées, ils sont prêts. Elle s'assoit, elle voit qu'à côté d'elle y a une place libre
684	JY	elle enlève la table.
685	C	Elle se relève, elle vire la table, et et Brigitte la regarde et elle lui dit "si vous êtes mieux comme ça finalement" (Rires)
686	B	et en plus, ça n'avait pas d'incidence tu vois. Si c'est plus confortable. C'était pas grave. (Retour de CF)
687	P	Mais c'est vrai qu'elle se met en position pour présider la séance. Spatialement.
688	J	Et dans, dans la répartition de la parole est-ce que la troisième elle s'exprime là sur le, sur le
689	B	oui
690	J	et elle s'exprime en fait
691	B	Quand elle s'exprime c'est (fait une pince avec 2 doigts)
692	J	elle s'exprime parce que tu l'y invites ? où euh ?ça,
693	B	Je ne sais plus si je l'invite ou si elle l'a prend, euh.
694	C	alors je vais vous dire
695	CF	On va avoir le temps de boire un petit café où ?
696	C	oh ben, je crois qu'on peut ! 19'57
697	B	C'est intéressant parce que celle qui ne parle pas en fait dit que lorsqu'elle a regardé Annie elle s'est projetée sur ce qu'elle fit et elle se voyait en miroir. C'est ce qu'elle dit hein ! Elle le dit concrètement et elle euh

698	C	Si vous voulez l'écouter elle prend la parole une minute plus tard. Voilà.
699	J	Tu vois pour le coup par rapport à ce que tu disais moi je te vois pas ramer du tout en fait. Y a eu cet échange, tu recadres les choses après enfin
700	B	mais, mais, je ne sais pas. Enfin si tu veux moi ma question c'est, dans, y a, c'est une mine ce qu'elles ont apporté
701	J	oui, ouais ouais
702	B	c'est une mine et, mon job il est où ? Est-ce que j'arrêtes et je dis bon ben, vous avez dit des tas de choses-là, on on essaie de travailler sur ce que vous avez dit ? Ou, moi ma préoccupation quand même c'était d'arriver à ce qu'Annie pose sur la table la difficulté de gestion de classe, euh, bon ça a été vite vue par Angelina qui a posé euh, tu vois euh
703	JY	Parce que y a difficulté ? Y a difficulté de gestion de classe?
704	C	oui, oui oui oui
705	B	oui, importante
706	CF	mais du coup quand tu dis que ta préoccupation c'est qu'Annie pose sur la table sa difficulté de sa reprise, ça c'est quelque chose que tu gères en dehors du tuteur. Parce que, voilà, ta préoccupation là elle est détachée de celle du tuteur ?
707	B	euh ?
708	C	Tu vois là on va arriver à la 20 ^{ème} minute il a pas encore parlé.
709	B	oui
710	C	C'est pas pareil que les tuteurs de Julien ! (Rire PA) C'est rare.
711	P	effectivement il a pas parlé mais euh on
712	C	mais il est dans le débat
713	P	mais il est dans le débat par, euh, par ses mimiques
714	J	par procuration
715	C	complètement. Il opine du chef
716	B	Et après il va prendre, il va prendre les choses en main dans le bon moment.
717	J	Mais ce que je comprends pas c'est que, au début enfin, c'est Angelina, non, c'est non, je sais plus
718	B	Annie
719	J	Annie en fait elle les pose ses difficultés de gestion de classe, dès le départ!
720	C	tout de suite
721	B	pas, euh, (s'arrête et réfléchit)
722	J	Dès le départ,
723	B	oui
724	J	dès le départ elle les verbalise vachement
725	B	oui

726	J	Tout de suite elle dit
727	B	Oui, elle verbalise, elle
728	JY	elle se sent pas en danger, elle le dit mais ça veut dire que elle s'y attendait
729	J	Mais c'est pas loin quoi
730	P	oui oui, oui oui
731	B	Non mais c'est, on l'avait énormément évoqué en TD, hein les difficultés de classe
732	JY	(relisant ses notes) "les mettre en scène d'avance, les difficultés" (mouline avec ses mains)
733	B	mais euh, enfin moi j'ai trouvé qu'elles étaient Whou ! (Beaucoup)
734	J	huh huh
735	P	Ah ouais ?
736	B	elles étaient bien présentes ses difficultés de gestion hein et
737	CF	Bien présente, dans ce que tu avais vu ?
738	B	oui
739	J	Dans ce que vous voyez tu l'avais vu en fait ?
740	B	par l'observation du cours en fait.
741	CF	Peut-être on regardera un petit, ouais un petit bout.
742	C	Vous voulez écouter la troisième ?
743	J	ben ouais
744	C	Après on va boire un petit café
745	JY	et ce qui peut paraître péremptoire de la part de, de de
746	CF	de Angelina
747	JY	de d'Angelina, c'est quand elle montre en généralisation. Quand elle dit "dans ces cas-là il faut" et qu'elle commence à parler de règles.
748	CF	oui oui
749	JY	faut d'abord obtenir l'ordre et quand tu as l'ordre tu fais
750	J	Et puis après c'est, c'est, c'est une projection, moi je la vois, je la vois tellement m'envoyer plein d'élèves cette, euh tu vois ! Enfin moi je vois plein d'élèves parce que pour moi c'est une enseignante qui va renvoyer
751	B	C'est un réservoir
752	CF	Annie est une,
753	B	Non, non non Angelina
754	CF	Angelina ?
755	J	ouais Angelina. Mais cela dit Annie aussi. (Rires) De manière différente en fait.
756	B	Non Annie elle n'exclut pas, je pense pas

757	J	ouais pour l'instant.
758	B	Je pense pas, oui pour l'instant
759	JY	Elle cherche son, elle cherche sa façon d'intervenir non ?
760	Vidéo	intervention d'Helena et réponse d'Annie.
761	C	Je sais pas, je ?
762	J	en fait il se met à parler mais y réponds pas.
763	CF	Qu'est-ce qui dit là ?
764	C	Y dit "quand tu viens me voir en classe c'est pareil." (2h07'36)
765	B	Oui, il la rassure là, oui.
766	C	Voilà. Y a quand même une différence de positionnement entre les 2. La seconde, elle est déjà, enfin, je sais pas.
767	J	Oui oui finalement pas tant que ça effectivement hein, euh et effectivement
768	C	Je trouve qu'elle donne pas les conseils de la même manière et surtout pas sur le même ton
769	J	oui, je mais
770	C	Elle elle est plus sur du concret, là t'as fait ça, là y a eu ça, là, alors que la première elle est, elle est, elle est sur des formes beaucoup plus générales
771	B	oui, elle est sur l'observ, sur l'observation elle, pas sur le jugement
772	JY	oui, elle est sur l'observation
773	C	euh, "tu dois avoir l'ordre", "tu dois mettre le carnet" enfin c'est voilà, on est, c'est plus prescriptif
774	JY	comme si euh, la la, la première là, elle est un peu plus avancée, se considérait qu'elle avait un peu plus avancé et qu'elle était au niveau de pouvoir dire (fait le signe de donner avec les mains)
775	C	oui, oui
776	B	Ben elle a, elle a enseigné, en Colombie elle a enseigné dans le supérieur
777	JY	En Colombie oui
778	B	donc euh (en tapant dans ses mains)
779	J	Mais
780	B	bon ! Ça, ça me dit pas à moi, ça m'intéressait là ce que vous disiez tout à l'heure de comment on intervient ou pas, quand on a autant de matière
781	J	Ah
782	B	Qu'est-ce qu'on fait ? Est-ce qu'on, est-ce qu'on pose et on dit "ben avec tout ça" et, et on travaille sur tout ce qu'ils ont dit ? Tu vois, est-ce que, parce qu'en fait elles vont dérouler des tas de questions de métier pendant 2 heures ou 2 heures et demie, et l'une après l'autre !

783	JY	hun hun
784	B	(tape sur la table) et, et, et moi, je suis là à me, en fait je prends des notes en me disant bon "en TD il faut revenir sur ça, en TD il faut revenir sur ça" mais est-ce que c'était pas aussi le lieu, tu vois de, de rebondir et, et, à des moments donnés je vais le faire sur des choses ponctuelles mais. Moi j'ai du mal à me situer, dans
785	J	C'est vraiment, pour moi c'est hyper compliqué, parce que c'est tellement riche que j'aurais presque tendance à te dire que l'idéal ce serait de faire ce qu'on est en train de faire c'est à dire de revoir les choses avec les étudiants
786	P	hun hun
787	J	Non mais tu vois, parce que, et dans la première intervention et dans la seconde et, enfin, dans les 3 interventions. Les 3 elles racontent tellement de choses que, si tu coupes le flux là dans l'échange
788	B	et oui !
789	J	d'après moi ça, ça, ça arrête quoi (Tape sur la table) et là elles disent, il faudrait presque y revenir dans un second temps et dire "vous avez vu ce qu'elle dit là, ce qu'elle dit là" enfin, et là vraiment le référencer et, et euh
790	C	En faisant ça vous, vas-y vas-y (Vers Brigitte)
791	B	parce que c'est riche tout le long et et après je me dis, à la fin moi, je me dis mais euh "j'ai fait quoi ?"
792	J	J'ai pas, j'ai rien solidifié en fait
793	B	Tu vois, j'ai fait quoi ? En même temps elle, elles ont posé des tas de choses. Enfin, non pas j'ai fait quoi mais en tout cas leurs échanges entre tous les 3 ça a permis de verbaliser et de mettre en mot des tas de choses, hein, déjà,
794	P	hun hun (Jean-Yves et Julien hochent la tête)
795	B	pour moi l'avantage il est là mais en même temps moi je suis très interrogative sur euh, sur notre place à tous les deux
796	JY	ce qu'on, ce qu'on sent c'est
797	B	et sur qu'est-ce qu'on fait avec tous, tous,
798	J	Alors après ta
799	B	..... (regarde JY en faisant un tour avec les deux mains) ce questionnement qu'elles ont
800	J	ta place moi je la sens en amont quand même. C'est à dire que le fait qu'elles soient en capacité de verbaliser et de s'interroger comme ça, ça veut dire quand même que qu'en TD avant y a y a, enfin, tu, tu t'as quand même structuré tout ça pour la, tu vois ce que je veux dire ?
801	B	oui
802	J	é é, elles en viennent pas à formuler ça comme ça euh, par miracle.
803	P	hun hun

804	JY	oui je pense ouais.
805	B	oui. Oui mais en même temps si tu veux moi j'en ai fait 9 de TD délocalisés (en hochant la tête) et dans les 9 plein de fois je me suis dit en arrivant, je me suis vraiment posé la question de la pertinence de la formation par rapport à ce qu'on voit après sur le terrain
806	J	ouais
807	B	euh, parce que je me suis dit, nous par exemple en langue on part sur un, une progression annuelle, progression annuelle que je bouscule régulièrement hein euh, en partant de, de ce qu'ils ramènent du terrain
808	J	hun hun
809	B	et en même temps je me dis, on a des choses sur lesquels les faire travailler, les 5 activités lan, langagières, entraîner, évaluer, euh, des évaluations euh, bon des tas de, de choses dont ils vont avoir besoin. Après je me dis alors est-ce que c'est du ressort du tuteur ? Mais en même temps c'est dans la formation, euh, et et, j'arrive pas à exprimer ce que je veux dire.
810	C	si si
811	B	Vous comprenez ce que je veux dire ? Entre, entre ce projet de formation que l'on a un peu hors, hors hors, hors sol je dirais, tu vois
812	J	hors sol, tout à fait
813	B	et, et où on se dit "Ça y faut qu'on le fasse" parce que ce sont des choses importantes sur lesquelles il faut les faire réfléchir, il faut les faire avancer, il faut (les mains ouvertes paumes en l'air, tendues, en regardant JY), tu vois ? Et en même temps c'est sur le terrain que tu vois après
814	P	hun
815	B	et quand j'ai, quand j'ai vu, après des stagiaires agir je me suis dit, y a plein de fois où je me dis "olalalala !" mais on l'a travaillé ! On l'a travaillé ! Tu vois comme, comme un peu quand on est prof en classe et où on se dit euh, et et et et
816	J	ouais ouais
817	B	(en tendant la main et se penche vers Julien) Et et ou je repose la question "Mais qu'est-ce qui n'ont pas compris ?" (Rire bas) et tu vois
818	P	Mais en fait ça pose plus la question de l'articulation de ces TD délocalisés avec la formation ! Et, et, et donc de de, la moi ça me questionne sur la diversité c'est à dire des des références, des référents qui, qui, qui interviennent dans la formation d'une façon ou qui interviennent d'une autre façon ou qui n'y interviennent pas ! C'est c'est, on fait plus le même métier quand on est référent !

819	JY	Moi je trouve que c'est, ce qui, ce qui apparait vraiment à les écouter les 3 jeunes c'est la volonté de trouver des règles. De trouver les gestes
820	J	Et ouais
821	B	oui mais ça c'est inévitable
822	JY	Dans quel sens. A la différence de nos jeunes en EPS qui eux parce qu'ils ont fait plein de stages avant, ont souvent la volonté de, de, de savoir comment les appliquer, les gestes
823	C	C'est ça
824	JY	eux ils ont déjà la solution y savent tout, même si y se trompent, y savent pas quand les mettre mais eux, on sent vraiment que y cherchent la règle pour
825	C	Et ça c'est encore plus accentué dans le 1er degré. Encore plus fort.
826	JY	et là c'est pour, quand il arrive ça, comment il faut que je fasse ? Elle, la petite qu'on voit de dos, elle est sur, il semblerait qu'elle ait compris qu'elle ait déjà des règles et la le la facilité, la facilité de et de, et la preuve que les règles que, dont elle dispose sont les bonnes. Puisqu'elle est capable de dire aux autres, beh, tiens, y faut faire ça. Et les deux autres par contre elles sont sur la recherche.
827	C	hun.
828	JY	Et je pense, ce qui serait intéressant c'est que euh, si y pouvait sortir de là en faisant, en en leur laissant, en leur laissant le temps de faire un bilan euh et aujourd'hui on a pu construire comme règles ça, ça, ça et ça. (Énumère avec les doigts et fait de grands gestes) On va y aller, on va essayer de les éprouver pour éventuellement après se les approprier et et les faire siennes. Même si je, enfin les faire siennes, les faire euh, les faire miennes. (2h14'22)
829	C	Tout ce qu'on dit là, c'est c'est quelque chose qu'on a abordé dans le GCIEF déjà hein, euh ? Sur la nécessité d'un second temps, ce que toi tu essayes de faire en fait hein en EPS avec ton, cette organisation
830	J	Et oui,
831	C	C'est pour ça que je voulais vous la montrer comme ça justement
832	P	hun hun
833	C	C'est parce que je trouvais que c'était une réponse à à la question qui se pose ici, c'est à dire euh, comment arriver pour le référent à différer euh, voilà, à sélectionner, différer et remettre en discussion tout ce qui s'est passé en fait.
834	J	hun hun hun, ouais ouais
835	C	Parce que la difficulté effectivement
836	JY	parce que la dernière question qu'elle pose quand elle dit

837	B	surtout quand ils sont 27 ! Je veux dire. Qu'est-ce que fais avec que que, tu vois ?
838	C	C'est ça ! Toi tu multiplies ce genre de situations et et et
839	JY	C'est ça qui est intéressant dans les règles, c'est que les règles
840	B	Parce que ça en PLP je peux le faire ! ils sont 3 ! Pas de problèmes ! Je peux revenir avec euh tu vois et, et le refaire !
841	J	Mais cela dit nous on le fait pas et on s'est, enfin c'est juste même pas institutionnalisé c'est à dire qu'on fait le TD délocalisé et on a pas pensé à un retour après, on a pas pensé à le et enfin c'est une question qui est intéressante quoi
842	C	tu vois par contre, là je pourrais pas vous le montrer parce que mea culpa j'ai pas fini de tout transcrire et en l'occurrence j'ai pas transcrit ça, mais Christophe, donc le tuteur des CPE à un moment donné dans on autoconf je lui demande comment y, parce que y donne des, à chaque fois qui va voir un stagiaire il lui dit "on travaille sur ça", il négocie, enfin il négocie, il discute avant le thème de, de leur réunion. Et quand je demande à Christophe pourquoi, il me dit "mais moi je sais ce qui se passe à l'ESPE. Je sais qu'en ce moment ils traitent ça."
843	J	ouais, bon
844	C	Et comme je sais qu'ils traitent ça, ma visite elle va parler de ça". Tu vois y a donc, y a cette
845	CF	Christophe il est ?
846	C	Christophe c'est le, le tuteur des CPE
847	CF	Il est CPE
848	C	Donc voilà. Et, et et et y a un
849	J	Parce que nous par contre effectivement ils ont tout notre planning de formation et
850	B	moi aussi
851	J	au moment des, des formations de tuteurs on en discute avec eux et on aménage en fonction de ce qui nous disent
852	C	C'est, j'ai posé comme ça la question à différents tuteurs, c'est le seul qui m'a dit je sais ce qui se passe à l'ESPE et il a fait plus que me dire, voilà, il l'a en main c'est à dire, j'ai le planning
853	B	mais nous on l'a mis en ligne
854	C	hein ?
855	B	on le met en ligne nous
856	C	ouais mais Henri y y
857	B	de petites vacances à petites vacances hein ! Parce que
858	C	Mais Henri ne s'en saisit pas alors que Christophe tu vois il te dit c'est, c'est un objet pour lui pour aller faire ses visites quoi ! Et voilà, ça, c'est
859	CF	En tous les cas, ces images ce qu'elles disent effectivement là sans se congratuler, euh, mais tu as raison, on voit quand même

		des stagiaires qui parlent et dans les premiers temps des TD délocalisés, on avait compté le silence de ces stagiaires qui étaient souvent encore sous la coupe du stagiaire ou du référent. Là euh, franchement euh, vous ne seriez pas là (main en signe de stop/recul) euh, presque, encore que c'est vous qui avez euh, bon, je caricature
860	B	Et beh ouais, Mais c'est ça ! C'est ce qui me gêne (rire Pierre)
861	CF	Vous avez amorcé la pompe et et on voit bien qu'il y a un travail qui a été fait en amont, qui justement a cette capacité d'analyser et de créer un milieu de confiance ou, bon, moi, moi, moi je porte pas le même regard que toi sur Angelina je trouve que voilà, elle a peut-être un petit temps d'avance parce qu'effectivement elle a mis à l'épreuve des règles qui ont été pointées et dont elle sent bien que ça l'aide à travailler, qu'elle le vit comme une ressource. Elle a peut-être ce petit temps d'avance, avec une maladresse oratoire mais bon moi je le vois pas plus hein. Mais en tous les cas, y a une vraie controverse là euh, et c'est ça qui est fabuleux. C'est à dire que elle lui dit "non ! Ton problème il est pas, même si elle se trompe, ton problème il est pas dans la cohérence et le choix des tâches, il et tout simplement dans l'organisation du milieu de l'étude ou tu ne peux pas enseigner parce que c'est le bordel ! Donc, euh, calme déjà la circulation de la parole et tu verras après". Alors voilà, ça se discute ça mais disons que je, je, je, je je trouve que justement quand on reprend les prescriptions du TD délocalisé, ce qui était annoncé c'était announcement ce croisement du regard, ce croisement des regards, c'est de déplier le métier
862	JY	Et oui (en pointant l'écran du doigt en acquiesçant)
863	CF	dans, dans ce avec quoi je suis d'accord et pas d'accord, justement pour pas tirer LA règle générale mais comment chacun va y
864	JY	(en dodelinant de la tête) Oui parce que c'est pas
865	CF	Voilà. Et là on a quand même des points de vue qui s'expriment différents. Je trouve que de ce point de vue, y a une belle réussite là d'un TD ou on parle métier ou les stagiaires sont capables de faire des analyses et d'aller pointer leurs préoccupations. (2h18'25)
866	JY	ouais
867	J	C'est vrai
868	JY	Et d'avoir des demandes précises parce que elle demande "moi j'aimerais savoir à quel moment je donne mes fiches, à quel moment je passe ma consigne là,
869	CF	oui !
870	JY	c'est là que,
871	CF	Bien sûr !

872	JY	là c'est là qu'est notre rôle !
873	CF	Absolument !
874	JY	On a des outils, on a des idées, y a des théories.
875		
876	CF	Et du coup cet échange-là, à 3, l'amène à préciser tu vois finalement le départ de ta consigne qui te renvoie, qui adresse d'ailleurs. Tu es en face d'elle ? (S'adresse À PA)
877	C	de qui ?
878	CF	quand tu filmes ?
879	B	non, il est au, tout au fond de la classe.
880	CF	tu es en face d'Annie ?
881	C	moi je suis, euh, en face d'Annie
882	CF	ah ben oui, parce que de temps en temps on voit qu'elle regarde. On voit bien que son discours est adressé aussi à la caméra. Elle, elle adresse aussi son discours. Et et donc là elle va vraiment euh, vous formuler des questions. Concrètement qu'est-ce que je fais ? Plutôt ça, plutôt ça ?
883	B	hun hun
884	CF	Elle a affiné du coup le
885	JY	et
886	B	Puis après quand, quand Henri va prendre la parole elle va faire "alors 1, on fait ça, 2 on fait ça, 3 on fait ça".
887	JY	hé ouais, ben, les gestes.
888	B	Tu vois elle a, elle a fait un catalogue de, de, de béquilles avec ordonner, classer
889	CF	oui mais voilà, je pense qu'on peut aussi se mettre d'accord là-dessus. Est-ce que ces béquilles-là, est-ce qu'on considère que non, il faut pas qu'elle les aies
890	B	si ! (Brigitte et JY écarquillent les yeux)
891	CF	ou est-ce que oui, ce sont des ressources et que ce TD sert à construire ses ressources, qu'elle aille les mettre à l'épreuve ?
892	JY	moi je me pose pas la question, je me pose pas la question
893	B	oui, bien sûr !
894	CF	Voilà !
895	JY	d'autant plus que c'est leur demande ! Si on apporte pas la réponse !
896	J	Par contre moi la question que je me pose, parce que d'après moi oui, faut leur donner les béquilles, après ils les utiliseront peut-être pas tout le temps mais bon
897	JY	Ouais puis béquilles, je trouve que c'est un peu péjoratif béquilles
898	J	oui

899	JY	parce que on on, c'est des gestes de métier, de, pour être efficace et pour transmettre enfin je sais pas il me semble hein ? C'est euh,
900	B	Pour moi pour que ça devienne un geste efficace, il faut qu'elle l'ait intégré,
901	JY	(lève le bras comme si il allait parler et se ravise) oui
902	B	qu'elle ait trouvé le sens. Or là c'est, on est,
903	J	Y a une demande de résoudre, ouais
904	B	on est un peu avant, tu vois, elle a pas, elle a pas encore suffisamment avancé pour, c'est pour ça que
905	JY	pour que ça devienne un geste
906	B	c'était, c'était pas une, dans mon, dans ma bouche ce n'était pas péjoratif béquille c'est juste que c'était pas suffisamment intériorisé pour que ce soit un geste de métier.
907	C	Ce que vous dites-là c'est une des demandes que Pierre avait formulé au début dans son TD quand il leur dit "dans ce que vous allez voir euh je veux que vous cherch", enfin je sais pas si tu dis je veux, je crois pas mais tu dis "il faut, l'idée c'est d'aller chercher ce que vous pourriez prendre tout de suite mais pas en copier-coller mais en le transformant et ce que, ce qui pourrait se prendre pour plus tard" donc euh c'est quand même une préoccupation qui est partagée. Non ?
908	J	Ben moi l'in, l'interrogation c'est que je trouve qu'elles ont des styles éducatifs a priori très différents, tu vois,
909	B	oui oui tout à fait
910	J	et qui, d'après moi viennent pas de nous j'allais dire enfin tu vois c'est à dire que, elles ont des styles éducatifs qui sont déterminés avant et je me pose la question de "dans quelle mesure ces styles éducatifs perdureront pas aussi après" tu vois, ce que je veux dire ? C'est à dire que d'une certaine manière notre action en tant que formation sur des a priori qui vont déterminer des gestes qui vont déterminer des fonctionnements, je, je, je sais pas à quel point elle est pas un peu neutre tu vois. C'est à dire que finalement euh, y a des certitudes en fait qui sont déterminées par l'idéologie, enfin quelque chose, une perception de son rôle en tant qu'enseignant et que nous en fait on y (2h21'40)
911	B	ce qu'elles sont aussi
912	J	touche pas quoi à ça
913	C	Ben c'est, c'est ce qui disait Jean-Yves, quand y dit "elle elle a trouvé son costume si je peux dire hein" parce que dans sa manière de, de, dans sa manière de euh de, voilà, Angelina hein, dans sa manière de présenter les choses elle est à l'aise avec les règles qu'elle
914	JY	manifestement ouais, elle a trouvé un truc

915	C	Voilà. Elle a son propre avis, comme tu dirais dans son style voilà elle a trouvé le magasin qui correspondait à son style a elle ce qui est pas encore le cas des deux autres qui ont pas le même style qu'elle et qui se cherchent encore un peu et
916	B	mais moi
917	JY	C'est peut-être pour ça qui faut pas parler de règles, les règles ça réduit un peu
918	B	hun
919	J	ouais
920	JY	faut parler je sais pas de (Cherche en bougeant la tête et rigole avec CF), de principes (2h22'16)
921	B	enfin moi ce qui me dérange quand même c'est que Annie hier m'a dit qu'elle avait revu le cours filmé mais qu'elle n'avait, qu'elle avait revu le cours filmé mais qu'elle n'avait pas pu encore revoir la vidéo.
922	C	Oui. Oui, oui. Je la vois vendredi Annie en autoconf.
923	B	Je sais.
924	J	Mais parce qu'elle n'a pas eu le temps où parce qu'elle se sent pas de la revoir ?
925	B	Parce que euh,
926	C	Elle a un souvenir douloureux, de ça.
927	B	Hier, hier elle m'a dit que c'était très vio, que ça avait été très violent mais elle, elle place la violence bien avant, c'est marrant (s'adresse à PA),
928	CF	Ça, elle parle de ça ? (Désignant l'image à l'écran)
929	B	avant qu'elle se mette à pleurer.
930	C	Oui oui, mais là en fait c'est un premier moment.
931	CF	Là ?
932	B	Oui, oui, de ça, ça elle n'a pas pu le revoir
933	C	En fait, y en a 2, y en a 2 des moments comme ça dans le TD.
934	CF	Là, elle va (Fait un signe de répétition avec sa main)
935	JY	Pourquoi elle finit en pleurant là ?
936	CF	Elle finit en pleurant ?
937	B	oui et c'est moi qui vais le déclencher (Air gêné de Brigitte et air étonné de CF qui regarde Julien)
938	C	y a deux moments, y a un autre moment un quart d'heure après
939	J	Décidemment Y a plein de, de, (inaudible) en fait hein. là tu peux, tu peux absolument, là la violence on la voit pas.
940	CF	Non, pas du tout !
941	JY	Parce que, moi c'est
942	CF	C'est une séance de travail qui est extraordinaire !
943	JY	c'est rare. Moi j'ai rarement vu ça avec mes étudiants !

944	J	moi aussi, moi aussi.
945	JY	Les trois étudiants qui échangent comme ça, à ce niveau-là,
946	CF	ah mais oui, moi aussi hein ! J'ai rarement eu ça.
947	J	Les pleurs déterminent peut-être ton analyse de la situation euh, a posteriori
948	B	A posteriori
949	CF	ouais
950	J	tu vois ? c'est, toi tu te vois déjà de la violence
951	CF	ah oui, oui
952	B	Ne cherche pas ! Ne cherche pas Pierre-Alain !
953	C	Je cherche pas ! Allez ! Je cherche pas.
954	CF	Si ! Si quand même, parce que
955	J	Bon en même temps c'est un, enfin si t'as pas envie
956	B	non non, tu peux
957	CF	Si parce que, ça me paraît
958	B	tu peux. Mais c'était, ça a été très douloureux pour moi (Brigitte très émue) parce que je, je pense que j'ai déconné que j'ai dérapé que que c'est très douloureux pour moi. Mais c'est pas grave on est entre nous (regarde tout le monde)
959	CF Et J	Ben oui !
960	B	Y en a 2 que je connais pas du tout un que je vois là pour dire bonjour (Rire Pierre et CF) dans les couloirs mais tout va bien !
961	CF	Oui mais c'est que des gens bienveillants
962	J	Après moi là où ça m'interroge c'est là, là moi c'est parfait en fait tout ce qui se passe tu vois, tout ce qu'on est en train de voir on est dans une situation qui est assez exceptionnelle en termes d'échanges, tu vois
963	B	Oui mais qu'est-ce qu'on en fait ?
964	C	Ça c'est,
965	JY	Ben moi je crois que, je pense que, honnêtement,
966	J	Mais ça, Ça c'est autre chose
967	C	c'est notre job (2'24'07)
968	B	Tu vois ? Elles elles sont dans la recherche, dans le, tu vois (avance le buste et mouline avec les mains)
969	JY	Moi, vraiment, j'ai, j'ai, j'ai des idées
970	CF	Elles, elles en font quelque chose !
971	B	oui,
972	J	ouais
973	B	oui, mais peut-être parce que, peut-être parce que je suis, que je veux être dans la toute-puissance et que je veux, tu vois, apporter quelque chose. J'en sais rien ! Mais euh

974	CF	Tout à l'heure quand je t'ai dit, presque si vous n'aviez pas été là ça se serait passé
975	B	oui !
976	CF	c'est faux aussi c'est à dire que à la fois
977	JY	Ben oui
978	CF	bien entendu, y a un cadre qui est installé, elles vous adressent aussi ce qu'elles sont en train de dire
979	B	hun hun hun, bien sûr, bien sûr
980	CF	donc cette activité adressée c'est, c'est pas n'importe, c'est pas rien
981	B	hun hun
982	CF	bon et et c'est aussi comme le dit Julien tout ce que vous avez été en capacité de mettre en amont qui permet justement ce ce, ce milieu de travail ou on va pouvoir, controverser. Et, moi je trouve assez exceptionnel que des étudiants se, enfin, des stagiaires puissent dire "je ne suis pas d'accord avec toi" ce que toi tu vois là moi je ne le vois pas de cette manière-là et mon interprétation n'est pas la même mais c'est ça qu'on recherche
983	B	Ouais parce que en TD on fait que ça !
984	CF	Et on en voit les fruits, on en voit les fruits.
985	B	en début d'année, non, mais il a fallu que ça se mette en place mais en TD on ne fait que ça, confronter les
986	CF	Alors, et et là à ce moment si on pointait les objets tu vois alors effectivement hein de ce qu'elle dit par rapport à cette règle et à la fois elle, elle sort cette règle qui est, n'est pas le même style que Annie mais euh, si on regardait ce qui se passe dans les TD ça serait intéressant, pas que les tiens, de voir aussi ce que les tuteurs et les formateurs à l'ESPE disent de ces règles aux stagiaires euh, bon, comment fait-on euh, tu vois même dans, dans ce qu'elle a dit ce n'est pas magique mais d'abord si y a un côté un peu
987	JY	hun hun
988	J	ah oui
989	CF	magique, si d'abord tu n'as pas installé le cadre tu pourras pas travailler. Elles, elles ont entendu un autre discours qu'on dit aussi à l'ESPE c'est à dire "mets d'abord tes élèves en activité et tu mettras le cadre après". On a là deux discours qui sont en tous les cas tenus aujourd'hui dans la formation
990	J	tout à fait.
991	CF	et qui sont en train, là de, de s'éprouver l'un l'autre et, et il me semble que nous notre travail là-dedans c'est justement de permettre que ça vive ça. Y a pas un modèle unique
992	J	Non, non c'est des clés. Mais je pense que c'est la question que tu te poses. C'est qu'à un moment donné comment tu fais pour

		bien mettre en avant ces deux styles, ces deux manières de faire et heu
993	B	Là je vais faire la synthèse, (Lève les mains en faisant comme si il y avait deux blocs à saisir) je vais dire ce qu'elles ont dit enfin ce qui ressort des deux mais heu, mais bon, ça passe quoi c'est c'est, c'est pas mis au travail, tu vois c'est pas
994	C	Et puis comment on fait pour que ça devienne un, un savoir qui se construit pas juste un évènement quoi.
995	JY	ouais ouais ouais ouais, oui complètement
996	B	oui
997	C	c'est ça aussi
998	B	Je leur pointe juste qu'elles ont, elles prennent chacune le, une autre, une autre facette, elles le prennent d'une autre façon le, le problème.
999	CF	En tout cas ce qui s'était dit au GCIEF quand on était ensemble c'est qu'effectivement ce temps de travail n'est qu'une amorce. Si on ne le garde que en tant que tel il n'est pas un temps de travail. Pour qu'il soit un temps de travail déjà on avait vu les collègues d'EPS hein qui avec "avec mes yeux, avec ses yeux, avec nos yeux" (2h26'51)
100	B	un, hun hun
100	CF	qui soit justement une reprise permanente et qui soit différé dans le temps donc là, y a matière à, à prendre des éléments à la fois de cette controverse des situations de classe et les retravailler pendant euh, pendant aussi le, le TD à l'ESPE mais aussi avec le tuteur parce que là qu'est-ce qu'il y a de partagé là, à 5 ? Enfin dans les 3 instances ?
100	JY Et B	hun hun
100	JY	Mais heu, ouais, je sais plus ce que je voulais dire, je voulais dire qu'il y avait quand même des heu, dans, dans le, dans les discussions qu'elles ont toutes les 2, pas (Balaye d'un grand geste plusieurs fois en souriant) pas, pas Angelina,
100	C	les 2 là
100	J	Les 2 à côté
100	JY	voilà les deux-là, à côté. Euh, elle, la première (Hélène) dit à sa collègue qui vient de travailler qui dit "Et pourtant à un moment donné tu as eu le silence"
100	J	Et oui.
100	JY	et tu as eu le silence quand tu as fait ça et elle elle pose la question "Mais je sais pas heu, heu, quand c'est qui faut donner la consigne quand c'est qui faut donner les papiers, quand, et là j'ai besoin de de, et elles se la construisent toute seule la solution et je pense que là notre rôle c'est de guider, un travail de guidage hein, vers ce qui peut constituer heu, alors heu,
100	J	une béquille

101	JY	une béquille. Pourquoi une béquille parce que (en souriant). Non parce que. En tout cas un geste de métier c'est à dire que, et on est au courant quand on explique une tâche à un élève pour le, il faut, il faut l'entrainer dans la tâche donc heu, par le but, par, enfin y a des choses qu'on partage tous j'imagine hein je sais pas mais
101	B	hun hun
101	CF	Des gestes provisoires en tous les cas qu'elle va s'affiner mettre à sa main
101	C	Tu donnes pas le ballon avant de faire les équipes.
101	JY	Hein ? Ouais exactement, exactement mais ne ris pas ! ouais mais là c'est pareil !
101	C	Et là tout le monde le fait. Enfin tout le monde le fait quand tu as. Et là c'est ça qu'elle pose comme question hein ?
101	JY	Exactement, tout à fait,
101	C	C'est heu, voilà, Est-ce que je vous ressemble ?
101	JY	Et c'est bien précis et je crois qui peuvent sortir de là en ayant tous, non seulement travaillé ensemble mais appris, quelque chose.
101	J	Et ça veut dire pour toi le rôle là de, du référent ESPE c'est de, c'est de pointer le, le, le, de pointer la chose là en disant "ben voilà là où tout, où tu as obtenu le silence tu dois, je, je te conseille ou je te propose de faire comme ça comme ça, comme ça".
102	JY	oui ou simplement de, de, de le mettre en valeur en tant que tel sans que ça redevienne un conseil du référent mais en disant "ben tu as trouvé la solution". Là y a une solution. Jusque
102	B	Alors que moi je vais l'embarquer sur la question du sens. Parce que c'est ça qui la
102	C	Mais toi, mais toi tu es en direct !
102	J	non non mais, non non mais bien sûr mais
102	C	voilà
102	J	C'est ça qui est intéressant de revoir aussi hein, c'est effectivement à ce moment-là qu'on voit que sa difficulté à elle c'est d'arriver à obtenir le silence et de faire copine avec euh, c'est de lui dire ben oui
102	JY	ouais mais, ouais
102	B	Mais en même temps elle, elle, elle fait tilt quand la question du sens est posée, elle fait tilt parce qu'en fait elle, elle avait confondu le faire du savoir une énigme pour heu, entrainer les élèves, et cætera. Et puis le fait de, de donner le sens quand même. Et là, elle de, à un moment donné elle dit "ah oui oui mais en fait heu, y a donner le sens et puis après y a "
102	JY	Oui ça prend du sens du coup
102	B	Et oui, et oui, et oui mais mais (Fait tourner ses doigts autour de la tête pour indiquer une réflexion)

103	JY	ouais
103	B	Non mais elle le rétabli, elle arrive à le rétablir mais
103	JY	Après on peut être aussi heu, avec le tuteur, partager le rôle de, de la montée en généralisation. Là, la première elle a donné une hypothèse, cette hypothèse elle a marché dans la situation. Peut-être que cette hypothèse si on, nous on a les pouvoirs, le pouvoir de de dire que c'est une ré, une règle, ça m'embête de parler de règle mais enfin, c'est un geste qui peut marcher pour plein d'autres situations donc on peut se l'approprier en tant que tel. Et du coup notre rôle, il est plus, enfin il est plus explicite.
103	J	On va se le boire ce café ?(sortie et rentrée dans la salle non transcrit-5'00)
103	C	Go ? On regarde ce passage euh (2h35'04)
103	B	d'anthologie
103	C	d'anthologie
103	JY	C'est quoi le passage ?
103	C	la, la deuxième situation en fait ou, ou il va y avoir cet échange entre
103	JY	C'est un passage que tu ne nous a pas montré encore, bon alors, oulalala
104	C	Voilà,
104	B	Voilà, non, non
104	C	le deuxième passage entre Angelina et et
104	JY	Comment vous êtes
104	B	Je ne suis qu'un être humain
104	C	(qui vient de lancer le film mais Brigitte et CF discutent en off) Excusez-moi je, c'est important ce qu'elle a dit Brigitte avant et du coup on l'a pas entendu.
104	CF	il faudrait juste que tu regardes là (désigne l'indicateur volume sur VLC). Voilà là c'est dans le rouge et du coup ça, tu vois ça, on a du mal à entendre. (PA modifie) Ouais voilà.
104	B	Ah c'est c'est ça ! Quand ça fait sur euh
104	CF	ouais ouais, hun hun.
104	B	d'accord.
105	Vidéo	deuxième passage échange compliqué Angelina-Annie. (2h35'50)
105	CF	"Je sais que tu le" quoi, elle lui répond ? "Je sais que tu le" (2h38'57)
105	C	Je crois qu'elle a dit "je sais que tu veux mon bien"
105	CF	que tu le ?
105	B	oui c'est ça
105	C	Elle a dit "je sais que tu veux mon bien" (CF hoche la tête)
105	Vidéo	reprise. "je vais enfoncer le clou". (2h39'56)

105	JY	C'est là qu'elle pleure ?
105	B	oui ! (Désigne l'écran)
105	JY	ouah c'est pas grave, c'est pas grave
106	CF	ouais c'est pas, c'est pas très grave (voix faible). C'est pas très grave parce que je, je pense qu'elle est ailleurs. Si on, on, on rembobinait un petit peu, la parole que va prendre Angelina pour lui dire "oui c'est bien tu les encourage mais ceux qui sont à côté finalement en gros ils n'entendent pas et" et elle lui dit "oui d'accord mais je suis ailleurs, ce que je veux c'est que le cours avance"
106	C	c'est ça
106	CF	donc elle (tourne ses mains en moulinet vers l'arrière) elle est sur une préoccupation de "comment j'instaure le rythme" et c'est ça qui me préoccupe et Angelina elle est en train de lui dire "ce rythme il faut qu'il soit lié à une classe relativement silencieuse pour que tout le monde profite de ce rythme". Tu vois et et donc elles ont un point de vue qui, qui bien sûr se rencontre mais l'angle d'attaque n'est pas le même et et je pense hein vraiment que, euh, comment elle s'appelle, pas Angelina,
106	C	Annie
106	CF	Annie euh voilà elle est, elle est, la charge émotionnelle c'est de ne pas arriver à se faire comprendre. Elle comprend bien qui a un problème de gestion de classe mais sa préoccupation c'est le rythme. Comment je peux mettre un rythme dans la classe
106	P	A un moment elle lui dit "euh y, euh y parlent entre eux mais ça, mais ça, je m'en"
106	CF	je m'en occuperai plus tard, voilà! voilà !
106	P	je je m'en occuperai plus tard, j'en j'ai
106	C	j'ai démissionné
106	P	Elle dit "J'ai démissionné"
107	CF	j'ai compris
107	P	J'ai démissionné, elle dit j'ai démissionné
107	CF	oui j'ai démissionné,
107	P	mais en même temps, en même temps, elle euh
107	CF	non
107	P	dans ce qu'elle dit "j'ai démissionné"
107	CF	oui
107	P	mais en même temps elle dit "j'entends aussi c'est pas important",
107	C	ben parce qu'elle est passée à autre chose, voilà,
107	P	"c'est pas important pour moi là"
108	J	oui c'est pas sa préoccupation, ouais

108	CF	elle a démissionné sur la la, le levé de doigt. Sur la prise de parole organisée.
108	P	oui, voilà
108	CF	C'est tout!
108	P	oui
108	J	ouais ouais
108	CF	tu vois
108	P	Voilà. Parce que c'est pas sa préoccupation là
108	CF	elle a démissionné sur le formel et elle elle voudrait aller ailleurs
108	C	et à un moment donné elle lui dit, elle lui dit "mais ça si j'y arrivait je le ferai" enfin tu sens que, voilà, c'est bon
109	CF	oui, mais de la même manière Angelina n'arrive pas à s'exprimer non plus parce que ce qu'elle essaye de lui dire là c'est "oui mais ok tu valides la réponse mais finalement tu la valides entre ces deux élèves parce que, en gros y a tellement de bruit que, les autres ne peuvent pas travailler". Tu vois elle est pas complètement non plus elle sur des règles bêtes et méchantes à mettre en œuvre.
109	P	ouais ouais
109	CF	y a y a vraiment là une vraie question de métier. Et qui est pas une question euh de débutant quoi, une vraie question de métier. Qu'est-ce que je priorise ? Finalement, qu'est-ce que je peux exiger? quels sont les exigibles ? Ou est-ce que je mets le curseur ? et avec cette classe là à ce moment-là, à quoi je renonce et et qu'est-ce que je priorise ? Voilà c'est une question qu'on se pose tous et à tout moment de de, de la séance. Et et cette charge, bon, enfin c'est pas pour te dédouaner mais je pense que
109	B	non mais c'est marrant parce que moi j'ai pas, je, je ne l'ai pas du tout entendu de la même façon. Le euh "je veux que l'on avance" c'était "évacuons ce problème de gestion moi je veux qu'on avance (tape sur la table plusieurs fois) là dans le TD et qu'on me donne des réponses". C'était, c'était,
109	CF	oui aussi
109	B	moi c'est ça que j'ai entendu.
109	CF	aussi, aussi
109	B	Et pas
109	J	Oui aussi oui mais, "ma préoccupation c'est pas la gestion de classe"
109	B	voilà
110	J	"on parle pas de ça, c'est pas ça que je veux"
110	CF	voilà!
110	B	oui !
110	CF	"mais ça j'ai compris!" Je suis en, en difficulté

110	B	Et c'est bien parce que je l'ai entendu comme ça
110	CF	oui
110	B	que j'ai dit "ah non non, c'est pas possible, elle peut pas, elle ne peut pas" alors qu'elle n'est pas
110	CF	elle ne peut pas l'évacuer
110	B	Elle ne peut pas l'évacuer mais en même temps elle est pas dans le déni puisqu'elle en a parlé plusieurs fois tu vois
110	P Et J	oui oui
111	B	et là je me disais "et pourquoi là elle, elle refuse de le poser" ?
111	J	Et pourquoi tu
111	B	En même temps je me disais "elle refuse de le poser parce que Angelina a tellement toutes les réponses que c'est insupportable quoi"
111	C	ben, elle, elle croit
111	B	Parce que, quel espace elle donne à Annie pour, pour pouvoir elle
111	J	Oui mais parce que justement est-ce que elle peut pas effectivement évacuer cette question-là, est-ce qu'on peut dire que là on, euh, le problème c'est pas la gestion de classe, c'est son problème à elle qui est son problème de rythme, son problème euh
111	JY	de rythme ou de vouloir absolument faire ce qu'elle a prévu ?
111	J	oui
111	JY	je sais pas si c'est euh, moi j'ai un doute avec euh
111	C	Ça c'est, c'est vrai, c'est une tension qu'elle a, qu'ils ont fréquemment hein ?
112	JY	Ben voilà c'est pour ça que le rythme ce serait une tension plus euh, euh, enfin qui viendrait plus tard pour moi. Peut-être pour un débutant, c'est vraiment elle a prévu un déroulement et elle veut s'y tenir. C'est pour ça qu'elle dit souvent "je perds du temps", euh, (lis ses notes)
112	B	oui
112	JY	trop de temps, pas de temps (2'44'02)
112	C	mais ce qui est, ce qui est, moi ce qui me, ce que je trouve moi, quand je l'ai vu en direct, tu vois, c'est sur mon cahier je me suis entou, j'chuis allé, je suis allé, j'étais à côté de la caméra, je me suis noté le temps alors j'ai fait un gros trait parce que y a plusieurs choses dans ce passage. Et, y a, y a y a la relation entre elles avec une qui dit à l'autre "c'est bon, c'est bon, c'est bon" plusieurs fois tu vois et puis bon l'autre, brrrrr, en mode panzer ça avançait sans jamais trop s'arrêter et puis y a la situation ou toi tu le dis aussi quand tu lui dis
112	J	ouais, "maintenant ça suffit"

112	C	"maintenant ça suffit" mais mais, le, le panzer continue quoi ! Et et et moi je trouve que sur la situation de travail tu vois, du TD avec voilà les les les des stagiaires des formateurs et cætera. C'est rare d'avoir un, un un stagiaire qui fait ça.
112	J	hun hun.
112	C	Tu vois le référent lui dit "allez chuit je siffle la fin de la récré on fait autre chose" pas de problème ! Je continue ! Moi sur le coup je me suis dit waouw tu vois c'est, et c'est et c'est, alors je trouve que ça dit vraiment des choses de de de, de la complexité de cette situation, mais. Enfin de la complexité pour le référent aussi hein ?
112	B	ah oui oui
112	C	Tu vois d'arriver à pas faire exploser l'une, cadrer l'autre, que le savoir euh, qui, qui ait un échange euh constructif
113	B	oui parce qu'à un moment donné Angelina me regarde et me dit "je ne parle plus"
113	C	ouais
113	B	"Je ne dis plus rien", à un moment donné ou je l'ai regardée, elle me dit "je ne dis plus rien" après elle peut pas s'empêcher donc elle revient mais euh (rire Pierre)
113	C	(qui s'adresse à CF qui a dû sortir) hein je disais, sur le moment ou Brigitte lui dit "stop, ça suffit, ça suffit" et elle s'arrête pas !
113	CF	Non
113	C	Ça c'est, c'est compliqué quand même et puis c'est rare d'avoir des stagiaires qui qui qui qui font comme ça.
113	B	(en souriant) J'aurais dû lui dire "ta gueule Angelina !" (Rire)
113	JY	Après, la pression aussi qui se mettent, c'est
113	C	oui
113	JY	parce que là pour qu'elle craque comme ça et puis de suite après elle sourit hein, mais euh
114	CF	ah c'est un petit craquage, on en a vu des pires hein !
114	JY	oui mais ça fait rien ! Ça veut dire quand même que
114	J	ouais ouais, elle est pas sortie en claquant la porte et
114	CF	non !
114	B	ah non !
114	CF	non mais c'est vrai !
114	J	ouais mais tu vois ça pourrait être le cas
114	CF	Dans ces films de TD on
114	B	Puis, puis en fin de de, en fin de TD, elle revient dessus, je reviens dessus et elle euh
114	CF	Non! Avec tous les films qu'on a maintenant entre Pierre-Alain et Emmanuel on a vu, on a vu des situations
115	C	bien...bien

115	CF	Voilà. Bien plus chargées émotionnellement y compris chez les, y compris chez les référents ESPE hein ? Donc euh
115	B	Ah parce que tu crois que je suis décontracté là ? (Rires)
115	CF	on peut aller plus loin. On l'a eu vu. (Blanc quelques secondes). Euh, l'heure avance un petit peu, peut-être que les premières vidéos que tu nous as montrées euh, on voit bien dans la présentation que vous faites qui a des des distinctions. En tous les cas, il y a toujours, y a toujours au moins trois éléments qui réapparaissent qui sont euh, "présenter le TD délocalisé", certains vont plus loin en parlant du tutorat partagé
115	B	hun
115	CF	hein ? Donc c'est à dire que y remontent sur ce qu'est un tutorat et donc ce regard croisé, d'autres en restent au TD délocalisé et du coup n'expliquent que la délocalisation, donc la y une explication, et puis y en a d'autres qui sont plutôt sur euh, comme Malek et Pierre me semble-t-il, plutôt avec une insistance sur observer, c'est à dire euh
115	C	gestes, gestes professionnels
115	CF	voilà, observer et finalement est-ce que l'observation c'est un geste de
115	P	peut-être parce qu'aussi, pour moi en tout cas, toute la présentation euh du TD délocalisé elle se fait ailleurs. Comme en l'occurrence cette année euh, ce sont des DESU que j'ai par ailleurs en a, en analyse de pratiques professionnelles et le travail, ce qui va se faire dans les TD délocalisés et l'enjeu, j'ai eu 2 occasions de le leur présenter en APP et puis comme je suis allé, euh, faut pas le dire, je suis allé les visiter dans leurs classes et
115	JY	chuuttt ! (CF fait le signe coupez) (rires)
116	P	Voilà. Donc c'est ce qui fait que j'ai pas besoin de leur réexpliquer le dispositif puisque ça a déjà été fait à plusieurs reprises.
116	CF	mais, mais cette question de l'observation euh, il me semble qu'elle est euh, enfin en tous les cas c'est là ou en était arrivé aussi un petit peu le GCIEF, c'est de dire que finalement c'est c'est une, ça fait partie intégrante du métier d'enseignant, que on a assez peu d'occasions justement d'observer ses propres élèves. D'où un des intérêts d'ailleurs du dispositif plus de maîtres que de classes qui permet par le co-enseignement, qui permet de cet espace là et là c'est ce qu'on offre aux étudiants, aux stagiaires mais euh, peut être que euh, dans ces dérapages comme vous dites, ça, ça met peut-être la limite, enfin le point sur la limite de l'observation. Est-ce que ici on les prépare à observer ? qu'est-ce qu'on leur donne pour observer ? Et par exemple tout ce qu'on avait travaillé dans le GCIEF c'était de dire, à un moment donné d'observer des faits. De s'en tenir aux faits. Premier point "attention là tu es en train de faire une interprétation". Les faits.

		<p>Ces faits tu fais des hypothèses. Dans ces hypothèses, deuxième temps tu fais l'hypothèses de "qu'est-ce qui l'a conduit à, à, à faire cela ? Qu'est-ce qui l'a conduit à ne pas le faire ?" et troisièmement, euh, troisième élément, voilà, une alternative, des alternatives qu'est-ce que, au regard que tu portes, elle aurait pu faire d'autres et qu'est-ce qu'elle aurait gagné et perdu en termes d'efficacité à la fois pour ses élèves et pour soi. (Pierre se lève) Ce qui aurait de, de mettre à distance permis peut-être un petit peu le discours d'Angelina si on était resté tu vois sur euh, voilà. Par exemple sur cette chronologie-là. Moi il me semble que dans ce qu'on voit ça appelle à former les les les collègues sur l'observation, non pas à travers de grilles en disant euh, "tu vas observer dans une classe il te faut une grille" mais l'observation du métier et des élèves comme un geste de métier aujourd'hui d'un enseignant. Parce que plus on est en co-enseignement, finalement, on travaille en collectif et il va devenir évident que, il va falloir les aider à construire cette compétence.</p>
116	C	<p>Euh, juste je voudrais rajouter 2, 3 petites choses parce que forcément il a fallu que je fasse des choix et donc ça a fait partie des choses dont je voulais parler si jamais le débat nous y amenait mais, un, un des points moi que je vais regarder plus en détail, parce que, dans le ressenti euh, je, je l'ai, je l'ai vu et je veux vérifier si ce que j'ai vu se corrobore tu vois sur des, des mesures. C'est que dans les observations il y a 2, 2 cas où on observe un expert, en doc et en premier degré quand, dans le TD de Malek et dans tous les autres cas enfin, et puis toi sur les vidéos</p>
116	P	<p>oui</p>
116	C	<p>et dans tous les autres cas, on observe des stagiaires.</p>
116	CF	<p>Est-ce que dans le cas de Pierre du coup on n'a pas précisé ces des vidéos de qui que tu donnes à voir ?</p>
116	C	<p>1 fois Magali dans sa classe</p>
116	P	<p>oui, euh, l'autre c'est une, une vidéo qui m'a été envoyée par une collègue de Marseille 12, euh, le C**, qui est pas, qui est pas une, qui est pas une PEMF mais qui est une collègue qui doit être T12 ou quelque chose comme ça, et puis la dernière c'est une vidéo, elle était moins bien, moins intéressante</p>
116	C	<p>mais c'est tous des expérimentés en tout cas.</p>
116	CF	<p>Parce que dans cette vidéoformation ça pose la question aussi tu vois, à quel moment on montre aussi entre guillemet des pratiques expertes pour voir aussi, ce n'est pas que les préoccupations des pairs et de montrer que ça ! C'est aussi euh, voilà.</p>
117	C	<p>Ce que, ce que je voulais dire c'est que dans ces situations-là, là on, et ça tu me l'avais dit, Brigitte</p>

117	B	oui ?
117	C	tu te rappelles je t'avais dit que c'était très riche en sortant du TD
117	B	oui
117	C	Voilà. Dans les TD où ils ont plutôt observé des pairs, y a des situations comme ça, alors c'est là où il y en a le plus, enfin, c'est une de celle où il y en a le plus mais en tout cas c'est pas du tout de la même mesure quand ils observent un expert, en l'occurrence un tuteur. Là, le débat derrière, c'est plus un débat, c'est du question-réponse et y questionnent pas la pratique, y se demande comment il a fait pour faire ça et parfois ils se demandent rien.
117	J	oui
117	C	y disent, c'est beau, c'est merveilleux, enfin je trouve que le débat prend pas sur les mêmes points et la, la, du coup j'ai oublié la deuxième chose que je voulais dire et merde, dommage. Voilà, parce que je trouvais qu'il y avait deux points par rapport à ce que tu disais CF.
117	CF	j'ai dit y a l'observation et la présentation du TD mais le travail sur l'observation aussi.
117	C	hun. Non mais je
117	JY	Alors l'observation de l'enseignant et des réponses des élèves par rapport à ce que fait l'enseignant, c'est ça que tu disais ? Ou pas automatiquement ?
118	CF	Ben on voit chez Malek et Pierre euh, voilà cette insistance,
118	C	Ça y est ! Tu viens de citer Malek,
118	CF	Voilà.
118	C	et l'autre chose dont je voulais vous parler merci
118	CF	Comment on observe
118	C	le l'autre chose dont je voulais vous parler mais que j'ai pas pu mettre sur les images parce que ça faisait trop, c'est que Malek dans ses 2 TD que ça soit dans l'observation de Martin comme dans l'observation d'Isabelle, donc la PEMF dans le 1er degré. Non, non que chez Martin. L'observation de Martin, y donne une grille, la grille de Fred sur "prendre la classe"
118	JY	hun hun
118	C	il l'a donné avant en disant voilà, quand vous allez regarder ce que fait votre collègue, vous allez regarder à l'épreuve de la grille, y vont pas s'en servir, enfin après, dans le TD ils s'en serviront pas par contre il fait, il a employé deux fois un terme qui doit venir de son parcours à lui un peu mais quand y demande en fait au stagiaire de retr, celui qui a fait la classe, quand il lui demande de, après en terme de bilan de dire comment ça s'est passé, il emploie le terme de récit, il dit "fais-moi un récit de euh ce qui s'est passé dans sa situation de classe"

118	CF	C'est un historien.
118	C	Voilà c'est le côté historien, et le stagiaire est complètement à l'aise avec le truc et il lui raconte effectivement ce qu'il vient de vivre, euh.
119	CF	C'est un peu ce que fait Annie finalement
119	C	Voilà, ce que, ce que Annie fait quand elle demande une chronologie dans le récit y a quand même cette dimension chronologique, hein dans ce que Malek euh (Départ de Pierre)
119	JY	Ouais, enfin c'est une façon de s'organiser en tout cas
119	C	Oui c'est ça. C'est pour ça que je voulais vous en parler parce que je trouve que dans les préoccupations du référent qui (fini en moulinant avec les mains)
119	CF	En tous les cas dans, dans ce, puisque vous voyez qu'on a raison de rester un peu dans du détail, dans ce TD euh, outre la controverse sur laquelle on est revenu, même si elle dit au départ que ce n'est pas ce qu'elle va faire, très vite elle démarre en disant "ma difficulté" en fait elle répond à la consigne de Brigitte immédiatement hein. Elle dit "je peux pas le faire" mais tout de suite elle rentre par-là "ce qui m'a mise en difficulté", "ma difficulté c'est" donc elle rentre par ça. C'est c'est vraiment là, je pense aussi, que, tout le travail qu'on voit là en amont de dédramatiser hein, cette question de de ce qui est difficile et et et on voit bien cette difficulté c'est à la fois la mienne mais c'est celle du métier.
119	C	Ciao Pierre !
119	CF	Donc y a, y a ce travail, on sent par rapport aux premières années ou on filmait les TD où il y avait quand même plus de pudeur de la part des stagiaires et y compris des tuteurs à revenir sur ces questions de difficultés. Là on voit que bon, c'est quelque chose qui est euh, finalement assez banal que de poser cette question. C'est c'est
119	C	Y a un élément qui a disparu
119	CF	enfin mais, ça mérite d'être travaillé hein ! Ça mérite d'être travaillé. Quel est le statut justement de la difficulté et des ressources
119	C	par rapport au 1er TD que j'ai pu aller filmer euh, y a un élément je trouve qui a aussi disparu c'est la tension. C'est à dire que euh, y a une tension liée à l'affect et cætera. mais dans les 1er TD que j'avais filmé il y a deux ans euh, on sentait une tension entre les 3 parties, tuteurs référents stagiaires voilà. Y avait de temps, en temps quand un critiquait l'autre tu en avais un qui défendait. Enfin, le Td de Jean-Pierre par exemple y a 2 ans.
120	B	ça arrive encore hein ? Ça arrive encore.
120	C	enfin pour en avoir là filmé plusieurs chez vous, euh, je trouve que c'est beaucoup plus apaisé quand même. Ya, le dispositif a commencé un peu à perméabiliser, à perméabiliser un peu dans

		les représentations des gens et, et y a moins ce, ce, ce côté, je trouve qu'il a moins ce côté. Alors chez vous il l'a pas du tout
120	J	hun hun
120	B	Et est-ce que c'est pas en lien aussi avec la formation tuteur, tu vois ? Que ça nous a un peu obligé à nous à
120	C	peut être
120	B	à travailler là-dessus et et ça nous oblige aussi et ça oblige aussi les tuteurs à cheminer là-dessus.
120	C	Oui c'est possible. Après, elle est inégale hein, par exemple dans le premier degré, y en a pas
120	B	oui
120	J	pas de formation tuteur ?
120	C	non
121	J	oui et puis nous par exemple la formation elle, elle questionne pas du tout le TD délocalisé, tu vois ?
121	B	nous non plus mais elle questionne l'accompagnement du stagiaire, le tutorat, tu vois ?
121	J	d'accord
121	B	donc ça rejoint
121	J	oui oui, je vois ce que tu veux dire
121	B	c'était ces histoires, n'en faites pas des clones, ne cherchez pas, tu vois ?
121	J	Ça rapproche en fait la formation sur le terrain de la formation à l'ESPE, c'est ça que tu veux dire
121	B	je trouve, mais euh,
121	J	oui, enfin, tu vois dans, dans ce sens-là, nous la première formation tuteurs c'était à la fin du mois de, d'août et y avait les tuteurs, les stagiaires et les référents ESPE qui étaient ensemble en fait. Donc euh. Je pense à ça parce que vous disiez "y se voient presque jamais et cætera."
121	B	oui, oui
122	J	Nous dès le départ en fait, tout le monde se voit ensemble et on a un moment où tout le monde peut travailler ensemble et échanger ensemble. C'est vrai que ça, que ça rapproche au moins factuellement et du point de vue du tutorat mixte c'est pas la même chose.
122	B	Et ça c'était encore le cas quand la formation était attribuée aux IPR
122	J	hun hun
122	B	parce que moi je me souviens j'avais été convoquée en tant que tutrice, y avait tous les partenaires de la formation avec les stagiaires, on était tous là toute une journée. Et ça, ça a disparu. Cette rencontre. En même temps tu vois la ren, je, je me pose aussi la question lorsqu'elle est très tôt dans l'année cette rencontre, donc en août euh, si elle est aussi porteuse que si elle

		a lieu un peu plus tard quand les différents partenaires commencent à se connaître, à se pratiquer, à travailler ensemble. Si on a pas plus de, de, je sais pas
122	J	Ben l'idéal, nous on en a 3, c'est
122	B	A vous en avez 3, c'est le grand luxe les CPE ! Attends ! Bon.
122	JY	Tu peux assister à, tu, tu suis tout le monde ? Tu en as 30 ?
122	B	Euh, ils sont 30 mais y en a non. Sur, qui ne sont pas DESU, qui ne sont pas temps plein, j'en ai 24 ici.
122	JY	Ah d'accord. Et les DESU tu les suis pas ?
122	B	Non,
123	JY	ah ouais
123	B	je les suis pas. Ils sont
123	JY	nous, on les intègre.
123	B	Non. Nous les DESU c'est CF C**** qui a pris tous les DESU de langue et qui fait une inter-langue.
123	C	J'aurais une question un peu méthodologique. Je regarde CF, qui. On arrive au bout de ce premier temps de travail, y en aura un deuxième après mais entre-temps on va avoir en différents moments, on va avoir des confrontations croisées avec les tuteurs en autoconfs et puis y va y avoir une deuxième boucle avec la deuxième vague de TD un peu plus tard dans l'année. Est-ce que il est bienvenu, malvenu, de proposer un, une réflexion au groupe sur comment on s'organise pour que ça continue, est-ce que ?
123	CF	Ben dans les notes que j'ai prises, euh, y faudra après vérifier, finalement on est resté très concentrés c'est normal hein sur euh les stagiaires et la relation du référent ESPE et des stagiaires. On voit bien que pour l'instant on évacue, on botte un peu en touche cette question de du partage et du tuteur. Donc, du coup, on on, on constate bien que on a aussi de faire le métier entre nous sur la place, à plusieurs reprises tu as posé cette question Brigitte, "quelle est ma place ?" "Quel est mon rôle ?" "mon job c'est quoi ?" voilà, euh. Je suppose qu'on va, je peux faire l'hypothèse qu'on va avoir à peu près la même configuration avec les tuteurs. Les tuteurs y vont se poser des questions de tuteurs en évacuant
123	C	Avec peut-être une différence c'est qu'il y a une pluralité de pratiques beaucoup plus grande
123	CF	oui, oui et puis qu'y a souvent ce sentiment d'une prescription venant des référents alors on, on verra euh, là l'intérêt je crois c'est de reprendre, par exemple, des situations comme celle-ci, c'est à dire on a quand même beaucoup travaillé sur cette situation et et de, de croiser bien sur entre le tuteur et le référent pour voir, quel est le,
123	C	oui

123	CF	quel est le plus de ce dispositif? Parce que là on a un dispositif qui a l'ambition de contribuer à la professionnalisation de, de ces jeunes profs. Voilà. C'est de se poser des questions d'un point de vue ergonomique hein ? Quelle est, quelle est l'utilité d'un tel dispositif ? Bon. Enfin c'est la question, je me permets de vous dire ça parce que c'est la question que vous vous posez, et que tu poses explicitement. (À Brigitte)
124	B	en autoconf c'est celle qui a surgit, c'est à dire l'absence de projet en amont avec le tuteur, l'absence de de, qu'est-ce qu'on fait de ce TD ? Comment on l'imagine ? Qu'est-ce qu'on veut en faire toi et moi de ce TD là, euh avec les stagiaires ? Comment on va s'organiser ? Comment euh, on, on est un peu juxtaposé là tous les 2. Hein ? On est
124	C	de toute façon dans la croisée ça sera prévu parce que il m'en parle aussi !
124	B	Pardon ?
124	C	Dans la croisée c'était sûr qu'on y aille parce qu'il m'en parle aussi.
124	B	d'accord
124	C	dans son autoconf. (rire)
124	B	Et oui, mais oui mais bien sûr. Il doit, et de se demander aussi la place
124	CF	"On est juxtaposé" (citant Brigitte), Julien y dit ben finalement quand on fait de la formation avec les tuteurs euh le TD délocalisé est quasi absent. Voilà donc euh bon
124	J	Alors après oui, la formation de manière globale non par contre, alors effectivement par rapport à ce que disait Pierre-Alain le fait que le tuteur y suive presque, même savoir que c'est à la lettre nos formations parce que c'est pas une prescription mais effectivement par contre on insiste beaucoup plus sur l'échange et sur comment, donc euh, peut être ça détermine le fait que effectivement y détermine ses visites
124	C	C'est un extrait que j'ai prévu de montrer aux autres tuteurs je sais qui va faire bouger (rire) parce que chez vous aussi (EPS) ça a l'air bien borné, enfin borné. Quand on écoute Stéphane euh, mais en 1er degré par exemple, le 1er degré ils sont.
125	JY	Ouais le premier degré c'est moins, en plus y a un rapport avec l'ESPE euh avec la prescription qui est quand même plus compliqué dans le 1er degré. C'est historique quoi c'est
125	C	Alors là y a, enfin, je trouve dans ce qui vivent là tu vois, y a, la tutr, la tutrice Isabelle, euh, à un moment donné la tutrice tu vois, les deux tuteurs du 1er degré, bon je les connaissait pas très bien tous les 2, 1 mieux que l'autre mais elle je la connaissait absolument pas, c'est quelqu'un avec une énergie incroyable et elle dit les choses tu vois mais vraiment et elle a envie! Tu te rappelles l'extrait que je t'ai montré ? (À CF) Elle a envie, elle a envie d'apprendre elle a envie de former, elle a envie d'être

		efficace, elle a envie de faire vraiment et toutes les portes sont fermées ! Elle rentre, elle peut pas, c'est (fais une croix avec sa main) pourtant elle te dit
125	CF	(A Julien) Parce que toi quand tu dis euh, que vous vous, que le TD délocalisé il est un peu, c'est pas le, le le cœur de votre rencontre, ça veut dire que les CPE vous allez quand même sur le terrain largement en dehors de, du TD délocalisé ?
125	J	Ah non c'est pas du tout, non non pas du tout, pas du tout c'est le seul moment ou on va sur le terrain, en dehors des visites d'alerte hein
125	CF	d'accord, comme tout le monde ?
125	J	on a pas du tout de moment. Par contre ce qu'on a instauré cette année en dehors de notre rencontre au mois d'aout c'est qu'on fait un entretien individuel avec chacun des stagiaires dont on est référent et avant ça on a un entretien téléphonique avec chacun des tuteurs de ces stagiaires.
125	CF	d'accord
125	J	et ça, et ça va être reproduit au second semestre
125	JY	Ces TD c'est comme tout le monde ?
125	J	oui y a pas de visite de terrain en fait
126	CF	Est-ce que voilà. Quel est le, quel est depuis 2013 le rapport des formateurs ESPE au terrain ? Est-ce que c'est simplement à travers le TD délocalisé et les, et les, et les alertes ?
126	JY	Nous oui, c'est à travers le TD délocalisé, si ce n'est que vous vous les voyez tous ensemble et nous on les voit les uns après les autres
126	CF	Parce que toi du coup dans l'organisation ce TD délocalisé il prend un temps certains, où est-ce que vous prenez,
126	JY	les heures ?
126	CF	les heures ?
126	JY	chuuutt (se couche sur la table)
126	CF	d'accord (fait le signe de couper, PA rigole)
126	JY	je crois que c'est sur le, les UE mé, sur les moyens mémoire puisque c'est quand même très connecté avec euh, souvent connecté avec le mémoire. Je crois que c'est, déjà on a les heures de TD déloc on a 3h par
126	C	oui 3h par étudiant
126	JY	Voilà. Après, les, là-dedans on prend, on prend les heures de visites, entre guillemets (fais le signe avec ses mains), le temps de de, on compte pas les heures hein ! Quand on part à Sainte Cécile les vignes voir quelqu'un et faire le débrief après ça dépasse 3h. Hein ! Mais bon et après le, les temps de TD, euh, à l'ESPE on les récupère un petit peu là-dessus et il me semble un petit peu, faudrait demander à Yvette ça moi je, faut que je me tienne au courant.

127	C	Bon, et puis, et puis y a une dimension tu vois ça, c'est, c'est un peu ce que j'ai mis là dans les, dans et ça ça va pour moi, c'est un fil que je vais peut-être tirer je vais voir, euh, c'est entre guillemets, le référent dans son parcours c'est à dire que, vous vous êtes 3 (CPE), et j'ai l'impression que les choses sont très coordonnées, très partagées, voilà, vous vous êtes 2 et c'est pareil tu vois
127	J	Et en plus de ça, ça a son importance aussi, en fait tous mes stagiaires sont visités par les inspecteurs. Y a une visite d'installation et ensuite y a une visite de titularisation et en fait à la suite de chacune de ces visites on a des comptes rendus téléphoniques des inspecteurs, après, après toutes les visites d'inspection les inspecteurs y nous appellent en disant, y a eu un problème là, c'est compliqué là, et cætera. Notre lien avec le terrain y passe aussi par l'inspection parce qu'on a des rapports avec le corps d'inspection qui d'apr, enfin j'ai l'impression (se tourne vers Brigitte) sont un peu exceptionnels par rapport aux autres disciplines. On les a régulièrement au téléphone on se voit régulièrement (3h06'34)
127	B	puis y viennent euh
127	J	ils participent à nos formations
127	B	Oui ! On les reconnaît (fait signe costume), quand ils passent dans le couloir au 4eme on dit, ah ce doit être les IPR des CPE !
127	J	Mais y, enfin sur les visites des stagiaires y nous font des rapport quasiment à chaque fois quoi. Même des fois on est obligé de raccrocher parce que y en a beaucoup tu vois.
127	C	C'est rarissime, c'est rarissime ça !
127	J	Ça c'est un lien avec le terrain qui est particulier quoi.
127	C	Et, et c'est une des choses, tu vois moi je connais, de tous les milieux que je suis allé filmer depuis le début c'est celui que je connaissais le moins, parce que même en tant qu'élèves j'ai pas trop fréquenté les CPE (rire) , c'est vraiment un milieu que je connaissais absolument pas mais l'impression que ça donne, mais partagée par tous les acteurs, que ça soit ce que toi tu m'as dit, ce que me dit Pauline, ce que me dit Christophe, c'est cohérence, travail en commun organisation partagée, tout le monde vois clair. C'est vraiment quelque chose qui sort euh très fortement et moi quand je mets ça en écho avec ce que disent les gens par exemple du 1er degré que je connais un peu plus, où là c'est l'auberge espagnole c'est euh, tu vois c'est incroyable. C'est la même prescription, après c'est pas la même échelle
127	J	Eh oui
128	C	Vous vous avez peu de stagiaires, vous avez peu de référents, y a peu de tuteurs, les PE ils sont 900, tu vois c'est
128	J	et oui.
128	C	l'échelle est pas la même

128	JY	C'est l'échelle qui rend
128	C	Mais y a pas que l'échelle, tu dis les inspecteurs y nous font des comptes rendus, euh, le tuteur y dit "moi je sais exactement ce qui se passe à l'ESPE", enfin, tout le monde à son niveau contribue à, à à cette cohérence là et et ça, enfin, moi ça me paraît être un élément hyper
128	JY	c'est important oui
128	C	hyper intéressant
128	CF	Et dans le tuteur qui sait exactement ce que vous faites à l'ESPE, vous-mêmes vous savez exactement ce que font chacun des tuteurs ?
128	J	quand même ouais un petit peu. Alors après euh, après c'est surtout sur c'est, c'est, c'est à la fois sur les moments de formation en fait. Y a trois moments de formation avec les tuteurs et puis à ces échanges dans les TD délocalisés et puis il y a des échanges téléphoniques donc c'est vrai que ça, ça permet quand même de, et puis ils nous adressent leurs rapports intermédiaires aussi
128	C	Alors ça aussi dans le 1er degré tu les as. Tu as le rapport de visite mais après, après y a la distance, y a le temps, y a le fait que, voilà, c'est tellement un temps, on parlait de temps volé en DESU, euh, les PEMF ça existe pas le TD délocalisé dans leur temps de travail personne ne le prévoit. Ils sont toujours sous ce fameux bénévolat depuis 3 ans et qui a pas changé. Tu vois quand Pierre il te dit "je viens de voir la tête de Stéphane pour la première fois sur la photo, euh, c'est alors que dans le même temps, toi tu dis, "j'ai déjà fait 4 TD avec eux, ça fait plusieurs années qu'on travaille ensemble", forcément ça peut pas donner les mêmes effets. Tu vois sans parler de là c'est bien, là c'est moins bien, mais en tout cas
129	J	non non bien sûr hein
129	C	Les choses qui circulent à l'intérieur, l'action de chacun, elle est forcément complètement organisée par ça.
129	JY	Tu te rends compte ce qui pourrait faire là avec euh, si c'était toi à la direction (rires)
129	C	j'ai pas entendu ?
129	JY	tu te rends compte ce qui pourrait faire, organiser les choses ! (Rires)
129	B	Nous on les voit mais y a une telle rotation chez les tuteurs
129	JY	nous aussi y a une rotation
129	B	qu'on ne peut pas avoir cette continuité et cette relation qui se construit au fil du temps. Tu vois ? Ils sont tuteurs une année, l'année d'après ce sont des nouveaux qui arrivent, puis y a des anciens et des nouveaux c'est
129	C	Puis ils redeviennent tuteurs dans des situations différentes. C'est le cas d'Henri

129	B	Absolument
130	C	qui a été tuteur à l'époque où la formation était différente, tu vois avec euh, et qui dit "là, euh, je sais pas, j'y arrive pas"
130	JY	huhun. Et les, euh, y viennent sur quels moyens ? Sur un demi-poste ?
130	J	oui tout à fait. Ça détermine aussi effectivement les choses parce que ce sont des demi-postes qui sont bloqués sur plusieurs années
130	JY	ah d'accord
130	J	Tu vois, c'est à dire, un CPE part à la retraite, tu bloques son poste pour un stagiaire pendant euh, 3 ans normalement, parfois ça va être plus
130	B	Donc t'as le terrain. Le terrain il y est quoi
130	JY	C'est ce qui amène aussi la stabilité, alors que nous c'est en fonction de, des mutations, (fait bouger ses bras dans tous les sens)
130	J	Et voilà, oui, oui. Ça peut changer chaque année en fait.
130	JY	Ah ouais nous, c'est un coup-là, après y en a 2, y en a 1, y en a plus. Ouais ouais c'est bien.
130	B	Nous on a, cette année les, les chargés de missions qui vont aller visiter tous les stagiaires. Parce que l'an dernier on s'était rendu compte que, qui avait des tuteurs, enfin des, des rapports de stagiaires, enfin de, de tuteurs qui ne correspondaient pas du tout à ce que nous, à la connaissance que l'on avait nous des stagiaires sur le terrain donc on était un petit peu embêtés et donc on avait fait des TD délocalisés les seconds, là où on avait l'impression qu'il y avait une petite fracture où quelque chose et là cette année les chargés de missions vont voir tous les stagiaires et nous envoie systématiquement
131	JY	C'est une directive de
131	B	le rapport
131	JY	C'est une directive de, c'est une directive nationale
131	B	ah bon ?
131	JY	il me semble, ça fait partie du P
131	C	du PFA c'est pas ça ?
131	JY	non le plan de carrière là, le PC, PPR, tu sais y a 4 temps d'inspection maintenant
131	B	nous des PP on en a pas
131	JY	du 7ème échelon et à la fin. C'est comme ça que vont être organisées maintenant les inspections de tous les personnels. Je crois que ça rentre là-dedans. Et l'année dernière, le recteur ne voulait pas que les IPR viennent, fassent les inspections pour chacun des stagiaires.
131	J	Y a une différence aussi tu vois par rapport à, par rapport à cette question-là, c'est qu'en fait nous les CPE ils sont quand

		même très directement en lien avec les chefs d'établissements ce qui et comme le corps d'inspection c'est le même que celui des chefs d'établissements, lorsqu'il y a une difficulté avec un stagiaire dans un établissement, le chef d'établissement fait remonter directement à l'inspection qui nous fait remonter directement à nous. Les stagiaires sur lesquels il y a des difficultés nous on le sait dès la fin du mois de septembre. C'est vrai que ça, ça va très vite quoi.
132	JY	vous avez 2 stagiaires par établissements ?
132	J	Non, 1 stagiaire et un TZR. Qui complète le poste.
132	JY	ah. Tu vois ça fait des espèces d'écoles d'application. Puisqu'y ont toujours un stagiaire pendant plusieurs années.
132	J	Et après y a des établissements qui choisissent de garder des stagiaires de manière stratégique. Par exemple les établissements où y a 2 CPE qui s'entendent pas bien, ben y demande à avoir un stagiaire pour régler les choses et après y a des établissements comme ça qui ont des stagiaires depuis 4, 5 ans parce que c'est une histoire en fait qui fait qui arrivent un peu à fonctionner.
132	CF	bon
132	C	Bon, ben merci beaucoup en tout cas
132		
132	J	Ben c'est riche hein !
132	CF	On reviendra sur cette prise en tension là que tu as évoquée Brigitte ? C'est des points sur lesquels peut-être il faudra revenir ? Prise en tension entre "Ce que je veux qu'elle s'exprime", c'est tout ce qu'on avait relevé au GCIEF dans cette circulation de la parole et puis euh "Ce que je trouve fondamental" et puis euh ce que disent les stagiaires et qui qui ne te convient pas, "je ne peux pas lui dire que ce n'est pas ça que je veux que tu dises", voilà, "je suis coincée" donc coincée dans cette prise en tension entre ce qui disent, y a un premier point-là et puis euh lorsque tu dis clairement "ce qui me dérange c'est que j'ai le sentiment qu'elle évalue alors que moi je suis sur une position d'accueil." Peut-être que cette position d'accueil ça mériterait aussi que,
132	B	Qu'elle soit un peu plus (fait une mimique signifiante + d'engagement)
133	CF	qu'elle soit un peu plus creusée!
133	B	directive ! un peu plus
133	CF	non non non non, creusée ! C'est quoi une position d'accueil, qu'est-ce que tu mets derrière, comme gestes de métiers
133	C	C'est ce qui dit Jean-Yves dans sa présentation, quand y dit "moi je vais être animateur" après t'as rajouté ça va pas être le cas. Et tu te présentes comme ça.
133	CF	voilà ouais

133	C	Dans le TD, on l'a pas vu là, pour plein de raisons mais dans le, dans le TD délocalisé de Véronique elle ne va rien faire d'autre que distribuer la parole, tu vois elle voilà, toi c'est ton, tu fais pas que ça mais, contrairement à celui de Véronique le tiens pour l'instant, je l'ai, je l'ai mis sur un tableur, c'était mon travail de ce weekend, j'ai passé 20 heures chez les CPE, euh, je me suis listé toutes les prises de paroles, combien de temps elle duraiient, quel type de prise de parole, qu'est-ce que tu faisais, si tu régularis, si tu posais des questions, tu répondais, enfin tu vois, et, et en fait je vais essayer de stabiliser comme ça les différentes interventions de chacun. Et on voit, enfin moi ce que j'ai vu là, dans ce TD là, c'est que justement on, ton, tes interventions sont majoritairement, régulation, relance, tu vois ? Et euh, ça il faut que je le fasse chez tout le monde j'ai pas eu le temps encore mais
133	CF	Oui pour pouvoir comparer.
133	C	Voilà. Pouvoir comparer, ça dit des choses et donc, tu vois c'est pas après chacun l'exprime à sa façon mais euh
133	B	hun hun
133	JY	après je suis pas sûr qu'on doivent être uniquement des animateurs.
134	C	ah, moi non plus !
134	JY	On est quand même des formateurs.
134	C	je dis pas ça.
134	JY	mais eux (désigne du doigt devant lui), eux attendent
134	C	je dis ce que tu as dis
134	JY	ouais ouais ouais, oui mais moi je le présente comme ça et euh, et je constate que j'arrive pas à l'être mais en fait je, je, c'est peut-être pas plus mal.
134	C	Ben, ouais, je suis pas sûr que
134	JY	que je sois pas que animateur, parce que eux ils attendent des choses de nous
134	C	ben oui
134	J	et oui, y a des moments, on conforte des choses en fait.
135	C	Pour reprendre une expression qui n'est pas de moi, vous êtes pas des GO.
135	JY	et oui !
135	J	oui il faut qu'il y ait des moments où ils soient confortés, où ils soient
135	JY	Mais c'est vrai que c'est compliqué, c'est compliqué de marier euh, harmonieusement les, les deux.
135	J	Et oui, parce que c'est un peu en contradiction en fait
135	B	et oui ! C'est ça quoi
135	JY	d'animer et de faire parler et d'intervenir quand il faut. C'est compliqué.

135	J	Ça veut dire qu'il y a des moments où tu sors de ton rôle pour reprendre une autre casquette qui en plus c'est une casquette qui est celle de la formation, enfin de manière plus appuyée tu vois
135	B	hun, hun, oui compliqué. C'est compliqué dans l'articulation avec euh, le tuteur de terrain ! Toi tu es avec la casquette "formateur" sur quelque chose qui est éminemment, qui relève éminemment du terrain et tu as ton collègue qui est étiqueté "terrain"
135	J	ouais
136	B	pur et dur
136	JY	Et spécialiste
136	B	et et
136	JY	Et reconnu compétent pour ça. Ce qu'il est ! (3h16'30)
136	B	Mais absolument! Absolument. Et et et comment on articule ça ? Et comment on pense ça ensemble en amont ? Et sur quel temps ? et ? Moi je me vois pas aller voir avec 29 stagiaires, les tuteurs et dire (fait non de la tête). Dites les enfants ! Qu'est-ce qu'on fait ? Comment on le fait ? Non c'est, attends, C'est science-fiction ! C'est science-fiction.
136	J	Et, et après ça aussi tu vois moi, moi je me rends compte que je suis encore un peu entre les deux tu vois ? C'est à dire que comme j'ai été, comme j'ai été tuteur y a pas si longtemps que ça, y a, y a plein de moments dans le, euh, dans l'échange où ils m'interpellent mais encore en tant que, que, que CPE de terrain tu vois ?
136	JY	oui oui
136	J	Y a même des moments où ils se, enfin,
136	JY	C'est bien ça moi je trouve.
136	J	où entre guillemets ils se trompent et me disent "toi dans ton établissement" et cætera. tu vois. Alors que bon je, j'en ai plus d'établissement.
137	B	ouais
137	J	Mais finalement je suis encore un peu entre les deux, tu vois ? Alors c'est bien et c'est pas bien aussi
137	JY	moi aussi ouais, c'est un peu mon cas aussi, moi je, moi j'apprécie bien, d'être pas, d'être pas si loin que ça
137	J	oui oui moi, ouais,
137	C	(A Jean-Yves) Toi au lycée y a ton fantôme, t'as encore ton casier
137	JY	Ben ouais, et ben ouais,
137	C	y a un casier Jean-Yves Dalverny dans la salle des profs d'EPS (rire) je l'ai vu

137	JY	eh ben ouais, mais je suis encore en poste là-bas et je suis que détaché ici. Donc euh, c'est c'est bien je trouve d'avoir euh. D'être proche, justement. Après effectivement, oui, dans la façon
137	J	C'est bien et en même temps si tu veux
137	JY	oui je comprends ce que tu veux dire
138	J	c'est, c'est, enfin plus difficile de sortir à un moment donné de, de cette position là pour dire ben moi maintenant je, je suis, je suis du côté de la formation, je suis, tu vois ?
138	B	ouais, ouais, moi c'est par, y a 4 ans j'étais tutrice ! Donc euh (Met sa main sur sa bouche) C'est, c'est sûr !
138	C	Pour, pour, pour deux raisons qui ne sont pas les mêmes mais que je ne vais pas évoquer là, on a pas parmi les référents pour l'instant engagés dans ce travail de réflexion des gens qui n'ont pas fréquenté le terrain.
138	Tous	hun hun. (Hochent la tête).
138	C	Euh. Ça aurait été intéressant de voir, tu vois, de voir aussi ça, euh, parce que justement les préoccupations, le positionnement c'est plutôt une question de positionnement, elle est complètement différente. T'es pas, t'es pas, tu vois ?
138	CF	On verra avec Mariagrazia peut être ?
138	C	Oui. Dans les 2 y avait elle, l'autre c'était Perrine mais, c'était des pistes aussi hein ?
138	B	mais moi je pense que je sais plus me situer en tant que tuteur, parce que y a tout un, y a des années de tutorat derrière et je pense que je sais beaucoup plus me situer en tant que tuteur que me situer en tant que formateur. D'ailleurs a un moment donné je me disais je sais pas si je suis formatrice en fait parce que, parce que, tu vois ?
138	CF	Quelle, quelle différence tu fais ? Là par exemple dans ce qu'on a vu euh, à quel moment tu as l'impression de te situer plus en tant que tutrice, tuteur ?
138	B	Ah moi j'aurais, mais moi là je, j'ai, j'ai, quand j'observe je n'ai pas le sentiment de de
139	C	mieux pour parler (a coupé le vidéo projecteur)
139	B	Ouais ça fait du bien, je, je n'ai pas le sentiment d'être ni tutrice, ni formatrice tu vois j'ai, je, je regarde et je sais pas ce que je fais. Je reconnais pas une identité professionnelle là-dedans. (Met sa main sur sa bouche, visage inquiet) (3h19"33)
139	J	C'est, enfin,
139	B	(A CF) Ne me regarde pas de travers ! (Rire)
139	CF	non !
139	J	moi, moi ça m'étonne parce que moi je me ressens vraiment comme ça, tu vois mais quand je regarde ce que tu fais alors par contre je vois enfin c'est, ça me semble tellement cohérent tu vois, à la fois dans

139	B	Mais ce sont eux qui sont cohérents ! Ce sont elles qui sont cohérentes !
139	J	Ah ouais mais si tu veux, on voit tellement que ça a été, enfin, j'allais dire fabriqué mais si tu veux, ça a été quand même euh, y a, au moment on sent qu'y a autre chose derrière qui fait que quand ils arrivent dans ce TD délocalisé, euh, y y, enfin, ils sont pris dans quelque chose qui vient s'appuyer par leur formation tu vois ?
139	C	et puis et puis c'est pas un hasard à mon avis que ça soit dans ton TD que la parole se libère comme ça
139	J	mais ouais
140	C	c'est parce que dans, enfin rien, enfin, je trouve que dans la façon dont tu regardes tout le monde, dont tu souris à tout le monde, dont tu, tu vois ?
140	B	Pas à Angelina des fois hein ? (Rire)
140	C	Non, mais en tout cas, en tout, voilà
140	J	Si si, même à Angelina !
140	C	même par moment à Angelina ! Mais ce que je veux dire c'est que tu, tu portes ça quoi, tu portes ce milieu de confiance
140	B	Hun (3h20'33)
140	C	et et je pense que c'est pas pour rien que, que ça parle là. C'est parce que justement y se, y se disent non, euh, alors ils le disent pas à Brigitte peut être mais y disent "avec Brigitte on va pouvoir dire des choses." Tu vois, on, y a le le c'est installé et ça c'est pas rien quand même. Tu dis « je sais pas ce que je fais », c'est déjà beaucoup.
140	J	oui le cadre protégé il existe... fortement
140	B	hun hun, oui ça, heureusement, heureusement parce que sinon y a rien, y a rien
140	J	c'est criant
141	CF	mais, mais du coup, au-delà de ça ?
141	B	Mais moi je t'assure, rappelle-toi (A PA) quand tu as arrêté, dans la voiture quand tu m'as raccompagnée, euh, j'étais hyper mal quoi. J'étais insatisfaite !
141	C	rappelle-toi ce que je t'ai dit
141	B	oui, oui, mais moi
141	C	je t'ai dit c'est un des, enfin c'est super intéressant
141	B	oui mais c'est pas, c'est pas des violons, c'était pas pour que tu me dises, mais non mais non mais non
141	C	je sais, je sais
141	B	mais j'étais de, de me dire mais
141	C	y avait un décalage de perception qui était très grand

141	B	et, et, et c'est là où je me dis euh que si je n'ai pas les outils pour autoévaluer ce que je fais c'est que je ne sais pas ce qu'il faut que je fasse ! Tu comprends ?
142	J	hun hun
142	B	quand je fais cours d'Espagnol à des élèves de lycée, quand je sors d'un cours je sais si ça a marché, si ça a pas marché ! Je veux dire ça, j'ai les éléments d'analyse pour me dire, enfin je crois, oui, non mais attends je suis sortie de certains cours en me disant "c'était génial et tout!", bon et d'autres cours à me dire "alors là t'as tout raté, ça allait pas, voilà ce qui faut reprendre", bon voilà alors que là je sors d'un truc mais même quand je les ai le mardi là, toute la journée, 6h, je sors et je me dis mais "est-ce que tu as fait ce qu'il fallait que tu fasses ?" alors que pour les M1 je me pose pas la question.
142	JY	Mais tu es toute seule ? Tu travailles euh, vous êtes deux non ?
142	B	euh, hé ben je travaille avec une collègue qui est sur Avignon. Donc elle elle est sur Avignon
142	JY	tu le fais depuis quand ? T'es à l'ESPE
142	B	3 ans
142	JY	eh ben ouais, c'est vrai que, j'imagine volontiers ce que tu ressens
142	B	ben c'est c'est un peu un trou là
142	JY	Moi sans Yvette pour me guider, pour me dire où il fallait aller euh, tu tiens
142	B	moi à ce niveau-là c'est un trou, c'est un trou, un gouffre
143	JY	Parce que tu es quand même tout seul dans ce métier
143	B	surtout quand d'un coup tu te retrouves avec tout l'administratif, avec plein de mails que tu lis tous les jours et que tu te dis "et qu'est-ce que ça veut dire ça?" et qu'est-ce qu'on te veux ?
143	CF	ouais là Jean-Yves tu dis on se retrouve un peu tout seul dans ce métier alors qu'on est en train de travailler, ben y va être content Pierre-Alain sur son, sa thèse (rire Brigitte) on est en train de travailler sur le tutorat partagé or ce que tu es en train de nous dire à midi 22 finalement dans ce tutorat partagé on est un peu tout seul quoi ! C'est ça que tu dis ?
143	JY	non ! Pas sur le tutorat partagé !
143	CF	non je plaisante mais
143	J	Non mais si ! Moi je suis d'accord avec toi on est un peu tout seul en formation en fait, quand on forme les, les étudiants
143	JY	Moi je, quand on démarre un TD euh, un TD euh les TD de de de pour les PE par exemple qui passent le concours. Y a un programme, bon tu fais un cours sur le programme, tu fais un cours. Mais quand tu es sur des trucs d'accompagnement comme ça, de pratiques, euh notamment pour les FSTG euh tu sais pas

		trop où tu dois aller. Tu sais toi comment, tu as, dans ta tête, tu sais que pour faire le boulot et pour que ça marche y a des trucs. Y a des des techniques, des gestes tout ce qu'on veut mais par ou les aborder, comment les aborder on sait pas donc j'imagine moi arrivant ici sans Yvette qui m'a guidée justement dans ce travail-là y compris sur la formation des formateurs, des tuteurs et que tu te retrouves d'un coup de ton lycée où tu étais expert puisqu'on t'as demandé de venir à ici où tu deviens complètement débutant si t'y a personne pour t'aider ça doit être compliqué. Et donc tu dois automatiquement
143	B	c'est difficile
143	JY	moi ça m'est arrivé plein plein de fois, de me poser ces questions là
143	J Et C	ouais
144	B	non c'est difficile, aussi quand tu te dis euh, je devrais suivre 27 mémoires faut pas rigoler et parce que, référent je veux bien mais moi j'ai toutes les casquettes chaque fois. Bah oui t'es une fois référent, une fois t'es ceci, une fois t'es cela et comme y en a qu'un, tu prends tout.
144	JY	on a beaucoup de casquettes
144	C	et tu prends, et tu opposes à ta situation celle de Malek en premier degré qui est même pas prof des, des jeunes qu'il a ici et dont il est référent !
144	B	ah ça c'est la folie !
144	C	Et quand elles le voient au TD, enfin il les avaient vues deux jours avant pour se présenter et quand elles le voient au TD délocalisé, "lui c'est qui dans ma formation ?" toi t'es tout le monde mais lui c'est personne tu vois ! et encore la question de ton positionnement euh, c'est très compliqué. En plus il vient pas de ce milieu-là, il vient du second degré, prof d'histoire, bon. Y s'en sort très bien mais. Euh, dans l'esprit des stagiaires, quand même. Tu vois elles le regardent un peu comme ça.
144	J	oui parce que là tu connais les enjeux, tu connais les tensions entre les unes et les autres, enfin, y a quand même une connaissance du groupe qui te facilite, qui te facilite énormément la chose
144	B	Ah oui c'est évident
144	C	lui il connaît pas leurs prénoms hein
144	J	dans la régulation dans le, dans le fait de poser la question du cadre protecteur d'ailleurs
144	B	bien sur
145	J	elles ont confiance en toi, toi tu les connais, y a tous ces éléments-là.
145	B	ouais, oui oui non ça c'est sur (3h25'27)
145	JY	Après CF, ça tu peux le noter

145	CF	je le note, je le note !
145	JY	si si, si euh, quand Pierre-Alain m'a proposé de repartir une année et d'aller avec lui sur ce projet de thèse, si je suis venu c'est justement parce que je, j'ai besoin, de de partager des choses. J'ai vraiment besoin. Et qu'avec la pression qu'on a avec toutes nos casquettes on ne peut pas.
145	B	ah ben temps en temps tu viens et je te fais un café. Au 4eme.
145	JY	ah ben volontiers ouais. Avec mes collègues de Luminy qui sont en plus à Petaouchnok, on se voit jamais. Mais c'est, je le supporte pas. Je peux pas supporter de travailler seul. On peut pas échanger sur les cours quoi, sur euh. C'est, et j'apprécie beaucoup de travailler avec Pierre-Alain
145	J	alors c'est évident
145	JY	Et vous !
145	J	non mais c'est des moments qui font énormément avancer hein
146	JY	comme j'ai apprécié de travailler dans l'UE25 avec mes collègues de Marseille, UE15 de partager l'usine à gaz. (Rires) Mais au moins on a travaillé ensemble. On s'est mis d'accord sur des contenus, des évaluations, c'est, moi j'aime bien.
146	B	moi ils m'aident à grandir tous les deux. Et puis vous aujourd'hui.
146	JY	c'est bien ça ? (Rire général) (3'26'48)
146	J	Oui, là t'es plus en train de dire que t'es tout seul et que ça sert à rien.
146	CF	Non mais le but de, le but de ce travail c'est effectivement déjà le développement de, de sa propre expérience quand même un peu. Euh, cette méthodologie et tout ce temps qu'y (PA) passe c'est quand même pour que le collectif de travail d'abord puisse développer sa propre expérience sur ce travail collectivement puis individuellement mais c'est aussi, on l'avait vu dans le GCIEF, c'est aussi la possibilité de développer le dispositif, c'est à dire comment on peut au fur à mesurer le transformer, l'aménager, l'affiner de manière à ce que ça soit plus efficace hein ! Et à chaque fois de, cette double efficacité, à la fois pour les stagiaires mais pour soi.
146	J	hun.
146	JY	oui c'est ça.
146	CF	C'est à dire qu'on arrive à un moment à plus se dire "quel est mon rôle? A quoi je suis efficace ? A quoi ça sert ? A quoi ça sert ce que je suis en train de faire ? Avoir le sentiment que ça sert un petit peu, ça c'est important.
146	JY	Là les 4 heures qu'on vient de passer on est complètement dedans hein !
146	CF	Oui et puis voilà moi je garde cette idée par rapport à ce que vous avez dit, c'est que finalement, je, je suis en train de me

		demander si il faudrait pas aussi favoriser des moments où, par rapport aux préoccupations que tu abordes et, tu vois, des moments où ils puissent aussi se, se parler entre eux là très ponctuellement sur une vraie séance et pas comme ça non plus en TD. Mais là il y a quelque chose qui vient de se voir avec une organisation de l'observation, euh, voilà. Même en, en poussant c'est à dire 1 stagiaire par exemple, qu'on observe et qui prends mes élèves dans la salle où je l'accueille. Le tuteur, les tuteurs sont présents mais, tu vois, pouvoir aussi permettre ce debrief où finalement les pairs vont débriefer entre eux et où ils vont pouvoir regarder leurs propres élèves pris en main par un de leurs collègues qui est aussi finalement maladroit qu'eux. Mais euh, je je pense que ça, ça impacte. Il faut, je crois qu'il faut réimaginer le, l'accompagnement. Là sur, sur Jean Moulin, par exemple, avec les néo-titulaires ce qu'on est en train de se dire c'est euh, réinstaurer, instaurer au collègue, euh, ce co-enseignement c'est à dire décharger des tuteurs. Mais réellement par exemple 6h pendant 6h ils vont avoir la la la possibilité de co-préparer la séance avec le T1, la co-enseigner et la co-débriefer de manière avancée. Et il est déchargé 6h voilà sur l'article 34 on peut imaginer des organisations. On prend, là on va faire 3, 3 binômes tuteurs-tutorés et essayer d'évaluer ce dispositif pour voir en tous les cas, nous ce qu'on constate dans la classe c'est c'est c'est que raconte Angelina. Ils sont tellement pris par des questions de gestion de classe avec des élèves qui disent tranquillement qu'ils testent les nouveaux
147	J	hun hun hun hun
147	CF	Enfin rien de nouveau sous le soleil on sait ça par cœur, mais voilà ces gamins qui ont un métier de de d'élèves chahuteurs, y testent les nouveaux, les nouveaux n'osent pas et ils perdent quasiment un an sauf que je dirais que c'est moins grave pour les professeurs stagiaires parce que finalement on voit qu'eux aussi en quelques mois ils commencent à apprendre le métier. Ce qui est embêtant c'est ce que disent les élèves. On dit " mais ça vous dérange pas ?" et le gamin y dit naïvement "non ça nous dérange pas parce que finalement depuis le début on est dans des classes comme ça" donc on a l'habitude de travailler avec ce bruit" mais, de fait tu ne travailles pas. Y dit "oui oui j'ai compris, j'ai pas besoin de réviser" mais n'empêche que quand je lui demande la définition soit du front populaire soit de la fonction affine il est incapable de donner, de la, de dire quelque chose. Donc lui aussi il se leurre, il croit que, qu'il a appris et en réalité il n'a pas appris. Donc euh, tu vois au bout d'un moment il faut aussi voir quel est l'impact de ses dispositifs en difficulté. Bon c'est une porte ouverte que j'enfonce hein mais euh, sur, sur les élèves quoi hein!
147	C	dans, dans le TD de Martin euh, donc en histoire-géo, à un moment donné, il a une petite très très en difficulté dans la

		classe, qui est assez amusante mais qui, tu vois vraiment qu'elle est en difficulté et à un moment donné elle dit "C'est quoi la Patrie ?" donc elle est comme ça et lui il la regarde, il commence à dire "euh, " et puis y en a un, un autre qui lui dit "allons enfants de la Patrie" et elle dit "ah ouais comme au foot !" (Rires) Tu vois ? C'est excellent !
147	CF	mais on avait pas mal, on avait pas mal travaillé sur ces situations inattendues, voilà par exemple aujourd'hui on sait bien que ce qui met ces, ces jeunes en difficulté c'est toutes ces situations inattendues parce que gestion de classe ça veut rien dire. Et Angelina elle lui dit "tu prends le carnet, tu le mets sur la truc pose sur la truc" bon voilà. Et à la fois elle, elle est pas folle elle dit c'est pas magique. Elle, elle aussi elle comprend que c'est pas ça qui va aider. Tu vois ? Moi j'ai j'ai j'ai pas la même approche que vous sur euh sur son intervention, je trouve qu'elle dit des choses de débutantes et bon voilà. J'ai j'ai trouvé intéressant son, son son approche, là. Mais par exemple sur la gestion des imprévus bon, comment on prépare finalement ses jeunes profs sur la gestion des imprévus ? Il me semblait que le TD délocalisé il permettait de faire ça, c'est à dire vraiment de confronter des stagiaires à une pluralité de situations où c'est ça qu'on pointe. Je vous rapportais, Céline qui est prof d'italien à Jean Moulin, le gamin de troisième qui lui dit, mais vraiment en toute bonne foi, il lui dit "Madame c'est quoi cette virgule en l'air ?" ben elle lui dit "c'est une apostrophe", "ah ouais ça fait longtemps ?" (Rire Julien) Bon et et en fait elle va rien faire de cette question parce qu'elle va, et c'est ce que disait Hadjer quand on a travaillé sur sa photo, elle va systématiquement prendre cette question pour une digression.
147	J	hun hun
147	CF	Tu vois ? et et et alors avec Pierre-Alain on a travaillé en disant mais "imaginons que ça soit pas une digression? Que lui le prenne sur le ton de la plaisanterie pour pas passer pour un âne, pour pas perdre la face vis à vis de ses collègues mais imaginons que ça soit une vraie question finalement de grammaire ! Tu vois comment on passe de cette question d'imprimerie à une question de grammaire ? C'est quoi cette caractéristique en Italien ? Bon mais oui en italien y en a beaucoup, en anglais un peu moins en français c'est ce que j'ai dit, y en a, y en a beaucoup mais bon y a des exceptions. Mais tu vois en faire un, un vrai travail. Mais en fait ces jeunes profs ils sont, c'est ça (frappe dans ses mains) ils sont collés à leurs preps quand ils l'ont faite et ils n'arrivent pas à
147	C	ils sont collés quand ils l'ont imprimé,
147	CF	Voilà. A un moment donné
147	C	parce qu'y en a beaucoup tu vois ils sont en cours, ils sont comme ça !

147	CF	Tu vois c'est ça qui les mets en difficulté ! Et moi je pense qu'on les leurre tu vois en disant euh, il faut régler les problèmes de gestions de classes. Parce que là en fait c'est ce que les gens lui ont dit, les collègues. Ils lui ont dit "ouais mais lui, tu vois c'est un chahuteur, il est là pour amuser la galerie". Peut-être, euh, mais moi je suis pas si sûre finalement parce que tu vois elle aurait pu le traiter d'une autre manière. Elle aurait pu le traiter en disant "comment on fait de ce point un point d'enseignement ?" Où tout simplement en lui disant "ah ben tiens, voilà demain vous aller, vous aller regarder sur internet et vous faites un petit topo" 5 minutes sur la question
148	JY	Voilà, plutôt que de tenter de répondre
148	CF	moi je sais pas allez y
148	JY	du coup elle s'est contentée de corriger
148	CF	hé ben, elle s'est contentée de le gérer comme une, comme un problème de gestion de classe. Et elle ne l'a pas évacué chez le CPE mais elle aurait pu !
148	J	Parce que justement quand tu es CPE, en lycée professionnel en seconde, les élèves que tu reçois qui sont exclus, y en a énormément. Par exemple j'en avait une qui était tout le temps exclue de mathématiques et bout d'un moment j'ai pris le temps, elle savait pas faire de soustraction en seconde. Elle avait jamais su faire de soustraction et effectivement elle avait toujours dû être évacuée chez le CPE ou pas parce qu'en fait quand elle demandait "2 - 1 ça veut dire quoi ?" on pensait que elle était là pour mettre le bazar en classe en fait. Alors que vraiment elle savait pas faire 2 - 1. Et elle a jamais appris à le faire parce que ça se reproduisait tout le temps.
148	C	Mais dans tout ce qu'on a dit ce matin, là justement sur ces difficultés, ces interactions, ces difficultés de débutants, et ce qui s'est passé, moi je ressens quand même un truc important c'est que, là où la situation peut être est la plus riche c'est quand on observe un débutant, grosso modo hein, pour aller vite c'est quand même la sensation que j'ai
148	J	hun hun
148	C	qu'on l'observe avec le dispositif de Jean-Yves ou le tien, où le tien néanmoins la prescription dit que le TD délocalisé il se passe pas pendant le temps de travail des débutants.
148	B	hun hun
148	C	Bon vous (CPE) vous l'avez contourné en la faisant revenir sur son milieu de travail faire quelque chose
149	J	moi je le savais même pas en fait,
149	C	Tu vois non mais, c'est, c'est, c'est quand même questionnant non ?
149	B	moi je le sais
149	J	Non mais c'est vrai !

149	C	soit tu es, voilà, soit tu contournes la prescription parce que tu sais que l'intérêt il est, il est ici, euh, parce que justement c'est là qui va se, qu'il va y avoir des choses à vivre, soit tu l'organises comme vous faites-vous avec un dispositif multiple où comme vous faites-vous, mais dans le premier degré par exemple tu ne peux pas! C'est à dire que, tu, la seule manière d'aller observer un débutant c'est qu'il soit allé, c'est qu'il soit filmé par quelqu'un parce que comme ils sont sur des journées pleines, ça n'arrive jamais qu'ils n'aient pas cours en même temps.
149	JY	Bien sûr.
149	C	Voilà, là c'est bête et méchant donc du coup tu te dis, dans le 1er degré les gens en sont réduits principalement à aller voir des experts sur des situations où dans l'échange il se passe beaucoup moins de chose parce que justement y a plein d'imprévus qui n'arrivent pas parce que l'expert, hé hé hé, il prévoit l'imprévu donc hop, il contourne les obstacles donc les situations sont lisses, ils prennent rien, ils prennent peu de choses dans ces situations lisses et eux dans le même temps, vivent des situations qui sont complètement ailleurs et enfin ils ont rien pour faire ce pont.
149	CF	d'ailleurs si je suis un peu dans la provocation, je dirais presque que ce qu'on leur fait faire là en les amenant en éducation prioritaire c'est un petit peu ça. On les emmène voir des gens qui ont une relative expérience qui ont donc déjà anticipé beaucoup d'inattendus, qui sont donc capable de de de de prévenir les éventuelles coupures et du coup on leur fait croire que "effectivement vous voyez"
149	J	c'est pas si compliqué que ça.
149	CF	en éducation prioritaire c'est pas si compliqué que ça ! Du coup quand ils arrivent l'année de T1 c'est vraiment le choc de chez choc
150	Julie	et ils culpabilisent encore plus.
150	CF	et ils culpabilisent énormément ah oui.
150	J	Sauf quand tu as des chefs d'établissements qui permettent de, enfin, moi l'année dernière il, il nous a fait voir un, un professeur confirmé et un débutant. Avec la même classe. Et l'observation ça a été une observation d'une grande difficulté, c'était pas tout, c'était pas lisse tu vois ?
150	C	je, je continue à filer, à filer le problème
150	CF	C'était où, attends juste, c'était où quel établissement ?
150	J	A R**** (collège REP+)
150	CF	A R**** oui.
150	J	A R**** et y m'a même dit "nous on, moi je"
150	CF	C'est l'adjoint qui a organisé ça ? Celui qui a les cheveux longs là ?

150	J	non non c'est le principal. Lui il m'a dit moi je veux pas. Vous suivez une classe, en fait, sur deux heures avec un confirmé et un
151	CF	après il faut qu'ils aient, qu'ils acceptent hein. Tu vois là à Jean Moulin, ça tourne là?
151	C	oui, on coupera
151	CF	Non. À J*** M**** (collège REP+) par exemple quand je me suis retrouvée dans la salle des profs, les collègues m'ont dit "franchement c'est parce que c'est toi!" Parce que c'est passé en force. C'est à dire que le principal il a pris la liste que je lui ai donnée, il les a répartis et il a mis au tableau il a affiché.
151	JY	Dans le cadre de l'UE15 ?
151	CF	Et oui ! Non 34, 43 on a fait, on a fait les M2. Et je peux te dire que les collègues étaient pas content du tout. Pas du tout.
151	C	Et moi j'ai eu pareil à la maternelle. Tu vois ? Je vais te dire pourquoi j'ai eu pareil à la maternelle! A la maternelle c'est moi qui les avais contactés. J'avais 5 profs en face de moi qui m'avaient dit "ouais ouais, sans problème, on le fait avec plaisir" et cætera. Quand j'arrive, hier matin, euh la direc, C*** elle me dit, C** c'est pas la directrice mais c'est une des, des profs qui est hyper investies et qui était très intéressée par le dispositif, elle me dit "bon faut que je dise un truc, je comprends pas" "quoi ?" "ben les 5 qui étaient en face de toi, là. On est que 2 à accueillir" les 3 autres sont pas sur la liste.
151	CF	Ben c'est l'IEN hein !
151	C	Comment je lui ai dit "mais y avait pas de listes", elle m'a dit "si, nous on a reçu une liste avec les noms des gens qui doivent recevoir, ben y en a 2 qui m'ont fait la gueule hier tu vois!" Parce que, elles m'ont dit "tu nous avais demandé à nous ! Et nous on n'a personne !"
151	CF	Ben il faut leur expliquer.
151	C	Je leur ai expliqué. Alors moi j'ai dit, "écoutez je sais pas, y a eu, y a eu un, par la circo il a dû passer quelque chose" mais ça c'est pareil ! Ben tu vois,
152	CF	c'est les pilotes ! Et eux aussi ils ont une prescription d'organiser. Ce qui pèse, ce qui pèse sur les pilotes c'est de faire de leur établissement, de leur réseau, un lieu d'apprentissage.
152	C	Mais là ils avaient pas grand-chose à piloter où peut être qu'ils nous écoutent dans un copilote. Moi je lui ai dit à Aziz "la maternelle c'est bon, j'ai géré, je sais chez qui on va"
152	CF	Mais lui après il a géré avec les injonctions de son IEN
152	C	mais sans me le dire ! Sans me le dire !
152	CF Et J	hun
152	C	peut-être s'il me le dit je peux préparer un discours qui fait que. Mais il me le dit pas. Donc quand j'arrive le matin...
152	JY	C'est dur quand même, hein

152	CF	C'est vrai que, oui , oui, bien sûr c'est compliqué
152	JY	cette représentation qu'a l'ESPE chez certains collègues, voire même
152	CF	mais souvent par méconnaissance hein pas par euh
153	JY	Par cari, oui oui représentations. Ce sont pas automatiquement les bonne, ça c'est clair.
153	J	Mais c'est très variable. Y a beaucoup de, énormément qui sont très bienveillant très
153	JY	oui, oui oui oui oui
153	CF	Mais même par bienveillance, je pense que chez D**** D**** (principal du collègue) y avait pas du tout l'idée de de d'emmerder qui que ce soit mais euh, tu vois pris aussi sur 1 million de choses voilà, il organise et il passe en force. C'est ça
153	B	Y avait eu exactement la même chose il y a deux ans ou trois 3 ans quand on était allé le voir, Parce que t'as un cheminement prof qui intervenait auprès des allophones. Elle, elle ne savait pas qu'elle allait nous recevoir.
153	CF	D'ailleurs elle était pas là aujourd'hui, hier. Voilà, donc voilà. Ça c'est notre problème à nous. (Blanc) Ça c'est toujours le même problème des cadres qui ont toujours l'impression d'être au plus près de leurs équipes mais quand tu travailles avec les équipes tu te rends compte que non seulement ils sont pas près des équipes mais ils ont une vision du dispositif qui est, qui est complètement à côté de la plaque. Hein ! Là tu vois justement sur ce dispositif de tutorat et d'accompagnement de ces T1 avec des profs plus chevronnés, bon on retombe sur des problèmes qui ont déjà été évoqué, pas la même discipline donc on a un collègue de musique qui accompagne un prof d'histoire, bon, tu vois c'est bien mais le collègue d'histoire y dit "moi quand je le vois fonctionner je vois que tout va bien, que ces élèves-là y bronchent pas moi, j'ai j'ai j'ai mais j'ai rien. Comment je fais pour reproduire ce qu'il fait en musique, en histoire je sais pas faire ? Je sais pas faire! Donc euh. Tu vois y a que des expérimentés qui peuvent dire "mais si c'est la même chose !"
153	J	Et oui, bien sur
153	CF	Lui y voit pas donc euh voilà, puis ce temps-là est pas dégage. Bon y a pas mal de travail. Et là sur ce tutorat partagé, voilà c'est la question de, de, de, du travail de Pierre-Alain. C'est "en quoi ce, ce, ce dispositif est vraiment un partage et tu vois, la question que tu poses, de l'avant et de l'après ! C'est à dire, est-ce qu'il est là simplement sur 4h et finalement ça fait beaucoup de travail pour pas grand-chose ou est-ce qu'au contraire il est, il est un des éléments sur lequel on va pouvoir,
153	B	rentabiliser
153	CF	comme font les collègues d'EPS hein !

154	JY	oui mais avec beaucoup d'insatisfaction quand même ! Quand euh, on a beaucoup d'étudiants qui nous disent maintenant que y regrettent que, ils ont l'impression qu'entre le débriefing à chaud et le TD relocalisé, on parle de la même chose? y a que nous ce qu'on veut c'est faire partager aux autres ce qui s'est passé et on veut éventuellement les solliciter pour qu'ils apportent d'autres pistes de réflexion à celui qui a travaillé et eux ont l'impression, parce que c'est toujours pareil hein des PCL2 qui veulent euh euh, qui voudraient être profs et plus étudiants qu'on fait venir à l'ESPE et eux ils nous disent "on a l'impression de faire la même chose donc on sert à rien!"
154	CF	de, de redire ? De redire ce qui a déjà été dit.
154	JY	de redire ce qui a déjà été dit et encore une fois en TD collectif. En debriefing, en TD relocalisé et en TD collectif. Alors que nous on aboutit à ça en fonction des remarques que nous faisaient les étudiants dans leurs bilans en fin d'année. Et là on s'aperçoit qu'il va falloir, que, on est en train de réfléchir à autre chose.
154	C	si vous le faisiez faire en vidéo à ceux qui ont pas assisté à la séance ?
154	JY	C'est à dire ? Hein ? Mais y passent la vidéo!
154	C	non mais que ça se passe pas sur du présentiel, que ça soit sur du distanciel pour ceux qui l'ont pas vu. Ça permettrait de pas avoir le sentiment d'être refait par celui qui le redit et
154	CF	Oui, ou par une mise à l'épreuve comme tu disais c'est à dire il faut que concrètement ce, l'élément qui a été pointé, par exemple bon, du coup on a pas sorti d'élément là sur Annie mis à part le fait tu vois, de gestion de classe. On prend un élément. C'est quoi l'élément, ben par exemple c'est la même activité ce que tu leur as demandé de faire à la maison et ce que tu leur as demandé de contrôler c'est la même chose donc on on on prend ça et on essaye de le distinguer. Tu le fais pour la séance suivante et on ne se focalise que là-dessus ! Que là-dessus. Et quand tu reviens, tu filmes par exemple ce passage, et quand tu reviens tu dis aux autres comment tu as mis à l'épreuve ce travail qui a été pointé collectivement et on en rediscute collectivement. Mais y faut effectivement qu'il y ait une progression parce que
154	JY	Ah ouais bien sur
154	C	Ça sera la phase d'après de ce qu'il a fait lui à son temps numéro 1, ou avec le tuteur ou peut être ça pourrait se faire en sous-main.
154	CF	ce qu'on voit là, ou je lui explique "où est-ce que tu étais ?", là y pointe un truc le jeune va le mettre à l'épreuve dans sa séance, il le travaille
155	C	oui oui c'est ça
155	CF	et quand il revient dans le Td collectif il dit voilà on avait pointé ça, je l'ai travaillé comme ça et voilà ce que ça m'a apporté.

		Sinon lui moi je comprends qu'il ait le sentiment d'une redite hein !
155	JY	ouais ouais
155	CF	là c'est sur
155	JY	oui mais alors que pourtant il va profiter de l'avis de 4 nouveaux stagiaires. Y a pas redite mais c'est le sentiment qu'il a. Parce que, parce que je dis ils comptent un peu leurs temps là-bas pour plein de raison et il faut en tenir compte quand même.
155	CF	oui bien sur
155	JY	mais pour aboutir à quelque chose que je trouve exceptionnel dans ce travail-là c'est que les collègues arrivent à parler entre eux de leur boulot ce qui n'arrive pas dans les établissements. Quand tu vas voir à Cézanne, euh, jamais tu parles de ta façon, de ta façon de travailler. Jamais. C'est un tabou. Ou alors celui qui le fait c'est que,
155	J	il a vraiment des soucis graves
155	JY	de graves soucis
155	B	nous, nous on allait se voir avec une collègue
156	JY	cette culture, cette culture d'aller se voir ou de discuter ensemble des contenus c'est euh, c'est c'est d'une grande richesse donc heu,
156	C	ah c'est sur
156	JY	au-delà de les faire progresser dans
156	C	Et tu vois paradoxalement, le fait que ça donne, enfin nous, on ressent ce sentiment d'inachevé parce qu'on a vu qui s'est passé plein de choses et t'as pas l'espace-temps pour aller les, ben, ça crée aussi chez les stagiaires un sentiment de frustration. Ils ont l'impression que là ils étaient en train d'apprendre quelque chose et ce là ben, c'est fini
156	JY	c'est arrêté
156	C	Et après donc, forcément après, et ça c'est quelque chose qui disaient déjà y a deux ans, y a deux ans ils disaient "Voilà, là on a appris quelque chose contrairement aux toutes les heures qu'on passe à l'ESPE" et au final l'analyse elle est pas si bonne que ça au sens où heu, l'ESPE pourrait s'appuyer sur ça, pour ça il faudrait que la structure en UE, tu vois, que le rattachement au mémoire pour ça c'est compliqué je veux dire
156	J	non puis y a quand même une espèce, enfin, de, division dans l'alternance entre ce qui se passe sur le terrain et ce qui se passe à l'ESPE qui est quand même, moi je le ressens fortement comme ça, elle est quand même bien déterminée par le fait qu'on nous interdit un peu d'aller sur le terrain. Tu vois ? Y a quelque chose de, y a quelque chose de l'ordre de la fermeture tu vois ?
156	C	Alors que dans le même temps on te dit que

156	J	Là... Voilà, tu peux essayer effectivement de le contourner et cætera.
156	JY	ça te fait quand même qu'une visite par an. C'est à dire qu'on a des stagiaires Les les stagiaires, moi je verrai les derniers stagiaires euh, fin avril pour la première fois.
157	J	ouais ouais
157	JY	Alors ils se sont vus entre eux quand même hein, ils ont travaillé entre eux au moins une fois par, par trimestre
157	C	tu imagines ceux du 1er degré ? Je, je, je suis désolé d'y revenir mais c'est tellement problématique tu vois, c'est pas, je défends aucune chapelle hein, mais dans le 2er degré ils n'ont pas observer leur tuteur déjà parce qu'il est à soixante bornes et parce que euh,
157	JY	parce qui travaille!
157	C	parce qui travaille. Donc c'est pas possible. Donc y vont observer qui, y vont observer quand ils ont pas cours à l'ESPE, le collègue de la classe d'à côté, de l'école, qui est pas un tuteur, tu vois? Qui en plus est quelqu'un, vu les endroits où ils sont placés qui est quelqu'un qui est dans sa deuxième partie de carrière, tu vois donc euh, qui a souvent, voilà, un discours en disant les fiches de prep ça sert plus à rien et cætera. Ils sont nourris par ça ils observent ça, ils observent des gens qui disent "Ben ouais bé écoute lui, lui c'est pas la peine il s'en sortira pas, perds pas du temps avec celui-là", pendant qu'ici ils entendent "gérer l'hétérogénéité" et compagnie et en plus de ça, ils n'ont aucune pratique accompagnée. On se retrouve avec des gens qui ont passé le concours, qui ont pas fait de M1 pour la moitié d'entre eux ou quasiment, 40% cette année, ils n'ont pas fait de M1, ils n'observent personnes, ils sont dans la situation que tu décrivais pour l'ESPE, ils sont tout seul avec un tuteur qui vient 2 fois dans l'année, chez qui ils ne vont jamais. Tu vois ? Eh ben, ceux-là quand ils arrivent en TD délocalisés ils te disent mais moi je veux voir un expert parce que moi je veux voir comment on fait. Et quand ils sont là y disent je veux voir comment on fait et ils disent "oh c'est bien quand on y arrive en fait" mais y prennent rien. Ou quasiment rien.
157	JY	y peuvent pas
157	C	Y peuvent pas
157	JY	y pourraient pas prendre
157	C	c'est trop compliqué.
157	JY	Mais en tout cas c'est vrai que dans le cadre du tutorat de, des autres TD délocalisés, pas pour les PE ils ont l'occasion d'aller, euh
158	C	complètement

158	JY	d'aller voir l'expert. Celui qui a été. Après ils en font ce qu'ils en font. C'est évident qu'ils vont pas euh, ce que fait l'expert, le débutant peut pas le faire.
158	B	Et puis il est difficile, je dis, moi ce qui me gêne dans cette histoire d'aller voir un expert c'est que les stagiaires ne s'autorisent pas forcément à à interroger ledit expert euh voilà et donc du coup y, c'est tabou quoi. Ils vont pas interroger ce qu'a fait Angelina par exemple de dire pour pointer des choses sur comment tu as fait, pourquoi tu l'as fait et cætera. ? Et puis ils s'autorisent pas !
158	J	Et puis, par exemple ils pourraient pas s'autoriser à dire, ben voilà, la classe c'est super bien ce que tu as fait mais alors par contre y en a deux qui suivent pas du tout
158	B	absolument
158	J	finalement est-ce que tu gères l'hétérogénéité ?
158	B	voilà exactement !
158	J	donc y a des pratiques confortées mais qui finalement sont peut-être pas les bonnes pratiques non plus
158	C	ils peuvent le faire comme tu dis, ni avec le collègue de leur école parce que derrière tu vois y se prend celui-là !
158	J	et puis qu'ils ont malgré tout une légitimité plus forte que la leur, ni avec le tuteur qui leur fait 8 rapports dans l'année
159	J	et oui
159	C	et c'est sur la base de ces rapports qu'ils sont évalués.
159	J	hé ben oui.
159	C	Tu vois donc les, y peuvent même pas questionner la pratique comme là Angelina a questionné la pratique d'Annie. Alors qu'on voit bien que c'est là qu'il s'est passé des choses, tu vois. Et ça c'est, ça c'est complètement intenable quoi parce qu'ils passent leur temps à être évalués par des gens qui se concertent pas tu vois le tuteur, le conseiller pédagogique de la circonscription et cætera., des fois avec des positions très dogmatiques. Tu vois ils ont des conseillers pédagogiques qui disent "il faut que tu fasses ça sinon tu seras pas valisé parce que l'inspecteur il veut voir ça."
159	J	hun hun
159	C	est-ce que c'est former les gens ? Je suis pas bien sûr. Tu vois, et et et là eux te disent que, effectivement qu'après bon, ils sont dans une forme un peu de renoncement et ils ont pas l'impression de pas apprendre grand-chose. Et quand tu les vois travailler tu as conscience de ça parce que y a beaucoup, beaucoup de gens en difficulté dans le premier degré. Plus qu'avant moi je trouve.
159	J	en plus, enfin, cette situation ça a tendance à tellement les focaliser sur leur classe et leurs difficultés de classe à ce moment-là, ça épure tout le reste, c'est .

159	C	tu vois ce qui est terrible c'est que cette discussion là on l'avait déjà y a 3 ans, au début donc de cette alternance à la semaine, on voit que le problème perdure hein !
159	J	Hé ouais mais je pense que c'est quand même consubstantiel a cette histoire d'alternance telle qu'elle est pensée tu vois.
159	C	telle qu'elle est.
160	J	Ils ont la tête dans le guidon et ils veulent arriver à résoudre leur problème tu vois. Ils voudraient avoir une solution tu vois, il faudrait qu'il y ait une solution qui leur soit donnée.
160	C	c'est ça.
160	J	Tu vois ça veut dire qu'en fait que dans cette solution en alternance on conforte l'enseignant dans sa classe qui ne parle pas de ses problèmes à qui que ce soit.
160	B	ouais ouais
160	J	C'est quand même très contre-productif !
160	B	ouais !
160	JY	Bon.
160	CF	Bon il ne neige pas à Marseille. (Elle vient de raccrocher son téléphone)
160	J	Tu en es un peu désolé !

Retour RC4 du 30/06/2017 (AM)

Référents présents	Parcours
Brigitte (B)	Espagnol
Julien (J)	Conseiller Principaux d'Education
Pierre (P)	Professorat des Écoles
Jean-Yves (JY)	Education physique et sportive
Malek (M)	Histoire-Géographie
Véronique (V)	Documentation
Chercheur	
Pierre-Alain Filippi (C)	

1	C	<p>Donc le but d'aujourd'hui euh, c'est, euh, de, on va dire de boucler une première boucle qui a commencé en juillet l'année dernière, où on s'était avec quelques-uns d'entre vous, presque tous, euh, déjà rencontrés ici à l'ESPE sur l'idée de ce qu'on allait pouvoir faire cette année autour de, du travail sur le tutorat mixte, et ça déjà ça prenait la suite du travail qu'on avait fait l'an dernier, entre autres autour du GCIEF et autour de ces questions-là. Et, ce que je voudrais qu'on essaye de faire ensemble pendant ces 2 jours, aujourd'hui et demain, c'est finalement entre guillemets, 2 choses à la fois. Le, une première qui serait, je ne comprends pas pourquoi ça s'est pas mis comme je voulais. Une première qui serait euh, pardon, hop, une première qui serait déjà faire un petit pas de côté sur là où on en est de ce travail autour de, autour de ce qu'on avait baptisé l'an dernière réflexions sur le tutorat mixte et vous voyez que j'ai légèrement changé le titre en rentrant plus sur le versant formateur ESPE et que j'ai appelé rapport au terrain puisque que finalement on va bien voir que c'est vraiment de ça qu'il s'agit quel que soit le dispositif.</p> <p>Donc voir un petit peu ce qu'il s'est passé depuis un an, ensuite vous proposer euh, un premier retour, euh, thématique, sur euh, sur ce que j'ai pu voir des différents films, des différentes autoconfrontations, euh, vous le soumettre pour voir si vous êtes d'accord avec, avec ce regroupement thématique et en même temps pouvoir confronter, euh, différentes manières de penser ce travail. La confrontation provenant ben, de, des priorités des uns et des autres, des contextes des uns et des autres, repérer aussi quelques situations emblématiques c'est à dire un certain nombre de points qui paraissent, qui qui paraissent un peu saillant dans cette question du rapport au terrain et puis en même temps, euh garder l'idée que c'est parce que on compare un rapport au métier que on nourrit le genre professionnel qui se constitue là. Et donc pour faire ça, ce que je vous propose pour qu'on commence c'est de faire un petit rappel très rapide, de, non pas du travail de cette année mais de ce qui s'est passé un petit peu avant. Donc je vais aller assez vite là-dessus parce que c'est des choses que vous connaissez par cœur,</p>
---	---	--

	<p>mais euh, peut être que dans la manière de vous les montrer on les a pas encore vues comme ça. Bon, tout ce travail en fait provient de la réforme de de, de la formation initiale des enseignants et de la loi de juillet 2013 qui, entre guillemets, transforme un peu l'esprit, euh, de la formation à l'ESPE, pas que du rapport au terrain ou on va dire l'axe majeur des IUFM qui était cette entrée par les savoirs devient une entrée, euh, parfois on va dire professionnalisante, parfois on va dire articulée entre le terrain et l'ESPE, moi j'ai remplacé ça par une entrée par l'activité parce que euh, c'est l'activité, euh, du, du professionnel, euh, en tant que, enfin du néo-professionnel qui est en train de se construire en tant que professionnel. On peut pas séparer ça des 2 points qui sont l'alternance puisque le contexte professionnel dans lequel travaille, dans lequel vous travaillez et travaillent les stagiaires que vous suivez il est fortement impacté par euh, par la question de l'alternance et la question du tutorat mixte puisque l'accompagnement de cette alternance est prévu dans la loi par le travail conjoint des 2 tuteurs. Mais nous, ce qui nous intéresse le plus ici, c'est de voir, que, en plus de cette réforme de 2013, y'a eu un changement local, ce changement local a consisté par la direction de l'ESPE a supprimé ce qui s'appelait avant la visite-conseil et à le remplacer par le TD délocalisé. Donc une modalité de rapport au terrain en remplace une autre, euh, et ça, j'ai essayé de donner une définition on va dire euh, au plus, au plus, au cordeau de ce qu'est un TD délocalisé finalement et un TD délocalisé c'est 2 temps, ça, vous le savez tous hein ? Un temps qui, qui, qui s'appuie sur des traces d'activité de stagiaires ou de formateurs expérimentés euh, justement pour observer cette entrée activité et le fait que dans ce TD délocalisé on a des stagiaires et non plus 1 seul et des formateurs pluri catégoriels puisque dans la prescription on prévoit tuteurs, référents voire éventuellement cadres ou personnel d'associations partenaires de l'école. La, la, recherche qui nous amène à être ensemble elle a 2 temps. Un premier temps qui, qui a eu lieu depuis, euh, enfin, pas cette, pas l'année qui vient de passer, l'année précédente, que j'ai baptisé phase de diagnostic et qui était faite, articulée sur 2 choses différentes, un, une méthodologie directe avec trois questionnaires en direction des stagiaires, des tuteurs et des référents ESPE pour savoir comment ça démarrait euh, lors de l'année de mise en œuvre, plus après, ben le fait d'aller filmer pas mal de collègues et au sein du GCIEF de parler de ce qui s'est passé autour de ce TD délocalisé et la 2^{ème} phase, c'est celle qu'on est en train de vivre donc intervention-recherche avec cette idée, avec un groupe de gens plus restreint et avec qui on travaille sur l'année en multipliant les les façons de parler du travail, euh, une phase dont l'objectif est de produire, à la fois pour vous mais aussi pour, dans l'idéal pour, on va dire pour les collègues qui ont à traiter ce rapport au terrain non pas, une manière de faire, on est pas là pour chercher à faire quelque chose d'unique mais de voir quelles sont les questions qui se posent, de voir des situations qu'on pourrait leur proposer et dont ils pourraient ou pas s'emparer. Je vais juste un petit pas en arrière sur la phase de diagnostic. Grosso modo qu'est ce qui s'est passé ? Ben, une des choses</p>
--	---

	<p>qui est sortie dans l'activité de conception par le référent, c'est à dire avant même de franchir la porte de la salle du TD eh bien, on s'est rendu compte qu'il y avait de multiples complications pour pouvoir mettre ce TD en place. J'ai symbolisé ça par un petit schéma qui montrait que notre, que le formateur, que le référent, le formateur ESPE il était au centre d'un système multi-prescrit parce que on a à la fois des prescriptions qui proviennent ben de, de, de, qui sont celles qui cadrent l'activité de travail puisque on sait bien que la prescription c'est un organisateur de l'activité hein, c'est pas euh, et donc la prescription nationale et la prescription de l'ESPE ont commencé à cadrer mais dans la mise en œuvre, est venue percuter ça aussi des problématiques issues du fait qu'il fallait associer des formateurs de terrain et que les différents contextes ont pas rendu la chose facile partout et que du côté des établissements, des circonscriptions et des municipalités il y a eu là aussi de par leurs problématiques, leurs obligations à eux des choses qui sont venues impacter l'activité du formateur quand il devrait préparer son TD et le concevoir et et aussi bien évidemment l'objet de travail c'est à dire que finalement ce qui de, ce qui on peut penser ne devrait être, devrait être la seule préoccupation du, du formateur, c'est à dire qu'est-ce que je veux qu'ils apprennent au sein de ce dispositif, ben ça s'est enchâssé en fait dans un ensemble prescrit, c'est pas la seule prescription qui est venue, hum hum, qui est venue on va dire, euh, se mettre dans, dans la réflexion de, de, du référent. Je vous ai modélisé ici, euh, voilà bon, euh, ça j'ai oublié, en 2 mots vite fait, en clinique de l'activité, Yves Clot en fait, parle quand on est en fait sur des systèmes multi-prescrits quand les gens ne font pas ce qu'ils veulent mais ce qui peuvent, une fois toutes les contraintes passées, Yves Clot appelle ça une activité empêchée, c'est à dire que, euh, la tâche, ce qu'ils font à un moment donné, et bien c'est un exemple, c'est simplement le résultat de tous les compromis qu'ils ont pu passer avant pour arriver à faire ce qu'ils pouvaient et dans ces compromis-là, ben parfois euh, quand la prescription est soit trop floue, soit infinie en terme de, d'attentes mais limitée en terme de moyens, ça, ça met les gens dans cette activité empêchée c'est à dire que ils se retrouvent à faire ce qu'ils peuvent et pas ce qu'ils auraient aimé faire.</p> <p>L'autre chose que ça a produit c'est aussi, euh, si on parle très largement, pas uniquement de vous, du côté des référents quand ils ont eu à mettre en œuvre la première série des TD délocalisés, on a eu en gros 4 euh, 4 grandes réactions du côté des référents. Y'a des gens qui ont dit "j'en fais ri, je ne fais pas", y'a d'autres gens qui ont dit, ce dispositif pour m'en emparer moi je vais convoquer d'anciennes manières de faire, ce que je savais faire avant, d'autres personnes ont essayé de prendre la prescription telle qu'elle était et d'en faire quelque chose mais dans ce qu'ils en ont fait, la plupart du temps, euh, on a pu mesurer la trace, euh, on va dire de leur background professionnel, qu'est-ce qu'ils ont convoqués par rapport à ce qu'ils allaient faire avant pour pouvoir mettre ce truc là en œuvre, et, en même temps chez beaucoup de gens ça a provoqué une forme de déstabilisation tellement</p>
--	---

		<p>forte que là encore je m'appuie sur Yves Clot qui parle à un moment donné de fierté ravalée, c'est à dire qui parle de, de gens qui sont des gens, qui sont professionnels reconnus et expérimentés mais qui sont mis dans une situation tellement compliquée qui se retrouvent à un moment donné à à plus se reconnaître dans le travail qu'ils font. C'est ce que Yves Clot appelle une, une, ces questions de fierté ravalée. Et juste, même si ça concerne pas tout le monde ici, puisque c'est un exemple issu du 1er degré, je m'étais amusé à regarder l'ensemble des prescriptions qui pèsent sur un référent, donc là c'est une situation concrète, c'était une référente de Marseille, j'avais regardé, en amont du dispositif, avant même qu'il commence, toutes les choses qui vont compliquer la mise en œuvre de ce dispositif-là, alors évidemment c'est pas transposable à l'identique dans le second degré mais euh, euh, ça ça montre à la fois, c'est une explication du schéma de tout à l'heure ou y avait les 4 flèches hein, qui entouraient le référent c'est à dire où on voyait cette zone multi prescrite, mais ce que je voulais aussi vous montrer au travers de ça, ben c'est que, euh, le, l'ellipse en fait qui est à, qui est à gauche, c'est le seul endroit où l'ESPE peut agir. C'est à dire que dans cet ensemble multi prescrit euh, même si on essaie de changer des choses, ben euh, la la la zone d'intervention elle était euh, elle était relativement restreinte. Bon ça c'est un exemple issu de la première année des TD délocalisés depuis des choses ont bougé hein, je vous avait dit que là on revenait un peu en arrière, et ce type de situation là, Daniellou, un ergonome en fait, a qualifié ces systèmes multi-prescrits, multi contraints et qui tiennent par la bonne volonté et l'énergie des gens, des gens euh et qui tiennent jusqu'à un certain point, il a qualifié ça de zone de bazar ordinaire (ZBO), en référence à Vygotski et à sa ZPD mais euh, mais je trouvais que ça collait bien dans, dans, dans ce qu'on avait vu. Voilà donc là c'était simplement pour voilà, faire ce petit rappel global de, des premières traces, on va dire, qui sont issues du travail qui précède celui qu'on a fait ensemble.</p> <p>Maintenant ce que je vous propose c'est une petite chronologie de ce qu'on vient de vivre, c'est à dire qu'entre juillet 2016 et aujourd'hui, ben voilà grosso modo comment les choses se sont passées, euh, des réunions de collectif, une, deux séries d'observations, entre ces séries d'observations, deux séries d'AC et au milieu, au mois de janvier, une réunion indépendante des 3 groupes euh, vous, les tuteurs et les profs stagiaires et puis, aujourd'hui, demain et mercredi jeudi prochain, des réunions, toujours de collectifs de pairs, mais aussi avec lundi après-midi et la venue de tuteurs et de référents un côté inter catégoriel pour que ces groupes qui ont vécu de manière parallèle, euh, toute l'année se parlent un peu et se disent un petit peu ce qu'ils ont fait. Alors, je l'ai pas dit tout à l'heure mais vous intervenez quand vous voulez hein, bien sûr, là, même si là on est plutôt sur euh, on va dire, euh, quelque chose de chronologique</p>
2	M	On va se gêner
3	C	Hein ?
4	M	J'ai dit "on va se gêner !" (Rires discrets)

5	C	<p>Non mais voilà, c'est, voilà hein, y'a pas de soucis, bien au contraire. Donc, voilà, là c'est, là je, entre guillemets je me suis contenté pour l'instant de vous faire ce rendu-là. Maintenant ce que je voudrais vous proposer pour qu'on rentre concrètement dans, dans, dans le boulot qui va nous intéresser pendant 2 jours, c'est de regarder le, la question, de , de ce rapport au terrain en utilisant un petit peu aussi le référentiel des compétences du formateur, c'est à dire que j'ai, j'ai mis en, pour vous expliquer pourquoi j'ai, j'ai mis ça et voir un petit peu ce que ça change après j'ai analysé dans les 3 ACC mais aussi dans des situations précédentes, toute une série de sous-thèmes qui sont des choses qui vous pré, qui préoccupent votre travail. Toutes les choses dont on a pu parler j'ai essayé de les caractériser dans un certain nombre de sous thèmes y en avait 24 en tout, euh, et ces 24 sous thèmes je les ai regardé après en, en mettant à côté quelque chose qui, qui qui accompagne l'activité du formateur c'est ce référentiel, bon, qui à, à qui on, on est pas obligé de donner une place centrale mais c'est pas inintéressant de regarder euh, dans ce qu'est censé faire un formateur, qu'est-ce qu'il nous, en théorie dans ce référentiel qu'est-ce qui nous préoccupe nous quand on regarde le réel de votre travail de rapport au terrain et donc ça, sur les diapos qui vont suivre, euh, j'ai euh, j'ai classé en fonction on va dire des 4 catégories, « penser, concevoir, élaborer »; « accompagner »; « observer, analyser, évaluer »; « mettre en œuvre, animer »; j'ai classé les préoccupations qui étaient les vôtres euh, donc ce que je vous propose maintenant c'est qu'on rentre catégorie par catégorie. Je vais vous décrire ce que je mets derrière ces ces petites classifications. Si c'est pas clair, si vous voyez pas à quoi ça fait référence et cætera. Vous hésitez pas à me dire ce que vous en pensez. Euh, pour faire ça, je vous dit 2 mots de comment je m'y suis pris, j'ai retranscrit intégralement les 4 ACC et après j'ai fait des chroniques d'activité, c'est à dire que sur chacun des films que j'ai fait que ça soit les situations de classe, enfin de classe, situations de TD euh, les ACS ou les réunions, euh, chroniques d'activité, ça veut dire que j'ai pris le déroulé du film, j'ai minuté des passages et j'ai repéré, j'ai essayé de, de thématiser ces passages là et sur les 4 ACC je suis allé au-delà de la chronique d'activité, c'est à dire que là, je suis allé dans quelque chose de plus précis euh, dans la façon dont les choses étaient verbalisées, dans le minutage, dans ce genre de choses. Voilà, j'ai pas fait euh, j'ai pas transcrit, intégralement les 48 films parce que sinon je serais pas devant vous aujourd'hui, je serais encore en train de le faire mais, (rire PA), parce que déjà pour transcrire les 3 Autoconfs euh, ça m'a pris énormément de temps mais, bon et en plus, mais, là euh, je vais, je vais y passer un petit moment cet été. Mais c'était important je trouve de vous expliquer d'où ça, d'où ce que je vais vous dire sort et comment je le sors comme ça parce que bien entendu, c'est discutable, hein, si euh, voilà, si y a des choses sur</p>
---	---	---

		lesquelles, si y'a des catégories sur lesquelles vous avez, vous vous retrouvez pas, il faudra pas hésiter à me dire. Jusque-là tout va bien ?
6	B	Oui
7	J	Hun hun.
8	C	<p>Donc, première catégorie au hasard, « mettre en œuvre, animer », donc ce qui est écrit en haut c'est les, les précisions du référentiel des compétences du formateur et ce qui est dans les petits carrés verts en bas c'est ce que que moi j'ai re, ce sont les sous-thèmes que j'ai associés moi à cette catégorie dans ce que vous m'avez dit. Ok ? Donc parmi les sous-thèmes euh, par exemple y a la question de l'organisation des échanges post-observation. Dans cette organisation, je mets aussi euh, je mets à la fois l'animation, passer la parole, donner la parole, bloquer la parole, mais aussi les préoccupations qui sont les vôtres quant à, qui parle en 1er pourquoi et euh, dans quelles conditions. Deuxième préoccupation dans mettre en œuvre-animer euh, que j'ai différencié de la première euh, c'est garder ce que j'ai appelé "garder un TDD positif" c'est à dire maintenir une ambiance qui fait que les gens sont euh, en, en situation où sont, ils peuvent se parler, où le contact est pas, est pas rompu. 3eme aspect, « la place du référent dans le trinôme », alors le trinôme hein c'est tuteur-référent-stagiaire et dans "mettre en œuvre et animer", est-ce qui a, est-ce que chacun, de là où il parle est à égale distance les uns des autres dans les différentes situations euh, ça c'est quelque chose aussi dont vous avez parlé. Autre question qui va avec mettre en œuvre-animer c'est comment on peut associer les tuteurs dans le dispositif du TD délocalisé et on verra tout à l'heure que dans vos manières de faire, vous l'avez pas tous fait de la même façon et vous n'évaluez, n'é-vo-luez pas tous de la même façon dans votre manière de le faire. Autre question qui va avec ça, la question que j'ai appelé « individuel, personnel versus transpersonnel, collectif », moi derrière ça je mets au moins deux points différents qui sont pas forcément lisibles dans cet intitulé, le premier c'est une question au moins qui vous préoccupe c'est à dire que, là où la visite conseil était finalement une formation adressée à une personne, celui qu'on allait voir, le TDD à d'une certaine manière dépersonnalisé ça, puisque c'est devenu un objet collectif et en même temps c'est aussi quelque chose qui vous préoccupe, c'est à dire que, soit parce ce que c'est celui qui a conduit la séance, soit parce que vous avez euh, en charge l'accompagnement de ces stagiaires, cette question de l'individualisation du, du travail à un moment donné dans le TD délocalisé, c'est quelque chose qui est ressorti et donc ça c'est à mettre versus collectif, c'est à dire comment le collectif est un, à un, porte un intérêt à un avantage parce qu'il nourrit et en même temps il ne faut pas négliger non plus l'individu, c'est ce que vous disiez, et dans « personnel, transpersonnel », ce que j'entendais</p>

		<p>par là c'est euh, dans l'état où, où ils sont c'est à dire de, sur , le début de, leur carrière euh, quel est leur rapport, on va dire quelle est la conception de leur métier, des stagiaires que vous avez en face ? Est-ce qu'ils ont tous la même ? Quand ils n'ont pas la même, comment elle se, comment ça se, comment ça se rencontre, est-ce que ça se nourrit, est-ce que ça s'oppose euh, et comment vous vous avez à gérer ça ? euh, c'est à dire comment vous avez, entre guillemets, des fois à arbitrer euh, et à arbitrer par exemple euh, ne pas, ça peut être aussi ne pas donner son avis quand il y a une perception du métier qui n'est pas la nôtre et qui va faire que pour qu'on laisse les gens s'exprimer et qu'on laisse s'opposer ces différentes entrées dans le métier, à un moment donné, ben nous on va choisir de dire où de pas dire ou de relancer d'une certaine manière et le transpersonnel, c'est la construction du genre professionnel chez ces jeunes stagiaires, c'est à dire comment ils rentrent dans leur métier, comment ils commencent à habiter ça et comment, dans ce que vous faites-vous, vous, vous intégrez cette dimension-là. Bien évidemment « animer les échanges » parce que, animer les échanges ça a été, dès l'an dernier une préoccupation première euh, comment on s'y prend et en ce, ce, ce qui évolue un petit peu là dans les échanges c'est que animer les échanges ça se contrebalance avec euh, ma place dans ce TD, est-ce que je suis plutôt un animateur ? Plutôt un formateur ? Les 2 à égal poids ? euh, et ça fait partie des, des préoccupations euh que j'ai relevées dans cette catégorie qui s'appelle « mettre en œuvre, animer », alors je ne sais pas si vous voulez en, en, est-ce que vous vous retrouvez dans ce que je vous décris ? est-ce que euh, euh, vous avez besoin qu'on éclaircisse ? Vous voulez en dire quelque chose ?</p>
9	JY	Tu peux revenir sur le « individuel, personnel » ?
10	C	<p>Hum hum, alors individuel-personnel; individuel ça serait le côté préoccupations du référent qui serait, mine de rien, à l'issue de ce travail sur le TDD, je cherche à contribuer à la formation de chacun d'entre eux, hein donc une individu, l'individualisation qui a été, qui était finalement l'axe u, pas l'axe unique mais l'axe principal de la visite-conseil puisque qu'on s'adressait hein, qu'à un qu'on allait voir et à qui on parlait de son travail qui s'est, qui a, a, qui a été largement transformé par le dispositif du TDD. Donc le côté individuel c'est ça, c'est, c'est, c'est essayer quand même dans cet ensemble de revenir à une, à quelque chose qui pourrait aider chacun d'entre eux et être sûr de savoir comment ça se passe. Et la dimension personnelle c'est en gros, quel style ils vont avoir dans le genre euh, enseignant. C'est à dire, si je prends, par exemple, dans le genre prof d'EPS, avec les caractéristiques qu'on peut avoir chez un prof d'EPS débutant, est-ce que dans ce genre, y a des styles différents ? Est-ce qui a des manières de faire différent chez les profs d'EPS, je pense qu'il y en a chez eux comme chez tous les autres et comment vous avez à gérer des situations dans</p>

		<p>lesquelles, par exemple, ces styles viennent, entre guillemets, s'opposer ?</p> <p>Là je fais référence à, entre autre, à 2 exemples mais à 1 dont on avait parlé au mois de janvier quand on avait regardé le TD de Brigitte autour des 2 stagiaires qui s'affrontaient parce, et qui avaient, chacune d'entre-elles euh, voilà, une perception très très très, chez une très construite de voilà ce qu'il faut faire pour être un enseignant et chez l'autre, plus idéaliste, mais en tout cas complètement différente de la première de, voilà comment moi j'aimerais être et que, pour l'instant, j'arrive pas à être. Et qui avait donné dans la communication ben des choses intéressantes mais compliquées pour le référent puisqu'il fallait, à la fois, euh, ne pas tuer cette communication, ne pas prendre parti mais en même temps protéger à la fois le TD, les gens qui sont à l'intérieur pour que la, la, pour que ça reste un objet de travail et pas des disputes interpersonnelles. Voilà, donc « personnel individuel », c'était un peu ces 2 choses-là. Ça roule ?</p>
11	B	Oui
12	C	<p>Donc sur la deuxième catégorie, alors si quand même je vous dit ça avant, tous ces éléments sont pas dans les traces à égal volume, parmi les préoccupations, « animer les échanges » est quelque chose qui revient extrêmement souvent, organiser les échanges euh, dans cette idée de, est-ce que en amont du TD, je pense à, à qui je vais donner la parole, pourquoi, à qui faudrait pas que je la donne, qu'est-ce que ça peut donner", c'est aussi quelque chose qui revient très souvent chez vous, euh les qualités du référent euh, vous en parlez pas comme ça mais c'est aussi quelque chose qui revient très souvent, en particulier dans les ACC, quand vous vous regardez les uns les autres et que vous remarquez chez les uns et chez les autres, euh, ce genre de choses, euh, c'est les 3 on va dire, les 3 sous-thèmes qui, qui sont les plus fréquents parmi ceux-là et celui qui serait le moins fréquent c'est, euh, la place du référent dans le trinôme qui apparaît un petit peu mais tant que ça en fait. Dans le deuxième champ, penser-concevoir-élaborer, euh j'ai fait une grosse partie que j'ai appelé décrire-faire évoluer le dispositif-concevoir et coconcevoir, euh, ce que je mets derrière ça c'est vraiment qu'est-ce que vous faites du TDD depuis qu'on en parle. Parce que c'est vraiment un objet qui n'arrête pas d'être en mouvement euh, et et, ce qu'on sent au travers du travail pendant un an, c'est que il est en mouvement dans votre réflexion vraiment en permanence, alors soit dans une réflexion individuelle soit dans une réflexion de parcours on va dire, ça va dépendre des problématiques de vos parcours mais, euh, voilà, c'est quelque chose d'extrêmement présent, dans toutes ces, dans les 5 sous-thèmes ici, c'est celui qui est le plus prégnant euh, et c'est en partie sur lui, parce que on va voir que ça interconnecte tout le reste, ben que j'ai appuyé le montage que je vous montrerai tout à l'heure, euh, justement pour qu'on mette ça en discussion, parce que moi</p>

	<p>j'ai l'impression, quand je vous, là sur euh, sur là sur la fin de l'année, d'avoir vu vraiment un déplacement extrêmement fort de, de ce qu'est le TD délocalisé par rapport à il y a 1 an et demi. Immédiatement ça, ça se corrèle en fait au deuxième sous-thème, la place du TDD dans la formation parce que, la première année, et quand on a commencé à en parler dans le GCIEF, et quand les gens en parlaient dans le questionnaire, c'était un objet à part, c'était un objet qui était pas du tout au centre, il était au centre de par la prescription qui voulait que ça soit l'objet d'articulation, mais dans la façon dont les gens avaient appréhendé le dispositif dans la façon peut être dont il avait été euh, euh, proposé, présenté, il était très marginal, euh, il était aussi, alors là encore hein, c'est pas tout à fait égal dans chacun des parcours, mais il était par exemple dans, à des endroits tellement marginal qu'il y a des parcours de formation qui ne l'ont pas mis en œuvre pendant 2 ans, donc ça veut quand même dire que là on est sur une marginalité totale, mais, en même temps, dans ce que moi je vous vois faire là depuis 1 an, euh, et en lien avec le sous-thème d'avant, j'ai l'impression qu'il peut, qu'y a moyen de lui faire récupérer une place bien plus grande, bien plus, bien plus centrale, dans, dans l'EMI. (0'27'11.9) Ensuite une question forte euh, qui est très présente dans les ACC c'est "quels sont les savoirs qui circulent au sein d'un TDD ?", euh, "Qui porte ces savoirs ?, Qui les soulève où les pointe au moment où ils arrivent", euh, et là c'est un objet, euh, qui qui peut être va nous occuper dans les 2 jours mais si c'est pas dans les 2 jours moi il va m'occuper un bon moment cet été parce que c'est quand même une question extrêmement importante, euh, à partir de quoi, sur quoi et avec quoi on forme au sein d'un TDD ? Et pour le dire d'une manière extrêmement rapide, est-ce que les savoirs qui circulent là c'est des savoirs qui sont, on va dire des savoirs, euh, issus des didactiques des disciplines, et strictement ceux-là ou bien est-ce que c'est des savoirs issus, on va dire, de l'entrée dans le métier, de l'acquisition des premiers gestes de métier, des premières règles de métier, voilà. Moi je crois que c'est une question qui, qui est quand même assez importante et, et, et dans les autoconfs croisées c'est vraiment quelque chose qui, qui a circulé pas mal de fois. De la même façon et ça va avec, dans ces savoirs qui circulent, une question qu'on avait abordée au GCIEF mais qui là, je trouve prend une place importante c'est euh, le va et vient entre les savoirs qu'on rencontre dans ces TD délocalisés et les savoirs à l'ESPE. Comment ça s'articule, comment ça s'organise, et à partir de quels outils où de quelles organisations au sein du dispositif vous faites vivre, vous faites vivre cette chose-là. Ça fera partie des choses qu'on va regarder tout à l'heure dans le montage, et puis, forcément quelque chose qui est tout le temps présent et qui revient dans vos préoccupations extrêmement fréquemment, euh, et qui est une question qui se posait déjà dès le départ et qui à mon avis se posera toujours, c'est euh, sur, voilà,</p>
--	---

		sur quoi faire porter un TDD ? euh l'année prochaine, l'année qui vient de passer, l'année encore d'avant ? Et là encore, on, on, on voit que ça c'est encore une préoccupation centrale avec, j'ai l'impression mais ça, vous me direz votre avis, euh, un, un environnement, alors c'est très inégal ce que je vais dire, ça va peut-être faire réagir Malek, mais, avec un environnement qui se simplifie à certains endroits pour les référents, même si à d'autres c'est pas gagné. Euh
13	M	Moi ce qui me fait réagir, c'est la notion de savoirs en fait.
14	C	Oui
15	M	Est-ce que c'est un, c'est un, qu'est-ce que t'appelles les savoirs avec un S majuscule ? Et...
16	C	Alors le S majuscule, c'est une euh, c'est une erreur de copié-collé, il aurait pas dû y être mais euh
17	M	<i>(Lisant sur la diapo)</i> identifier les savoirs qui circulent dans le TD, c'est quoi ?
18	C	Donc, donc j' fais référence là, enfin, je l'ai pas dit, mais, euh, derrière ces savoirs moi je mets, euh, la catégorisa, la catégorisation qu'en fait Marguerite Altet. Avec, euh, d'un côté, euh, les savoirs, on va dire du côté académique, les savoirs euh, tu vois, les les savoirs qui après se didactisent et rentrent dans dans l'activité, euh, euh, voilà, les contenus par exemple hein, dans les différentes matières où vous travaillez quoi, en Histoire, en Géo, peu importe. Euh, ce qu'on appelle aussi les savoirs de métier, ceux qui proviennent de l'expérience et qui sont arrivés à un stade où euh, où ça reste pas de l'expérience, c'est de l'expérience qui commence à être didactisée, partagée et cætera euh, les savoirs aussi euh, qui sont pour le métier, c'est à dire euh, euh, cette articulation avec le savoir savant et donc cette didactisation et, et, et moi j'ai, j'ai essayé de le regarder avec cette catégorisation-là. C'est à dire savoirs sur, savoirs pour et, et, et savoirs du métier euh, avec aussi une quatrième catégorie que, qui est en fait euh, des savoirs qui peuvent être des savoirs qui restent à une échelle locale et je vais vous donner un exemple de ça, c'est un stagiaire qui irait dans un TDD en observation chez quelqu'un d'autre et qui verrait là, euh, à l'échelle de la classe, un petit, un petit quelque chose dont il a bien envie de s'approprier parce qu'il a l'impression que ça pourrait lui être utile. Celui-là, il a pas encore atteint le statut de savoir sur le métier parce que c'est peut-être juste une initiative d'un professionnel mais c'est quand même quelque chose qui intègre la pratique de ce stagiaire-là. Alors ça je pourrais, je pourrais vous donner un, un, tout à l'heure le, enfin tout à l'heure ou demain enfin ou lundi euh, la catégorisation précise, hein, de ces 4 types de savoirs dont parle Marguerite Altet parce que moi c'est avec celle-là que je, que j'essaie justement de regarder cette question des savoirs euh, parce que, pour le dire d'une tout autre façon, euh, si on s'amuse à se demander est-ce que le TD délocalisé est un objet pour analyser le travail euh, de de, des

		savoirs qui sont proches du tronc commun, est-ce qu'on peut le dire comme ça, ou bien est-ce que le TDD il est là pour analyser des savoirs qui sont strictement des savoirs issus des parcours de formation, ou est-ce qu'il est entre, au milieu de tout ça ? Voilà, c'est une question qu'est pas vraiment tranchée euh et c'est une question qui est pas vraiment tranchée parce que vous ne rentrez pas de la même façon dans vos TD et vous n'allez pas y voir les mêmes choses, ni chercher les mêmes choses. Et dans ce que les gens disent à l'intérieur, ils manipulent autant, on va dire, euh, des savoirs qui seraient strictement des savoirs de parcours et des savoirs qui sont des savoirs de, de la, issus on va dire de, euh, de la construction professionnelle de, de la personne hein, savoirs passer une consigne, gérer un groupe quoi et cætera et cætera. Voilà. Est-ce que je réponds euh ? Il fait une grimace donc euh
19	M	Non, non, tu réponds, voilà, après la question que je me pose c'est que finalement est-ce que cette catégorisation, j't'embête hein ! Mais je pense qu'on là pour ça aussi,
20	C	Non, tu ne m'embêtes pas, au contraire !
21	M	Euh. Est-ce que cette catégorisation elle est, elle est, elle, elle, elle est, comment dire, elle est pertinente par rapport à, compte tenu des TD délocalisés ?
22	C	Je sais pas.
23	M	Je me demande,
24	C	Je sais pas, c'est pour ça que tu vois ça
25	M	C'est un questionnement que je me pose.
26	C	Mais, c'est, c'est une question sur laquelle moi je voudrais bien qu'on revienne c'est à dire qu'effectivement je, moi dans ce que je vous rends là, c'est ce que je vous rends de ce que j'ai lu, c'est,
27	M	Ah oui, Ouais
28	C	tu vois, voilà, au contraire c'est des choses qui se mettent en discussion et euh moi ça m'intéresse que d'ici à lundi, hein, tu vois, on arrive à creuser cette question-là parce que ça me paraît être une question centrale parce que derrière la préoccupation de sur quoi je vais faire porter mon TD et quelles sont les choses que je saisis pour, on va dire euh, les amener euh jusqu'à une appropriation par le stagiaire mais qu'est-ce qui mérite d'être saisi ? Qu'est ce qui, sur quoi on peut passer ? Voilà ça me paraît être une question qui est quand même cruciale parce que on fait pas le dispositif juste pour le faire donc euh,
29	J	Vas-y
30	V	J'y vais ? (<i>rire discret</i>) Euh, je sais si, si moi j'y vais mais en tout cas, je suppose que dans les autoconf ou les conf croisées euh, les formateurs ont aussi repris ce terme enfin,
31	C	oui
32	V	les référents, ont repris ce terme de savoirs
33	C	Hun (<i>acquiesce</i>)
34	V	Et c'est peut-être de là que ça vient ?

35	C	Oui oui
36	V	C'est à dire le, moi je sais en tout cas que j'ai, j'ai, j'ai eu cette idée à plusieurs reprises d'articuler les contenus de formation et ce qui était dit dans le TDD et je pense qu'on est plusieurs à utiliser le terme, peut-être, de savoirs
37	C	oui, oui, oui, le terme est passé oui bien sur
38	J	Non mais, enfin, effectivement moi ce qui m'interroge c'est cette question de, enfin, ce terme de savoirs parce que, est-ce-que c'est ça, en fait, on en parle dans ces TDD délocalisés ou est-ce qu'on est plus sur euh, des gestes, des compétences, euh, tu vois, enfin dans ce cadre-là. Enfin, ça, ça me. Effectivement, j'imagine que tu l'as pioché à l'intérieur de nos échanges donc ça, c'est, c'est pas anodin, mais c'est vrai que moi c'est pas le terme qui me serait venu en premier celui de, de, de savoirs en fait parce qu'il est connecté de pleins de choses en fait
39	C	Oui, oui, bien sûr.
40	J	Et que dans l'articulation avec le terrain c'est pas le premier qui m'aurait interrogé. Mais c'est dans ce sens-là que j'entends
41	M	Oui, oui
42	J	ce que tu dis en fait,
43	C	Ouais ouais bien sûr.
44	J	ça, ça euh, ça engage que une réflexion en fait
45	M	Ouais, c'est ça
46	C	J'ai, mais moi je suis, enfin, vraiment l'idée c'est pas, hein, y a, y a aucun, le S majuscule c'est vraiment, euh voilà, j'ai fini ça très tard
47	M et J	Non, non, non
48	C	dans la nuit d'hier
49	J	non non mais
50	M	Non Pierre-Alain,
51	C	Y a d'autres coquilles surement
52	J	C'est un lapsus euh
53	C	Mais, non mais du coup c'est intéressant, parce que ça soulève ça effectivement. C'est pas le savoir académique en tout cas, c'est pas ça que ça représente, c'est pas, et c'est pas mais c'est aussi une question qui est là. Derrière ça y a aussi l'articulation des savoirs. Entre ce qui savent faire en théorie et ce qui savent faire en pratique ben aussi quelque chose qui se joue parfois au sein des TD. Vous verrez tout à l'heure, vous verrez tout à l'heure qu'on, qu'on de, de risque de rebondir sur cette question-là, à un moment donné.
54	B	Mais est-ce que la question n'est pas aussi, en tout cas je parle pour moi, parce que je m'interroge par rapport au tuteur qui lui, est là en tant que formateur de terrain et donc dans les compétences et cætera. Comment nous, référents ESPE, on se situe par rapport à ces compétences de terrain étiquetées "tuteurs" ? Et nous, lorsque nous intervenons ? Effectivement nous intervenons

		par rapport à, à l'observation de, de, de ce que c'est que l'observation d'un, d'un cours par exemple, donc on intervient bien sur des gestes de métier et cætera. Mais là que, la question que, que souvent je me pose lorsque je suis en TD délocalisé, c'est comment je fais aussi pour, euh, j'ai du mal à m'exprimer mais, pour faire le lien entre ce que je vois et puis ce que l'on a travaillé en TD
55	J	(<i>acquiesce</i>) Hun hun hun
56	B	ou ce que je projette de travailler en TD,
57	J	(<i>Acquiesce</i>) Hun hun hun
58	B	Tu vois ? Et, et peut être qu'il est, que c'est cette place-là qui n'est pas tout à fait sur le terrain mais qui à la fois, voilà, peut-être qu'elle vient de là cette, cette interrogation ?
59	J	Tu veux dire le, le fait de parler de sa
60	B	(<i>Simultanément</i>) Malek, il me regarde euhhh
61	M	Non, non, non, après je réfléchis en même temps c'est, ne déduisez rien de mes regards euh
62	B	non !
63	M	A part le, la fatigue et d'essayer de... Non, non, c'est que, moi c'est vraiment l'idée finalement que je me pose de ça, c'est, finalement est-ce que le TD délocalisé c'est, c'est un lieu où on véhicule des savoirs ? Ou est-ce que c'est un lieu où on, ou on travaille des contextes euh, euh, au-delà, au-delà des, des savoirs ? C'est à dire que finalement la, la, la mission elle elle, elle est pas à ce moment-là forcément travailler un savoir didactique ou disciplinaire ou transversal et cætera,
64	J	(<i>Acquiesce</i>) Hun hun
65	M	mais c'est dans la mise en contexte euh, alors est-ce que cette mise en contexte est par essence même un savoir euh, ici c'est c'est une autre question mais
66	JY	Moi je trouve pas,
67	C	Moi je te la poserai différemment, je te dirai est-ce que ce n'est pas un lieu ou indépendamment des gens qui sont là dans lequel circule des savoirs ? Et si oui lesquels ?
68	J	oui, oui
69	C	Tu vois c'est dans ce sens-là en fait que je l'ai pris hein. C'est, c'est, c'est que c'est un endroit ou circule un certain nombre de savoirs et et et j'ai préféré aller sur savoirs plutôt que sur compétences parce que
70	M	oui, oui, bien sur
71	C	Parce que sur compétences, là encore y a des défini, des définitions tu vois qui sont très, très en désaccords les unes avec les autres euh, et du coup moi là-dessus j'ai, j'ai voulu être prudent mais bon, (<i>début de rire</i>),
72	J	Non mais cela dit
73	C	C'était pas bon
74	B	Mais c'est bien !

75	J	Mais c'est pas le même truc en fait, parce que effectivement savoirs ça s'est accroché sur euh, une connotation qui est euh, une autre connotation
76	C	oui, complètement
77	P	Parce que même, parce que, il me semble que même si dans le TD délocalisé, même si on y met pas explicitement des, des, des savoirs au sens du TD délocalisés, finalement nos interventions, même notre animation euh est-ce qu'elle est pas fortement colorée par euh, ben, les savoirs que l'on a et les savoirs, euh qu'on a envie de transmettre euh, aux stagi, qu'on a envie de transmettre aux stagiaires.
78	V	oui (<i>faiblement</i>). Moi j'ai, j'ai plusieurs commentaires à faire. 1 euh, nous même ici, dans cette institution, on a un gros problème de définition
79	J	Mais oui, on n'est pas d'accords.
80	V	sur savoirs et compétences. Moi ça me choque pas du tout,
81	M	Ça me choque pas non plus (simultanément)
82	V	enfin ça ne m'a pas du tout interpellée, voilà ça m'a pas interpellée contrairement à Malek parce que pour moi savoirs et compétences, c'est pas antinomique. C'est pas 2 termes qui s'opposent, c'est vraiment 2 termes associés et j'aime bien la définition de Perrenoud qui dit que la compétence est un savoir en actes et même si, autant que faire se peut, dans la formation on transforme progressivement notre approche et on bascule des savoirs aux compétences, euh, l'acte professionnel lui-même il n'est avéré que sur le terrain. Et on a beau faire ce qu'on veut en formation, on est pas sur le terrain et on est toujours déconnectés.
83	J	oui, oui. Tout à fait.
84	V	là pour moi, sur, on est sur le terrain. Bon tout cas, on parle du terrain, on est, on est tout proche du terrain et donc forcément on, on, on est déjà sur les compétences. Mais justement parce qu'on est sur la compétence, on a besoin de refaire un lien avec les savoirs initiaux qui sont contenus dans ces compétences et que c'est l'occasion de le faire à, à, et pour moi c'est tout à fait légitime d'avoir une référence aux savoirs là. Justement précisément parce qu'on est sur le terrain.
85	JY	Et, est-ce que c'est, euh, ça sollicite, la compétence sollicite des savoirs et même des savoirs euh académiques entre guillemets
86	V	bien sûr,
87	JY	et des savoirs sur, euh, des connaissances, sur ce, sur ce qui a à enseigner sur le, même sans rentrer dans la didactique,
88	M	(<i>faiblement</i>) personne
89	JY	bon, au-delà de la, du choix du mot, je pense que
90	J	Mais euh, juste Brigitte, en fait, ce que tu disais, je l'ai entendu comme ça mais peut être que je me trompe, c'est que, le rôle du référent ESPE c'est le ramener ces savoirs à l'intérieur du TD délocalisé ?

91	B	Non, non, non
92	J	Parce que, si, si tu veux j'entendais que ce lien en fait qui était fait avec euh, enfin, que notre rôle qui serait de faire le lien entre ce terrain en fait et ce qui se passe à l'ESPE quoi, en gros, i, i, il s'articule autour de ces savoirs, en fait, qu'on ramènerait au sein du TD délocalisé aussi. Ou qu'on appuierait ou qu'on mettrait euh, en avant
93	JY	qu'on aborde un peu (simultanément)
94	J	hun hun
95	B	Non moi, les questions que je me pose c'est des questions de complémentarité. Avec le tuteur. Je crois, je crois que moi, j'ai, j'ai, je n'ai toujours pas compris euh, qu'elle était la spécificité du tuteur et qu'elle était la spécificité, en quoi, parce que, lorsqu'on va observer sur le terrain effectivement on est sur des gestes de métiers, sur des compétences, sur du terrain, et donc, lorsqu'on intervient,
96	J	hun, hun
97	B	on intervient sur du terrain. Mais en quoi est-on complémentaire au niveau de nos missions à ce moment-là ? Tu vois ?
98	J	Je vois très bien mais moi, ce, ce, ce qui m'a, enfin, moi il me semble que ça va être très différent en fonction de qui est le tuteur, de qui est le formateur, tu vois c'est à dire que
99	B	Eh oui, bien sur
100	J	Y'a, enfin, je, je, je, je sais pas si ça ça découle de la prescription qui nous donnerait des rôles particuliers au sein du TD délocalisé, parce que, enfin, tu vois, je, je, je pensais à l'aspect réglementaire en fait qui est important pour nous euh, parfois ça va être beaucoup plus le tuteur de terrain qui va réintroduire du réglementaire euh, alors que nous on sera pas sur cette préoccupation. Ou que moi, en fait si tu veux enfin, euh, puisque que là je parle d'individu. Et donc en fait, cette, cette, répartition des rôles, d'après moi elle, elle est, on ne peut pas faire de généralité par rapport à tuteur, référent ESPE euh, de manière très générale, ça va dépendre en fait de, et, et d'autant plus que les tuteurs en fait vont se définir de manière extrêmement diverse en fonction de leurs pratiques, de leurs personnalités et cætera quoi
101	B	Oui le questionnement c'était le mien.
102	J	oui, oui, oui, non, non, mais
103	B	Je parlais bien du mien, je ne parlais pas pour, pour d'autres, je parlais bien du mien et de cette difficulté à savoir euh, euh, pour moi quelle est la place du référent dans un TD délocalisé
104	C	Tu vois, pour aller sur la, avec une image hein, sur la question que tu viens de poser à Brigitte, en lui disant "Est-ce que toi tu penses qu'il faut apporter des savoirs ?", moi je, je dirais, comme ça, est-ce que on est des livreurs ou des cueilleurs ? C'est à dire, est-ce que, le savoir il est amené dans la situation de travail par les

		expérimentés, hein, qu'ils soient référents, tuteurs, peu importe, euh, c'est euh qui l'emmènent au milieu, là on serait des livreurs ? Ok ? Ou est-ce qu'on serait des cueilleurs au sens où, parce qu'on parle du travail à partir de traces d'activité, et cætera, on viendrait cueillir au moment où il passe, tu vois, et en cueillant on le ramènerait
105	J	hun hun hun
106	C	quelque part pour en faire quelque chose. Bon c'est, c'est une image un peu triviale hein, mais euh, mais c'était tu vois pour
107	J	hun, hun, hun
108	P	Puis après, on est pas forcément dans la dichotomie.
109	C	ouais, tu vois avoir des chasseurs aussi, pas que des cueilleurs (rires)
110	P	non,non, mais, oui mais c'est, oui mais c'est pas idiot. Non mais c'est à dire que tu peux, tu peux être justement effectivement en quête de, de, de faire advenir je dirais ce que
111	C	Ben ouais en fonction des représentations. En tout cas, voilà, cette question-là et ce que vous dites par rapport aux, aux, aux compétences, m'intéresse d'autant plus que, je me rend compte, dans votre manière d'en parler, euh, après j'ai peut-être pas raison mais si j'ai pas raison faut me le dire, on a une autre prescription depuis 1 an à l'ESPE qui est justement, maintenant il faut évaluer par compétences, enfin le mot rentre euh, en plus avec une certaine image de la compétence hein, qui n'est pas forcément une image partagée partout, mais la y'a, y'a, elle est rentrée d'une certaine façon eeeeetttt, et ça, je me demande si c'est pas ça aussi qui amène cette discussion-là ? Et ça ça m'intéresse parce qu'il va falloir que j'aïlle le regarder comme ça, ce que je n'ai absolument pas fait. Donc, euh (rire)
112	B	pression (<i>faiblement</i>)
113	V	Grosse pression
114	J	oui une pression
115	C	Ouais, mais voilà, donc ça donc, donc ça, c'est exactement ce qu'on dit sur la prescription qui, qui, qui cadre ton activité
116	V	Et la prescription est en train encore de se transformer
117	C	C'est ça, voilà
118	M	Oui. Et là, moi j'étais pas sûr, enfin sur mon intervention du départ, j'étais pas forcément pour déplacer le, le schéma vers la compétence donc ma marotte personnelle mais, c'était vraiment pour essayer, d'identifier, tu mets "identifier les savoirs qui circulent dans les TD" hé ben finalement, est-ce que, est-ce que je peux catégoriser ça comme des savoirs comme tu nous l'a présenté, ou ce qui circule dans ces TD, de mon point de vue on est pas du tout dans des éléments de compétences, de toute façon, les, les, ils sont très rarement en action et donc forcément si la compétence est un savoir en acte, si y'a pas d'action, il ne peut pas y avoir de compétence, euh, à ce moment-là, c'est vraiment

		d'essayer d'identifier euh, comment catégoriser ce qui se passe dans les TD et que finalement on arrive pas à nommer
119	P	C'est ça
120	M	Et que pour moi, le terme de savoir, dans l'acceptation, c'est pas forcément pertinent, peut-être parce que dans ma représentation, un savoir c'est quelque chose d'immuable et ce qu'on veut leur expliquer souvent lors de ces TD délocalisés c'est que, euh, ce qui savent par ailleurs d'une situation de différenciation, elle peut ne pas s'appliquer dans ce contexte particulier. Alors est-ce que sav, euh, savoir qu'il y ait différents contextes dans les, euh, qui vont pouvoir remettre en cause les savoirs est-ce que c'est, vous voyez ce que je veux dire ?
121	J	hun, hun
122	C	C'est, c'est, c'est, c'est là où la
123	M	Pour moi savoir c'est, je sais quelque chose, bon voilà
124	C	C'est là où la partition que fait Marguerite Altet est intéressante,
125	M	oui
126	C	justement. Parce qu'elle fait la différence entre ce savoir académique, comme tu dis un peu immuable et ce savoir euh, à qui elle donne, 2, 2, 2 temps, ce savoir, euh, ce savoir issu du métier qui dans un premier temps reste à un niveau local et qui, à un moment donné tu vois, finit par devenir un savoir un peu plus institué, euh, comme issu, voilà, mais comme issu du métier. Celui-là il est en mou, plus en mouvement peut être que le savoir académique immuable. Et elle elle fait cette différence. Et c'est pour ça que moi je, alors après y'en a peut-être plein d'autres hein, des manières de regarder la chose
127	M	Ah oui oui
128	C	mais du côté des savoirs, moi je m'étais, je m'appuyais sur cette catégorisation-là, parce que j'avais l'impression de pouvoir m'y retrouver la dedans mais je veux bien, alors là je l'ai pas, je l'ai pas sur moi ce matin mais je pourrais l'avoir, euh, rapidement, euh, je veux bien qu'on la regarde ensemble et qu'on la discute parce que ça peut être intéressant de voir si vous vous retrouvez la dedans ou pas et puis effectivement, moi après j'irai chercher euh, c'est, voilà, j'irai aussi creuser mieux que ce que je l'ai fait sur le côté des compétences, euh, parce que de toute façon, il, y a rien à trancher mais comme ça fait partie des choses qui, qui entre guillemets, cadrent, organisent, pèsent sur le travail, euh, le travail du référent, ben forcément il faut aussi regarder avec ce prisme-là. On enchaîne ?(0'47'20.6) Donc, 3eme catégorie, là y'en a moins hein, sur accompagner et c'est paradoxal parce que on est quand même un peu la dedans dans ce TD, et dans accompagner moi j'ai, j'ai, je, là encore, c'est discutable, alors, on retrouve savoirs mais je vais, je vais expliquer ce que j'entends par là, euh, dans gérer les différentes représentations du métier, c'est quelque chose qui rejoint un truc que j'ai évoqué dans la première catégorie où je

		<p>disais à un moment donné on est à, on est à dans l'animation euh, obligé de ménager, de laisser émerger un certain nombre de représentations, mais du côté de l'accompagnement y'a aussi ça, euh quand on a des, des débutants qui ont une certaine représentation du métier qui se sont construite avec soit, dans laquelle ils se réfugient parce que ça les, bien sûr ça les stabilise, soit contre laquelle ils se confrontent et ça les déstabilise, euh qu'est-ce qu'on en fait ? Et dans un premier temps, y avait, c'était le côté euh, le côté euh, à l'intérieur du truc pour que le, la communication reste entière, là c'est pas sur ce plan-là, c'est sur le plan euh, comment j'accompagne quelqu'un qui a un certain nombre de certitudes ou un certain nombre de déstabilisations parce qui pense ne pas être comme les autres par rapport au métier, et et comment je vais nourrir, construire, déconstruire, reconstruire, aider à construire, je sais pas comment le dire, euh ces représentations ben qui font partie de la construction professionnelle de la personne. Donc ça quelque chose qui a un peu circulé dans dans vos questions, qui a circulé aussi quand, à un moment donné le travail d'un stagiaire a été donné à voir à des gens à qui on a demandé de le commenter, euh, et qui euh, pour le commenter, l'ont commenté au travers du leur, tu vois, de leur propre filtre et du coup ben, ça a posé, alors, pas toujours du conflit mais ça a aussi posé des questions, euh, qui sont aussi des questions qui peuvent donner situations ou y se passe rien. Je donne un exemple, euh, si on a entre stagiaires, à un moment donné dans l'observation conclu implicitement un pacte de non-agression, on peut être en désaccord absolu avec la personne et ce qu'elle a fait et ne rien en dire.</p>
129	J	Hun, hun (<i>acquiesce</i>)
130	C	<p>Hein, donc, euh, quelque part on a aussi à gérer ça, euh, à la fois dans ce qui se dit mais aussi dans ce qui ne se dit pas euh, autour de ses représentations du métier là. Et dans savoir se positionner vis à vis du référent ESPE euh, je suis bien embêté avec cette catégorie là parce que ça, c'est la seule de toutes qui est restée à l'état de mon premier jet d'écriture. C'est à dire que toutes les autres quand je les ai écrites, je les ai reprises, à force de de de de, en me disant voilà c'est pas clair et cætera, et celle-là je suis pas arrivé à, à lui donner verbe d'action un peu comme j'ai fait avec beaucoup des autres, la question qui est là c'est une question dans, ce que moi j'ai mis derrière une double image. C'est à dire que quand mon référent vient observer mon travail, euh, qu'est-ce que moi je veux qu'il voie de moi avec son prisme de formateur, qu'est-ce que je veux donner à voir à mon formateur sur moi professionnel, néo-professionnel de ce métier, donc c'est cette question-là, quels savoirs je veux lui montrer d'une certaine manière, hein, si j'ai, euh, est-ce que je veux lui montrer quelque chose issu de la discipline parce que je sais que peut être euh, c'est sur ça qui m'attend ou bien est-ce que je veux lui montrer, bref je</p>

		vais pas plus loin et et de l'autre question, de l'autre côté c'est euh, pardon, y'a ce qu'on veut montrer, mais y'a aussi euh, ce, ce que le référent trie, enfin trie, prend au sein du TD comme étant "ça c'est un point important du TD sur lequel il faudrait qu'on revienne". Voilà j'ai pas réussi à faire mieux que cette formulation-là qui ne me satisfait pas mais en gros j'ai l'impression que, dans cette situation discussion, la place du référent et des savoirs est pas tout fait la même que celle du tuteur aux yeux du stagiaire et que, euh, alors ça rejoint peut être la question de l'académisme, je sais pas, hein, je, dont on parlait tout à l'heure, mais, voilà, j'ai l'impression dans des choses que vous avez dites, moi j'ai entendu ça.
131	JY	hun
132	C	C'est pas anodin quand c'est le référent qui va voir ou quand c'est le référent qui dit quelque chose par rapport à des contenus et que c'est pas pareil, tu dis Jean-Yves ?
133	JY	Ça n'a rien à voir justement, y'a une réelle différence
134	C	Voilà, alors j'ai pas réussi à en, à euh, à l'écrire mieux que ça mais c'est de ça que je veux parler.
135	V	Alors moi, ce qui m'étonne, c'est que jusque-là il me semble dont tu disais à chaque fois les verbes d'action pour décrire ce que fais le référent et c'est le seul cas ou finalement se positionner c'est, c'est pas le référent ESPE justement c'est
136	J C et V	c'est le stagiaire
137	V	Donc, si on reste sur le référent ESPE, co, comment ça se traduirait ? Est-ce que c'est justement le référent ESPE qui doit laisser, euh, une sorte de liberté au, au stagiaire pour se positionner ? En fait, est-ce que c'est ça parce que peut être c'est moi qui comprends pas?
138	C	non, non tu comprends bien mais euh,
139	V	est-ce que, est-ce que, au fond le référent ESPE doit, euh, laisser une distance pour euh, au stagiaire pour lui permettre de se positionner, le laisser se positionner et donc lui-même prendre de la distance par rapport par rapport au contenu de formation qu'il a jusque-là et et construire sa propre autonomie dans la vision du métier par rapport à ce qu'on lui apprend ?
140	C	Ben, oui, y avait ça oui derrière mais je te dis j'ai, j'ai été ennuyé pour l'écrire
141	V	Mais bon c'est le laiss, ah, enfin
142	C	Ça serait le laisser
143	V	euh mais
144	J	mais là c'est
145	V	Laisser le stagiaire se positionner
146	JY	c'est un constat
147	V	Ou même lui permettre de se positionner
148	JY	C'est un constat

149	J	Ben là, là, enfin parce que moi le constat ce serait plutôt que la présence du référent ESPE elle induit une activité très particulière chez le stagiaire
150	C	C'est ça, c'est ça
151	JY	Oui exactement
152	J	et toi (à <i>Véronique</i>), ce que tu dis c'est en fait c'est qu'il faudrait en fait que la présence euh, du référent s'efface à tel point
153	V	parce que, oui
154	J	y est pas cette activité induite, tu vois
155	V	non pas tout à fait, en fait, je suis d'accord dans l'activité c'est très compliqué de, de bouger ça effectivement
156	J	On a peut-être pas
157	V	Ils vont essayer de présenter ou de produire quelque chose de proche de ce qu'ils pensent être attendu mais il me semble que c'est dans l'échange que ça se joue, c'est après, c'est dans la discussion ou là tu, tu peux lui montrer que toi
158	J	hun hun hun
159	V	c'est dans, par toi, que tu vas accepter différentes visions.
160	J	tu peux proposer, ouais
161	V	Et différents possibles face à une même situation
162	J	Mais c'est, enfin, moi il me semble quand même que le stagiaire il va être en volonté de produire quelque chose à, de, même peut être un peu exceptionnel si tu veux par rapport au fait qu'il va donner à voir
163	V	Parce que toi tu pensais en
164	J	pour la première fois une activité de terrain à, à,
165	JY	à son référent
166	J	à son référent tu vois, et euh
167	V	Mais toi tu penses à la production alors que moi je pensais à l'échange, le problème il est là, il me semble que c'était là
168	J	Oui mais est-ce que l'échange il est pas aussi dans une forme de production, de justification, de nourrir tu vois
169	V	Oui mais justement, ça, ça t'est pas arrivé justement de, de, de, de montrer par l'échange que finalement y avait pas une bonne réponse, qui avait plusieurs bonnes réponses et que là
170	J	hun, hun, je vois ce que tu veux dire
171	V	et que là, à ce moment-là euh, il se passe jamais qu'un accord avec une source sur certaines choses, ou la relativité
172	JY	Après la difficulté, je pense que c'est, c'est que la tu fais un constat. Un constat que la motivation du stagiaire quand il est devant son référent ou devant son euh, son tuteur est pas la même
173	C	Alors
174	JY	il faudrait le traduire, alors je sais pas mais par rapport à ce que tu as énoncé jusqu'à maintenant il faudrait le traduire en euh, en euh une préoccupation du référent c'est à dire, et c'est ça, c'est ça qui est compliqué
175	V	Oui rester sur le référent

176	JY	mais là c'est un constat enfin pour moi c'est un constat
177	C	oui oui, mais c'est
178	J	Tu dis, dans l'idée, que le référent en fait pourrait essayer de prendre en compte cette production d'activité chez le stagiaire pour en faire quelque chose après
179	JY	après ça peut amener avec bienveillance du référent pour le rassurer ou être plus positif euh, tous, tous les éléments qui vont construire une relation moins euh
180	C	ouais, ça va dans les deux sens parce que d'un co, là, là qu'en le voyant comme ça on est sur le référent qui, pardon tu voulais dire quelque chose
181	M	non non vas y vas y
182	C	sur le référent qui anticipe ça d'une certaine manière, qui prend en compte, qui anticipe et qui d'un coup prend ce retrait, mais que qu'on que vous le fassiez ou pas c'est quand même très présent chez vos stagiaires; Alors, tu vois, ça circule pour moi dans les 2 sens et c'est ça que j'ai pas réussi à, à écrire. Tu veux dire ?
183	M	Pour le, pour le, pour le stagiaire ce qui peut poser, par rapport à ce que tu dis, ce qui me semble, je le comprenais comme ça finalement, c'est pas forcément vis à vis du référent ESPE, c'est vis à vis de la, de la concurrence, alors je vais reprendre le terme de savoir parce que pour l'instant on a pas, on a pas, de la concurrence des savoirs parce que pour eux finalement très souvent ils mettent en concurrence les savoirs de métier, les savoirs de l'ESPE, et cætera, et y ils sont pas en complémentarité ces savoirs, ils sont souvent en concurrence avec une version positive de l'un euhn et une négative de l'autre, et, et et de ce point de vue-là c'est finalement estompé euh, cette concurrence des savoirs par ce contexte de TD délocalisé. Dès fois on y arrive, des fois on y arrive pas. C'est à dire, des fois on se retrouve dans un TD ou euh, ou on reproduit un peu cette concurrence des savoirs parce qu'avec le tuteur de terrain on, on est pas raccord, on véhicule pas les mêmes choses et des fois on y arrive bien parce que finalement on se retrouve avec des tuteurs de terrain qui sont vraiment, ou on arrive a, à former un,
184	JY	inaudible
185	M	ici, et est-ce que pour eux finalement, pour eux c'est ça. Est-ce qui, est-ce qui sortent avec toujours avec la représentation de concurrence des savoirs ou pas ?
186	C	Ben, ben là évidemment je peux pas trancher hein avec ce que
187	J	Mais y a pas que ça non plus tu vois, y a aussi un truc de relation personnelle ou en fait tu veux donner à voir à quelqu'un qui représente quelque chose pour toi
188	M	Mais ça, ça, ça dépend de la modalité du TD parce que comme les TD sont pas tous faits de la même façon, dans certaines modalités ou, ou on va observer euh, un stagiaire en action je suis d'accord

189	J	hun, hun
190	M	mais dans d'autres ou on va observer un PEMF en action, on est pas dans ça.
191	J	hun, hun(0'58'20.0)
192	M	si on essaie de généraliser à toutes les situations de TD
193	C	oui, oui, ça c'est vrai que ça fait plutôt référence effectivement aux situations d'observation de stagiaires
194	J	A un stagiaire qui donne à voir son activité
195	M	Voilà.
196	C	C'est ça. Parce que dans, et, bon là j'anticipe un peu sur quelque chose quand même mais euh cette question-là, c'est aussi une question qui, que, que je, sur laquelle je, je je pense qu'on pourrait avoir un échange euh, presque hors sol c'est à dire si on se posait, si y avait, je vais dire ça d'une autre façon
197	J	Oui parce que jusqu'à présent (<i>rire</i>)
198	C	Voilà, mon, mon, mon cerveau il a à la fois pas assez dormi et trop d'idées qui arrivent en même temps. Euh si on enlevait les questions d'organisation et de contraintes
199	J	hun
200	C	en se disant que, ce dispositif, c'est le lien du terrain du formateur de l'ESPE par rapport au stagiaire qu'il accompagne, est-ce que vous iriez plutôt toujours vers l'observation d'experts ou est-ce que vous iriez plutôt toujours vers l'exploration, les, vers l'observation de situations portées par des stagiaires? Indépendamment de toutes les questions de contexte
201	M	les 2 je pense
202	Cs	Les 2, et les TD s'appelleraient TD délocalisés pour vous ?
203	M	oui
204	C	(<i>vers Véro</i>) Toi tu dis pareil ?
205	V	Oui parce que c'est ce que j'essaie de faire, c'est à dire premier semestre on observe le euh, ouais, les tuteurs
206	C	Et ça c'est quand même un truc extrêmement intéressant
207	JY	Nous jamais
208	J	Nous non plus, jamais
209	C	Et ça c'est quand même un truc extrêmement intéressant comme positionnement quand on pense au fait que que ça remplace la visite-conseil. Parce qu'à l'époque où il y avait des visites conseil et ou peut-être y a des situations ou on peut aller voir des experts aussi dans l'organisation des parcours, ça n'a pas le même statut. Et là, dans ce que vous dites, Malek et toi vous le dites, ça a le même statut, les 2 sont vus comme TD délocalisé. Et ça je trouve que c'est intéressant dans le, tu vois, dans la perception différente du dispositif par le, par chacun. Parce que quand, enfin là je fais un peu référence aux, aux, aux questionnaires euh, que j'ai pu faire, quand, quand j'ai fait le master, euh pour beaucoup de référents qui allaient voir des

		experts c'était un choix contraint. C'était parce qu'ils ne pouvaient pas aller voir de stagiaires qu'ils allaient voir des experts.
210	V	Ah non mais, pour moi le TD délocalisé n'a pas remplacé les visites-conseils
211	J	C'est autre chose
212	V	C'est autre chose. Moi la visite conseil elle me manque toujours autant.
213	C	elle l'a remplacé en tant que modalité de rapport au terrain
214	V	oui, je veux dire pour moi
215	C	La prescription, l'une a remplacé l'autre
216	V	Pour moi c'est un besoin qui n'est pas euh,
217	J	qui n'est pas satisfait
218	V	auquel, qu'on ne peut plus faire. Voilà. Pour moi la visite conseil elle serait extrêmement nécessaire. Après, pour moi, le TD délocalisé c'est totalement différent, c'est un espace un peu vide qu'on avait peut-être pas la liberté totale de remplir mais qu'on pouvait aménager
219	C	huh, huh, non, moi quand je dis ça a remplacé c'est, c'est à la fois
220	V	Oui, institutionnellement bien sur
221	C	Institutionnellement et même dans les mots. Je sais pas si tu te souviens euh, y a 2 ans la réunion de rentrée avec G*** où à une question de, euh, de, de C**** M**** sur les visites-conseil il avait été euh, plus que cassant en disant euh, " Voilà, ça sert à rien, nananana", donc
222	V	Et on est le seul ESPE quasiment à arrêter
223	C	C'est ça. Et on est le seul ESPE quasiment à avoir ce choix-là.
224	V	faudrait le redire
225	JY	huh huh
226	C	Pour avoir rencontré tout plein de gens d'autres ESPE (<i>rires</i>)
227	P	C'est pour ça qu'on est les meilleurs !
228	C	C'est pour ça qu'on est les meilleurs ? (<i>rire</i>)
229	V	C'est parce qu'on peut faire beaucoup avec très peu de moyens.
230	C	Mais en tout cas c'est une vraie question parce que c'est une vraie question aussi dans, dans des, dans comment on voit chez les uns et chez les autres se transformer ce TD délocalisé. Euh parce que je crois qu'aucun d'entre ne vous ne le fait de la même façon que la première année
231	P, J, JY	Huh huh (<i>acquiescent</i>)
232	C	ou presque. Euh et que, et que y a des, et qui a certaines voilà, et bon, bref ça on en parlera tout à l'heure.
233	P	C'est pour ça qu'en fait le le le fait de expert ou pas expert, euh c'est pas forcément en terme de euh, expert par défaut de pouvoir faire autre chose, mais euh, c'est aussi enfin, même si, chronologiquement parfois ça a pu se présenter ainsi, je pense qu'il y a un élément d'explication fort dans le fait que l'on a effectivement une page vide et dans laquelle on tâtonne sur ce

		qu'on va pouvoir mettre dedans, aussi. Et, voilà, et on essaie, on essaie parmi ce que, parmi les choses parmi celles qu'on sait, qu'on sait un peu faire et qu'on pouvoir mettre dedans. Alors on essaie ça, on essaie autre chose et puis on essaie de voir, par essai erreur un petit peu, ce qui, ce qui permet le plus d'avancer quoi.
234	M	Je suis d'accord avec toi mais si, c'est toujours pareil si je me place du côté du stagiaire, pour lui quand on fait un TDD ou on l'observe et en plus on est avec 2 personnes, c'est une évaluation, de son travail
235	J et V	oui
236	B	Bien sur
237	M	Alors que quand on va voir un expert c'est un temps de travail, d'apprentissage du métier et cætera. Et le vécu à ce moment-là du point de vue du stagiaire, il correspond pas forcément à nos objectifs donc même si on calque en disant, je vais voir un PE c'est un temps de travail, je vais le faire progresser et cætera, pour lui
238	P	oui et non
239	C	Mais ça on en discutera tout à l'heure
240	P	oui
241	C	ou on verra d'autres objets
242	V	Parfois même pour les tuteurs c'est une évaluation.
243	P	oui, mais il me semble qu'il peut voir les évolutions dans le temps du TD. (Paroles simultanées, dur à comprendre)
244	J	Y a quand même un regard sur son travail par une institution, et c'est pas la même forme, ça fait évaluation je suis d'accord avec toi
245	C	Mais euh, pour aller aussi dans cette question, pardon j'avais pas vu ta main, une autre chose qu'a remplacé le TD délocalisé au moins dans le parcours 1er degré, chez les autres je sais moins, c'est qu'avant dans l'organisation de la formation il y avait aussi des temps d'observation chez des experts, qui s'appelaient analyses de pratique professionnelle ou qui portaient d'autres noms et qui ont parfois, dans certains parcours été balayés aussi et le TD il devait boucher tous ces trous-là. Donc à un moment donné, il y a aussi des situations dans lesquelles, là je pense plutôt au 1er degré, on se disait c'est quand même bizarre que quelqu'un qui vient à peine d'être recruté et à qui on affecte un poste ne voie personne qui a le même type de poste, parfois avec l'éloignement des tuteurs et ce genre de chose et du coup y a eu aussi une tendance des TD délocalisés à aller montrer ce que fait un expérimenté du même niveau pour entre guillemets combler ce vide là avec après cette recherche d'équilibre sur, à quoi sert l'objet, ça bouge, je trouve. Tu voulais dire ?
246	JY	Ouais une petite chose, dans le cadre de l'accompagnement, tu parles de l'évaluation c'est sûr que quand le référent vient, le jeune a, a l'impression d'être évalué mais il peut également, suivant les relations qu'il a avec son tuteur, y trouver un, rechercher un

		réconfort. Quand la relation avec le tuteur n'est pas bonne, quand le référent vient, ils vont chercher chez le référent
247	M	Ah, j'avais pas compris.
248	JY	quelque chose qui le rassure ou euh,
249	J	Et oui ça peut marcher dans l'autre sens aussi.
250	M	ah oui, oui, oui (rire)
251	JY	Et oui, complètement hein. Parce que bon, alors c'est, c'est certainement un peu à la marge quand même hein.
252	M et J	non, non non
253	JY	Ça arrive. En tout cas, la différence de relation qu'il peut y avoir euh, je pense que c'est très complexe et c'est quelque chose que le référent doit percevoir en arrivant pour construire après la relation qu'il doit y avoir dans, dans le trio.
254	M	Eh ben ou je suis tout à fait d'accord avec toi c'est que, les missions des tuteurs de terrain ont énormément changé ces dernières années avec des fonctions d'évaluations qui sont beaucoup plus euh fiable, moi quand j'étais tuteur de terrain et que j'avais des stagiaires en Histoire-Géo, j'étais l'accompagnateur, j'accompagnais l'entrée dans le métier. Là où aujourd'hui mes collègues y disent "mais nous on évalue" et
255	JY	Les IPR ne viennent plus, donc c'est eux qui
256	M	Là aussi, y a une modification qui change la donne quoi.
257	C	Et tu vois, même avant ça, si je me réfère aux travaux qu'ont fait Chaliès et Durand en 2000 et en 2009 sur le tutorat, donc c'est avant la période des ESPE hein, euh, eux ils avaient identifié dans, dans le trio, tuteur, tuteur univ, ce qu'ils appelaient tuteur universitaire, tuteur terrain et euh, et stagiaire, ils avaient vraiment déjà identifié euh, cette pression, enfin, ils avaient identifié une pression plus forte du côté du tuteur terrain que du tuteur universitaire qui était souvent qualifié comme celui qui organise, et qui finalement après était très, plus à distance alors que le tuteur terrain ben, y avait une certaine pression et que cette pression elle construisait les comportements chez les stagiaires qui étaient soit de se conformer, c'est à dire, comme il vient, je vais lui montrer ce qu'il veut voir au moins il me cassera pas les pieds, soit de s'opposer si vraiment ça allait loin, soit au contraire d'être dans un, la construction d'une relation avec une grande proximité euh, quand, voilà, quand tous les voyants étaient au vert. Mais, ce que montraient les travaux de Chaliès et Durand déjà à l'époque c'est qu'y avait, y avait déjà une dissymétrie dans, dans, dans le, dans ce trio là et dans cette dissymétrie aux identifiaient comme entre guillemets le grand perdant le tuteur universitaire chez qui le stagiaire ne voyait voilà, que des fonctions on va dire de supervision ou de coordination ou ce genre de chose.
258	JY	Hun hun (<i>acquiesce</i>)
259	C	Et moi, je sais pas répondre à cette question-là pour le moment mais je sais pas si maintenant c'est encore ça et je pense que ça, ça

		mériterait d'être rediscuté parce que je suis pas sûr que dans les TD délocalisés, on soit uniquement dans cette mission d'organisation-supervision, même si on a vu tout à l'heure que le côté préparation-animation il était quand même beaucoup porté par le tuteur ESPE. Mais..., la recherche de Durand, c'était, c'était pas sa recherche qui donnait ça, il avait fait une recension de plusieurs recherches internationales tu vois c'était vraiment un, quelque chose de, entre guillemets qui faisait référence à de nombreux travaux.
260	JY	Avant de changer de diapo puisque je te vois avec ton doigt prêt à cliquer
261	C	<i>rire</i>
262	JY	y a également je crois, le je sais pas si ça parait là ou si tu l'as intégré ailleurs, l'identification des préoccupations de , de, de du stagiaire et l'orga, le, le, et l'organisation de ce qui va, de ce qui va permettre à l'élève, à l'élève au stagiaire de changer de préoccupation. Vous voyez ce que je veux dire ou non ?
263	M	Oui
264	JY	préoccupations, au 1er semestre c'est, enfin 1er trimestre, premier mois, c'est de l'ordre, de l'ordre et de la mise au travail pour avoir de l'ordre et de les amener petit à petit à euh, ben, pour avoir de l'ordre je peux avoir le même résultat que si je mets tous les carnets sur la table et euh que je les mets en activité et pour les mettre en activité et je crois que pour moi, ça rentre là-dedans.
265	C	Ouais, après oui, faudrait, faudrait, je vais reregarder les
266	JY	Peut-être que ça parait pas mais
267	C	Voilà. Peut-être que moi je l'ai pas vu comme ça, mais en tout cas, voilà, j'ai entendu, je vais, je vais, je vais regarder ça.
268	M	Et, est-ce que autre part dans ton diapo dans, tu as, comment l'exprimer, dans accompagner les individus et les équipes, y a aussi l'accompagnement euh, mais c'est pas de l'accompagnement, c'est l'échange que l'on a nous avec les tuteurs. Est-ce que,
269	C	Ça je l'ai mis dans le 1er, tu vois, ou ya, ça irait dans ça. Ça irait dans 2 choses ; ça irait dans associer les tuteurs au dispositif et, mais là on est dans "mettre en œuvre-animer" tu vois, moi je l'ai pris sur cette dimension-là. Tu vois ?
270	M	D'accord
271	C	Parce que pour moi la différence avec l'accompagnement, euh, c'est que dans l'accompagnement, tu, tu, tu emmènes quelqu'un vers et je sais pas si on emmène le tuteur vers
272	M	Vers l'ESPE moi je trouve.
273	C	Ah, tu le vois dans cette dimension là
274	M	Parce que souvent les tuteurs ils ont très très peu connaissance de ce qui se passe en formation des stagiaires qu'ils ont et, euh, à suivre, et euh, ils ont que le récit du stagiaire qu'est pas forcément avantageux ici et ils ont, y connaissent pas les maquettes, y

		connaissent pas les dispositifs, y savent pas ce qu'ont fait en TD et cætera....
275	C	Avec, avec une grande disparité sur les parcours à ce sujet.
276	M	Voilà.
277	C	Ton voisin d'à côté euh, pourrait dire complètement le contraire
278	M	Et, moi-même, intervenant c'est à dire qu'en intervenant en PE et en Histoire-Géo, j'ai pas le, la même fonction dans ces deux cas. Dans la fonction Histoire-Géo, en plus comme c'est des anciens collègues les tuteurs, euh, j'ai plus cette fonction d'accompagnement. On en parlait tout à l'heure en aparté, Nicolas qui m'appelle en me disant "j'ai un souci parce que Martin il a pas ça et cætera", il s'adresse directement à moi par rapport à la formation, euh, ce que je n'ai pas en PE parce que j'ai pas le même réseau et pas le même relationnel. Et...je sais pas
279	J	Mais c'est vrai que moi non plus, je parlerai pas d'accompagnement en fait, plutôt
280	M	oui mais moi non plus ça me plait pas non plus
281	J	tu vois de recherche, d'acculturation, d'échange de pratique,
282	M	oui je sais, j'arrive pas à, bon
283	C	Bon ben en tout cas, voilà, ça mérite quand même qu'on le regarde et, parce qu'après là, là, je l'ai volontairement mis en lien avec le référentiel parce que je trouvais que ça permettait de faire écho à à la mission et du coup à, à, à ce genre professionnel du formateur mais après c'est pas du tout évident que tout rentre dans les cases hein
284	M	C'est sûr.
285	C	Y a même certaines choses que j'ai pas mises parce qu'elles sont très peu renseignées dans, enfin, y a des thèmes, par exemple que vous verrez pas parce que je les ai vu qu'à un endroit euh, mais par contre ils me questionnent parce qu'ils sont pas inintéressant. Alors là je les ai pas mis pour pas surcharger mais euh, y a quelques exemples comme ça euh.(1'12'17.3) Voilà euh, dernière des quatre, "Observer-Analyser-Evaluer" ou là vous voyez qui a un peu plus de, de choses que dans la précédente. Donc la première que j'ai appelée, profs stagiaires-collaboration, co-préparation, établissements "ressources"-tuteurs ça c'est une grande valise dans, dans laquelle je mets euh, tout ce qui aide ou, le prof stagiaire dans son installation dans, sur son terrain d'exercice. ça peut aller, si je prends l'exemple de l'EPS, ben d'un établissement dans lequel les ressources sont données euh, quasi clé en main au stagiaire euh, avec une progression annuelle, des séances, une évaluation du coup des choses dont il a pas à se préoccuper, euh, ça peut aller dans si je prends l'exemple de l'histoire-Géo, un tuteur qui donne à son stagiaire le contenu d'une séquence de formation euh, pour que justement il est déjà des supports qui ont déjà été travaillés par cette équipe là et que ça puisse donner, ça peut aller aussi dans,

	<p>euh, comme en chez les CPE ou, préalablement au CVL, le tuteur et le stagiaire ont préparé cette séquence qui allait servir de support au TD délocalisé, ce qui est aussi vrai en Espagnol où Henri et Annie avaient, euh; co-construit un certain nombre de choses qui allaient être données à voir, ça peut aller aussi dans ce que tu as fait toi (Pierre) avec les 2 stagiaires qui co-préparent la séquence qui va être support au film euh, voilà, en tout cas dans cette grande valise là, j'ai mis toutes ces choses-là. Une deuxième chose que j'ai mis là, euh, parce que j'ai voulu les différencier de la 1ere catégorie c'est "les effets du nombre d'observateurs sur les échanges" parce que ça c'est revenu dans plusieurs de vos discussions, à la fois dans le nombre de présents qui est, par moment un avantage, par moment un inconvénient et je le, je le tranche évidemment pas mais dans certains des cas vous regrettiez d'être trop ou trop peu mais en tout cas tout le monde a constaté que ça avait un impact sur l'état des discussions qui avaient lieu dans, dans les TD. Troisième point, j'ai mis "observer-analyser le travail réel" parce c'est quand même une dimension qui n'est pas toujours explicite mais qui est extrêmement présente quand on, surtout dans les autoconf croisées quand vous avez regardé le travail les uns des autres c'est à dire que, on, on voyait vraiment dans les discussions, euh, cette question de, de, voilà, de l'observation du de, du, de, on va dire des questions que ça pose et des effets que ça produit de regarder en partant du concret, euh, les choses. Ça peut s'associer avec, euh, celle d'en dessous que j'ai appelé "théorie et pratique ; mettre en acte les savoirs" euh, vous voyez que je suis encore aussi à l'aise qu'avec la précédente pour la, pour la lister ça c'est en référence à une question, à une remarque qu'à fait Brigitte par exemple dans une des autoconf et à une question que je vous ai posé Véronique et Malek sur le vôtre et que vous allez revoir un peu tout à l'heure qui est cette question euh, voilà, qui est une question qui est extrêmement fréquente dans la formation, quand on dit, quand on dit souvent, en théorie y savent, mais y savent pas le faire, euh, qu'est-ce qu'on fait de ça ? Qu'est-ce qu'on fait de ça ? Est-ce qu'on peut en faire quelque chose ? est-ce que le TD délocalisé c'est l'endroit où vous pouvez en faire quelque chose ? En tout cas c'est une question qui s'est posée, c'est pour ça qu'elle est mise là comme ça et puis, la dernière, euh, elle est vraiment sur, euh, sur quoi faire poser l'observation euh, d'un TD délocalisé avec 2 points. 1 premier point que ferait un peu référence à des questions que posait Julien sur l'ordinaire du métier ou l'extraordinaire du métier c'est à dire sur quoi porte un TD ? Est-ce qu'on doit faire porter le TD sur des objets qui sont à la marge de ce que va être l'activité principale de ce professionnel dans son travail ? euh, alors si oui, enfin, alors là encore on tranche rien mais c'est une question qui s'est posée en tout cas et je trouvais qui méritait qu'on la, qu'on la relève. Surtout qu'elle s'est pas posée que pour Julien et qu'elle s'est posée dans, dans d'autres cas, et</p>
--	---

		puis du coup euh, ben de manière plus générique, euh, quand on est en TD délocalisé, sur quoi on fait porter euh, l'observation ce qui pose immédiatement la fonction de cet objet puisque suivant sur quoi on fait porter l'observation, ça peut donner plus ou moins d'importance à cette situation de travail là. Voilà, donc ça c'était, euh, donc là je vous ai fait de manière la plus exhaustive que j'ai pu faire la liste de tout ce que j'ai rencontré dans, dans vos euh, dans les traces et je vous dit, de manière synthétique je me suis beaucoup appuyé sur les autoconfs croisées euh, parce que tout ce que je vous ai mis là, sans exception, c'est présent dans, dans dans vos autoconfs croisées et pour pratiquement 3/4 de ce qui est là, dans les 3. C'est à dire qu'il y a énormément d'objets qu'on retrouve dans les 3 autoconfs croisées, pas traitées pareil mais qu'on retrouve dans les 3 autoconfs. Donc, est-ce que je sais pas comme ça pour euh, on en a déjà discuté d'un certain nombre de points mais, est-ce que vous vous retrouvez dans ces listes-là ? Est-ce que vous avez l'impression que c'est des choses euh, euh
286	JY	Mis à part les préoccupations, oui
287	C	Mis à part les préoccupations (rire)
288	JY	il me semblait qu'on en avait parlé
289	C	oui, oui on en a parlé mais d'ailleurs tu vas voir qu'on va en reparler. Mais, mais euh, on pourrait la trouver dans le dernier, la préoccupation, tu vois, peut-être, il faudrait que je vérifie, j'ai, j'ai, j'ai mes notes là mais faudrait que je vérifie si c'est là que je l'ai mise, parce que comme j'ai mis des numéros à mes thèmes, je peux aller vérifier ça rapidement.
290	JY	non, mais c'est pas, c'est pas, c'est pas
291	C	Non mais c'est important parce que du coup, ça change un peu des choses ; Donc là-dessus
292	V	Moi j'ai juste une question, est-ce que les deux élé, les deux derniers éléments sont, sont pas redondants avec la, ton deuxième "penser-concevoir-élaborer" ou tu, il y avait déjà "faire circuler-savoir et terrain" et où il y avait aussi "choix des thématiques". Est-ce que c'est pas ? Pour moi c'était la même chose mais peut être que je vois pas la nuance
293	C	Alors, donc, sur, sur "choix des thématiques", euh pour moi y a une différence
294	V	Est-ce que c'est pas dans la conception plutôt ?
295	C	Si, dans tous les cas c'est dans, alors
296	JY	Non, mais pas automatiquement je crois, c'est à dire que "choix des objets d'observation sur le TD" c'est euh, lors de la phase d'observation
297	V	Ah oui, oui c'est là, c'est la phase d'ajustement en fait? D'accord, ok, oui, d'accord, dans le deuxième c'est "choix en amont", c'est la préparation vraiment et là c'est les choix au moment même quoi ?
298	C	oui
299	V	d'accord

300	JY	Par contre le seul choix
301	V	Donc y a peut-être cette idée d'ajustement
302	C	Ajustement ?
303	B	Et de rebondir sur le
304	JY	Par contre sur le "sur quoi faire porter son action" je suis, je suis d'accord avec eux seul, ça c'est quelque chose qui est prédominant
305	V	Ouais, oui parce que articuler théorie et pratique on le fait concrètement dans cette partie (<i>simultanément avec JY</i>)
306	JY	Conception, là, bon
307	V	Mais seulement si on a envisagé de le faire dans les TD
308	C	Ou si on prend un objet au vol ?
309	JY	oui !
310	C	Tu vois, c'est à dire qu'à un moment donné, euh, si pendant que le truc circule, je l'attrape parce que je considère qu'il mérite de, pour moi, il va aussi dans cette catégorie-là. Maintenant, je suis d'accord, qu'y a une porosité dans les catégories hein, on peut pas, moi tu vois j'ai
311	V	Non mais c'est juste une remarque pour si tu avais fait ce, ces ponts
312	C	Non, non mais moi je suis ravi que vous me commentiez ça parce que, ben j'espérai bien que vous le fassiez déjà, à la fois parce que quand t'es tout seul devant ton ordi et que tu as vu des heures et des heures et des heures de films, d'autoconf, de ce que les gens disent, y'a un moment donné ou, je sais pas si je perds la réalité ou pas quoi, tu vois ? Donc c'est important pour moi de vous le rendre, euh, pour vous me disiez bon on se retrouve, on se retrouve pas, on, voilà, donc du coup c'est, c'était vraiment, pour moi, une chose primordiale aujourd'hui d'a, de vous le montrer d'abord comme ça de manière vraiment exhaustive, parce que entre guillemets même si on peut revenir hein, sur, sur, sur un certain nombre de questions, de formulation, de termes, euh, si, vous validez ces choses-là, ça veut dire que, quand, voilà, dans la façon d'avancer, en aucun cas je trahis votre propos, je trahis votre pensée et ça c'est important, euh, et ça me permet aussi, dans une forme de retour, peut-être, de, de, de remettre ça sur le tapis euh, en disant ben oui c'est vrai qu'ça, ça, c'est vrai qu'on a parlé de ça, tient ça, moi je, pour l'instant ça me concerne moyen et de faire partager à tous hein, cette question là
313	M	Est-ce que, alors c'est une question he, est-ce que, parce que pour moi là c'est exhaustif mais tous les points sont pas au même, avec la même, enfin, on pas le même poids ?
314	C	Non, effectivement. Et le poids je l'ai pas fait apparaître
315	M	Voilà oui, enfin c'est
316	C	Tu m'amènes à la diapo suivante, voici les 3 thèmes les plus fréquents
317	Tous	<i>Rires et cris</i>
318	M	En fait, il m'appelle hier soir et il me dit, tu fais la transition

319	C	Merci beaucoup
320	JY	Ben ça alors
321	C	<p>Les 3 points qui sont les plus présents dans les autoconfs croisées mais qui sont aussi les points qu'on file depuis le début sur tous les films qu'on voit, c'est ces 3 -là, euh, celui, et là ils sont, ils sont dans l'ordre d'importance, euh, enfin de fréquence on va dire, pas d'importance. Le premier c'est vraiment cette question "décrire, concevoir", alors, la dedans " décrire-concevoir-coconcevoir-faire évoluer le TD" le plus petit des 4 termes c'est coconcevoir, c'est celui des 4 qui serait le moins important, mais « décrire-concevoir » que j'ai du mal à séparer, j'ai mis décrire d'ailleurs, je vous le dis, pourquoi j'ai mis décrire. Parce qu'au départ c'était pas le même thème. Quand je regardais vos, quand j'écoutais et que je transcrivais les autoconfs, y a des moments où chacun d'entre vous présente à l'autre ce qu'il a fait ? Là on est dans décrire, et dans un premier temps je l'avais mis à part et quand, et en le mettant à part, je me disais comme dans la description il y aussi des traces de conception et de reconception, parce que des fois, quand vous décriviez, vous disiez là je fais ça mais avant j'ai fait comme ça, ou, ça m'amène à penser que je pourrais faire comme si, je me suis, je trouvais que ça allait bien dans, dans le même ensemble, parce que ça, ça donnait à la fois un côté statique et un côté dynamique, c'est à dire, ça en est là mais ça va par-là et donc c'est pour ça que je l'ai mis ensemble. Entre « décrire-concevoir » et « faire évoluer », on est sur deux termes qui, enfin sur 2 notions qui ont été extrêmement, enfin, qui ont énormément circulé dans ce que vous avez dit, « coconcevoir » bon c'est particulier mais ça avait sa place là. Après cette question des savoirs qui circulent, bon ben voilà, moi je trouve qu'on la voit tout le temps même si on sait pas la nommer et même si on sait pas desquels on parle, et du coup, ça m'amène à (<i>rire</i>) voilà, prendre cet objet là et à dire bon. C'est rigolo que d'ailleurs tout à l'heure vous soyez partis sur celui-là parce que, parce que voilà, ça montre bien que c'est une question qui est super intéressante. Et la 3ème, voilà « organiser, animer, euh les échanges" c'est aussi quelque chose qui est apparu , euh, et qui est apparu avec plein de dimensions, euh, avec des dimensions des fois extrêmement précises autour de situations dans lesquelles vous avez dit "j'aurais dû faire comme si, j'aurais dû faire comme ça" ou des situations très organisées ou très référencées, je pense au travail que Jean-Yves fait avec euh, à partir du travail de Ria euh, ou euh, ou à un moment donné y'a, y'a vraiment une construction en amont de cette organisation là mais, voilà. Moi je trouvais que c'était les 3 thèmes qui étaient les plus euh, les plus présents, enfin c'est pas que je trouvais c'est que là j'ai juste compté, parce que j'avais fait des croix, des machins, et j'ai compté mes croix hein donc là c'est juste un, un score et elles sont presque plus présentes à, j'veux dire, si je prends ces 3 -là, je pourrais ressortir le, le, l'excel</p>

		ou je l'ai fait, mais je crois qu'on est sur les 3 ACS, on est à, autour de 35, 36 références à ça, en tout. Bon c'est présent dans les 3 autoconf et on est à 35, 36 références pendant que la 4ème est à 17. C'est à dire qu'on est vraiment sur un poids euh, important de ces points-là, euh. Euh, donc ce que je vous propose maintenant, si vous en êtes d'accord, c'est de, après ce, ce travail-là qui est une première forme de, de retour sur ce que vous avez pu euh, de ce que j'ai pu dire de ce que vous avez dit ou fait, euh, c'est de vous montrer un film qui est un montage euh, et, ce mon, et et en fait ce montage s'appuie essentiellement sur le premier point mais j'ai essayé de le faire euh, en y mettant tout à l'intérieur. Cette phrase-là doit être normalement complètement incompréhensible, (sourires) donc je vais essayer de la rendre donc plus compréhensible. L'impression que j'ai eue, au fur, et, et qui s'est vraiment déplacée au fur et à mesure de l'année, c'est que, comme je vous disais tout à l'heure, l'objet j'ai l'impression que, chez certains d'entre vous, alors, chez certains, il se questionne, chez certains il se questionne et se remet en cause, chez certains il se transforme et chez d'autres il s'affine. Mais ces 4 mouvements là, moi j'ai eu l'impression qu'ils ouvraient la porte, à, à, à un déplacement de cet objet comme je disais tout à l'heure vers quelque chose de plus central dans l'organisation de la formation, dans, euh, alors avec euh, des nuances en fonction de ces directions là et du coup que ça ramenait aussi de manière centrale cette question des savoirs. Donc c'est pour ça que je, que le film que je vais vous montrer mais si vous voulez on fait une pause-café un peu avant si vous en avez envie euh, le film que je vais, ouais ça vous va ?
322	C	(arrêt transcription car pause-café)
323	REPRISE	
324	C	Alors, séance cinéma,
325	V	ah !
326	C	J'espère que vous direz ah encore à la fin du film. Donc, sans vous spoiler la fin
327	J	Ah ben non. Faut que tu laisses le suspense Vous verrez que c'est un film en 2 étapes dans lequel j'ai essayé de retranscrire comme j'ai perçu de ce fameux mouvement que j'ai perçu du TD.
328	FILM	
329	P	Bonne question subsidiaire.
330	C	C'était une question qui, qui, qui circule dans ce que, dans, dans ce que d'autres ont dit aussi
331	M	Ouais, ouais
332	JY	Je trouve qu'on perçoit vraiment très bien le système de contraintes dont tu parles euh
333	C	Au début ?
334	V et JY	Au début. Ouais
335	JY	Le truc avec le bazar

336	C	La zone de bazar ordinaire
337	J	La zone de bazar
338	JY	et après effectivement ouais, on voit bien euh, ce que tu as ressorti, toute la synthèse que tu as proposé tout à l'heure. Alors peut être point par point, je , j'ai pas coché
339	C	Ben l'idée pour moi là, du film, euh, même si c'est vrai que ça se superpose un peu avec la synthèse, c'était aussi de montrer, voilà, quelque chose qui se déplace dans la manière de, euh, y'a des différences plus spectaculaires par exemple entre ce que font Pierre et Malek maintenant, euh, Pierre et Jean-Yves pardon maintenant, ce que faisais Jean-Yves tout seul avant et les autres TD qu'on voit au début c'est une différence forte de la temporalité. Il y a une réorganisation de ce qu'est un TD délocalisé avec des une, avec une temporalité qui est complètement différente euh, et, enfin, moi, je , je ne sais pas, j'ai, j'ai une diapo hein qui peut permettre de la remettre pour que, si vous avez besoin de la revoir euh je je trouve que ça requestionne le dispositif, mais après je sais pas comment vous réagissez par rapport à ça, je sais pas.
340	P	J'étais en train de me dire que finalement c'était un gros avantage du bazar ordinaire, c'est que, c'est que finalement ça perm, dans le bazar ordinaire finalement, tu as beau avoir des contraintes, finalement les contraintes elles ont plus aucunes
341	JY	Tu t'en arranges
342	P	Oui, tu t'en, oui finalement tu, tu t'en affranchis complètement puisque de toute manière c'est le bazar. Donc ça te donne finalement un espace de liberté. Aussi.
343	V	On apprend bien à faire avec avec le temps
344	M	ouais. Moi je me sens pas vraiment libre, honnêtement.
345	P	Ben, ben moi
346	M	Ça me donne euh
347	P	Ben moi, je me croyais pas libre, ben, bon, par rapport à ce dispositif et je, je m'y sens de plus en plus libre
348	M	(<i>faiblement</i>) Ouais, peut être
349	J	Et tu t'y sens libre parce que, au fur et à mesure t'arrives à appuyer des pratiques parce que tu les réexpérimentes et tu les affines et cætera. ou euh ?
350	P	Oui parce que j'ai un espace dans lequel finalement je me rends compte que je peux essayer et puis faire, euh, oui, faire un peu ce que je veux et, et, et, et le, et le réguler par rapport à l'effet que ça, que ça donne. Finalement que les contraintes fortes que j'imaginai au départ finalement, euh, comme, comme une par exemple qui est l'interdiction de visites dont, dont je me suis affranchi complètement cette année, euh, bon ben finalement je me suis rendu compte que, que ça n'avait aucune incidence et que je pouvais très bien m'en affranchir et le faire rentrer, et le faire rentrer dans le cadre, donc ben, je vais continuer dans ce sens-là.

		Et je pense qu'y a plein d'autres, d'autres petits problèmes comme ça.
351	V	Mais quand tu dis, euh, j'ai pu m'en affranchir ça veut dire que tu le fais quand même ? Ou tu le fais pas ? Tu fais quand même les visites ?
352	J	huh (<i>acquiesce simultanément</i>)
353	P	Oui, et elles rentrent dans le dispositif
354	C	Ça, ça, vous l'avez perçu dans ça dans ce qu'ils ont ? Dans ce que ?
355	J	Oui.
356	M	Non. Pas du tout.
357	V	Mais t'a, t'a, t'arrives à faire rentrer tes visites dans ?
358	B	Non, pas des, ce ne sont pas visites mais on va assister à la séance d'un professeur stagiaire avec 2 autres stagiaires et les tuteurs des stagiaires en question.
359	JY	Ben c'est le TD déloc
360	V	Ben c'est le TD !
361	B	Oui
362	J	Mais c'est pas une, c'est pas une visite ! (<i>tous simultanément</i>)
363	P	Mais c'est pas, moi c'est pas comme ça.
364	C	Pierre, c'est pas de ça qui parle.
365	B	Là, on est sur de, c'est de l'observation
366	JY	Lui c'est au primaire et c'est compliqué de rentrer dans l'établissement
367	P	Mais moi c'est complètement différent !
368	B	Qu'est-ce que, euh, vas-y alors
369	P	Parce que effectivement bon, y a effectivement le fait que la séance qui est filmée, c'est moi qui la filme y a, y a y a une base
370	J	C'est juste que tu y es en fait
371	P	Donc, là j'y vais, mais, mais y a aussi
372	V	T'y vas mais c'est quelque chose que tu fais en plus ?
373	P	Y'a aussi le fait que, que, que, tous les stagiaires dont je suis référent, je suis allé les voir en début d'année.
374	B	Oui, c'est ça.
375	C	Voilà, pour vous montrer ça, avec une, cette temporalité en fait, déclinée, ça donne ça
376	J	Mais, mais ça se fait sur quel temps en fait ? (<i>Simultanément</i>)
377	V	Mais t'es allé les voir ?
378	P	Sur quel temps, euh
379	J	Sur du bénévolat, sur euh
380	P	Non ! Sur euh, sur le, sur le pack TD délocalisé que je mutualise en plus avec des a, des analyses de pratiques professionnelles donc j'ai un pack et puis je gère ce pack-là.
381	V	tu arrives à avoir assez d'heures pour euh en faire des visites ?
382	P	Voilà je c'est, enfin, c'est ce pack-là que je gère et qui après qui fait que mes TD délocalisés certains, certains sont avec 4 stagiaires comme là, d'autres étaient avec 8 ou 10, voilà, c'est un pack euh,

		que je, que j'organise, et que j'organise différemment cette année que l'an dernier, que j'organiserai encore différemment.
383	M	Oui je comprends (<i>simultanément</i>)
384	V	(<i>simultanément</i>) Tu regroupes beaucoup plus de stagiaires du coup ?
385	P	A certains moments.
386	V	Ça te dégage des heures pour toi faire des visites
387	P	En fait je, je, je sais pas quelles heures parce qu'en fait le, le, les TD délocalisés il est pas rémunéré en heures, l'HTD c'est pas des heures, c'est, c'est une unité de paiement
388	V	(<i>simultanément</i>) Ben si
389	J	Si quand même
390	P	Pour moi, on a 3 HTD, si je veux le convertir en heures, je suis payé 3, 3 demi-journées de travail euh, par étudiant. Donc, euh, comme j'ai un, un package de 23 étudiants, donc j'ai
391	J	3 demi-journées de travail par étudiant ? (<i>simultané et très faible</i>)
392	V	1 HTD c'est une 1/2 journée de travail ?
393	P	1 HTD c'est une demi-journée de travail. Oui parce que c'est, quand euh
394	M	(<i>inaudible</i>)
395	V	On est pas sur les mêmes bases (regard vers Julien)
396	P	Non, non mais c'est le, c'est le taux officiel. C'est le taux officiel c'est à dire que quand tu as, quand tu fais des formations de formateurs du temps où on était, les formés étaient payés, donc pour 3 heures de présence, ils avaient 1 HTD. Parce qu'en fait 1 HTD c'est une demi-journée. Et tu, tu, tu ra, tu ramènes, ramènes ça aux salariés euh, avec euh à 39h où voire 35, ça correspond. C'est la correspondance des 384 heures
397	M	Mais est-ce que ce cadre et ce qui t'est permis par le DESU est-ce que tu fais pareil en, en
398	P	Alors, moi j'ai que le DESU
399	M	T'as que le DESU
400	P	Alors c'est vrai que le DESU me fournit une liberté supplémentaire
401	M	Voilà, c'est parce que, c'est vrai que dans le DESU euh,
402	P	(<i>simultanément</i>) Dans le DESU j'ai, j'ai des heures d'analyse de pratiques professionnelles que je mutualise avec dans ce cadre
403	M	Comme moi
404	P	que j'ai partiellement mutualisées avec le, le travail TD cette année, que je vais complètement mutualiser l'an prochain.
405	C	Oui, mais par rapport à ce que tu fais toi (dirigé vers Jean-Yves) ou y a aussi cette euh, division de la temporalité avec euh,
406	JY	Je peux, je peux pas le dire
407	C	Hein ? Si tu peux le dire, entre nous on peut le dire (rire Pierre) Non mais, pourquoi ? Pourquoi je dis, pourquoi je dis ça ? Parce que dans, dans leurs manières de faire, donc là (<i>désignant l'écran</i>)

		je vous ai mis les 5 temps de Jean-Yves avec y a 2, 3 petites photos, et puis après y'a des
408	JY	Bon sur le 1er temps, le formateur ESPE il n'y est pas tout le temps, ils peuvent faire des TD délocalisés entre eux, donc y vont se voir entre eux, ils se filment et puis après le reste euh, le reste y se débrouillent.
409	C	Le
410	J	PFSE c'est ?
411	C	Professeur sta, alors là normalement ça aurait dû être écrit PSTG mais c'est Professeur Stagiaire, euh, en Ecole
412	JY	Ouais mais c'est euh
413	C	PSTG, PFSE c'est pareil sauf que un c'est que le 1er degré et l'autre c'est tout le monde
414	J	Ok, ok, ok, ok
415	C	Mais en fait là j'ai fait le feignant, ça c'est une diapo que j'avais pris, que j'avais mis pour un, un travail que j'ai présenté à la COPIRELEM, un colloque de formateurs de maths du 1er degré donc du coup j'avais mis un terme que partagé 1er degré
416	J	Et donc, là, là aussi dans ton observation ça veut dire que tu dégages des heures pour aller voir, filmer, faire un retour à chaud avec chacun des FSTG ?
417	JY	Oui, avec chacun des stagiaires
418	M	Et tu en as combien ?
419	JY	une vingtaine
420	C	En fait, ce qui, ce qu'ils font tous les 2,
421	JY	Mais on trafique nous hein ?
422	C	Mais, c'est pas, c'est pas, pour moi c'est pas de la contrebande ! Quand tout à l'heure
423	JY	un peu oui
424	C	Ben non! Quand tout à l'heure je disais tu replaces le dispositif au centre. Quand tu regardes la maquette et la question des UE mémoire, et la question de, du TD déloc,
425	JY	exactement
426	C	Y'a marqué qu'y a une relation. Le TD déloc sert à nourrir les problématiques professionnelles du mémoire bla bla. Si ça sert à nourrir, ça peut, entre guillemets manger un peu des heures, parce que ça sert à nourrir hein
427	JY	(<i>simultanément</i>) exactement
428	M	Mais dans la future maquette euh
429	JY	C'est ce qu'on fait
430	C	Là, là, nous tu vois on est que sur de l'existant mais en tout cas, mais,
431	J	Non, non mais
432	C	C'est, voilà. Et pour le dire d'une autre façon euh, quand on entend, par exemple, tout à l'heure ce qu'ont dit Malek et, et et, et Brigitte sur un point précis sur la situation d'observation. Malek dit "Si j'avais un peu plus de tuteurs je ferais autre chose" mais en

		<p>tout cas on sent qu'il est empêché par quelque chose de faire ce qu'il a envie et Brigitte dit "Moi, je peux pas mettre plus de monde parce que y'a plus de monde dans la salle et ça contraint". Et je trouve que dans leur manière de faire, ils s'affranchissent de ça, justement avec le fait d'aller filmer quelque chose, de projeter à un moment où donc du coup on est plus dans cette situation de travail ou on est opprimé par des regards, et quelque part, ça résous aussi la question de la disponibilité des uns et des autres, (<i>s'adressant à Pierre et Jean-Yves</i>) Vous m'arrêtez parce que c'est vos dispositifs hein, moi je me suis contenté de les regarder et d'essayer de les comprendre mais autre point qui me paraît intéressant c'est que tout à l'heure Véronique disait "moi ce qui m'intéresse c'est que ça réponde à leurs besoins, que ça leur semble utile, euh, qu'on se demande quel est l'objet commun, et cætera et cætera", c'était le début du film. Quand Jean-Yves y dit "on part de leurs préoccupations" et qu'on voit que cette préoccupation elle se négocie avec un travail ailleurs, avec le tuteur, moi j'ai l'impression que ça répond aussi à ces questions-là ! Tu vois, c'est quoi leurs besoins ? Leurs besoins ils sont négociés là c'est en termes de préoccupations mais on peut les lire en tant que besoins. Tu vois, c'est à dire que, d'une certaine manière, on rentre bien par l'activité puisque l'activité de travail elle est normalement complètement enchâssée dans les préoccupations du stagiaire et quelque part, du coup, ça peut aussi être utile dans une logique de mémoire professionnel parce que si, euh, mon activité de travail, c'est l'objet qui pourrait me servir à faire mon mémoire, j'ai un support, tu vois qui me permet de travailler l'observation et cætera. c'est pour ça que pour moi tu ne triches, c'est pas de la triche. Tu vois, tu nourris des choses. Donc, le but là hein, c'est évidemment pas de, de, de, de, de dire ça c'est mieux que ça, depuis le début on travaille pas comme ça, c'est simplement de montrer des pratiques autres</p>
433	M	Ouais, ouais
434	C	<p>pour moi, qui existaient pas y a 3 ans. Donc quand Pierre disait tout à l'heure "de la complexité ou de la contrainte, on en a fait quelque chose", ça c'est un résultat qui est, qui est largement écrit déjà dans des, dans la littérature scientifique de didactique professionnelle ou y, où eux montrent dans plein de situations que la créativité elle provient de la contrainte. C'est quand les gens travaillent sous contrainte qu'ils deviennent créatifs et par rapport à ce qui se voyait dans le mémoire professionnel, dans le mémoire de Master pardon, sur comment s'ils sont pris les gens pour faire les 1er TD où ils faisaient références à des pratiques anciennes existantes voire pas du tout, là on est sur des modalités nouvelles. Qui ont à mon avis produit des contraintes dont les uns ont choisi de se libérer d'une manière ou d'une autre. Et je trouvais que ça, c'était intéressant à partager, au moins, dans l'échange, pour le regarder comme ça. (2'02'36.4)</p>

435	M	Je suis d'accord, mais je me permets
436	C	Tout ce qui est avant le mais on l'écoute pas (<i>rire</i>)
437	M	Mais je suis pas d'accord, non, dans le sens ou y a un degré euh, de liberté qui, qui, qui est permis aussi parce que, dans le cas de Pierre, dans le DESU, dispositif que je connais, par ailleurs, il est à la fois en charge des APP et référent du cours, ce qui lui permet
438	P	Et là, pour une, 2 des 4 qu'on a mobilisé, j'étais responsable de leur projet
439	M	(<i>simultané</i>) dans le projet
440	P	et la séance était intégrée dans le projet
441	M	et peut-être, tu me dis si c'est vrai Jean-Yves et Pierre aussi, tu es chargé du suivi de leur mémoire ?
442	JY	non
443	M	Non ? Donc en fait, vous avez mutualisé ces heures-là et réparti
444	JY	C'est un choix d'équipe
445	J	C'est une mutualisation au niveau du parcours en fait
446	JY	Voilà
447	J	Et c'est toi qui es créatif là-dessus ou c'est l'équipe, pour reprendre les termes ? Est-ce que c'est l'équipe qui collectivement et, et, et
448	JY	C'est ce qui a été le cas, j'étais moi en charge des profs stagiaires qui euh, demandons des heures pour faire fonctionner le dispositif, et comme des heures pour les mémoires, y en a euh, beaucoup et vraiment beaucoup, on a pu en récupérer
449	M	D'accord (<i>simultané</i>) oui
450	C	Et, et, et ça je trouve que c'est hyper intéressant parce que ça veut dire que comme tu es dans une prescription qui te dit quoi faire hein, partir des traces de l'activité, développer la professionnalité mais pas comment faire d'accord, y a rien sur le comment si ce n'est qu'il faut qu'il y ait plusieurs stagiaires, plusieurs professionnels et euh, des traces d'activité, c'est la seule trace du comment faire, c'est un espace euh, dont les ergonomes disent que c'est une prescription floue, mais c'est un espace qui justement te permet de générer de l'activité puisque quand tu fais ça, t'es pas en dehors du cadre puisque, tant que toi tu t'y retrouves et l'au, l'autre, l'autre aspect moi que je trouvais intéressant c'est que dans leurs 2 cas qui ne sont pas les mêmes, ils ont pris leurs contraintes, ils ont pris les endroits où ils pouvaient se construire une marge de manœuvre et ils en ont fait un dispositif qu'est pas tout à fait identique, tu vois, parce que y a des phases en plus chez Jean-Yves mais y a des choses similaires. Euh, ils ont aussi, là je quitte un poil ce sujet-là mais, ils ont aussi travaillé sur différents statuts parmi les stagiaires entre ceux qui font et ceux qui observent et ceux qui découvrent, tu vois celui qui fait la séance, celui qui est là pendant qu'il le fait et les naïfs entre guillemets pour reprendre l'expression de Pierre qui la découvre. Donc ça, ça génère, ça génère des regards différents donc peut être une

		<p>créativité dans l'échange je sais pas. On pourrait en discuter avec eux puisqu'ils ont, puisque c'est eux qui l'ont fait mais, voilà, moi, moi ce qui, ce qui me paraissait important de vous donner à voir c'était comment ils ont, ils se sont donnés de la marge de manœuvre et ils ont contournés certains obstacles qui semblent être, euh, euh complètement contraints mais j' pense qu'après effectivement d'un parcours à l'autre, la marge tu peux peut être pas la prendre au même endroit, la contrainte elle est pas située au même endroit, c'est peut-être aussi pour ça qu'ils font pas la même chose. Dans l'absolu.</p>
451	J	<p>Et donc, le lien avec le mémoire en fait, est, est, est-ce que factuellement c'est, c'est visible, ces TD délocalisés ils viennent alimenter le mémoire en fait ?</p>
452	JY	<p>Pas automatiquement, par contre le stage, euh, les étudiants sont vraiment incités à utiliser comme support de mémoire ce qu'ils ont fait en stage.</p>
453	J	<p>Oui</p>
454	JY	<p>Donc, dans les stages, ça étant une exploitation du stage, pour que le stage soit le plus productif possible, c'est automatiquement quand même lié, certains étudiants avaient fait des mémoires là-dessus mais c'est pas possible tout le temps. Si tu vas chercher dans les détails, on peut contester les heures qu'on a pu perdre</p>
455	M	<p>Ah non mais</p>
456	J	<p>En fait l'idée c'est pas de contester, c'est juste que les traces de l'activité sur lesquelles on travaille effectivement ça pourrait être les traces d'activité qui constituent le terrain dans le mémoire professionnel tu vois enfin, y a, y a une forme de, de cohérence, mais, c'est le cas mais pas systématiquement en fait et c'est, c'est pas une contrainte qui est donnée aux étudiants par exemple</p>
457	JY	<p>Pas automatiquement et spécifiquement en fait. Mais au moins implicitement, c'est quand même le cas, puisque le stage doit être le support du mémoire</p>
458	M	<p>Oui</p>
459	J	<p>Mais par contre ça rentre pas dans une démarche ou vous mettriez en lien de manière systématique vis à vis des étudiants ces TD délocalisés tels qu'ils sont conçus avec la démarche de mémoire ? Tu vois ce que je veux dire</p>
460	JY	<p>Tout à fait.</p>
461	M	<p>Parce que, ça pourrait à la limite puisque dans le choix des préoccupations qu'ils feraient ils choisiraient les thématiques de mémoire comme prolongement.</p>
462	J	<p>Oui, oui</p>
463	JY	<p>Après certains mémoires sont plus mémoires type recherche expérimentale avec échantillon, hypothèses et cætera. Et d'autres sont plus sur l'ergonomie et là, ça peut, ça peut quand même largement y participer j'imagine.</p>
464	M	<p>ouais.</p>

465	C	<p>Tu vois même sur la question du tronc commun par exemple, la question du tronc commun dans, ou à un moment donné euh, enfin, on peut imaginer que donner à voir à des collègues, euh, qui ne sont pas de notre disciplines tes préoccupations pour les partager, les faire discuter et cætera, ça peut être aussi un, une question de tronc commun. Surtout en début d'année ou les, ou l'entrée dans le métier elle a, on va dire, des dénominateurs communs extrêmement forts d'un parcours de formation à l'autre. Si on imagine que, prendre une trace d'activité comme ça, ça peut se retrouver dans des heures tronc commun, dans des heures mémoire et cætera c'est euh, je trouve que, là encore, tout dépend des parcours évidemment, tout dépend des choix mais ça nourrit cette question de, de, de la marge de manœuvre et au début, très honnêtement quand j'avais prévu de vous faire la restitution, je voulais pas vous montrer ça comme ça. Au départ je m'étais dit, je vais prendre chacun des thèmes les plus fréquents et je vais mettre, je vais assembler des extraits, où vous questionner sur chacun de ces thèmes-là. Au départ j'étais vraiment parti comme ça, je voulais faire une espèce de boule avec plein de petites boules autour où on cliquait sur pleins d'extraits où qu'est-ce que c'est, voilà, à un moment donné avoir ce rôle d'animateur, à un moment donné le, les, et puis comme cette, cette question de transformation, d'évolution de ce TD délocalisé euh, dans laquelle tous les 2 en plus, je perçois une espèce d'enthousiasme à le faire comme ça, c'est à dire que. Pierre je me souviens l'an dernier quand tu me parlais de tes TD, t'arrêtais pas de me dire que ça ne te plaisait pas, tu n'étais pas satisfait et tu le redis même plusieurs fois en, pendant les autoconfs. Quand tu parles de ton dispositif et quand tu interrogues celui de Jean-Yves, là on l'a pas vu mais on pourra le regarder parce que, si vous voulez euh, j'ai l'impression que c'est pas du tout le même état d'esprit. J'ai l'impression que tu as trouvé une formule, bon qui reste à, à, à, à peaufiner mais dans laquelle tu t'y retrouves, d'une certaine façon.</p>
466	P	<p>Oui, l'an dernier en fait pour revenir sur cette question des contraintes, j'étais uniquement dans la perception des contraintes que je subissais en essayant de, en essayant de voir où étaient les murs, comment je pouvais les pousser et, et puis, et puis là cette année, je me suis aperçu que ça pouvait bouger et donc je, je, et donc j'explore, j'explore et je suis, oui je, j'ai pas, j'ai pas abouti encore dans le, dans le dispositif mais je suis euh, beaucoup plus satisfait de ce que j'ai pu faire cette année que l'an dernier c'est sûr !</p>
467	C	<p>Et dans la manière dont en parle Jean-Yves aussi, l'autre jour tu me disais "tiens avec Yvette on a encore prévu des changements pour l'année prochaine", tu vois</p>
468	JY	<p>Ouais, ouais, ouais, comme tout le monde je pense hein, comme beaucoup</p>

469	C	Ouais mais, mais je trouve que c'est, la manière dont vous le dites tous les 2, c'est, on a l'impression voilà que vous êtes bien dans vos baskets dans ce TD, ce qui est pas ce que tu dis, toi par exemple (<i>en s'adressant à Malek</i>)
470	M	Oui, complètement. Parce que
471	JY	(<i>simultanément</i>) C'est vraiment quelque chose de très dynamique
472	M	D'après mon sentiment, alors si je parle que de l'Histoire-Géo, euh, pour l'Histoire-Géo l'activité n'a aucune importance c'est à dire que déjà on a pas un M1 MEEF, on a un M1 prépa concours ou y a zéro didactique parce que les épreuves du concours ne comportent aucune épreuve de didactique et donc,
473	JY	Ah oui d'accord, donc oui je comprends
474	M	nous c'est que, uniquement des questions au concours de type
475	JY	Ça veut dire qu'en M2, tu, tu dis que vous n'avez que des M1
476	M	Ouais, en M2 on a que des M1, soit en plus ils ont fait un master recherche très scientifique sur les questions ici et le, la place laissée au TD délocalisé, c'est une place qui n'a pas la même valeur euh, par rapport déjà aux PE que je fais par ailleurs euh, ici, ce qui fait que, peut-être qui faudrait que je propose mais les maitres de conf qui font les TD délocalisés chez nous en même temps que moi ils ont, ils rentrent uniquement sur des questions, même pas de didactique de la discipline, sur des questions scientifiques de savoirs dans, de, académiques de l'histoire ou de la géographie. Quand tu as fait la citoyenneté Athénienne,
477	C	Même en TD, même en TD ?
478	M	Ah complètement
479	B	C'est fou han !
480	JY	C'est fou
481	M	Ah complètement. Quand tu as fait la citoyenneté Athénienne, pourquoi tu as utilisé ce document source plutôt qu'un autre ?
482	JY	Ça me choque
483	J	Ouais
484	M	Et donc on est, on est pas, on est dans une école très très éloignée
485	JY	Parce que à la limite, le fait qu'il est pas eu de, de péda ou de didactique en M1 devrait au contraire, inciter à aller sur euh, des problèmes de métier, des gestes de métier "Comment tu fais pour faire l'appel ?"
486	M	(<i>simultanément</i>) Inciter à. Ouais. Le seul formateur du M2 qui fait des TD délocalisé et qui les as en référence et qui a déjà eu des classes c'est moi, sinon c'est, les autres euh, y a moins de, c'est c'est, c'est vraiment une entrée. Et à Avignon en PE, pour prendre Avignon, bon, je parle pas de l'expérience de PE d'ici, parce que c'était une expérience hors sol, j'avais pas, j'avais les étudiants, je les avais pas en cours, je les avais nulle part et on m'a donné la

		référence de ces étudiants en me disant "Ben voilà t'es ici", donc forcément là,
487	C	Ouais mais du coup, je rebondis sur cette dernière phrase, et on en a parlé plein de fois, hein, que voilà, c'est une situation qui est tellement hors sol, que t'arrives pas à l'attraper et que Isabelle arrive pas à l'attraper et que et cætera.
488	M	oui, donc c'est Isabelle, voilà on l'a retrouvé
489	C	Oui, B***** de son nom de famille. (<i>rire</i>) Et, et je me dis, une formule comme, alors j'avais aller dans un descriptif un peu rapide de ce que fait Jean-Yves, où, la visite-conseil du formateur pourrait servir d'endroit où on discute la préoccupation, tu vois c'est à dire que, là tu y es pas, le PEMF
490	M	Là doucement, visite conseil du formateur
491	C	Le PEMF quand y va en visite voir le, le stagiaire, il le voit, par exemple première ou deuxième visite de l'année, j'en sais rien et à ce moment-là lui, lui fait un rapport de visite, il lui fait un bilan et si nous on l'a mis dans, dans, dans le truc et qu'on lui dit, voilà, il faut que tu te serves de ta visite pour qu'en 15, 20 secondes tu lui dises "bon, sors moi une ou deux préoccupations professionnelles sur lesquelles tu voudrais prioritairement travailler". Ça, tu vois par un mail, un coup de fil ça peut facilement se discuter, toi, elle, un autre PE, j'en sais rien, enfin, quelqu'un peut ou un tronc commun qui est pas PE, ou n'importe qui d'autre, quelqu'un peut filmer et on peut laisser à la charge du stagiaire le fait de faire le montage, un peu comme ils décrivent là, sur ses propres préoccupations. En termes de présentiel t'as quasiment pas mis un ongle dans la classe sauf si t'es allé faire toi le film, ce qui est possible parfois
492	M	Ouais parce que
493	C	ou, ou peut être possible par d'autres formules, à d'autres moments. Mais du coup quand tu te retrouves en TD tu arrives avec un film co-construit par les, par le travail commun du tuteur et du stagiaire sur cette préoccupation et après c'est toi qui gères ça, dans endroit avec un groupe de stagiaires. Est-ce que, enfin tu vois, je me dis, même si tu es hors sol sur le TD, est-ce que
494	M	oui, oui, ah mais ça j'entends hein, moi j'ai une question à vous poser. Est-ce que le fait, quand vous y allez d'accord, quand vous y allez pas, est-ce que vous avez vu une différence dans la perception des stagiaires de votre rôle entre les moments où vous avez assisté, parce que vous avez filmé, au TD ? Vous, avez, vous avez été présent physiquement dans, dans, dans le contexte de travail et des moments où vous avez pas assistés et ils se sont filmés et y vous font la relation ?
495	JY	Mais on regarde, on voit le film avec eux
496	M	Est-ce que vous avez senti entre les deux ?
497	JY	Pendant le TD où lors du visio

498	M	Pendant le TD ou quand vous où, êtes en train de réguler, où échanger avec eux sur ce qui s'est passé. Est-ce que y a des différences dans la réception de ce que vous êtes en train de dire, ou enfin.
499	JY	Y a une, une différence dans le, dans le, dans l'analyse du choix. C'est à dire que. L'analyse du choix de montage et l'analyse du choix en question. Je donne un exemple, là, par exemple il est sur les consignes c'est moi qui filme et c'est moi qui vais choisir avec mon œil de référent où il va pouvoir agir pour que sa consigne passe mieux ou les effets d'une consigne qui est trop longue. Avec des gamins qui commencent à se parler, enfin bon tout ce qu'on connaît. A l'inverse tu peux avoir des, des stagiaires qui reviennent en s'étant filmé et en ayant récupéré dans leur séquence, qu'un élément de préoccupation, par exemple, je donne les consignes alors que tous mes élèves sont dans leurs dos et en train de travailler en acrosport. Tu vois, donc euh, c'est, c'est facile à régler, tu lui dis "ben fais le tour" et on va pas parler en TD pendant 6 jours sur le fait que tu es mal positionné. C'est moins riche, quand même, que quand on travaille ensemble.
500	M	quand on travaille ensemble (<i>simultanément</i>)
501	JY	Mais après, dans la relation, dans la relation du TD quand on se retrouve en groupe restreint à l'ESPE, c'est, c'est, c'est vraiment une relation que je considère moi comme une relation de travail en groupe, dans laquelle ils échangent et ils attendent que je leur donne au bout du compte, parce que, bien sûr, heureusement, je leur donne quand même
502	M	des billes
503	JY	des billes pour avancer.
504	M	Et les stagiaires, t'as un retour (<i>s'adresse au Chercheur</i>) toi, de ce qu'y pensent par rapport à ces formes, c'est à dire le fait euh de faire une, parce que c'est bonnard on parle de nous mais ce qui serait bien c'est
505	C	On pourra en avoir un lundi après-midi puisque Alex, le stagiaire de Jean-Yves vient, celui qu'on voit là, qui a le T-shirt blanc. Il sera là donc ce ne sera pas inutile de lui poser cette question.
506	JY	Je l'ai briefé hier soir.
507	C	(<i>vers Brigitte</i>) Vas-y
508	B	Non, moi la la question que je me pose c'est est-ce que les stagiaires, à un moment donné euh, ne bloquent pas et ne vivent pas, les deux derniers, par exemple, les 2 dernières phases comme quelque chose de très redondant et
509	JY	Ben, c'est, c'est là-dessus
510	B	Et, est-ce que ce n'est pas un frein, euh, tu vois, côté stagiaire pour la réception ? Nous on voit bien que bon, c'est pas, que ça se construit différemment mais est-ce que, est-ce que

511	JY	<i>(simultanément)</i> Alors c'est, c'est. C'est notamment, c'est notamment un frein pour celui qui a assisté au cours. Mais parce que, euh, et ça il va falloir que je, je bosse dessus. Il faut davantage l'associer à l'animation du TD. Alors que là y bon voilà, on en a déjà parlé au débriefing à chaud, euh on en a parlé au débriefing juste en fin de leçon quand, euh, le gamin y dit, "bon ben là euh, là en escalade tu les fais grimper et toi tu regardes pas, attention c'est dangereux". Là on va intervenir sur des choses vraiment importantes, qu'il faut qu'il transforme de suite. Et euh, quand le débriefing à chaud déborde un peu sur les préoccupations, là celui-là, cet étudiant à vraiment un sentiment de, de, et il s'ennuie quoi. Et c'est ma faute, on peut le, on va l'organiser différemment. C'est à dire quand on va le proposer l'année prochaine, le débriefing à chaud sera uniquement ciblé sur ce qu'il faut dire rapidement parce que y a urgence et on dira rien de, de ce qui va se passer après pour que ça puisse constituer, et on essaiera de rajouter ce que fait Pierre, l'étudiant viendra avec un choix de, d'extraits relatant ses préoccupations et le formateur se permettra d'en rajouter un. Différemment. Donc 1 que, que tout le monde découvrira, y compris l'étudiant qui a été filmé. Quand on y va nous, et on y va une fois par an pour, et on les voit une fois par an.
512	M	Et oui
513	JY	Et c'est ça qui est malheureux hein ?
514	B	Vous, vous avez 1 TD délocalisé.
515	JY	Et alors après dans la présentation à l'ESPE dans le groupe entier dans le groupe TD, c'est un petit peu différent, c'est un peu plus tard donc les étudiants ont eu le débriefing à chaud, ont eu le travail en TD et là, ils sont censés rendre compte des effets des transformations du TD délocalisé. Et on va même c'est l'année prochaine essayer d'en faire une, une espèce de banque, une espèce de banque de données pour que chacun puisse aller chercher euh
516	B	<i>(simultanément)</i> Capitaliser, d'accord
517	M	Alors ce qu'est rigolo c'est que finalement ce dispositif, à peu près c'est là où euh, nous on a décidé de la faire mais en UE31 sur la didactique de l'histoire. C'est à dire qu'ils prennent une préoccupation histoire-Géo "Je sais pas faire une étude de cas en histoire géographie, je lui enseigne mais ils apprennent rien" et, ils se filment par rapport à un point et ensuite on va travailler un point de didactique euh
518	C	Et du coup tu pourrais l'introduire toi, par le biais de ça ?
519	M	spécifique, oui. Après je vois pas le cadre dans lequel je vais évoluer c'est à dire que dans quel cadre ?
520	V	<i>(simultanément)</i> Mais quand tu dis ils se filment ? Excuse-moi mais "ils se filment" ça veut dire quoi ? Ils s'autofilment ?
521	M	Ils s'autofilment ou y a un copain qui vient le filmer parce qu'on des petits groupes à ce moment-là et on peut faire des, comme euh, en Histoire-Géographie on veut euh, ils ont des, Christine elle a

		décidé de faire des petits groupes de 5-6 pour lesquels on soit référents sur un mémoire, on a des tout petits groupes et on peut faire des binômes et ils y vont et cætera. Euh là c'est possible.
522	JY	<i>(simultanément)</i> c'est vachement bien ça
523	M	Par contre après comme on a peu de TD en UE31, euh c'est vrai que
524	JY	Faut le mettre dans la 35 ça !
525	M	Ben oui, faut arriver mais tu vois, t'es pas responsable de la 35 ! C'est pas moi qui fait la 35 !!
526	JY	Non, non, pas dans la 35 ! il faut le mettre dans le TD déloc, dans le chapitre TD déloc. Dans lequel on a euh, 1h et demie, 2h par étudiant
527	M	Oui, oui
528	P	3h
529	M	3h
530	J	3h
531	JY	3h par étudiants
532	M	C'est, c'est cette idée de cadre parce que, là par contre c'est pas moi qui fait la 35, c'est pas moi qui fait le, le reste tu vois quand euh
533	JY	Parce que, parce que la préoccupation, là tu parles de didactique du TD didactique, mais la préoccupation d'un gamin qui, qui va, tu vois quand tu sais les 5 points ordre, travail, participation euh donc c'est euh
534	M	<i>(simultanément)</i> Je suis d'accord, oui, oui
535	J, V, B	<i>(Conversation parallèle inaudible)</i>
536	JY	Y sera pas là-dessus le petit, y vas pas euh, donc oui didactique de l'histoire-géo je veux bien mais, moi ce qui m'embête c'est "les 4 au fond là-bas, j'en fais quoi ? Parce que eux ils m'embêtent" là c'est
537	M	Ben oui, je suis d'accord mais
538	JY	surtout qu'ils ont jamais, qu'ils ont jamais eu d'élèves avant, à part en SOPA euh, l'année d'avant.
539	M	<i>(lentement et faiblement)</i> ouais, ben, ouais, enfin
540	JY	Ils ont eu des stages en SOPA
541	M	Ben si tu veux nous on a une contrainte euh, je sais pas si elle est supplémentaire, c'est que, cette année par exemple avec la réforme du collège, les IPR ont été très prescriptifs dans leur lettre de rentrée ils ont dit "Ben voilà pour un stagiaire, on veut voir de la différenciation, collège, on veut voir des tâches complexes, on veut voir de la mise en groupe, et cætera et cætera" pour essayer de faire évoluer les pratiques euh
542	JY	C'est super bien ça.
543	M	très forte. Et donc dans leur lettre de rentrée ils ont dit aux stagiaires et dans la lettre de rentrée, voilà ce qu'on veut voir et donc ça a, les, les stagiaires ils ont voulu faire de la tâche complexe tout de suite, sans être équipés pour, ça a été un carnage, hein,

		aussi parce qu'ils étaient pas dans ces niveaux-là. Ils avaient pas l'ordre, machin, et cætera et cætera
544	JY	<i>(simultanément)</i> Ben oui, ils étaient pas là-dessus.
545	M	ils se sont lancés tout de suite, et donc ils ont connus des problèmes de didactiques forts sur euh, euh, la dessus. Ils faisaient n'importe quoi
546	J	Mais, quand tu dis on veut voir, en fait c'est qui qui voit puisque les inspecteurs y inspectent plus, enfin si c'est
547	M	Non mais y ils ont fait une réunion des tuteurs et une formation des tuteurs dans lesquels ils leurs ont dit "Ben voilà y a 6"
548	J	Ce sont des objectifs en fait euh, d'accord
549	M	Y a 6 points à évaluer, ces 6 points seront cela, ils les ont communiqués aux stagiaires, ils les ont communiqués à nous à l'ESPE. Nous on a décidé et bien, de former nos TD de l'UE31 autour de ces 6 points.
550	J	huh, huh, oui
551	M	Parce que ça aller être les préoccupations premières des, ici, de travailler ces 6 points. Peut-être à tort hein, je sais pas hein.
552	JY	Non mais ça, c'est intéressant
553	J	Non mais c'est intéressant après ce qui est dommage c'est l'explosion en fait parce que tu dis qu'y a une temporalité qui correspond pas tu vois.
554	JY	Ben,
555	M	Ah oui, oui, complètement, parce que ils attaquent en disant "ouais on va faire du travail de groupe"
556	JY	Après, effectivement ça peut être un autre mode d'entrée,
557	M	Ouais
558	JY	plutôt que de rentrer dans les préoccupations c'est euh, rentrer dans euh, la prescription et ce qui les préoccupe dans la prescription.
559	C	Ça, ça rejoindrait la question, là, euh, l'extrait bonus, euh, tu vois d'une certaine manière. Comment je, comment je fais, en conception, pour me conformer à la prescription si je sais pas le faire et du coup on pourrait regarder voilà, des traces de conception, de préparation, de co-conception, j'en sais rien. Mais ça peut être aussi une autre forme.
560	JY	Oui
561	C	Si tu peux pas aller euh, tu vois, enfin, moi, <i>(C s'interrompt et s'adresse à Julien et Véronique)</i> je, tous tous tous les 2 je vous sens tous les 2 un peu perturbés ?
562	J	non, non, c'est perturbant. Non, non, c'est, en aparté on évoquait aussi une question, enfin, je l'évoquais parce que nous on l'a évoqué aussi au sein du parcours CPE en fait euh, dans l'idée de mettre en place des éléments de cet ordre-là et un des éléments auquel on s'est heurté, mais peut-être est-ce que c'est lié à la culture CPE c'est que euh, le fait que ça sorte du cadre, ça veut dire

		aussi qu'en fait tu te rends sur les, sur les établissements hors cadre quoi c'est à dire que
563	C	Pourquoi tu dis que ça sort du cadre ?
564	J	T'as pas ton déplacement, t'as pas, enfin tu vois, moi si je prends ma voiture pour aller à Avignon pour faire une visite alors que, euh je suis pas censé en faire une. Je suis pas censé faire, euh, tu vois, j'ai, aller je, j'ai 12 étudiants que je suis en TD délocalisé. Quand je vais faire un TD délocalisé
565	P	Ah mais moi j'ai un ordre de mission hein (<i>simultané</i>)
566	JY	(<i>simultané</i>) Moi j'en ai pas moi
567	V	(<i>simultané</i>) Vous avez des ordres de mission ?
568	JY	Non, moi j'en demande jamais
569	P	Je l'ai eu a posteriori, c'était déclaré "préparation du TD délocalisé".
570	C	Comme dans le TD on te dit qu'il faut des traces d'activité, d'où elles viennent les traces d'activité ? Tu vois à un moment donné tu peux très bien argumenter (tous simultanés)
571	P	oui
572	J	Non, non mais c'est, enfin, non parce que ... t'as 12 (agitation propos inaudibles)
573	M	Ça nous fait tous réfléchir
574	V	Comment tu as fait ?
575	J	Pour un TD délocalisé t'as vraiment pas demandé un ordre pour la préparation du TD délocalisé ?
576	P	Ben disons, que j'ai, j'ai pas demandé d'ordre de mission a priori, au moment où je remplis mes frais de déplacement, à la ligne "nature de la mission" j'ai indiqué "préparation du TD délocalisé" et en retour le bureau m'a fait un ordre de mission
577	V	Ah ! Parce que l'ESPE t'as remboursé en plus le, le
578	M	Il est trop fort lui (<i>rire Chercheur</i>)
579	C	Ce Pierre il est trop fort
580	JY	Et, et, et on se fait très bien rembourser
581	J	Non, mais c'est, c'est
582	V	(<i>en soupirant</i>) Oh putain, c'est c'est
583	P	Et en retour, et en retour V*** B*** établi l'ordre de mission et J*** G*** le signe ! Si j'avais mis visite, il aurait pas signé ! (<i>rire Pierre</i>)
584	J	Mais, enfin en l'occurrence, je trouve ça très bien mais c'est, enfin,
585	V	Moi aussi hein
586	J	Mais ce qui est vraiment problématique c'est que, on, on mette un certain nombre dans des contraintes qui ss, qui eux pensent respecter parce qu'elles leur semblent contraignante mais qu'en fait l'institution permet de finalement, tu vois
587	C	Ben, ouais, est, est, est, est ce qu'on est vraiment dans une transgression ? Parce que, si tu prends la prescription, déjà, c'est écrit nulle part, visites interdites. Il l'a dit, on l'a entendu,

588	J	oui !
589	C	y a pas de doute, mais y a marqué "s'appuyer sur des traces de l'activité" et moi la question que je pose à la prescription qui n'y répond pas c'est " d'où proviennent ces traces et qui les collecte ?" et je trouve que c'est à ça qui répond, enfin qu'ils répondent.
590	J	Non, non, mais j'entends bien !
591	C	Tu vois, ils répondent à "on va pas en visite" parce que entre guillemet peut être que, et en plus, moi j'ai l'impression, vous m'arrêtez si je dis une ânerie, parce que j'étais pas avec vous quand vous l'avez fait, ils sont pas en visite-conseil parce que justement y'a pas la deuxième phase avec entretien, machin, bidule. Tu vois donc, c'est pas une visite-conseil
592	B	oui mais bon !
593	C	On est vraiment dans, dans, on est un peu dans, dans le forage, tu vois ?
594	M	Après,
595	C	tu vas chercher la carotte
596	P	Après c'est à la fois prélever les traces et puis ça, ça, permet de revenir un peu à la question que tu posais par rapport à la différence par rapport à avant que je, que je les fasse. Parce qu'en fait moi, moi, moi ça se situe pas sur le même plan que lui parce que les films, c'est toujours moi qui les faits. Y a plus la différence entre cette année où je suis allé tous les voir entre septembre et octobre et l'année dernière ou j'y allais pas. D'une part ça m'a permis de prélever des traces de leur activité à travers les pho, là j'avais simplement pris des photos de, de, de leurs classes et des affichages et je l'ai perçu comme étant, du point de vue des stagiaires, comme un gain en légitimité, en parlant de leur milieu de travail, parce que, je, quelque part euh, je e connaissais pour y avoir mis les pieds.
597	M	Mais oui ! C'est la question que je posais tout à l'heure. Comme tu y vas, quelque part ça te légitime à
598	P	A en parler
599	M	A en parler. Alors que, je, je posais la question, je savais pas
600	P	Et c'est vrai que l'an dernier, j'étais très gêné de parler de ce qui se passait dans leurs classes alors que je ne connaissais ce qui s'était passé dans leurs classes qu'à travers des rapports de tuteurs ou à travers des récits, euh, je je j'hésitais à employer le mot récit parce en fait euh, un récit
601	M	A un historien, en plus si tu lui dis le mot "récit" il apprend plein de choses (<i>rires</i>)
602	P	Un récit, un récit c'est souvent plus construit que ce que, que les bribes que je pouvais avoir par les, par les stagiaires de ce qui se passait dans leurs classes.
603	JY	Sur le plan administratif, c'est fou que sur le plan administratif on ait pas ça tu vois (<i>conversation parallèle</i>)

604	C	Et moi c'est pour ça (<i>simultanément</i>) que je voulais vous le montrer ! Je trouve que ça réinterroge complètement le dispositif.
605	V	Non mais c'est vrai parce que ça ouvre vraiment des perspectives, moi je l'ai fait mais je l'ai fait euh en totale (inaudible), je suis allé filmer mes stagiaires en totale euh
606	P	rire
607	C	(A Jean-Yves) tu montres quoi ?
608	JY	La fiche, la fiche officielle pour organiser les TD déloc (se lève avec son PC pour aller voir Véronique et Julien)
609	P	Ah oui, moi je l'ai pas
610	J	oui ! Pour organiser les TD déloc
611	V	Oui, ça d'accord. Mais ça c'est la fiche du TD, pour moi c'est pas une fiche de préparation du TD.
612	JY	Ah non
613	J	Oui ! Non, non, pour un TD déloc y'a pas de soucis bien sûr on a ça. La question en fait c'est le fait de pouvoir multiplier en fait
614	JY	Pour moi, c'est un truc, tu rentres tout, tu envoies et ça y est
615	P	Mais nous, au niveau PE on remplit rien de c, c'est pas, on remplit pas ça, hein (conversation parallèle à celle de Jean-Yves, Véro et Julien)
616	V	C'est à dire ?
617	M	A Avignon on remplit hein !
618	P	Ah oui ?
619	C	En théorie, on est censé le faire
620	P	Ah bon ?
621	M	Ah oui oui
622	P	On me l'a jamais dit (rire)
623	JY	D'accord, ok,
624	J	Toi tu as plus de liberté, vu que tu te rends
625	V	Ta visite, ils l'appellent, ils la comptent comme temps de préparation. Ils l'appellent temps de préparation.
626	P	(Rejoignant la conversation) oui
627	J	De collecte de traces, euh, enfin
628	P	Oui voilà c'est ça ? Après euh...
629	C	Et, et, quand, si tu pars du principe que tout ce qui n'est pas interdit peut est autorisé, y y y transgresse rien !
630	V	Oui mais pour moi c'était à hauteur de tant d'heures ! Or la si, si tu le fais sur chaque, pour tous les
631	C	non, on mais peut être que Pierre il a, il est sorti de son côté horaire ?
632	JY	C'est le DESU
633	B	(A Jean-Yves) Mais toi non ? Tu ne les vois pas tous ? Vous ne les voyez pas tous avec Yvette ?
634	JY	Oui on les voit tous. On les voit tous
635	V	Tu les vois tous ?
636	J	Hé oui !
637	V	Mais eux, ils le prennent sur l'UE 35 et 45

638	B	ouais
639	J	Ouais
640	JY	non, on le prend sur, quand ils, les heures TD euh, les h, on les prend sur les 3h par étudiants. Sur les 3h par étudiants sur le TD déloc, on va tous les voir une fois.
641	J	Tu fais 3h, ça te fait 1 visite de 3h. Enfin je dis visite mais
642	JY	ouais voilà
643	J	Entre guillemets c'est 3h sur l'établissement, euh
644	JY	Mais après au-delà de ça, on organise tous nos TD à l'ESPE à, à, oui à la Canebière, en petits groupes et en groupes restreints et en groupes plus, plus élargis on en a, euh, 6 ou 8 et ces heures-là on les prend, euh
645	J	Oui qu'importe ça, ça peut être de l'analyse de pratiques
646	JY	(<i>simultanément</i>) On les a prises sur l'UE35, on les a prises sur l'UE40 euh, voilà, bon
647	V	Et les déplacements ? Vous les prenez en compte du coup ?
648	JY	(<i>hoche la tête mais ne dit rien</i>)
649	V	Non, c'est en plus, (<i>suite inaudible</i>)
650	JY	Oui quand on va à Sainte Cécile les vignes euh
651	V	(<i>s'adressant au Chercheur</i>) Tu vois c'est encore 2 organisations différentes !
652	J	Oui, c'est 2 organisations différentes, euh
653	C	Voilà, oui. C'est pour ça qu'on est pas dans un modèle mais je trouve dans quelque chose, et moi c'est vraiment pour ça que je voulais qu'on le regarde, et c'est vraiment parce que j'étais sûr que ça, j'étais sûr que ça vous ferait, euh, discuter pas mal, que, que que j'ai fait le choix inverse de celui que j'avais prévu au départ de vous montrer plein de petits bouts différents. Parce que, si on tire la ficelle, ça transforme tout. Les interrelations, la relation avec le tuteur, parce que là, tu vois, la relation avec le tuteur elle est pas du même ordre et elle est pas sur la même temporalité.
654	M	Ah complètement !
655	C	Et du coup, elle réintroduit au tuteur, une, une fonction intéressante dans le tutorat mixte. Celle de travailler en amont la préoccupation avec le stagiaire sur
656	JY	D'accompagnement
657	C	Et d'accom, tu vois ? J'ai pas l'impression d'avoir vu la vierge ou, c'est pas ça la question, c'est, c'est nous le dire, euh tiens
658	M	Tu dis ça en regardant Véronique
659	C	(<i>rire</i>), ah, si, ça, je, je me dis, si je leur avais montré ça parmi d'autres choses et que supposons, on l'ai vu après plein d'autres choses
660	M	Oui
661	C	Peut-être qu'à un moment donné on aurait dit bon ben (onomatopée), tu vois ? Alors que, je me suis dit, je vais poser ce truc-là d'abord, on voit ce que ça donne, ce, ce que, ce qu'on en

		discute, ce que vous en pensez, euh, ce que ça interroge et après on verra ce qui se passe. Donc j'ai fait vraiment ce choix-là.
662	M	Alors moi je trouve finalement que ça interroge énormément, un peu ce que tu disais Julien, c'est à dire, comment le prescrit t'es présenté dans les différents contextes dans lesquels tu vas intervenir et ce prescrit et euh, ce prescrit il peut être entre guillemet très prescriptif dans le sens ou beaucoup moins prescriptif parce que on, euh, alors le, j'ai la chance ou le malheur d'intervenir en PE à Aix et Avignon, en PCL à Avignon, à Aix en DESU et cætera.. Pour toutes ces missions, je suis référent et et et j'organise un TD délocalisé, euh et en fait, en fonction de, de ce prescrit dans le contexte dans lequel tu, tu, tu vas t'insérer c'est absolument pas du tout la même chose. A Aix, je, je je vois, je me dis demain à Aix je peux faire ça, sans problème. A Avignon c'est impossible. Isabelle Villefranche elle,elle
663	P	(Rire)
664	M	les jours sont prévus, et cætera, c'est pas nous qui nous occupons des TD délocalisés c'est un PEMF qui est dédié et qui nous dit "Ben voilà, et cætera, et cætera" le prescrit est très prescriptif. Dans le second degré, euh, c'est, c'est po, c'est potentiellement négociable si j'arrive à bricoler par rapport au TD dont je suis euh à charge en UE31, 41 pour faire un lien entre ces 2 TD. Euh, mais, mais c'est ça qui m'interroge c'est à dire que finalement euh
665	C	Mais regarde, sans, sans chercher à vouloir faire à l'identique, parce que
666	M	non non non non
667	C	A mon avis c'est pas possible
668	M	Je le ferai pas
669	J	On fait ce qu'on veut de toute façon
670	P	(rire)
671	C	Voilà. Mais non, mais il (rire), c'est pas ça que je veux dire et, on, on, on peut faire aucun copier-coller et puis, comme je disais le but est pas de trouver une méthode
672	M	Ah oui
673	C	mais c'que, c'que je me dis c'est que, enfin, je je je, je vais rebondir sur ce que Julien vient de dire. Dans une des autoconfs tu disais, nous on, le TD déloc il est sur un aspect périphérique du métier du documen, du CPE, qui est la fois la préparation de la visite d'évaluation de l'inspecteur puisque euh, tu m'arrêtes si là je dis une ânerie, mais aussi, tu disais ça questionne aussi le fait que
674	J	non, non, non
675	C	y'a une forme d'espace intime qui fait que l'ordinaire du métier, on y va pas ou on le voit pas beaucoup
676	J	ouais

677	C	Bon. Et à juste titre, quand tu dis, on imagine pas mettre 6 personnes, 12 personnes regarder un entretien entre un élève et un truc, c'est évidemment impossible. Maintenant, est-ce que, si celui qui fait l'entretien avec son élève, en accord avec l'élève entretenu hein, il place une caméra et il est tout seul. Il place une caméra, fixe, qui filme cet entretien. Et que, de ça, lui il en fait son montage euh, tu vois donc là t'es pas allé, enfin tu vois on est pas dans ça du tout, il en fait son montage et cætera, et y vient en disant voilà, ma préoccupation elle est là. Est-ce que tu ne réintroduis pas de l'ordinaire et est-ce que ça percute ce que tu penses votre cadre, je sais pas quoi, tu vois ?
678	J	Non mais, enfin, certainement et ça fait partie des interrogations, après euh. Après ce qui est certain c'est que en fait, chaque fois qu'on se pose cette question-là, euh, je sais pas si c'est une forme de frilosité ou si c'est une forme de crainte par rapport à ce type d'activités par rapport aux autorisations ou par rapport aux éléments comme ça mais, en, euh, enfin, concrètement tu vois, moi, moi je ressens, quand tu me le dis si tu veux je ressens "oui d'accord ce serait formidable mais mais mais mais mais" tu vois ? Euh et euh, et je sais que collectivement aussi on se, on, on, on se met dans, dans, dans, dans cette réflexion là mais ça veut pas dire qu'on a raison hein ? Tu vois ? Ça veut pas dire qu'on a pas intérêt à continuer à réinterroger ces éléments là mais euh, mais voilà. Enfin ? Et effectivement ça donne plein d'éléments qui seraient intéressant et en même temps et en même temps, enfin, moi j'ai du mal à sortir de mes, de, de de toutes les restrictions que je pourrais y voir. Mais certainement aussi parce que le fait que ce soit euh, une relation interpersonnelle entre 2 personnes euh. Tu sais que, euh, enfin, Christine elle nous dit "Mais non en fait en Ergologie on filme des trucs et cætera" mais certainement que nous on est pas assez outillés non plus pour arriver à outiller des débutants qui foutent une caméra dans un bureau en relation interpersonnelle sur un moment où euh..."
679	JY	<i>(simultanément)</i> C'est certainement pas la même chose
680	J	Voilà, tu vois, tout ce truc-là, là si tu veux me semble hyper lourd en fait. Tu vois ? De se dire ouais, de se dire, je vais convoquer un gamin parce qu'il décroche de la scolarité, je vais euh, voir, on va parler de trucs intimes et cætera. Et en plus de ça, donc c'est le débutant qui doit arriver à faire parler un, un gamin sur ces problèmes là je vais aussi foutre une caméra, lui demander à ce que ses parents signent les autorisations de droit à l'image et cætera tu vois, moi ça me semble être un truc, trop énorme, tu vois ?
681	JY	<i>(simultané)</i> Mais complètement.
682	J	Mais euh, mais, mais je, mais, voilà, peut-être qu'en fait, peut-être qu'en fait j'ai tort hein, tu vois et peut être qu'en fait on a tort tous les 3 !

683	C	Non mais je crois que c'est pas ça l'idée, c'est de savoir, on est pas là pour savoir si on a tort mais ce que tu viens parfaitement de décrire, c'est, c'est la différence entre la tâche et l'activité avec tous ses empêchements qui sont ceux qu'on se met, ceux que l'institution nous met ce que la déontologie nous met et cætera et cætera et c'est extrêmement intéressant parce que justement on voit que c'est comme ça que, ben finalement, qu', qu'on arrive a, a, a, a, à voir ce qui se joue dans la professionnalité tu vois ? C'est, c'est comment tu
684	J	Tu vois là-dessus, la la la dernière fois où j'ai été tuteur d'un, d'une stagiaire en fait donc euh en fait la dernière fois où j'étais tuteur d'une stagiaire, euh, euh et, dans nos pratiques professionnelles, et je l'ai fait à plein de reprise parce que j'ai été tuteur plusieurs fois, on était dans le même bureau et puis en fait j'avais mon stagiaire qui était là et qui faisais des entretiens et puis moi j'étais dans, de mon côté je continuais à travailler et cætera, aucun soucis, et la dernière stagiaire que j'ai eu, à un moment donné parce que j'étais à mi-temps à l'ESPE et que ça m'interrogeait, à un moment donné j'ai foutu une caméra et puis voilà, on on on, on va filmer. Je me rappelle très bien parce qu'à la fin du truc elle se retourne vers la caméra, elle dit, faut plus jamais que tu me filmes.
685	P, JY	rire gêné
686	J	Faut plus jamais que tu me filmes et en fait elle, tu vois bien que dans son entretien, ça, ça produit toute une série de choses de, de choses, le fait qu'elle soit filmée euh, avec la gamine qui est là et chez la gamine aussi et cætera mais bon voilà. C'est des interrogations et
687	C	Ça va, ça fait complètement écho à, à, à ce que dit Jean-Yves dans le film quand il dit, moi ils ont l'habitude d'être filmés tout le temps depuis 3 ans. Tu vois y a vraiment cette culture du travail sur l'image euh, qui est différente et qui du coup ne peut pas produire le même dispositif
688	JY	Eux aussi ça leur provoque des émotions quand même hein !
689	J	Bien sûr, bien sûr
690	JY	ils sont, ils sont, Ils sont bon,
691	V	Oui. Ça a, ça a toujours un effet sur
692	J	oui oui tout à fait.
693	JY	Et puis bon à tout le monde, même entre nous hein euh, c'est c'est euh. C'est pas facile quoi?
694	B	Pierre, tu avais combien d'étudiants toi ? PSTG ?
695	P	Cette année, cette année euh, dont j'étais référent euh, ben 23. Mais avec une particularité c'est que j'avais réussi à les regrouper, euh. J'avais un groupe de euh 14 qui étaient tous en maternelle et un groupe de 9 qui étaient tous en CE1. Et après j'avais des unités de, de. Ça c'est quelque chose que j'ai, euh, c'est une marge de manœuvre que je n'avais pas vu l'année dernière et dans laquelle

		je me suis engouffré cette année et que, et qu'on va poursuivre d'ailleurs avec, avec Nathalie l'an prochain puisqu'elle va, elle va prendre, sur les mêmes modalités elle va prendre les CM1/ CM2.
696	J	Alors après moi je voulais réagir en fait sur le bonus
697	C	oui
698	J	Parce que ça aussi ça m'interroge parce qu'en terme de traces d'activités euh, en voyant ça je me dis mais en fait on va chercher justement des moments exceptionnels, euh, ou euh, on se retrouve dans des configurations de séquences collectives et cætera alors que, en fait, y aurait forcément des traces de l'activité à explorer, à partager, et à interroger entre les stagiaires et les tuteurs qui sont des traces de l'activité qui sont écrites en fait. Tu vois. Et, et, et qui sont des éléments sur le, enfin quand on s'est mis dans l'idée de travailler sur les TD délocalisés, et cætera, on a tout de suite pensé, rapport à l'élève en fait et qu'il fallait qu'il y ait de, que la trace d'activité, c'était à un moment donné d'amener un stagiaire en face d'élèves parce que il fallait voilà.
699	V	hun hun.
700	J	Alors que, alors qu'en fait il y a plein d'autres traces d'activités qu'on exploite pas du tout enfin et qu'on s'est jamais même posé la question de savoir si ça pouvait être des traces d'activité, de, des TD délocalisés.
701	C	Alors que ça l'est complètement.
702	JY	Ça fait complètement partie des préoccupations.
703	V	Alors nous comme on a la pédagogie mais pas que, peut-être que ça nous oblige à, pas, enfin c'est un petit peu le sens de ce que je dis c'est, dans le choix, a priori on ne va pas forcément sur la séance pédagogique puisque c'est, ce n'est qu'une des missions, mais justement à force de travailler comme ça en interaction avec des collègues d'autres disciplines, je me rend compte euh, effectivement que, que de la même manière il y a toute une activité enseignante qui n'est jamais observée. La préparation des cours, la façon de s'informer d'aller euh, organiser l'information, la façon de euh, de travailler avec les collègues, tout ce qui se passe dans une salle des profs en fait !
704	J	La correction des copies
705	V	oui ! le le
706	J	Mais, ce sont des activités
707	V	Pourquoi on irait pas filmer un prof qui va au conseil pédagogique ?
708	J	Ouais
709	V	Et, et pourquoi on l'analyserait pas ? C'est tout à fait dans son activité !
710	J	Pourquoi on filmerait pas un conseil de classe, euh, ce qui s'y échange, ce qui s'y passe. C'est des choses en fait
711	JY	(<i>simultanément</i>) Ce serait intéressant ça tu vois

712	V	<i>(simultanément)</i> Tout à fait ! Pourquoi, pourquoi on va jamais filmer ça, pourquoi on va jamais observer ça, questionner ça même parfois, euh, parce qu'on considère que l'enseignant c'est ce qui se passe en classe.
713	C	Tu crois que c'est ça ? Ou que c'est, comment dire, prendre la mesure de de, des possibles du dispositif ? Aussi ?
714	V	Ah non moi je pense que c'est vraiment.
715	C	Tu penses que c'est vraiment ça ?
716	V	Ah oui ! Parce ce que moi, moi je me souviens, les premiers euh, les premières séances autour de la première version du tronc commun, euh, c'était vraiment, on va rentrer par l'activité, donc, on rentre par la classe et je, je, je me disais c'est quand même réducteur ! Moi ça me laissait perplexe de dire c'est que ce qui se passe en classe qu'on interroge. On dirait que l'enseignant, le fait d'être enseignant, n'a de sens, n'a de vie,
717	J	<i>(finit sa phrase)</i> que en classe
718	V	qu'au moment où où il est dans la classe. Mais c'est pas vrai ! Arrêtons !
719	P	<i>(simultanément)</i> oui mais c'est, c'est
720	V	parce que on arrête pas de dire, euh, les gens ils pensent qu'on travaille que 18h, mais si on interroge que ces 18 h tout le temps
721	P	<i>(simultanément)</i> Mais c'est en même temps la représentation spontanée qu'ont 95% des collègues
722	V	Mais ça veut dire que l'enseignant pense lui aussi qu'il ne travaille que 18h.
723	M	Alors moi je, je
724	JY	mais est-ce qu'on a pas oublié de lui dire que la 19ème il vient pas parce qu'il travaille pas.
725	Tous	<i>(simultanément)</i> rire
726	M	<i>(qui ne rit pas)</i> complètement d'accord
727	V	non, non !
728	J	<i>(simultanément)</i> Non mais ça, ça, ce que tu dis d'abord c'est qu'en fait c'est de notre faute aussi enfin c'est de notre faute collectivement
729	C	Malek est pas d'accord
730	J	A un moment donné on on, on se focalise toujours sur ce moment-là.
731	M	Oui mais moi je pense aussi que ça correspond à la préoccupation première des des des stagiaires,
732	J	Bien sur
733	M	parce que si tu lui dit "je vais venir te filmer pendant que tu fais une tâche de conception, ou on va prendre des traces de ton activité de correction", il va dire c'est gentil mais c'est pas ça qui me met en difficulté. Corriger j'arrive à corriger c'est euh, après peut-être je le fais mal mais

734	J	Oui mais justement est-ce que, on induit pas, en ayant ce, mais peut être que là on dépasse complètement cette histoire de TD délocalisé
735	C	Ah non non, là on est en plein dedans !
736	J	Mais on induit pas, en disant, de toute façon on ne se préoccupe que de ça et, et, ça, finalement il ne doit y avoir que ça qui te préoccupe parce que c'est ça qui va te poser problème, c'est ça qui va être compliqué et cætera... tandis que ta vie dans l'établissement, ta participation aux instances, ta participation au conseil de classe, la manière dont tu évalues les élèves et cætera..., tout ça en fait y aura jamais aucun problème. Le problème, c'est quand tu seras en face des élèves. Et est-ce que, en disant ça, on fabrique pas aussi du problème ? Est-ce que c'est pas aussi parce qu'on dit ça qu'il y a du problème dans ce moment-là ?
737	M	Moi je
738	JY	(<i>simultanément</i>) On les garde qu'en disciplinaire aussi quand même hein,
739	M	oui
740	J	ouais ouais
741	JY	qui fait que, y'a qu'à voir le tronc commun, y'a qu'à voir, euh, par exemple est-ce que la méthodologie est enseignée à l'ESPE ? Méthodologie. C'est à dire que comment on s'y prend, pour euh, à une équipe, apprendre aux gamins à apprendre ? Sans être, sans que ce soit uniquement de l'implicite ? Ça devrait être prioritaire à l'ESPE ! Ben c'est abordé par personne. Vous êtes d'accord ? Où ? Par personne ! Et quand tu demandes aux collègues, dans un collège, dans un lycée, est-ce tu fais de la méthodo ? Ils te disent tous oui, oui, (<i>incompréhensible</i>) mais comment apprendre sa leçon ? Personne nous montre. Et en seconde, en 1ere, en terminale c'est le même problème. Et en master 1 quand on demande de faire des fiches, c'est le même problème également. Ils écrivent le cours en plus petit. Uniquement. Et ça on l'aborde pas. Parce que, je pense qu'on est enfermé dans la didactique disciplinaire. On en sort pas.
742	M	ouais moi je
743	B	Oui mais moi par exemple, les corrections de copies, c'est des choses qui sont faites à l'intérieur des UE. On leur fait, on leur demande de venir avec leurs copies annotées, les corrections, et cætera, on les fait travailler dessus et on, on leur demande, pour euh, pour un petit nombre de filmer après la remédiation. Le moment où ils rendent les copies, et le moment. Mais c'est hors TD délocalisé, c'est dans les UE disciplinaires
744	C	Pourquoi ça pourrait pas en être un ? Pourquoi ça pourrait pas en être un justement ? Si, c'est à dire que, si, je, je je vais sur ton exemple,
745	J	(<i>simultanément</i>) Ça pourrait en fait.

746	C	je vais peut-être dire une, je vais peut-être dire une bêtise colossale mais imaginons que tu dis, tu de, que dans tes stagiaires y'en ait qui te disent "ben nous voilà, nous on est intéressés par faire notre TD délocalisé sur corriger les copies, rendre les copies." Ça peut être ça leur, leur préoccupation hein, pour aller sur euh, pour aller sur la manière de le dire de Jean-Yves. Leur préoccupation c'est ça, du coup vous réfléchissez en amont sur, qu'elle est la meilleure manière de prélever une trace d'activité de ça ?
747	J	hun hun.
748	C	C'est pas forcément le film. Ça peut comme ça peut pas.
749	JY	Bien sûr.
750	J	Ça peut être voilà mes copies, moi je fais comme ça, qu'est-ce que tu en penses ?
751	C	C'est ça. Bon, on prévoit une trace d'activité
752	B	Ben nous on les fait vierges, non annotées et puis après corrigées par le stagiaire et après on demande aux autres de corriger la même copie. Et après de voir un petit peu, tu vois sur le travail sur le barème de correction, sur les attentes, sur tout l'implicite des consignes sur euh
753	C	Enfin, tu prends un truc tu tu, tu prends, tu prends une méthodo par exemple, d'instruction au sosie, c'est à dire que celui qui travaille sur ça, il a bon, il a pris une, des copies, peu importe, il a, il l'a corrige et puis après à un moment donné il va s'adresser à un pair tu vois, qu'à pas encore vu la copie en lui disant "demain c'est toi qui est censé me remplacer dans la correction de" alors voilà. Et il va déplier ce qu'il a fait pour corriger la copie. Ça tu l'enregistre soit en son, soit en image c'est pas sûr que ça ait une importance et, et après tu fais discuter le groupe de ça. Pour moi tu es en plein dans un TD délocalisé !
754	M	Oui mais voilà, alors moi je, faut qu'on se mette d'accord parce que moi quand je lis les modalités d'organisation, euh, de mon point de vue elles sont claires, le TD délocalisé il s'organise dans une école ou dans un établissement du second degré. Il s'organise dans une école aussi donc
755	J	Tu peux le faire dans l'école hein, ce, ce dont parle Pierre-Alain
756	M	Oui mais, moi, par rapport à ça, pas par rapport à ce qu'on disait tout à l'heure avec Jean-Yves, y'a y'a un, un degré de maîtrise à pas perdre de vue quand on a des, des fonctionnaires stagiaires et dans l'évolution alors, je dirais, de leurs compétences professionnelles et que, quand euh, je pense à, à un extrait qu'a passé Fred Saujat sur les différences de préoccupations entre le tuteur et le stagiaire sur euh, sur un tuteur et un stagiaire d'EPS, cet extrait ou le stagiaire pense à ses propres préoccupations, le tuteur essaie de calquer d'autres préoccupations et quand on, ils, on autoconfronte le stagiaire il répond "ben voilà, là il me dit ça, je l'écoute gentiment, mais en fait c'est pas ça qui m'intéresse, là j'ai besoin d'autre chose" et et je trouve que, en fonction des parcours, on est

		pas en fait, y'a y'a un mensonge, c'est à dire qu'en fonction des parcours et de leurs réalités de formation, les, les M2 lauréats, stagiaires, ils sont pas au même degré de maîtrise, et on le retrouve énormément quand on est, et on peut pas faire la même chose, dans, dans les situations
757	C	Ah mais on est bien d'accord, on peut pas faire ça
758	M	dans les situations, ici parce que y a, y a des sit, y a des parcours qui professionnalisent beaucoup plus et donc à ce moment-là, on peut aller beaucoup plus loin et travailler donc ces éléments et d'autres qui professionnalisent quasiment pas et donc, ils se retrouvent avec des degrés de maîtrise basique de chez basique quoi, à ce moment-là et donc tu vas arriver et tu vas te taper euh
759	JY	J'avais demandé la parole avant
760	J	Ben oui, oui, allez-y, y avait Véro aussi ! (<i>Rires</i>)
761	JY	(<i>S'adressant au Chercheur avec humour</i>) C'est pas une formation préparée, c'est une formation où on mange pas, on parle comme ça jusqu'à 5h (<i>rire Pierre</i>)
762	C	On s'arrête quand vous voulez et chacun, si ta préoccupation est celle-là, on peut s'arrêter !
763	J	Ah c'est pour ça que tu voulais la parole avant ! C'est pour dire on arrête là maintenant. Moi je voulais juste, juste dire un truc par rapport à ce que tu disais parce que ça me préoccupe et en fait ça me permet de changer de point de vue par rapport à ce que je disais à Pierre-Alain en fait, mais pas complètement. C'est à dire que l'idée de dire ok, on répond aux préoccupations des stagiaires. Nous, par exemple quand on leur fait faire des séances collectives avec les élèves, en fait on les oblige à faire un truc qui feraient pas si ont pas si on les obligeait pas. Un CPE stagiaire que tu fous dans un collègue, y passe sa journée à, s'il a, s'il a un contexte favorable, à faire des entretiens constructifs avec des élèves, s'il a un contexte défavorable à mettre des punitions à des élèves
764	JY	et à compter les absences
765	J	Voilà. Et à compter les absences. Le TD délocalisé tel qu'on l'a mis ça les oblige à un moment donné à faire quelque chose qui fait partie d'éléments qui pour moi, font partie de, enfin pas que pour moi hein, pour moi, pour mes collègues pour l'institution
766	M	L'institution
767	J	l'institution fait partie de ce qu'il doive, ce à quoi ils doivent se frotter et en fait si on le fait pas à ce moment-là de la formation peut être que ça ne leur viendra jamais à l'esprit dans leur vie de CPE que c'est important de se retrouver face à des groupes d'élèves et cætera. Tu vois. Finalement, bon malgré tout, le fait qu'on soit sur de l'exceptionnel ça ne, ça nous oblige, ça oblige les stagiaires à ce qu'on réponde pas que à leurs préoccupations. On fait autre chose en réalité. On fait autre chose
768	C	En fait, tu réponds à leurs préoccupations mais de manière de, de métier.

769	J	On répond à des préoccupations qu'on imagine comme tant des préoccupations peut être nécessaires pour eux tu vois. Mais
770	C	Préoccupations du métier en fait, plus que préoccupations personnelles.
771	J	Tout à fait. Enfin, tu vois si je transcris dans l'autre sens à un moment donné des professeurs dans leurs classes, si tu les formes à être en conseil d'administration, en conseil pédagogique ou en conseil de classe et à intervenir à l'intérieur de ça, peut être que dans leur année ils se diront "j'en ai rien à foutre de ça c'est pas ma préoccupation" mais qu'en fait ils ont besoin aussi que l'on interroge cette dimension-là.
772	JY	Dans le tronc commun, nous on le faisait ça, on organisait un conseil de classes. Les TD de l'UE 43
773	C	Pour moi ce que tu viens de dire là c'est hyper intéressant par rapport à toute la discussion qui a eu lieu jusque-là parce qu'en montrant une pratique qui déplie le TD autrement, ça ouvre d'autres portes qui sont pas celles-là mais qui peuvent en être complètement d'autres et et et et c'est là où je trouve que le fonctionnement comme ça il est intéressant et et et et c'est à dire que tu regardes comment entre guillemets en 3 ans ça s'est, on va dire normalisé pour aller vite, sur le TD délocalisé. La 1ere année tu as des gens qui font un TD, alors moi dans tout ce que j'avais relevé comme pratiques, y avait des choses qu'on voit encore aujourd'hui c'est à dire on va observer un novice, on est quelques-uns, on discute après, on va observer un expert, on est quelques-uns on discute après, dans des établissements. Tu avais le TD ici ou t'avais le référent avec son demi-groupe de TD habituel puisqu'il n'en avait que 15 a qui, soit il projetait un film soit y donnait un document de travail, tuteur présent ou pas présent en fonction des contextes tu avais l'absence totale de choses, tu avais une relative variabilité mais qui était soit des traces d'anciens GFP, un peu faits à l'arrache, soit euh, un, une se conformer aux 2 lignes de la prescription, prélever une trace et discuter la trace à plusieurs. Et là 3 ans plus tard, grosso modo on retrouve 2 grandes catégories de TD, y en a une qui a plutôt disparu, celle du référent qui fait seul dans son coin, à l'ESPE sans personne, sans traces, sans supports, celle-là elle existe plus, euh, ou pratiquement plus. Les parcours qui n'en faisaient pas en font tous plus ou moins et tu retrouves finalement 2 grandes formes, observer un novice, observer un expert, sur vidéo ou sur réel mais et avec, une simultanéité des moments, j'observe, je parle. Donc finalement on en est arrivé à quelque chose qui s'est normalisé avec 2 grands axes. Et dans ce que montrent Pierre et Jean-Yves, et la discussion qui suit, on casse cette normalisation-là. Y'a une porte qui se rouvre mais qui est pas une porte vers des anciennes pratiques mais une porte vers des possibles qui vont là très loin, l'analyse des copies, le travail invisible, un multi-temps et moi c'est ça que je trouve intéressant tu vois et c'était un peu ça que je cherchais à

		provoquer en montrant, euh, ce qui font eux. C'était pas que vous vous disiez "tiens est-ce qu'y faudrait que je fasse ça ?", c'était casser tu vois cette espèce de, de, de, de forme dans laquelle des fois tu t'enfermes et tu dis "je peux pas faire autrement que comme ça" avec ce temps simultanément alors que ça, ça se discute largement. Tu vois ?
774	V	Euh, moi je voulais rebondir sur quelque chose que me disait tout à l'heure Julien en aparté, c'est est-ce qu'on induit pas leurs besoins ?
775	J	Ben oui
776	V	euh, euh. En fait, je, ça renvoie à 2 choses. 1 ce qu'on voit tout à l'heure dans le film ou j'explique que que euh ce sont les stagiaires qui ont demandé à ce qu'on, on fasse porter les TD délocalisés sur les séances pédagogiques et pas sur autre chose en documentation. Ce qui m'a amené effectivement à faire ça cette année donc 1er semestre on observe des tuteurs et 2eme semestre on observe des stagiaires et, en même temps, je pense au moment où on est allé ensemble observer le travail de la tutrice avec sa stagiaire et finalement euh, c'était particulier parce que elle est censée euh, elles sont censées juste discuter des activités de la professeur documentaliste sauf qu'elles le font au moment où Alexandra, la stagiaire accueille aussi des élèves au CDI parce qu'elle ne peut pas faire autrement, elle ne peut pas fermer le CDI à ce moment-là. Et en fait, on, on se retrouve dans une situation où elle fait son travail et en même temps elle est avec sa tutrice et elle discute de son travail. Et c'est hyper compliqué. C'est super dur. Pourquoi, en fait ? Ça nous, à force de l'observer et de l'analyser c'est que finalement ce temps d'accueil au CDI il était pas considéré comme un temps de travail. Ni par la tutrice ni par la stagiaire réellement puisque c'est pas une activité pédagogique, c'est pas une activité de gestion, donc en fait c'est pas du travail elle accueille juste les élèves au CDI. Sauf qu'en fait, ça prend toute la place et, et ça nous a obligé à questionner complètement l'accueil et moi ça m'a vraiment interrogé sur la place que j'y ai accordé et clairement j'y accorde pratiquement pas de place dans mes contenus de formation, donc ça m'a obligé Nadia, euh Alexandra la stagiaire sur des éléments qu'elle n'interrogeait pas ? Quelles règles je fixe, pourquoi j'autorise tel truc, pourquoi j'autorise pas tel truc. Qu'est-ce que l'élève a le droit de faire ou de ne pas faire au CDI ? Et finalement tout ce travail est tellement invisible qu'on a même pas conscience que c'est du travail. Mais en fait c'est central dans l'activité du prof doc parce que c'est juste 80% de son temps. Voilà. Et, et donc, même si c'est, je suis très longue sur les spécificités du prof doc mais je trouve que ça interroge vraiment
777	J	Mais le
778	V	sur justement le, le, l'importance euh perçue de telle ou telle activité. Nous on passe notre temps à dire à nos à nos étudiants

		puis aux stagiaires à quel point la pédagogie est au centre de tout et cætera. A tel point qu'on en oublie le reste.
779	C	L'ordinaire du travail contre l'extraordinaire
780	V	Et donc forcément leurs besoins quand on leur demande ben c'est "outillez moi pour les activités pédagogiques !" mais en fait est-ce que c'est vraiment leurs vrais besoins ? Je sais pas.
781	J	Et enfin, ça me faisait penser à la discussion qu'on avait là, avec toi. Un T1 en rep+, est-ce qu'il passe pas énormément de temps dans le bureau du CPE à régler des problèmes de discipline qu'il a eu, des élèves qu'il a exclu, du travail qui l'a rendu et cætera et à un moment ce temps-là, qui est quand même un temps certainement extrêmement important auquel ils seront soumis dès qu'ils seront plus dans leurs contextes de stage, est ce que, est ce que ce temps-là on l'interroge en formation et est-ce qu'on en fait quelque chose, tu vois ?
782	C	Autant là, j'ai pas d'idée qui me vient mais en écoutant Véronique, je me disais, "imaginons que dans ton CDI, il y ait une caméra posée dans un coin, dans un angle, tu vois et que, elle filme 5h de suite
783	V	C'est ça, pour le temps c'est ça
784	C	Tu vois, tu vois elle filme 5h de suite et puis à un moment donné pour interroger ça tu prends le film qui a duré 5h, tu prends la collègue qui était dans son CDI et à chaque fois que, elle fait ou elle va faire, tac, on appuie sur pause et on l'a fait parler de l'activité. Je suis sûr que ça peut donner des choses sur cet accueil tu vois en travaillant euh
785	V	Bien sûr

Retour RC5 du 30/06/2017 (PM)

Référents présents	Parcours
Brigitte (B)	Espagnol
Julien (J)	Conseiller Principaux d'Éducation
Pierre (P)	Professorat des Écoles
Jean-Yves (JY)	Éducation physique et sportive
Malek (M)	Histoire-Géographie
Véronique (V)	Documentation
Chercheur	
Pierre-Alain Filippi (C)	

1.	(	Je, avant qu'on passe sur la, vous m'avez demandé de regarder des trucs de tuteurs donc je peux, je veux bien vous en montrer. Euh, avant ça est-ce qu'on peut, juste pour clôturer la discussion de ce matin autour de, enfin clôturer partiellement hein, autour du dispositif. Est-ce que. Moi j'avais deux questions. La 1ere, est-ce que par rapport à ce vous avez, ce qui s'est dit ce matin pas que ce qui s'est dit, ce qui s'est vu et ce qui s'est dit, heu, est-ce qui en a parmi vous qui réinterrogent leur dispositif de l'an prochain et qui du coup, seraient d'accord pour que je vienne filmer euh, le fruit de cette ré-interrogation ? Ça c'est, (rire Brigitte), elle a commencé par dire oui puis elle dit plus oui tu as vu ? (rire collectif)
2.	)	Attends, attends avant de dire oui
3.	)	Me réinterroger oui ! Ça y est, c'est fait !
4.	(	Bon voilà, je me demandais ça, est-ce que, est-ce que, est-ce que du coup euh, pour certains d'entre vous, ça, y a, peu importe c'est pas forcément en reprenant le leur, c'est par rapport aux échanges qui a eu hein, sur tout ce qui s'est dit.
5.	)	annonce.
6.	(	Voilà, donc heu, si, si c'est le cas, parce que, quelqu'un, je sais plus qui, euh, tout à l'heure quand on déjeunait me disait mais euh "l'an prochain, tu filmes, tu filmes pas ?" Je me disais ça serait pas inintéressant que le groupe entre guillemets se donne une commande ! Si on est dans la logique d'une intervention, on, on, on produit des objets qui servent à nous et qui servent, enfin, et qui servent au sein du groupe mais qui servent aussi, à, aux formateurs, tu vois qu'on pourrait retranscrire (Julien hun hun). Du coup euh, on pourrait entre guillemets à un moment donné, avoir cette idée là et se dire est-ce que, on se donnerait pas commande et de se dire, moi j'essaierai bien ça, ben tient pourquoi pas et, je sais pas ce que vous en pensez mais ?
7.	)	Moi je te dirais oui si j'ai des PE sur Aix. Si je suis référent d'un groupe de PE sur Aix. Là où je suis sûr d'avoir un peu de latitude pour faire ce que je commence un peu à me donner des idées par rapport à ce que j'ai bricolé cette année, c'est même pas fait, bricolé cette année. Je te dirais. Mais ça, je peux pas, je sais pas si j'aurais un groupe de PE sur Aix.
8.	)	Euh, moi, je, je pense que je vais pas trop modifier, je vais rester sur le, sur le format qui viens de fonctionner. Je vais faire en sorte de l'étendre. Enfin, à voir avec Brigitte si elle est d'accord pour faire la même chose comme ça on l'étend sur l'ensemble des TD. C'est à dire au 1er semestre on observe les tuteurs et au second

		on observe les stagiaires, euh donc, si ça t'intéresse évidemment oui, surtout que le deuxième il a été (rire Véronique)
9.		Non, mais en, mais en
10.		La captation qui a été enfin, em, empêchée. Mais euh, donc ça c'est possible tout à fait bien sûr si tu le souhaites et si t'en as besoin mais y a autre chose, je me disais, qui pouvait être intéressant, je sais bien qu'on peut pas tout filmer tout le temps, mais il me semble que ce qui serait intéressant ce serait de, de filmer euh, au moment où on présente le dispositif aux tuteurs.
11.		huh, Ben ouais.
12.		Euh, mais le problème c'est que ça se fait très très tôt.
13.		Ben c'est pas grave, on cale une date et puis
14.		C'est demain
15.		Demain ! Pas de problème (rires)
16.		(simultanément) C'est le 28 août, non le 22, non le 30 août. Tu vois ? Nous par exemple c'est très tôt.
17.		Ben si je suis pas sur les formations des, des PE débutants
18.		Le 30 août c'est pas le jour où les stagiaires sont dans les écoles ?
19.		Attends, je te redis, je te redis.
20.		Enfin, enfin je crois que c'est le jour où ils sont dans les écoles, enfin c'est ce que j'ai entendu.
21.		Nous on est, on a le 28 et le 29.
22.		Si c'est, si c'est le jour où ils sont dans les écoles ça peut être bon.
23.		Alors c'est le 29 alors
24.	Y	Nous c'est le 29 après-midi
25.		Où on reçoit les tuteurs. Et cette année pour la 1ère fois, ils (regarde Julien) font comme nous parce ce que nous on fait bien,
26.		Oui en fait vous nous, vous nous euh, hein, grâce à nous ça a été
27.		Parce que c'est grâce à nous. Vous saviez pas que c'était grâce aux CPE et aux Docs !
28.	Y	Ah bon, parce que nous on était euh, (Tous simultanément)
29.		Mais ça revient ! Ça se faisait, ça s'est arrêté. Et là ça revient
30.	Y	Malek il est sceptique
31.		Nous ça s'est jamais arrêté en fait, nous on s'est battu pour que ça existe toujours en fait
32.	Y	Nous on est sceptiques sur ce, sur ce truc-là. (S'adresse à Julien) On peut pas avoir tout le monde,
33.		Ouais c'est le 20 ! C'est le 20 août après-midi.
34.	Y	de, des des
35.		Et c'est au lycée Victor Hugo à Marseille.
36.		C'est rencontre tuteurs ? C'est ça ou formation ?
37.		C'est euh, non c'est pas là que c'est pas là que, attends, en fait on accueille en parallèle les tuteurs et les stagiaires le matin et l'après-midi on les fait se rencontrer. Parce que nous ils ont pas le même établissement.
38.		29

39.	(	Et ça tu voudrais euh enfin tu penses que c'est. Quand tu dis ça serait intéressant, c'est, c'est l'accueil ? Où la rencontre ? Où les deux ?
40.	)	Je pense que ce qui serait intéressant à filmer c'est le moment où nous on présente le tutorat mixte aux tuteurs.
41.	(	Et ils parlent après ? Enfin ils réagissent où ?
42.	)	Non, ils ont pas le droit.
43.	)	On va pas leur donner la parole non plus !
44.	(	C'est pour ça que je demande ! Suivant les milieux on sait bien qu'ils ont droit ou pas droit. (rires) D'accord.
45.	)	Ils parlent combien de temps ? S'ils commencent à parler on s'en sort plus. (rires)
46.	)	En général ils ont pas trop de questions.
47.	(	D'accord. Ok.
48.	)	Après quand on dit "Qui est volontaire pour montrer son travail ?" Y'a pas grand monde.
49.	)	Oui. C'est difficile.
50.	(	Ouais enfin bon. Moi enfin, j'attends pas particulièrement de réponse définitive aujourd'hui, mais enfin voilà.
51.	)	C'est une proposition. Je me disais que, peut-être que toi, pour ton travail ça pouvait avoir un intérêt mais euh
52.	(	(simultanément) Ok. J'entend. Oui sans aucun doute mais moi je, pour l'instant enfin je, et c'est volontairement que je garde le propos sur le collectif là tu vois.
53.	)	Le, la difficulté c'est qu'on le fait tous au même moment, sur la pré-rentree, après tu peux choisir le, la discipline que
54.	(	oui. Puis l'endroit où c'est peut-être le moins compliqué d'aller filmer
55.	)	En tout cas il me semble que ce temps-là, d'explicitation du tutorat mixte donnerai aussi
56.	(	Oui effectivement
57.	)	Et alors, enfin, pour répondre à ta question euh, moi ça me donne plein de pistes mais là tu vois j'ai un peu du mal à dire oui et à changer comme ça et en plus tu vois maintenant. Par contre c'est un truc dont je t'avais déjà parlé et puis on était pas allé jusqu'au bout alors je sais pas en fait si tu te limites à l'objet TD délocalisé ou si on est sur la question du tutorat mixte mais tu sais je t'avais parlé des entretiens qu'on faisait en fait avec les fonctionnaires stagiaires euh voir si ça peut pas avoir un sens aussi en fait
58.	(	(simultanément) Oui ça m'intéresse, complètement, complètement.
59.	)	Vous faites quand ça ?
60.	)	En fait on a deux euh, deux moments dans l'année ou on fait des entretiens individuels pour faire un bilan en fait de euh
61.	)	D'accord
62.	)	La formation des stagiaires en lien avec l'établissement. En fait, avant ça on a un entretien téléphonique parce qu'on peut pas faire autrement
63.	)	Pourquoi tu le dis que maintenant ?
64.	)	Pourquoi je le dis que maintenant ? Parce que euh c'est le rosé (rire)
65.	(	Ça délie les langues
66.	)	Il faut garder un petit peu de suspense pour la fin, si, si on
67.	(	Si tu dévoiles tout !
68.	)	Si on donne tout aujourd'hui qu'est-ce qu'on fait lundi ? (rires)

69.	Y	Je trouve ça très très intéressant même si c'est un peu chronophage
70.		Mais vous le faites sur quoi ça ?
71.		On le fait sur quoi ?
72.		oui
73.		A la fin de la période ? Au milieu ?
74.		En fait on prend une après-midi ou on fait euh, où on a un planning d'entretien.
75.		(simultanément) Un planning et
76.		Vous banalisez un cours ?
77.		Et les thématiques c'est quoi ? La formation ?
78.		On fait un bilan de la formation en fait. De où ils en sont, de leurs besoins, de leurs questions, leurs problèmes et cætera. On en fait 1 en novembre et un autre au mois de février, mars. Et avant ça en fait-on, on, on a des entretiens téléphoniques avec tous les tuteurs. On appelle les tuteurs en fait et on fait le point sur euh, sur euh ce qui va, ce qui va pas. Les entretiens avec les tuteurs, enfin, au au, au final ça se résume un peu sur "ah mon stagiaire est formidable, ça se passe bien" on a quand même pu d'éléments qui soient des éléments. Et pour le premier euh, enfin, le premier entretien il est assez court et pour le second on reprend le rapport intermédiaire du tuteur en fait, on reprend le rapport intermédiaire et on reprend un peu des points
79.	Y	Comment il est construit votre rapport ? Vos rapports ? Comment sont construits vos rapports intermédiaires ? Par rapport aux compétences professionnelles ou ?
80.		Par rapport au, par rapport aux compétences ouais. Oui ? (Vers Brigitte)
81.		Dans les textes, parce que je suis une pro des textes PFA hein, je peux te dire
82.		oui
83.		là je suis incollable sur le texte PFA
84.		hun hun
85.		Il est écrit que ce sont les PFA qui animent les réseaux tuteurs
86.		Ouais je sais, ouais
87.		C'est à dire que moi je présente ça à mon inspection adorée euh, j'ai pas le temps de finir ma phrase, déjà je me fais flinguer.
88.		D'accord
89.		Donc vous, je sais pas comment ça se passe avec votre inspection
90.		Nous, ça se passe très très bien
91.		mais, bon, d'accord Parce que dans les textes, ça c'est chasse gardée PFA hein
92.		Alors en fait le texte y dit pas que y doivent mais qui peuvent
93.		Et ouais mais c'est pas pareil
94.		(en levant le bras) Mais c'est le seul endroit où y a écrit PFA, mission du PFA et donc c'est décliné et parmi les missions du PFA y a animation des réseaux de tuteurs
95.		Ouais
96.		Oui mais est-ce que ça veut dire que tu peux pas leur faire autre chose ? Leur faire faire autre chose ? Tu peux le lire comme ça ?
97.		C'est parmi les missions possibles tu vois.
98.		Mais non mais Julien, je dis juste
99.		Ça peut être ce qu'ils peuvent faire et pas ce que tu ne peux plus faire !
100.		Oui absolument, absolument, absolument

101.		Moi comme je suis aussi PFA je m'en fout. Je mets la casquette du PFA quand ça m'arrange et je mets la casquette de l'ESPE quand ça m'arrange.
102.	Y	Moi je le suis pas, je l'ai fait passer et je le suis pas.
103.		Non, mais ce ne sont pas les PFA qui sont en question, ce sont les inspections.
104.		Ouais, je sais bien.
105.		Non mais si tu veux nous en plus la question elle se pose d'une manière spéciale parce que les PFA, y y, ça fonctionne sur des décharges, pour nous si tu veux sur, pour des personnes qui travaillent à temps complet, ça veut dire qu'ils sont déchargés sur 1 journée, en gros,
106.		Nous 3 heures
107.		Oui, ben c'est 3h, 6h, 9h, nous en fait ça veut dire que c'est 1 journée et en fait ça veut dire que comme elle intervient sur la journée des M1, elle n'a aucun rapport avec les M2. Elle pourrait pas non plus intervenir avec les tuteurs tu vois enfin, y'a un moment où y fait une petite cohérence, enfin (échange de regards Julien & Brigitte)
108.	Y	Nous on va faire évoluer notre dispositif et en plus je pense que ce serait intéressant de venir le refilmer dans, tu te rappelles il y avait eu 1 semaine d'écart entre le film et le débrief à chaud, il était plus chaud, parce que, ils étaient malades, c'était pas possible. Et ce serait bien de, dans notre nouveau cadre de, de, de le reprendre. Je pense que ce serait intéressant.
109.		D'accord, ok, ok, ok. Ouais voilà parce que je trouve pas inintéressant, sur des journées comme ça où on est à la fois sur un bilan de ce qui s'est passé mais aussi sur une forme de perspective, se dire euh, toujours dans la logique que ça vous soit utile à quelque chose, euh, se dire tiens voilà, y a ça, ça, ça qui s'est dit, du coup moi j'ai envie de transformer comme ça et voir si, ce que ça peut donner. Ça alimente la réflexion.
110.		Bien sûr. Là, là, a priori j'ai bien envie de, de travailler à partir des trinômes mémoire puisque sur des problématiques communes, par trinômes et essayer de conserver ces trinômes pour le TD délocalisé euh, filmer juste, je sais pas si ce sont les consignes, enfin travailler après si ce sont les consignes, si c'est l'éval, si c'est bon, quelle est la thématique qu'ils ont choisi et après la ramener au groupe.
111.		D'accord
112.		C'est à dire que ce que j'ai fait sur l'éval effectivement, je fais sur l'éval et qui me demande une, un truc de folie parce qu'on en prend 1, je, il est pas, c'est pas forcément euh, quelque chose d'exploitable, photocopié à tout le monde et cætera, là, mais bon il faut que je réfléchisse à comment et si y a une plus-value
113.		(simultanément) Ah oui, oui oui, moi c'est juste
114.		et comment et
115.		Ma question était complètement intéressée par quelque chose. Si vous m'aviez dit, on filme plus rien, euh,
116.		Mais on est contents !
117.		Mais non mais !
118.		C'est pas ça qu'il vient de te dire c'est "ça m'arrange comme ça j'ai fini !" (rire général)
119.		Non mais voilà, c'est, c'est, c'est une manière de
120.		Samedi après-midi bon, j'étais tranquille
121.		Ben, je vous l'aurais pas dit comme ça si j'avais, si ça avait été ça. Par contre c'est ce que je vous annonce pour l'année d'après

122.	J	C'est à dire ?
123.	(	Que je filme plus rien ! (rire général)
124.	J	que vos carrières de stars se terminent l'an prochain quoi qu'il arrive.
125.	(	Que, que je ferais une pose d'un an dans les films pour, pour écrire.
126.	J	Ah, que d'un an ?
127.	(	Ben après, après je sais pas, ce que l'avenir, euh, on verra ce que l'avenir, on verra bien ce qui se passe
128.	J	Faut pas se projeter au-delà d'un an
129.	(	Voilà, voilà. Après j'arrive pas. Déjà 1 mois
130.	J	Une deuxième thèse
131.	J Y	Après on bosse avec Julien sur les exclusions du cours
132.	(	Ok. Vous voulez qu'on passe aux, préoccupations des tuteurs ? C'est ça ? Tout à l'heure vous m'avez dit ça ?
133.	J	Oui, oui.
134.	(	Alors donc, au menu, moi ce que je vous propose
135.	J	Je voulais juste demander un truc.
136.	J Y	Vas-y oui
137.	J	CPE tuteur est-ce que le stagiaire est présent ? Dans vos bilans ?
138.	J	Non
139.	J	Il ne fait pas partie de
140.	J	En fait le tuteur quand, on a un contact télé, enfin un entretien téléphonique parce que c'est un entretien qui dure presque 1 heure à chaque fois
141.	J	oui
142.	J	Donc on fait le point avec le tuteur avant et ensuite on fait un bilan ou on est en face à face avec le stagiaire.
143.	J	D'accord, c'est en 2 temps en fait
144.	J	Oui tout à fait
145.	J	CPE téléphonique
146.	J	(simultanément) C'est renseigné, c'est renseigné une première fois avec le tuteur mais ce moment-là est pas un moment très intéressant finalement, tu vois. Mais par contre après on passe en gros une heure avec chacun des stagiaires en fait on fait un point sur euh, sur leur besoin de formation, sur là où ils en sont et cætera. Le second c'est souvent des perspectives par rapport à l'année d'après tu vois. Voir un petit peu là où ils en sont par rapport à leur formation, à leur enfin, à leur compréhension du métier. Qu'est ce qui va leur poser problème pour l'année ou ils seront tout seul.
147.	J	Et ça ce sont des heures que, gratis ?
148.	J	Je crois que c'est un peu gratis oui.
149.	J	D'accord.
150.	J	On en fait pas beaucoup mais celles-là je crois que. Je crois que celles-là elles sont un peu, elles sont un peu en dehors quoi.
151.	J Y	Y'a plus de rosé ?
152.	(	Non, demain, lundi (rire Pierre).
153.	J Y	(en regardant l'écran) C'est euh, c'est Montgenèvre là ?

154.		Je sais pas ! C'est Windows qui m'a donné cette photo. Je sais pas si on peut savoir.
155.		Sur l'écran de veille de temps en temps ils te disent ou c'est.
156.		Oui de temps en temps.
157.		C'est juste avant qu'ils te la suppriment. Ils te demandent si elle te plait, ils te disent où c'est et juste après quand tu leur as dit qu'elle te plait, ils te la suppriment. (En parallèle conversation Julien & Véro sur le suivi des M1)
158.	Y	Et réfléchir sur des moyens de percevoir le résultat de notre action de formateur, c'est quelque chose qui serait intéressant en fait ?
159.		Complètement.
160.		Mais avec quels outils ?
161.	Y	Je sais pas. Soit par un questionnaire, vu le nombre, pour les PE et à la limite par rapport aux miens et au problème pour passer des consignes, retourner faire une deuxième visite. Y faudrait la financer cette visite, parce que pour nous c'est pas financé. C'est faisable ça ?
162.		De la financer ?
163.	Y	Ouais.
164.		Ça moi j'en sais rien. Mais par contre, à mon avis tu pars sur des pistes d'évaluation des effets des choses, l'évaluation qui me parait la plus pertinente c'est celle qui consiste à voir si dans la pratique du jeune, tu retrouves les questions qui ont été évoquées et comment ça s'est transformé, tu vois.
165.	Y	Ouais. Mais faudrait que ça soit que déclaratif pour le
166.		Non, l'idéal ce serait de le voir en actes.
167.	Y	De le constater.
168.		de le voir en images. C'est ça qui serait pas mal.
169.	Y	C'est la grosse frustration de ce dispositif c'est que tu ne vas les voir qu'une seule fois. Et que ça
170.		Tu sais à la rigueur moi, dans le cadre tu vois, de la recherche, je suis corvéable à volonté jusqu'à ce que je meure, euh, je peux y aller moi faire cette visite, au moins sur 1, et après du coup euh
171.	Y	Ça me dérange pas d'y retourner si c'est à Aix euh.
172.		Bon c'est à réfléchir.
173.		Mais un outil euh, utilisable pour nous par exemple euh c'est, nous on a demandé à chaque tuteur, plutôt à chaque stagiaire de faire après l'entretien post visite, euh, une fiche sur euh, les pistes, ce qui a été pointé comme points forts, les points à travailler et les pistes de remédiation. Et donc systématiquement tous entretiens post-visites le stagiaire a fait ça euh, soumis après au tuteur comme base pour être sûr qu'il n'y ait pas eu de malentendu et cætera et cætera et ils nous l'envoient. Donc du coup on a cette euh, cet outil qu'on peut
174.	Y	Ouais ouais
175.		Mais ça, ça me fait penser à un outil que faisait qu'utilisait Nadia, la tutrice de doc. Alors tu me dis si je dis une bêtise Véronique, hein ? Mais euh, euh, Nadia m'avait dit que avec sa stagiaire d'une visite à l'autre elle a une espèce de fiche bilan où elle dit en amont sur quoi elles veulent travailler, ce qui a changé, ce qui s'est

		transformé et cætera. Et peut-être l'analyse de ces écrits par périodes successives, ça peut être une forme d'évaluation aussi de, tu vois de,
176.		Oui dans le travail que je devais faire, de recherche
177.		Ah ouais, t'avais ça ?
178.		Donc ce que je vous propose sur les tuteurs, euh, c'est déjà de vous montrer deux extraits, ils sont pas très long ils durent 5 minutes chacun. 1 qui est, qui s'appelle "Tuteurs TD délocalisé" donc ça les montre soit dedans, soit en train d'en parler, enfin voilà des choses comme ça, et après un autre celui qui s'appelle euh, 4C là, parce que dans ce montage-là, euh, c'était une question autour de qu'est-ce qui savent, qu'est-ce qui z'apprenent, sur quoi y s'appuient pour construire leur travail et cætera. Un peu pris chez tout le monde. Et quand j'ai montré euh, quand j'ai montré ces deux extraits lors de la rencontre des tuteurs, et ça je pourrai vous le montrer sur la vidéo de la rencontre des tuteurs si vous voulez, euh, celui du montage tuteur, il était midi moins le quart, moins 20, on l'avait pas montré. Et je leur dis "bon voilà j'ai ça, euh, mais là il est tard qu'est-ce qu'on fait et cætera." et ils commencent à dire "Bon on va y aller, non sait pas" et Nadia par exemple me dit "Bon ben moi je regarde la vidéo mais je dis rien je m'en vais" et ils ont regardé la vidéo et ils sont tous restés. Tu vois et ça a duré un bon quart d'heure de plus parce que, enfin, tu vois, ça les a un peu percuté. Alors je veux bien vous la montrer aussi parce que, heee, voilà elle est pas inintéressante dans les décalages qui peut y avoir d'un endroit à l'autre.
179.	Y	Allez
180.		Il est fort pour nous appâter hein quand même hein ?
181.		Oui
182.		Ouais (Tous en même temps)
183.		T'as vu hein regardez, t'as vu !
184.		Ouais, t'as vu le pitch !
185.		Je sais pas si je vous le montrerais mais quand même !
186.		Mais quand même c'est pas mal du tout
187.		Nous on est resté
188.	Y	Il aime bien le faire
189.		Il s'est bien vendu
190.		Allez, allez
191.		Ouais, c'est ça. (rires)
192.		Bon mais je vais vous montrer l'autre d'abord. (rire général)
193.	id é o	A propos du TD délocalisé.
194.	Y	Il est tuteur lui ?
195.		Ça va, dis pas ça comme ça ! (rire Pierre)
196.		C'est un CPE
197.		Il a la cravate et tout ! Le costard !
198.	Y	Ben ça fait peur ! (rire Pierre)
199.		Il travaille au lycée hôtelier et c'est sa tenue professionnelle.

200.	Y	(simultanément) Là regarde, il correspond (inaudible mais blague)
201.		Il travaille où ?
202.		Au Lycée hôtelier.
203.		Au lycée hôtelier.
204.		Ah d'accord.
205.		Et ils sont tous en costume.
206.	Y	Ah oui, ben oui c'est vrai, ben oui
207.		Bon on a rien dit ?
208.	id é o	lecture commence par CPE. Stop
209.		C'est juste, ce cours passage, la question que vous avez pas entendu c'est euh, en fait ça s'est fixé l'autoconf avec Christophe c'est, c'est, c'est l'autoconf avec Christophe qui a lieu juste après le TD délocalisé, au même endroit. C'est à dire qu'ils sont tous partis et moi je suis resté avec lui, on a fait l'autoconf parce que j'avais déjà filmé sa visite-conseil avant et là comme je suis nul en montage j'ai pas mis ma question, mais ma question c'était quand tu l'as vue en TD délocalisé en train de présenter est-ce que euh, comment tu te sentais ?" Et c'est à ça qui répond que c'est, enfin voilà, il est complètement dans, associé à ça quoi. (relance la vidéo)
210.	id é o	Espagnol
211.		Alors juste, je fais une petite pause pour euh, Véronique et Malek qui étaient pas là quand on l'a fait en janvier. On avait longuement travaillé sur l'extrait de Brigitte ou les deux stagiaires se disputent pratiquement pendant la séance. Et vraiment, y en a une qui rentre dedans à l'autre fort quoi tu vois, et donc c'est à ça qui fait référence quand y dit j'ai pas vu le malaise. Mais ce qui est intéressant quand même quand on entend les 2, y en a 1 qui est complètement dedans avec elle sur le TD. C'est à dire "quand elle est en TD délocalisé et qu'elle montre y a une part de moi" et lui il est complètement dehors hein ? Puisqu'y dit, je l'ai aidée à préparer mais après euh, bon, "fallait qu'elle l'entende" enfin, y'a quand même un, un positionnement vachement différent des 2 et heu. Bon là, par contre. Oui ? Vas-y, vas-y je t'en prie.
212.		Non, non mais tu vois c'est, ça rejoint ce que disais euh le vécu de Christine qui disait "Moi je, je, je vois pas d'agression" alors que moi je n'y voyais que ça et Annie me dit
213.		hun hun, (simultanément) après, après elle y est revenue, après elle y est revenue quand on avait reregardé à un moment, elle m'a dit "Oh, quand même c'est un peu plus sévère que ce que je pensais"
214.		ah, ah quand même ok.
215.		(en cliquant) Là ça ira assez vite sur le tuteur parce qu'en fait euh, y a pas de tuteur, donc là c'était juste y avait un, y avait que ce passage et on entend très mal.
216.		Où est le tuteur ? Il observe ? (La vidéo défile)
217.		Il est à droite.

218.	Y	Le tuteur il coanime ? Non ?
219.		Oui en fait y, il est intervenu dans la tâche (vidéo pause), sans, sans, c'était pas, c'était pas coordonné hein
220.		C'était pas de la coanimation en fait.
221.		Il devait observer et il intervient ?
222.		Il s'est levé pendant l'observation, on était tous là, pour demander aux élèves s'ils savaient ce qu'ils avaient à faire.
223.	Y	Ah d'accord
224.		Et à la fin, les élèves l'appelaient à lui, le prof.
225.	Y	Et oui
226.		Eh ben oui
227.		Ah oui.
228.		Mais bon d'un autre côté c'était intéressant aussi. (reprise vidéo)
229.		Je comprends pas pourquoi celle-là elle est si faible en son ? Peut-être parce que je suis nul en montage.
230.		C'est pas toi qui a fait le montage ?
231.		Si c'est moi!
232.		Ah ouais ?
233.		Oh ben sinon j'aurais pas dit ça. Non tous les films que vous voyez à part
234.		Tu modifies le son au montage ?
235.		Eh, je, j'ai, je, j'ai les moyens de. Si je touche pas et qu'ils sont trop décalés ça peut donner ça mais bon. Mais là c'est. Et ouais (désigne l'écran)
236.	Y	Et ouais mais là maintenant il est, il sais plus quoi faire
237.		Il est perdu
238.		Et il le suit tu vois
239.		Et ouais
240.		Regarde-le, ouais
241.	Y	Et là il est allé le
242.		Là en fait, ils parlent du, je vous le dis parce qu'on entendra pas mais, y, y, ils avaient un chariot avec des tablettes ou des PC je sais plus
243.		oui
244.		Parce que pour faire la recherche, le, le travail sur euh, qui était demandé là. Ils avaient la possibilité de travailler via euh
245.		Un chariot mobile.
246.		Voilà, un chariot mobile, et en fait euh, là c'est le tuteur qui s'adresse à Martin en lui disant "Comment ça se fait que euh, ils ont pas les tablettes" enfin, parce que apparemment elles sont appareillées à certains groupes et en gros il lui fait le reproche que, que ils ont pas pris les bonnes et, et, Martin va dire "Mais moi je leur ai dit qu'il faut toujours prendre les mêmes2 voilà, l'interaction elle est sur ça.
247.	Y	Nous en EPS on autorise ça qu'en cas de danger
248.		Qu'en cas de ?

249.	Y	(simultanément) Danger
250.		Danger bien sur
251.	Y	Danger sinon on insiste pour qui, heu,
252.		(Changement de vidéo) là on est chez les sportifs.
253.	Y	Là, par exemple,
254.		Là, là, par contre on entendra pas d'extrait sur ce passage comme c'était en plusieurs temps et Pierre c'est pareil, c'était euh, là y avait pas de tuteurs donc forcément ils pouvaient rien dire. (La vidéo passe aux docs) Là je comprends pas pourquoi on entend rien par contre (montée brusque et forte du son)
255.	id é o	docs
256.		Tu vois ce qu'on disait sur euh, ça c'est, non j'ai mis pause, ce qu'on disait sur prendre au vol tu vois ? A sa manière c'est ce qu'elle dit quand même
257.		ouais, hun hun (simultané) hun, hun
258.		Que toi t'es en mesure de savoir ce qu'il est entre guillemets utile de sélectionner alors que elle non. Tu vois c'est ? Et là (en regardant l'écran) Et là donc, on est chez les profs des écoles
259.		C'est drôlement directif aussi ! Ça interroge aussi.
260.		Ah c'est pas ça qu'elle a dit hein.
261.		Non mais
262.		Elle a dit "anime, relance". Elle a pas dit "commande, exige, ordonne" (rire PA). (En relançant la vidéo). Là on est chez les PE.
263.	id é o	Isabelle.
264.	Y	qui y a autour de la table là ? (rire général)
265.		Donc le monsieur c'est Malek,
266.		Est-ce que le monsieur a expliqué ? C'est excellent !
267.		Tu lui as expliqué au final ou quoi ?
268.		J'ai pas, je suis désolé j'ai pas écouté le début
269.		Je la remets
270.	Y	Dis-nous qui y a autour de la table ste plait
271.		Oui je vais te dire. Hop. Donc ici tu as bon Malek je te présente pas, I*** B***, donc tutrice 1er degré, et 3 stagiaires qu'elle a comme référente
272.		C'est des stagiaires que je n'avais pas en cours hein.
273.		Voilà c'est des stagiaires qui ne connaissaient pas Malek, comme Isabelle qui ne connaissaient pas Malek non plus, comme Malek qui ne connaissaient pas son école. Le jour où on a fait le TD tout le monde s'est découvert.
274.		Elle, elle connaissait les stagiaires tout de même.

275.		(Elle elle connaissait les stagiaires, moi je connaissais l'école presque mieux que tous ceux-là, j'y ai passé 4 ans donc euh (rires)
276.		] D'accord
277.		(Et c'était mes anciens élèves qu'on a filmés. Du coup, à ce moment-là, la caméra, je suis pas derrière. Puisque je suis en classe avec les élèves parce que pour que Isabelle puisse venir parler donc puisse être déchargée, je suis allé prendre sa classe.
278.		] D'accord.
279.		] C'était le bordel.
280.		(Pour te dire à quel point tu es sinistré quand tu fais un TD délocalisé dans le 1er degré quand même tu vois
281.	Y	] hé, ça fait du bien, pour toi aussi, hein.
282.		(Moi c'est surtout rigolo tu vois, les gamins, j'ai pas trop travaillé, hein. (reprise de la vidéo).
283.	id e o	
284.		((après un intermède arrêt vidéo et rosé de midi) Pas inintéressant ce qui disent quand même hein ? Y en a quand même 2 qui disent moi je vois pas ce que je faisais là, tu as Christophe qui dit "Nous chez les CPE on est trop forts" (PA mime le V de la victoire, rire Pierre)
285.		] On les paye
286.		(Non mais voilà je trouve bon, forcément Stéphane le tuteur de Pierre a pas été interrogé là-dessus parce que euh, il a pas fait de TD délocalisé, on ne va pas lui demander ce qu'il en a pensé (rire Pierre)
287.		] Ça aurait été intéressant
288.		(Mais euh, bon voilà ça c'est ce qui disent du TD déloc
289.	Y	] L'ESPE a, a mauvaise presse, non, dans le monde des PE ?
290.		(Pas avec, euh des PE ?
291.	Y	] Ouais
292.		(Ça dépend. T'y en a la catégorie des, de ceux qui ont travaillé ici et qui ni sont plus et qu'on va ranger dans les aigris, eux ouais, euh après tu en as qui savent pas et puis non après, après ça dépend.
293.	Y	] Ouais comme partout alors
294.		(Mais pas du tout avec Isabelle par contre
295.	Y	] hun hun
296.		] Oui
297.		(Elle, elle est euh
298.		] Oui
299.		(Ni avec l'ensemble de son école, c'est vraiment une école où tu peux bosser. Bien. Est-ce que vous voulez voir ce qu'ils ont dit après avoir vu ça ? ça vous intéresse ?
300.		] Ah oui ! On veut tout voir.

301.	Y	Ben oui !
302.		non, non, hof hof
303.		2 fois. Là on a pris le pass-cinéma.
304.		(met le film en pause après quelques secondes) Donc ça, là ils se connaissent pas. Ils se sont vus au café à la cafet en bas, on est montés dans la salle, j'ai appuyé sur lecture et en fait dans le couloir la discussion commençait sur "toi t'es tuteur tu gagnes combien ? » « Et toi t'es tuteur tu gagnes combien ?", tu vois. Mais, comme ça tranquille hein, et donc là c'est le tuteur euh, c'est Alexandre le tuteur Histoire-Géo qui demande, qui s'adresse aux tuteurs 1er degré (lance l'extrait)
305.	id é o	début rencontre des tuteurs
306.		Alors on s'en fout de ce que je leur propose mais ce qui est rigolo dans ce passage, tu vois, c'est se connaître, on en est vraiment à se connaître. A la fois personnellement mais aussi sur les euh, sur les milieux de travail.
307.	Y	Et le gars en gris, il prend des notes sur son téléphone ?
308.		Lui là, oui mais c'est un sportif alors t'façon ! (rire Pierre)
309.	Y	attends que je le revoie lui (rire collectif)
310.		Alors on va avancer un peu, ça c'était pour leur expliquer ce qu'ils foutaient là et qui y z'étaient
311.		Elle a toujours une tête de décomposée quand tu la regarde, c'est hallucinant
312.		Qui ça ?
313.		Isabelle
314.		Bon ça je vous le montre pas vous venez de le voir, Ah non c'est pas celle-là que vous venez de voir, ça c'est la visite-conseil. Donc visite-conseil on en parle pas, hop hop hop hop
315.		D'après moi, il est en train de censurer des choses hein ?
316.		Ouais, ouais ouais
317.		Non, je censure rien mais regarde combien de temps ça dure
318.	o u s	inaudible vanes
319.		Non, non, je vous remets tout ce que vous voulez voir après, y a aucun problème
320.		Et alors ils étaient bon ? Pas terrible hein (rire Brigitte)
321.		Non mais c'était pour vous montrer ce qui se dit après
322.		Ils analysent pas du coup la qualité de notre travail
323.		Y'a pas d'évaluation
324.		(en positionnant le curseur sur le film) On va s'arrêter là comme ça on est pas loin.
325.	id é o	(réactions au film TDD vu par les tuteurs.)

326.	J	Par rapport à ça, est-ce que finalement le retour qu'elle fait là, c'est plus voir l'expert travailler une fois que, plutôt que voir un pair ?
327.	(	Alors c'est, c'est ça et c'est surtout voir l'expert versus l'échange. C'est à dire que
328.	J	Oui
329.	(	Elles ont besoin de, de, c'est ce que je disais tout à l'heure, elles ont, dans le 1er degré comme on voit jamais euh, enfin elles ont vraiment besoin de voir.
330.	J	Enfin, elles disent qu'elles ont besoin de voir hein
331.	J Y	Tu vois ? Mais qu'est-ce qu'elles regardent ?
332.	J	Elles disent qu'elles ont besoin de voir les stagiaires si tu veux. Est-ce que c'est ça qui leur permet de plus apprendre c'est une autre question !
333.	(s	(simultanément) Alors non, ça c'est largement discutable.
334.	Y	C'est à dire qu'en fait les tuteurs parlent pas d'eux-mêmes, ils parlent de ce que ils supposent que les stagiaires
335.	J Y	Oui, oui
336.	(s	Ou ils supposent, où ce que les stagiaires leur ont dit en. (A Jean-Yves) Vas-y, pardon.
337.	J Y	Les travaux de Luc Ria là-dessus, ce qu'on utilise nous pour conduire nos TD, y partent du postulat que regarder un expert n'apporte pas grand-chose finalement au début
338.	J	Oui, c'est pour ça que
339.	(	Ben ouais ouais, bien sur
340.	J Y	Parce que, parce que il a pas, il a pas, il a pas construit tout ce que l'expert a construit pour en arriver là. Donc c'est pour ça que nous on privilégie par exemple le regard entre pairs. Et après faut savoir ce qui peuvent voir d'un expert. Qu'est-ce qui vont voir ? Y vont voir les, le, le l'ordre, ce qui les préoccupe quoi qu'il en soit, ils viennent voir l'ordre
341.	(	Ils viennent chercher aussi un regard de conformité. Est-ce que je fais bien. Si tu veux, la difficulté qu'y avait pas avant dans le 1er degré, qu'y avait pas avant mais qui a maintenant par rapport à la façon dont était organisée la formation, euh, aujourd'hui on a 40% des stagiaires qui sont parachutés dans une classe à la rentrée du M2 qui ont pas fait de M1 et qui sont des gens en réorientation professionnelle. La seule perception qu'ils ont de l'école, dans le meilleur des cas, c'est celle d'un parent d'élève quand ils ont des gamins. C'est gens là
342.	J	Où leurs souvenirs
343.	(	Où leurs souvenirs et ces gens-là quand ils débarquent dans une école et qu'ils se retrouvent très très vite à la rue, euh, ils ont besoin de voir des experts, en fait ils ont besoin de voir les 2, mais quand ils regardent l'expert, ils se disent, y a en fait ils essaient de mesurer l'écart de conformité au genre tu vois, je suis à peu près comme ça, où pas et quand ils regardent un pair, ils se disent, est-ce qu'il est mieux que moi, pire que moi, est-ce que, est-ce que la difficulté elle est personnelles où elle est pour tous
344.	J Y	partagée
345.	(	partagée tu vois voilà. Et dans un premier temps l'ob, l'ob, l'observation leur sert à ça. Mais si nous on se contente de ça, je suis pas sûr que le TD il, il est vraiment son efficacité.

346.	J	Mais parce que en plus, alors je sais pas si pour le 1er degré c'est la même chose enfin, mais en dehors de tout TD délocalisé, normalement les stagiaires y vont voir
347.	J	non
348.	J	Voilà. Alors ça c'est une différence parce que nous le le normalement le tutorat c'est le stagiaire qui regarde la pratique du tuteur et le tuteur y travaille sur la pratique du
349.	J	Nous on en est pas là. Est-ce qui ont ce regard de conformité où est-ce que, parce que moi ça me questionne ça, énormément. C'est à dire, est-ce qui vont, est-ce qui vont rechercher auprès du tuteur observé, finalement la personnalisation des conseils qu'ils ont eue dans des rapports précédents ? Tu m'as dit quand tu es venu dans ma classe de faire de la différenciation, montre-moi comment tu fais dans ta classe la différenciation ?
350.	C	Y peut y avoir ça mais pas tout de suite.
351.	J	D'accord.
352.	C	Parce que dans un premier temps c'est vraiment une inquiétude, tu vois moi ça fait, bon j'enlève la casquette 2 secondes et je mets celle du formateur, euh, quand j'ai ceux du 1er degré, avant la Toussaint, je les amène tous dans la classe d'un expert, pas forcément leur tuteur, en fait même jamais leur tuteur mais, parce que j'ai pas la possibilité de hein
353.	J	hun hun hun
354.	C	Mais je les amène dans une classe du même niveau par paquet de 3 ou 4, 1h30 en observation et après 1/4 heure de discussion rapide sur pourquoi, comment, tu fais ça et après nous ça on récupère pour voir qu'est-ce qui perçoivent de différent, qu'est-ce qu'ils ont pu attraper là comme immédiatement utilisable comme enfin voilà, et ça on le fait avant la Toussaint. Et c'est et, parce que, euh, dans ce que moi j'appelle mon TD délocalisé sur celui du 1er semestre, j'ai vraiment 2 phases. Une Phase avant Toussaint qui est celle-là et une phase après Toussaint où on part de préoccupations, sur des points précis, euh, soit en allant voir quelqu'un d'autre, soit en partant de vidéos euh, bref. Je le fais de cette façon pour l'instant. Mais pour te répondre, la première urgence c'est, ils, ils, ils tombent dans des classes dont et ils ne savent rien de ce que font les autres et il y a rien qui est prévu dans leur formation pour leur permettre de le voir. (Julien hun, hun, hun) Et ils voient quelqu'un 2 fois par période qui leur dit ça ça va, ça ça va pas, sans qu'ils aient de background quoi. Et ça qui est difficile.
355.	J	Donc en fait c'est une sorte de bouffée d'air frais, de se retrouver dans une classe où euh, ça fonctionne bien, enfin ils sont en capacité de se dire ben voilà ça existe un truc qui fonctionne.
356.	C	(simultanément) C'est ça, c'est ça, ouais, ouais. Mais après,
357.	Y	C'est rassurant. Rassurant
358.	C	Et toute la difficulté pour les, pour les référents 1er degré elle est là quoi. Tu sais qu'y a besoin de ça, mais tu sais aussi que ce sera pas suffisant pour qui soient formés car comme dit Jean-Yves écart trop grand, ils sont dans une espèce de pensée magique "ils sont bien sages ces élèves, comment il fait pour, ah ouais non mais moi c'est sûr que si j'avais des comme ça je m'en sortirais", sauf qu'on sait très bien que c'est pas le cas, mais là tu vois elles sont
359.	J	Mais là, c'est pas ce que disent les stagiaires. Elles disent j'ai, elles disent, enfin ce que dit Isabelle de ce que les stagiaires en disent
360.	C	Ils ont besoin de la voir

361.		C'est, j'ai appris, j'ai beaucoup appris en 1h et demie. Elles se positionnent pas, non pas dans le, la comparative, elles se positionneraient dans le sens où ça a été éclairant sur un certain nombre de problématiques
362.		Alors, soit c'est éclairant, soit c'est dans le fameux mythe du terrain formateur si tu veux qui fait que 1 heure et demie dans la classe, d'un, d'un, d'un, d'un prof est-ce que par rapport à 1 heure et demie à l'ESPE j'ai l'impression d'en apprendre plus ? T'as aussi ça qui circule beaucoup. Comme ils vont pas assez sur le terrain, dès qu'ils y vont t'as l'impression que (PA écarte les bras en signe de révélation) ahhhh, dès qu'ils y vont
363.		Et ouais, bien sûr.
364.	Y	effectivement, comme tu dis, je crois que c'est euh, ce n'est efficace que si l'objet a été préparé avant. Tu vas venir observer euh
365.		C'est ça.
366.	Y	Ça. Avec les discussions
367.		Juste, c'est très bien, parce que si les stagiaires sortent en étant satisfait, enfin, tu vois, même s'ils n'ont pas beaucoup appris, concrètement mais s'ils pensent avoir appris, tu vois y a une sorte de double épée, enfin, de d'effet de ciseaux là, parce que parfois ils ont appris plein de choses mais quelque part, c'est annulé par le par le sens ou, ou, ou
368.		Mais en même temps, c'est à nuancer, moi j'ai d'autres interviews de stagiaires qui te disent pas ça du tout.
369.		Ben oui, c'est ce que je te dis, c'est pour ça que je te dis, cet effet de ciseaux là, on arrive pas bien savoir où est-ce que ça s'écarte, ça s'arrête. Euh.
370.		J'en ai d'autres y te disent euh, A quoi ça m'a servi, quand je le vois, voilà, lui c'est un champion du monde, moi je, je, j'ai pas les moyens de
371.	Y	sur l'écart
372.		Ouais, sur l'écart.
373.		Et après justement euh, c'est pour ça que c'est aussi important quand on revient sur cette observation pour nous sur euh, euh, sur qu'est-ce que chacun va pouvoir en faire. Enfin, moi j'ai repris un truc sur il me semble, c'est de toi que j'ai repris ça, en tout cas d'un collègue, je sais pas qui qu'est-ce que tu vas, vous allez pouvoir en faire euh, à brève échéance, demain, et puis euh
374.		Moi je le pose en utile, utilisable.
375.		Moi je dis le contraire, utilisable tout de suite et utile après. Tu vois. Utilisable, je peux l'utiliser et utile
376.		J'espère que vous avez pas les mêmes étudiants parce que (rire)
377.		Je le formule peut-être moins bien, mais c'est, c'est, c'est dans ça. L'idée elle est là aussi.
378.		Ouais, faudra un peu vous coordonner là tous les deux.
379.		Non mais peut être que je me suis, c'est peut-être le rosé, tu vois.
380.		Mais avec aussi, effectivement, en amont en fait, normalement sauf cette année quand tu es venu filmer c'est un petit peu la façon dont je, je mène le 1er TD délocalisé, sauf quand le PEMF se décommande la, la veille au soir. (rire) Donc c'est pour ça que ça s'est passé autrement, mais c'est c'est l'idée de, on a préalablement travaillé, parce que là encore, comme c'est coordonné avec les, avec les APP, on a préalablement travaillé avec les stagiaires sur certains moments de la pratique professionnelle et là en l'occurrence c'est euh, l'entrée en classe et la mise au travail et la commande auprès du PEMF c'est voilà, on vient jusqu'à la récréation mais euh,

		ils vont observer tout ce qu'ils pourront voir mais essentiellement ça. Et on axe le travail là-dessus. Ce qui n'empêche pas les stagiaires de déborder et de parler d'autre chose mais l'angle d'attaque c'est, voilà c'est, l'entrée en classe, l'entrée en classe et la mise au travail. On commence, on commence l'observation avant avant qu'ils soient en classe. C'est
381.		Est-ce que j'enchaîne ?
382.		Oui ?
383.		Ben oui.
384.	id é o	Stop rapide.
385.		Lui y dit, c'est plus formateur pour les stagiaires de l'observer lui plutôt que de les observer eux. Y dit, pour lui c'est une épreuve. Ouais ouais. Il avait, il a, il me l'avait redit en autoconf il est très étonnant sur ça. Il est hyper modélisant en fait. Il te dit "voilà quand ils viennent je leur montre ce qu'il faut faire"
386.		Bien sûr, bien sûr
387.		Ah ouais d'accord ouais.
388.		Il est complètement sûr ça.
389.		Ah oui donc effectivement il souffre quand il voit pas son ombre.
390.	id é o	reprise.
391.		Enfin, juste un truc qui me vient à l'esprit, je, je, je trouve quand même intéressant. Il est convaincu que les stagiaires en le voyant en fait vont faire des choses bien et en fait il souffre quand il voit que les stagiaires qui l'ont observé ne font pas les choses bien. (rire général. C'est, ça, là on est vraiment sûr un nœud qui est vraiment intéressant en fait.
392.		Sauf que lui il articule pas les deux.
393.		Il articule pas les 2. Il préfère se dire "quand ils viennent me voir c'est très bien, je préfère pas voir ce qui font, mais je suis convaincu que c'est très bien qui viennent me voir".
394.		Mais y m'avait même dit en autoconf, euh, que c'est la deuxième fois qu'il avait une stagiaire, que celle d'avant elle était plus âgée et que ça passait mieux que, qu'elle comprenait mieux que les jeunes ils comprenaient moins bien.
395.		Ben c'est sûr qu'avec Annie qui devait poser des questions à tout bout de champ, euh,
396.		Ah ben ouais, en plus avec la personnalité qu'elle a, elle était. Et Stéphane là vient de lui dire, je suis pas d'accord avec toi mais, ma suite (relance la vidéo)
397.	id é o	désaccord entre les tuteurs
398.		Là encore, tu vois, ça dépend de la personnalité du contexte, et cætera. Ça interroge. Quelle place, dans la dimension professionnelle dans le métier enseignant, elle a par rapport au genre, au style, et cætera. Et, et, c'est finalement quelque chose qui reste en suspens ? Est-ce qu'on peut se dire que les formateurs ont finalement une dimension professionnelle identique euh, les tuteurs, quand ils sont compétents, ils ont finalement des invariants qui montrent que finalement ils

		sont compétents. Ça montre qu'ils sont compétents. Quel que soit le contexte, le style, et cætera. Ils sont compétents. Point.
399.		ben si ça veut pas dire que
400.		Ben, un garagiste y peut être compétent mais à un moment donné là, il tombe sur une panne, il galère, ça arrive. Pourtant c'est un bon garagiste. Ici, euh. Comme les bons chasseurs ou les mauvais chasseurs, je sais plus. Par contre eux disent non finalement.
401.	Y	Ben oui.
402.		Sur ce coup-là, on, on, on est toujours dans le genre et le style et et, ça pose un problème. Moi ça m'en pose un.
403.		Et là tu sens que ya, ya un faux consensus en fait hein ?
404.		Oui, oui, c'est un, On va pas heurter le collègue
405.		(simultanément) C'est la première fois qui se voient, voilà. On va y aller tranquille là tu vois mais ils sont pas, y a, moi je l'ai senti après mais les 2 Stéphane ils sont pas du tout en accord avec ce que dit Henri quoi. Mais euh. Bon Nadia je sais moins, parce que Nadia elle parle moins, et puis euh, enfin elle parle moins, elle a moins dit des choses. Isabelle par contre, on a discuté (reprise vidéo)
406.	id é o	Nadia sur sa relation avec les PSTG
407.		Le "après faut" j'aime bien.
408.		Hein ?
409.		Le "après faut" j'aime bien mais elle se permet pas, après, après bon
410.		Toi faut que tu lâches un peu du lest (en faisant parler Isabelle)
411.		C'est pas les mêmes contextes aussi, y a une autre dimension
412.		Non, non, bien sur
413.		Elle les voit 2 fois par an.
414.		Non c'est la manière dont elle lui répond
415.		Nadia elle m'avait dit euh, quand je lui avais demandé un peu la fréquence tu vois de ses contacts avec, elle me dit "Bon pas tous les jours hein, mais tous les 2,3 jours." Mais presque elle s'excusait quelle n'avait pas de contact quotidien ! Isabelle, une fois toute les 6 semaines, quand elle leur envoie un mail ils répondent pas, enfin tu vois.
416.		Oui c'est pas du tout
417.	id é o	reprise
418.	Y	En EPS, ça existe, y a des phases où l'étudiant va voir euh, le collègue au boulot
419.		Et oui
420.		Mais que vous encadrez ? A quel moment ? Tant de fois ?
421.	Y	(simultanément) oui, c'est leur truc à eux
422.		Mais ça fait partie du

423.	Y	non, non, non. Tant de fois c'est le nombre de fois où les jeunes collègues sont observés avec une vidéo mais dans leur relation tuteur stagiaire, il se peut qu'ils aillent voir euh, un cours, un cours parce que en accro j'arrive pas, parce que j'en sais rien, parce que l'appel je les tiens pas, je sais pas. Sur une demande.
424.		Mais c'était ma question. Vous ne cadrez pas plus que ça ?
425.	Y	Ah non non non, c'est leur ; c'est leur, c'est eux qui l'encadre comme ils veulent
426.		A, A, Alex le, le stagiaire EPS m'avait dit en autoconf, il m'avait dit "en début d'année je ne travaillais pas" je crois que c'est le "lundi après-midi où lundi matin" je sais plus quand il travaillait pas, il m'avait dit ben "j'allais à tous les cours d'EPS de mes collègues", tu vois pour euh
427.	Y	Ouais parce qu'en plus ils sortent avec une formation très euh, très réduite sur les activités physiques et sportives enseignées, ils ont rien à la fac, pratiquement rien, donc euh, ils sont creux, sur les contenus ils sont creux, donc ils vont puiser des, des
428.		ça, ça fait un écart euh
429.	o u s	inaudible
430.		Et un truc qui est quand même, écart doublement accentué par le fait que c'est quand même des spécialistes ! Tu vois quand tu arrives Master 2 EPS, depuis, quoi, depuis la licence tu fais de l'EPS, tu vois t'as fait STAPS, machin, donc t'es déjà dans une voie dont tu es spécialiste et dans cette voie dont tu es spécialiste, tu viens te rajouter, voilà, l'acculturation au milieu, la connaissance des contenus alors qu'à côté de ça tu prends le PE qui est par définition un polyvalent, dont par définition, tu ne sais pas d'où il est venu hein il a pu faire de la géologie comme moi où faire autre chose, et lui qui est encore moins spécialiste d'une discipline, qui a à en enseigner plein, c'est celui à qui on offre le moins la possibilité d'observer les autres. Donc ça creuse encore plus les écarts d'une manière.
431.	Y	hun hun.
432.	id é o	(blague Julien inaudible) Stéphane EPS ne sait pas ce qu'est un TDD
433.		(s'adressant à Jean-Yves) Qu'est-ce que t'as dit ? (rire Véro)
434.	Y	Il a rien compris lui.
435.		Ben je crois que c'est pas qu'il a rien compris c'est, je pense que, les autres ils associent, moi ce que je trouve rigolo dans cet euh, dans cet entr, euh, dans cet échange, et dans ce décalage c'est que les autres ils ont un dispositif qui a un nom et qui a 1 temps, tu vois ça s'appelle ça et ça dure ça
436.		Où l'observation et l'analyse se fait au même moment alors que lui c'est en plusieurs
437.		Et lui en plus il en a une vision relativement partielle, il est pas à l'ESPE avec vous, tu vois, il, lui il intervient à un moment donné dedans mais tu vois bien là dans son discours, effectivement, qu'il en a pas la dimension complète.
438.	Y	hun, hun

439.		(Alors que les autres ils en ont la dimension complète mais ils sont univoques sur le format. On nous a dit qu'un TD c'était ça. Tu vois, et ils sont euh. Et par rapport à la discussion qu'on a eu ce matin tu vois sur un champ des possibles qui est extrêmement large euh, hein ?
440.		) C'est normal qu'il le voie pas
441.		(C'est normal qu'il le voie pas voilà. Et, et mais c'est, je trouve que ça interroge plein de dimensions et entre autres celle-là, celle de la communication tu vois au sein de
442.		) Oui mais ça interroge surtout sur le fait qui a pas de tutorat mixte
443.		(C'est ça (rire) ; t'as vu c'est même plus dans le titre je l'ai enlevé (rire)
444.		) Non, moi, ce que ça interroge aussi c'est qu'en fait c'est sans doute aussi parce qu'on ne nous demande plus d'explicitier ce que c'est que ce, ce que c'est que ce TD délocalisé. Tu vois ?
445.		(C'est ça.
446.	Y	) C'était quand ça ?
447.		(Février (grimace de Jean-Yves) Cela dit il a pas assisté à beaucoup de journées de formation avec nous. Parce que normalement quand même ils ont eu 2 journées de formation là-dessus euh, il devrait savoir ce que c'est que le TD délocalisé, au moins le regard croisé
448.		(Mais alors c'était pas
449.		) Il faudra que je vienne assister à votre truc pour savoir ce que c'est ! (rire)
450.		(Mais c'est peut-être pas dans ce passage mais je crois qu'à un moment donné, ah oui c'est juste avant une des vidéos où il me dit "mais moi je l'ai pas fait ce truc" tu vois donc il, pour te dire comme lui il est loin du, du TD. J'avance ?
451.		) allez
452.	id é o	) Nadia sur les docs et PA sur la prescription
453.		) C'est un objet non identifié ! (rires)
454.		) Alors ce que vous faites c'est pas un TD délocalisé ! Je vous explique. (Rire PA)
455.		(Non mais tu vois c'est, c'était, c'était pas inintéressant à ah,
456.		) Moi je pense que ce qui n'est pas, ce qui est pas inintéressant c'est que, à ce moment-là par rapport au début de la discussion, j'ai l'impression qu'ils se disent "mais en fait la prescription elle est très très vague" et au départ ils disaient "oui moi j'ai pas ci, moi j'ai pas là"
457.		) (simultanément) Ils avaient tout un tas de certitudes
458.		) Ouais, en disant "ben nous, on a pas fait ça, on a pas fait là, on aurait dû" parce qu'ils se, ils se représentaient une prescription précise.
459.	o u s	) oui, c'est ça
460.		) Et là, quand tu les confrontes à la prescription, en disant ben en fait fuuuh, c'est un peu normal que ça se passe différemment partout parce que euh, c'est, c'est, tellement imprécis et ça laisse tellement de, de liberté, qu'on peut pas avoir de confluence par rapport à ça.

461.	J	Oui mais en même temps, il y a peut-être aussi la façon dont certains, dont moi, ont présenté le TD délocalisé je veux dire.
462.	J	C'est ce que je disais avant, on a tous à se poser la question
463.	J	Mais bien sûr ! Henri moi je lui demandé à la réunion de tuteurs s'il voulait bien participer à ce travail, s'il voulait bien être filmé, il m'a regardé un peu affolé et il m'a dit "ben ok, d'accord" euh, et puis il s'est retrouvé autour de la table du TD délocalisé. Je l'avais pas contacté, je lui avais rien dit, on s'était mis d'accord sur rien et puis euh, j'ai lancé le TD déloc quoi ! Et c'est légitime qui, qui, qui pose des questions et qui se demande qu'est-ce qui fait là et pourquoi il est là mais comme moi aussi je me le demandais ben...c'était un peu difficile.
464.	J	(simultanément) Ben oui, moi y m'ont
465.	J	Ben, juste, enfin, ce qui a, moi ce qui m'étonne malgré tout, ce que tu dis, enfin, je suis d'accord avec toi, sans doute il y a un défaut d'explicitation, mais là en plus, le TD délocalisé tel qu'il s'est passé, tel qu'on l'a analysé, qu'on l'a vu et que lui aussi en fait a analysé et revu, il se passe quand même plein de choses assez incroyable dans ce TD délocalisé. Y a plein de, de questions de formation, de comment on devient un enseignant, de style éducatif et cætera. Et t'as pas l'impression que ça impacte beaucoup quand même leurs questions, enfin, son questionnement tu vois ce que je veux dire. Que ça ait été mal expliqué au départ, voilà, on, on, on peut se dire mea culpa et cætera. Après être passé par cet ensemble là ou quand même tes étudiants, tes stagiaires, ils analysent de manière assez profonde, tu vois. Tu te dis que le rôle du tutorat mixte il est vraiment interrogé parce que lui il a écouté mais il est passé un peu à côté de tout, de tout ce qui s'est passé en termes d'interrogation de
466.	J	Mais, mais parce que je pense qu'on est foncièrement différents. Moi j'étais, j'étais certainement bien trop ouverte dans ma façon de mener le TD et lui, à l'inverse, il est, il est complètement fermé et on s'est retrouvé, 2 personnalités et 2 façons de concevoir le travail un peu euh, tu vois ? Et du coup euh, je, je, je pense que que, (simultané J) exactement, exactement, j'en suis, j'en suis persuadée
467.	J	Tu penses que lui y se dit "voilà ça c'est que du blabla, ce qui est important c'est elle me regarde faire ça fonctionne et tout le reste là"
468.	J	Euh, je pense que pour lui j'aurais eu de la crédibilité si j'avais dit (en tapant du poing sur la table) "là dans ce cas-là, qu'est-ce qui faut faire ?" et euh, et
469.	J	(simultanément) Oui, voilà, on a vu ça avait pas marché
470.	J	d'ailleurs Annie c'est pas pour rien que "elle prend son cahier et elle dit premièrement, deuxièmement, troisièmement" parce qu'Annie, là du coup elle est complètement différente, elle est, elle est dans un format de petit a, petit b, petit c, parce que c'est le fonctionnement d'Henri.
471.	(	Ouais. Et pour les avoir vus en visite-conseil, c'est comme ça que ça se passe.
472.	J	Et oui mais je sais
473.	(	Henri il lui dit bon euh "ça, ça, ça" tu vois et c'est très.
474.	J	Ouais en fait on voit une séance, on regarde et on dit ça, ça a pas marché faut faire comme ça, ça faut faire comme ça
475.	J	(simultané) C'est cohérent avec le discours qu'on entend là.
476.	(	(En réponse à Pierre) Oui complètement, il est, il est très cohérent dans sa manière de faire
477.	J	oui mais bien sûr et il faut pas disqualifier immédiatement ça, tu vois (A Brigitte)
478.	(	Et, et et ce qui est rigolo c'est que c'est le seul de tous que j'ai vu en visite-conseil après le TD déloc, les autres je les ai vus en visite-conseil avant le TD déloc donc lui je le découvre le jour du TD, je sais pas comment il travaille, le TD se passe comme il se passe on y revient pas et quand je vais le voir après sur la visite, y fait son

		entretien et, après on mange, on a mangé tous les 3 avec Annie et lui on a discuté un moment, après Annie est partie on a rediscuté un petit moment tous les 2, je l'ai revu après en autoconf et il me dit, il me dit "mais moi quand , quand dans le TD", enfin lui, lui il a pris le parti d'Angelina dans le TD c'est à dire que la stagiaire qui est rentré dans le chou, il ne dit rien, mais, toi tu dis rien parce que tu sais pas comment t'y prendre plus d'autres choses que tu m'as dites
479.	|	oui
480.	|	mais lui il ne dit rien parce que c'est ça, il dit "faut qu'elle l'entende" de quelqu'un d'autre que moi
481.	|	Donc elle, elle a raison, voilà, c'est bien qu'il y ait quelqu'un qui lui ai dit
482.	|	Exactement. Donc il est pas, mouais, la dimension collaborative, réflexive de cet objet-là elle lui est passé complètement
483.	|	loin
484.	|	En même temps il est assez inexpérimenté comme tuteur, euh, c'est que la deuxième fois, enfin c'est ce qu'il m'a dit hein, c'est que la deuxième fois, c'est que la première fois depuis le nouveau MEEF, euh, ça t'as pas l'impression que ça lui plaise tant que ça
485.	|	Il est pressenti pour l'an prochain
486.	|	Ah oui ? Pourtant moi il m'a dit qu'il voulait plus faire
487.	|	En tout cas il est sur le tableau des terrains de stage.
488.	|	En tout cas, moi y m'a dit "je veux plus faire", bon peut-être c'était les films qui voulait plus faire (rire)
489.	|	J'ai, j'ai quand même deux remarques par rapport à ça, euh, 2 choses-là, premièrement dans les jurys de CAFFA, CAFIPEMF, une des entrées c'est hiérarchiser les, c'est à dire que, il, on leur demande de fonctionner comme y fonctionne. C'est à dire que si, euh, sur une reprise d'entretien individuelle, le potentiel candidat CAFFA ou CAFIPEMF ne hiérarchise pas, ne mets pas en avant des points précisément petit 1, petit 2, petit 3, euh, ça le dessert
490.	|	Ouais mais sous forme de conseil !
491.	|	Oui
492.	|	Là c'est pas des conseils c'est des injonctions si tu veux.
493.	|	En fonction de l'IEN ou de l'IPR qui fait le CAFFA avec toi, on lui demande d'être beaucoup plus injonctif donc eux aussi ils sont sur une prescription qui n'est pas aussi faisable. Moi ce qui, ce qui m'inquiète, enfin ça m'inquiète pas mais c'est comme ça que je fais et, c'est qu'on s'intéresse à la médiatisation de la professionnalisation par l'intermédiaire du TD délocalisé mais au final, on en reste toujours au même point, on a pas de consensus sur qu'est-ce qui fait la professionnalisation d'un enseignant ? Sur ce point-là, on, on a très très peu avancé, de manière interne et, et à tous les niveaux. Et, et, ça, ça, ça reste une question qui euh, qui, euh, est, quel que soit finalement la forme de la médiatisation reste sous-jacente à chacune de nos interventions. C'est à dire, finalement, tant qu'on est pas euh, tant qu'on a pas de point de référence à se dire on va travailler sur ça où ça où ça, là Isabelle, moi je lui envoie, les "préparer la classe et faire la classe" de Fred Saujat, qu'elle a eu avant elle a oublié, euh, mais on a pas eu le temps de se mettre d'accord sur "est-ce que c'est pertinent de travailler sur ces outils-là" et cætera. Alors finalement ça passe à la trappe. Est-ce que ben ça, ça peut être pertinent comme entrée euh, pour dire, "Ben voilà comment je peux dire que c'est un professionnel" où je suis dans une situation de professionnalisation.
494.	|	Non mais je pense qui manque
495.	|	Et ça, ça manque cruellement

496.		oui. Mais parce qui manque euh, alors je sais pas, moi je sais pas si je l'appellerai formation des tuteurs mais je pense qu'il leur manque euh, un temps plus personnalisé, non pas un temps de formation des tuteurs mais un temps, tu vois, plus personnalisé qui serait aussi un temps d'association dans, dans la co-construction, tu vois, euh, qu'est pas pareil que de former des tuteurs.
497.		Oui mais quand tu dis ça tu, tu parles toujours de dispositif, y'a la co-construction ?
498.	s	Non, euh oui et non, parce que finalement le dispositif c'est le prétexte à les rencontrer. Sans le dispositif, tu les rencontres pas.
499.		Mais moi j'ai, 'tain, je sais pas comment m'exprimer. A partir du moment où tu aurais coconstruit le cadre conceptuel et le dispositif avec eux, à la limite, y a quasiment plus besoin d'y aller finalement. Est-ce que nous, le fait d'y aller, on est garants de quoi ? Sur un TD délocalisé, là ce qu'ils en disent, enfin j'essaie, j'essaie d'analyser en gros, ils viennent nous voir, ils viennent voir un praticien à l'œuvre où on va voir euh, un pair et le praticien décode par rapport à un contexte. Euh, le référent finalement il est garant de mon point de vue-là, il est garant du cadre conceptuel euh, c'est pas trop le dispositif, il est pas trop garant du dispositif, il le présente après euh, voilà.
500.		(simultané) Ben et et presque hein ? T'as l'impression qu'il est là pour les accompagner parce qu'ils peuvent pas y aller tout seul.
501.		oui, voilà c'est tout quoi. Mais euh, finalement si on veut essayer de travailler sur euh, sur ce rapport entre le référent et le terrain euh, c'est euh, dans quel cadre conceptuel je vais permettre ce, ce, ce travail sur le, sur le terrain, ici. Et euh, eux là de ce qui en disent, ben finalement y vont pas jusqu'à, c'est ce que tu disais tout à l'heure (à JY) c'est ce qu'on fait avec Luc Ria, et cætera. moi je peux dire que c'est peut-être plus intéressant d'aller voir des, des pairs plutôt que de voir des, des experts et eux disent ben non. Et donc le référent ESPE c'est, dans ce cadre-là, il essaierait peut-être de ramener ce terrain-là par rapport au cadre, d'un cadre qui serait, la recherche, le concept, ce que tu veux mais qui va permettre de, de, de travailler un dispositif en lien avec, avec ces références-là.
502.	Y	Et en tenant compte de, de, des connaissances de ce dispositif par les, par les PCP, d'où la nécessité qu'il y ait une formation, des PCP, parce que c'est un, mais par les référents qui seront à la charge. Pas par les IPR, parce que nous ce sont les IPR qui font la formation,
503.	Y	Nous c'est partagé,
504.		On a pas voix au chapitre
505.	Y	nous c'est très très partagé
506.		Nous y en pas, donc euh,
507.	Y	Mais le gros dilemme c'est que, ces, ces enseignants-là sont choisis parce que ils sont, quand même, euh, validés par l'inspection et donc experts et ils se retrouvent tuteurs en position de souvent complètement débutants c'est à dire qu'y ont aucunes, c'est pas parce qu'ils sont experts dans l'enseignement qui sont, qui vont être compétents et efficaces dans l'accompagnement.
508.		Ah nous ils sont choisis parce qu'il y a des blocs de moyens provisoires dans les établissements de 9h et donc on les met là. Après le tuteur y vient, c'est, c'est la dernière couche.
509.	Y	Oui mais enfin c'est quand même quelqu'un qui est choisi. Si y en a pas dans l'établissement, y a les établissements d'à côté, y a une liste de tuteurs.
510.		Pas forcément. C'est le bloc moyen qui défini

511.	Y	Nous, y peut y avoir un bloc moyen là et un tuteur qui vient du lycée d'à côté ou du collège
512.		y a une liste hein, mais euh
513.		Y a une négociation avec les établissements aussi.
514.		oui
515.		Mais tu vois, y a deux ans avec Yvette on a, j'avais participé à une formation des tuteurs. Tu sais sur la formation transversale.
516.	Y	Ouais, transversale.
517.		Alors ça là je l'avais faite à Orange à Avignon et à Aubagne, donc tuteurs second degré, tout, tout parcours de formation sauf CPE puisque y avait été mis à part euh
518.		On avait demandé à être à part
519.		Y avaient demandé à pas se mélanger avec la plèbe, mais euh, mais tu vois, je fais écho à ce que disais Jean-Yves, je me rappelle y a un des tuteurs, j'étais à Avignon, avec Yvette on a rigolé 2 minutes, au moment de sortir de la salle, il nous a, il nous apostrophe comme ça et il nous dit "Bon ça y est hein, les, les, les nouveaux stagiaires c'est n'importe quoi hein moi j'en ai un y m'a envoyé un mail vendredi à 18h30?" Tu vois ? Et nous on est là, on réagit pas et y répète "Vendredi à 18h30 !" alors avec Yvette (rire) et y nous dit, y nous dit "non je vais le mettre au pli tout de suite, les mails c'est de telle heure à telle heure !"
520.	Y	Il lui apprend le métier.
521.		Moi je le regarde et je lui dit "Mais t'es pas obligé de lui répondre ! Tu peux lui répondre lundi matin à 9h si t'as envie." Et y me dit "non, non, non, non mais attend" tu vois il était. (rire Pierre)
522.		Et le même mec, le même gars dans l'après-midi à un moment donné, une question posée par un autre, euh, la question était "A quel moment j'interviens si le stagiaire est en difficulté dans la classe. Je sais pas comment la question sort mais elle sort comme ça." Y en a 1 qui dit "Mais moi ça m'arrive fréquemment, quand je sens que vraiment c'est difficile et, je, voilà, je peux être en mesure de prendre la classe" et le gars le dis d'une manière soft quoi, tu vois, tu sens qu'il est plutôt dans une protection, bienveillance, qu'il fait attention à
523.	Y	Ouais, il a construit son truc.
524.		à pas décrédibiliser le débutant ni rien, et lui il explose "non mais c'est n'importe quoi !" et la discussion qui a lieu derrière était vraiment étonnante, tu voyais qu'il était vraiment pas le seul à penser comme ça et, et tu voyais une représentation qui te montrait ça, voilà que, que, que c'est un peu ce que tu disais sur les tuteurs et là c'était à, c'était, c'était assez effrayant. Et lui sur le TD délocalisé il avait déjà entendu le nom mais il y était jamais allé parce que c'était à plus d'1/4h de son établissement. Et c'était la règle qu'il s'était donné, il fallait pas que ça soit à plus d'1/4 d'heure de là où il travaille.
525.		Et en comptant tous les feux verts.
526.		J'allais te poser la question du moyen de locomotion (rire)
527.		L'histoire ne dit pas comment il se déplaçait Non mais tu vois enfin. Et c'était super, super rigolo de, et Yvette qui lui était rentré dans le chou. Enfin bref, je m'égare. (relance la vidéo)
528.	id	

	é o	
529.		C'est étonnant qui dise ça quand même hein, parce que le conflit il vient d'Angelina qui lui dit exactement comment il faut qu'elle fasse hein ? Et là il, lui y dit, y en a pas eu
530.		Absolument
531.		Et l'autre elle y est allée euh, elle y allée à la hache quoi tu vois pour lui expliquer (rire)
532.		Oui mais alors est-ce que peut être
533.		Oui mais ça ne venait pas de lui
534.	Y	Voilà, pas de lui, de lui ou de toi
535.		De lui ou de toi, c'est à dire que c'était
536.		La voix de son maître
537.		Oui c'était, y avait pas eu de transmission
538.		Et oui c'était, c'était un pas d'une, c'est un piège qui l'a attendu (?) de ce discours-là.
539.		C'est ça.
540.	id é o	reprise
541.		J'aime bien Isabelle comme elle est mal à l'aise quand elle entend ça, elle fait ça avec sa main, je dis rien mais je pense pas du tout pareil.
542.		Même Stéphane, regarde, il est un peu songeur, là il est un peu ailleurs
543.		Ouais
544.	id é o	
545.		Là elle vient de lui dire "là t'aurais pu bouger ton cul" quand même. (rire général) Donc ça lui montait mais ça a fini par sortir!
546.		Non je dis c'est super intéressant
547.	id é o	
548.		(Vers Brigitte) Tu vas passer une bonne soirée ! (rire)
549.		oui, oui
550.		Mais ce qui est hyper intéressant je trouve indépendamment des 3 dernières secondes là, c'est le prisme qu'il a pour comprendre, pour comprendre le TD ? Quand on disait, "L'entrée par les savoirs tu vois qui se transforme en une entrée par l'activité", lui il a pas pris la même porte. Et la y a une question vraiment intéressante je trouve de formation. Parce que la question n'est pas de savoir comment il se positionne lui en tant que tel tu vois mais euh, y a y a, qu'est-ce que ça veut dire rentrer par l'activité de travail ? ça tu vois, ça me paraît être une question complètement cruciale pour dialoguer avec les tuteurs parce que, parce que, pas tout le monde est au clair là-dessus quoi. Donc euh.

551.		Et est-ce que t'as euh, observé un genre formateur tuteur second degré par rapport au 1er degré euh, est-ce que t'as pu euh ?
552.		Alors, un peu mais
553.		Mais pas flagrant
554.		Ben disons que c'est, pour l'instant très honnêtement, je, je suis pas allé assez loin dans le travail des tuteurs, dans leur analyse pour te faire une réponse euh, relativement objective. Y a deux choses. Ce qui sort euh, quand même de leurs autoconfs et un peu de ce temps-là, c'est le poids de l'organisation sur leur travail qui, qui la crée un véritable décalage 1er, second degré. C'est à dire que le second degré, 1 stagiaire, pas trop loin où dans l'établissement, les autres 6 stagiaires à l'autre bout du département bon, voilà. Et ça, ce décalage là il est tellement grand que je j'arrive pas à sortir autre chose. Enfin pour l'instant mais.
555.		T'as dit 2 choses.
556.		Hein ? Oui, et après la, la, la deuxième chose c'est pas un genre second degré, c'est au sein du second degré une différence entre CPE, Doc d'un côté et prof qui a une classe de l'autre côté dans l'approche du, dans l'approche du stagiaire et surtout dans, parce que tu vois, là vous l'avez pas entendu parce que ça, ça, ç, ç, ça précédait la, le 1er film, celui où je j'avais filmé leur travail de tuteur et ce qui en disaient les uns des autres, où le tuteur Histoire-Géo avait dit, je fais le signe là parce qu'il était assis là. Le tuteur histoire-Géo en s'adressant aux tuteurs 1er degré leur avait dit "Vous, vous êtes là pour les réparer" tu vois, et l'expression elle était super intéressante parce que ce qu'il avait vu ces des visites, c'est des entretiens de visite-conseil où y vont vite où ils leurs disent vite ce qui va pas parce qu'ils ont 15 minutes pour parler après y faut qui z'aillent en voir un autre et qui cavalent et cætera. Et lui il l'avait ressenti comme ça. Tout de suite il avait dit mais vous, vous les réparez. Bon après ça avait produit une discussion mais euh, une chose qui sortait quand même si Christophe était pas là ce jour-là, le tuteur des CPE, une chose qui sortait quand même c'était que les uns avaient un temps long pour se connaître, se parler, s'appriivoiser et d'autres avaient des problématiques où la, la durée à un effet et même dans le second degré, entre l'espace-temps d'une heure de cours contre, voilà, contre tu vois, une visite-conseil dans le CDI
557.		Ça change toute l'activité
558.		Voilà. Donc euh, et et et donc pour l'instant que vais pas aller beaucoup plus loin que ça sur le, sur le truc. Et ce que du coup, puisque je vous avais dit que je vous montrais le film de 5 minutes
559.		(Simultané) Je m'excuse je vais devoir ? Oui 5 minutes.
560.		Voilà, on fait ça et puis après
561.	id é o	Film CCCC
562.		(s'adressant à Brigitte) Tu vois un TD sur la préparation ! Ça serait pas inintéressant
563.		Bon mais après il font le grand écart les stagiaires parfois, entre ce qu'ils entendent sur le terrain ce que nous on leur fait travailler ici
564.		Et c'est là où tu vois un travail, avec non pas ce qu'ils en disent, mais ce qu'on en voit ça pourrait être une entrée pas intéressante ; Parce que le point de vue du tuteur est différent
565.	id	pas affiché.

	é o	
566.		Vous avez entendu ce qu'elle a dit ? En fait, parce que le son est très mauvais là, euh, Juliette donc la stagiaire, Isabelle revient sur une fiche de prep de la séance qu'elle a faite et qui était catastrophique pour l'avoir vue aussi euh et quand Isabelle lui présente la fiche de prep elle répond "Mais ça c'est pas moi" donc en fait elle commence par dire que ce qu'elle a sur la fiche et ce qu'elle a montré, ça vient pas d'elle. En fait ça vient d'internet. Et elle dit, j'ai voulu le tester comme ça pour voir après comment je pourrai transformer (play)
567.	id é o	
568.		Il est intéressant ce passage ?
569.		Ouais il était super intéressant. Nous on a eu une discussion super intéressante sur euh sur le tronc commun avec la collègue d'EPS, A**** A***-B*** qui a fait une sortie sur, "il faut leur donner toutes les ressources ", euh, bon voilà.
570.	Y	Bon je vais rétablir quand même 2, 3 choses parce que le l'établissement dans lequel j'étais avant il y a 3 ans, le projet, je le connais par cœur, parce que bon, j'y ai participé, y a, y a effectivement le cadre, les objectifs, l'évaluation, mais pas les leçons. Et comme c'est ma femme qui coordonnatrice maintenant, elle me l'aurait dit. Je pense qu'il exagère un peu, il enrobe un peu là, la belle réalité de Cézanne mais c'est
571.		Mais en même temps
572.	Y	Mais voilà, mais c'est tellement euh, c'est, c'est c'est des clés mais ça présente bien vraiment le cadre d'ailleurs de l'EPS.
573.		Mais c'est une vraie question.
574.		Mais c'est une vraie question hyper intéressante quand tu le mets en regard de ce que dit Isabelle et de ce que dit euh, tu vois sur le 1er degré avec ces non spécialistes qui ont une multitude à gérer, multitude à laquelle tu rajoutes, gérer un binôme, tu vois, c'est pas le cas des autres. Si tu prends un stagiaire PE, je prends PE parce que c'est vraiment le plus éloigné de ce qui vient de dire et que tu lui donne, non pas un manuel scolaire qui est décontextualisé, ou de fiches internet qui sont décontextualisées mais euh, mais là quelque chose construit par l'équipe dont elle est à la fois euh élaboratrice et ressource, est-ce que ça, ça aide pas un stagiaire à rentrer dans son métier ? Moi je, j'ai pas de réponse, mais je pose la question quand même tu vois. Et c'est pour ça que j'avais construit le film comme ça, j'avais commencé par "y comprennent rien, y prennent tout sans travailler" et puis là lui qui dit tu vois, ce qu'il dit pour mettre ça en contrepoint quoi tu vois pour ? Et ça rejoint d'une certaine manière même si on l'appelle savoir ou pas savoirs ou contenus, peu importe mais un peu la question dont on parlait ce matin ! Tu vois qui a, c'est à dire la dimension de euh, des contenus, bon lui il la pose dans le cas de l'intégration dans une classe, c'est quand même une dimension, d'où qu'on parle sur un M2 en alternance excepté quand il est à l'ESPE, quand il est sur le terrain, avec ses pairs, en TD délocalisé où ailleurs sur laquelle c'est assez flou. Les choses sont pas cadrées, sont pas, enfin pas cadrées, pas, je suis pas sûr qu'y ait un truc commun quoi.
575.		Moi le truc d'internet, je trouve très compliqué en fait, le regard que enfin j'allais dire qu'on porte, que eux porte sur les pratiques de, de, de ces jeunes stagiaires et en même temps je les comprends hein, je critique pas, mais l'écart là sur l'idée de façon maintenant la jeune génération ils ont pas envie de travailler, y piochent vite

		un truc sur internet et puis ça fonctionne comme ci comme ça, je trouve que c'est un écart qui est compliqué à, à, à combler tu vois. C'est à dire que à partir du moment où tu as ce regard-là sur les jeunes qui entrent dans le métier en disant "mais aujourd'hui les jeunes " et si, enfin, mais y a des raisons hein tu vois, je leur jette pas la pierre, c'est à dire que effectivement ils ont certainement une réalité en face d'eux qui est problématique, mais c'est vrai que, mais cet écart-là, il est compliqué en terme de formation tu dis waouw.
576.		Je suis d'accord avec toi d'autant plus que ça vient de deux personnes que je connais un peu et que je connaissais d'avant hein. Enfin Isabelle je la connaissais pas d'avant mais je connais l'établissement où elle travaille et maintenant je la connais un peu mieux, Stéphane, je le connais d'un peu avant, c'est 2 personnes hyper investies, très sérieuses et tu vois donc heu,
577.		Non mais voilà, non, je, je
578.		Mais je crois par contre que ce qu'ils ne mesurent pas de là où ils sont et c'est pas de leur faute, c'est la complexité dans laquelle l'alternance met les stagiaires et cette dimension d'urgence
579.		(simultanément) hun hun puis dans la détresse dans laquelle ils sont et je pense que ça,
580.		C'est ça et de leur point de vue, tu vois, c'est, c'est, c'est, ils savent pas assez euh, et puis en aller piquer une fois toutes les 6 semaines en visite c'est une dimension qui leur échappe complètement et d'un autre côté, enfin moi ça fait un moment que je dis euh, de temps en temps à qui veut l'entendre que, c'est, c'est un vrai objet dont on pourrait s'emparer à l'ESPE. Comment on fait pour apprendre à travailler avec internet ? Est-ce qu'à un moment donné dans un UE de quelque chose y a quelqu'un qui dit "tiens viens regarde on appuie sur Google et euh, pluriel des noms" et qu'est-ce qu'on en fait tu vois ?
581.	Y	C'est ce que je disais ce matin.
582.		Ben nous, nous c'est notre cœur de métier quoi (rire)
583.		Ouais, ouais, on mais tu vois, ce cœur de métier là y transpire peut-être pas chez les autres parcours et c'est fort dommage.
584.		Là les CPE nous demandent d'intervenir, on le fait
585.		Ben ouais
586.		Il suffit de demander
587.		Chez, chez, chez, chez les PE ce serait drôlement bien
588.		Tu mets les formes, hein, un petit carton
589.		Bon d'accord. Si on t'invite en TD avec Bernard ça marche ?
590.		Non mais tu as raison c'est une vraie question parce que en fait de toute façon ils le feront, enfin les générations à venir de stagiaires qui arriveront, à partir du moment où ils ont à disposition des cours sur internet qui sont tout fait, ça serait impossible qu'ils ne le fasse pas
591.		C'est ça. Et ça serait très très bête qu'ils le fassent pas. Tu peux t'en servir intelligemment, de manière efficace, et là au contraire ça devient un avantage au lieu d'être un inconvénient. Mais faut qu'ils l'apprennent. Tout ça aussi.
592.	Y	Un cours tout entier ça me paraît compliqué, une tâche
593.		Tu sais faut juste qu'ils mettent du blanco sur l'adresse mail, par contre, alors effectivement
594.		Mais tu sais je suis allé voir un stagiaire, enfin là je sors du cadre, tant pis, je suis allé voir un stagiaire en visite d'alerte cette année, donc visite d'alerte, c'est pas

		anodin comme visite. Je vais dans sa classe, il avait une fiche à la main, y fait faire un travail au gamin et je voyais qu'y lisait euh, il lisait sa fiche tout le long, je le sentais très très mal à l'aise avec son propre outil et comme il m'avait donné un exemplaire, j'ai tapé le titre de, du texte qui lui servait de support sur internet. J'ai trouvé la fiche, sans qu'y change rien, tu vois. Je prends la fiche, je regarde, y avait la fiche et y avait euh, comment s'en servir à côté. Bon, moi dans la fiche en la regardant vite fait pendant qu'il faisait son cours, j'avais trouvé qu'y avait 2 âneries monstrueuses, bof, lui il était parti comme ça. Et à la fin quand je lui demande euh, "Bon ton travail, là ça t'a demandé du temps de le préparer ?" et y m'a dit "Ben oui, trouver, concevoir le texte" ben tu vois il m'a fait de la flute, ben moi je lui ai dit "Moi écoute, je suis allé plus vite, regarde" j'ai tourné mon ordi j'ai fait "regarde" et il m'a pas dit "non, non, euh, je l'ai pris ailleurs" (souffle de dépit) ? Visite d'alerte !
595.	Y	Mais en position d'alerte ?
596.		C'est ça, exactement, exactement. Pris la main dans le pot de confiture. Bon, euh
597.	Y	On avait, je suis en train de revoir un truc, qu'on avait proposé aux tuteurs EPS là, un article de Denis Loizon, tu, vous le connaissez ?
598.		Non
599.	Y	Denis Loizon qui a fait un article, "Faciliter l'entretien-conseil avec des stagiaires" hun hun. C'est un article assez complet, qui est pas très long dans lequel il positionne un petit peu le, ce qui organise le travail du stagiaire, ce qui organise le, le, le tuteur, le stagiaire et il en tire quelques règles d'action à respecter dans le "Comment préparer son entretien avant, en instaurant un climat de confiance, pendant jusqu'à on s'assoit côte à côte et pas face à face" par exemple, des choses toutes bêtes qui, et après, " comment maintenir le" Et je vous le conseille parce que c'est vraiment euh, c'est vraiment très très intéressant.
600.		Est-ce que tu l'as l'article là ? Où le titre ?
601.	Y	Je vais chercher.
602.		Ben ça je l'ai, je vais pouvoir vous l'envoyer.
603.	Y	Je crois c'est "Faciliter l'entretien de conseil des stagiaires. Des règles d'action. Loizon 2014" Il me semble que le titre c'est ça. Denis Loizon.
604.		Denis Loizon
605.		Et tu vois, y avait un, une thèse là d'un mec d'un mec qui s'appelle Becue, Alain Becue qui a fait une thèse sur le, sur la formation des PE et justement aussi sur la visite-conseil sur, ce genre de truc, mais euh, c'est pas la même chose.
606.		Comment ça s'écrit Loizon ?
607.	Y	L O I Z O N
608.		L ?
609.	Y	O I Z O N Denis. Je l'ai à la maison
610.		Et l'article c'est ?
611.	Y	Je crois que c'est "Faciliter l'entretien de conseil des stagiaires. Des règles d'action."
612.		revue EPS
613.	Y	Tout à fait.
614.		Je me, je me posais une question, euh, lundi matin ? Qu'est-ce que vous préférez ? On, on essaie de formaliser quelque chose par rapport à ce qu'on a fait aujourd'hui

		? Je sais pas, poser sur, quelque part des réflexions, des nouvelles préoccupations, un truc comme ça, où on prend un autre point euh, complètement différent, peut-être s'attaquer à la question des savoirs, on en a un peu parlé, euh, euh, dont on a un peu parlé ce matin ? Vous préférez quoi ? Est-ce qu'on rentre parce que j'ai appelé "savoirs" chez vous pour voir ce que je mets derrière ça ? Est-ce que
615.	Y	Ben toi, qu'est-ce qui t'es le plus utile pour ta recherche ? Vers quoi t'as envie d'aller ?
616.		Pour moi ça n'a aucune importance
617.	Y	Vers quoi t'as envie d'aller toi ?
618.	J	Lui y s'en fout
619.	Y	Lui y s'en fout, là y nous enregistre et après y va l'écrire (rires)
620.		Non, très honnêtement, si on parle intérêt pour la recherche, euh, pour moi c'est identique, parce que euh, on va dire que, moi ce qui me, moi les objets que je vais filer dans le travail c'est les objets dont vous vous êtes emparés parce qu'ils vous préoccupent et qu'ils construisent on va dire, du, du du genre formateur sur ce rapport au terrain. Et ça, c'est impossible pour moi de le dire maintenant. Euh, par contre c'est vrai que j'étais intéressé que, qu'on discute les nouvelles modalités de Pierre et de Jean-Yves au regard des vôtres parce que je trouvais qu'y avait un vrai déplacement de la, du questionnement sur le TD délocalisé par rapport à il y a un an et ça je trouvais que c'était intéressant à la fois parce qu'il y avait ce déplacement et que du coup ben, le rôle, le, le prendre chez 2 d'entre vous et le montrer à tout le monde ça permettait de voir si euh, comment il était entendu? Est-ce qu'il est entendu, repris, rejeté enfin bon voilà, et ça, moi ça m'intéressait en même temps
621.	J	T'as pas compris que nous étions des gens ouverts ?
622.		Ah mais si !
623.	J	Ahhhh
624.		Mais comme on parle de ton travail tu peux être ouvert et avoir des idées qui font que y a des choses dont tu as envie de t'emparer où pas ! C'est pas la question, tu vois ? Et puis dans le film que je vous ai montré, les 4 questions que pose Véronique elles sont intéressantes. C'est quoi leurs besoins, qu'est-ce qui semble utile, quel objet commun et euh qu'est-ce que ça peut être ce moment du TD. Voilà, c'est des questions qu'on peut revisiter en essayant d'en, d'en faire une liste de ce qu'on aimerait que ça soit et ce que ça ne peut pas être par exemple. Tu vois. Et ça, après c'est quelque chose qui peut se, j'en sais rien, mais peut-être se diffuser à d'autres collègues de l'ESPE. En disant "Bon voilà, nous on réfléchit sur ce dispositif-là, on a différentes expérimentations, et à aujourd'hui on a l'impression que ça oui, ça moins." Donc y a cette piste-là, euh mais y en a plein d'autres parce que, y a beaucoup de choses qu'on a pas abordé parce que c'était tellement riche qu'on pouvait pas tout faire mais euh.
625.	Y	Moi j'aimerais bien avoir un petit moment pour euh, j'y ai déjà un peu réfléchi d'ailleurs, pour réfléchir à, comment mesurer les effets de ces TD autre que par le questionnaire. Le questionnaire. Parce que le questionnaire est intéressant mais ils sont souvent un peu complaisants avec nous.
626.		C'est du déclaratif, oui. Pierre de ton côté ?
627.	J	euh, euh, la question de ce qu'en retire les, les stagiaires me paraît intéressante, je vois pas trop par quel bout la prendre
628.	Y	Par exemple, le film, c'est Romain ? Le film que tout le monde connaît
629.		Oui de Néo-Pass ?

630.	Y	Oui de Néo-Pass. Par exemple sous la forme d'un
631.		Oui d'un avant après
632.	Y	D'un avant après. Mais un vrai.
633.		Ça on peut l'imaginer sur l'année prochaine hein
634.	Y	Je sais pas mais moi ça m'intéresserai
635.		Après, est-ce qu'on va être capable de mesurer ce qui provient du TD déloc, euh, c'est difficile tu vois de, ben ça peut être par une forme d'entretien. De faire une vidéo avec un entretien derrière.
636.	Y	Et après c'est sur un thème bien, bien, bien identifié. Je reviens sur les consignes
637.		Par exemple oui
638.	Y	Bon ben six mois après, quatre mois après, 4eme séance il explique une situation d'apprentissage et tu regardes les gamins, tu prends ton chrono, tu
639.		Ouais ouais Pourquoi pas. Brigitte de ton côté est ce qui y a quelque chose qui ?
640.		Moi j'aimerais bien réfléchir sur comment faire évaluer, évoluer, évoluer, le, le TD déloc par rapport aux pistes de ce matin, mais comme, peut être que ça intéresse pas les autres hein ?
641.		En même temps on t'a demandé ton idée à toi
642.		Absolument (sourire) Bon moi j'aimerais bien réfléchir là-dessus tu vois. Parce que tout à l'heure, ce matin, je disais pas exemple ben oui travailler à partir des trinômes euh, qui ont la même problématique et puis après je me disais mais est-ce que c'est euh, tellement porteur d'avoir un trinôme homogène au niveau des préoccupations tu vois est-ce qui vaut mieux pas au contraire qui soit hétérogène. Tu vois immédiatement ça commençait à tourner (fait un signe avec son doigt autour de la tempe)
643.		Tu vois et si tu le mets en en relation avec ce que Pierre a fait sur euh 2 qui co-préparent, 1 qui est filmé, 1 qui regarde ce qui s'est passé dans cette séance qu'il a co-préparé mais que c'est pas lui qui mène. Enfin, là vous l'avez pas vu dans l'extrait mais la, la fille qui est euh dans cette situation là en fait quand elle voit le 1er extrait de sa collègue avec qui elle a co-préparé, elle a la parole en second dans le, puisque Pierre avait organisé le tour de parole comme ça, elle a la parole en second et la première chose qu'elle dit c'est "moi je ferais pas comme toi, maintenant que j'ai vu ça, ça je le ferais pas comme pareil". Tu vois donc euh y a cette idée de la co-préparation et d'un regard qui peut se décaler qui est pas inintéressant aussi à, et euh, est-ce que c'est une manière d'évaluer les effets aussi peut-être tu vois, je sais pas, mais
644.		Euh, ben toujours dans la même question, qu'est-ce qu'en pensent les tuteurs, je me demandais si dans le retour des stagiaires y avait des choses, enfin des points que jusque-là on avait pas abordé qui pouvait être intéressant aussi dans leurs retours.
645.	Y	C'est vrai que ça on l'a pas vu.
646.		On l'aura l'après-midi non ? On l'aura lundi après-midi ça ?
647.		Ben vous l'aurez en vrai avec 3 mais euh, voilà, alors je vais, je vais regarder le truc, pour être très honnête, ça fait fort longtemps que j'ai pas mis le nez dans celui-là donc là aujourd'hui même ma mémoire me fait défaut je me rappelle plus. Je me rappelle que pendant une bonne, j'ai eu un problème technique ce qui fait qui en a

		que 3 qui sont filmés sur 6 parce que j'ai 1 des deux caméras où j'ai oublié d'appuyer sur lecture alors donc c'est un peu embêtant, euh, et ouais.
648.	J	Mais on dit pas ça, on dit y a eu un ennui technique ; indépendant de notre volonté
649.	Y	informatique, informatique (rires)
650.	(	J'assume. Il aurait fallu me former à la recherche, fallait former à la vidéo, au montage de film à pas dormir, mais euh. Voilà. Donc celui-là, très honnêtement j'ai, j'ai plus euh la mémoire de ce qui s'est passé dedans excepté le départ où chacun quand y s'est présenté a provoqué des réactions chez les autres sur son milieu de travail. Ça a démarré comme ça et après je leur ai demandé un petit travail d'instruction au sosie en leur demandant "si lui est amené à te remplacer demain, non pas dans ta classe, mais comme stagiaire de ce parcours, qu'est-ce que tu lui dirais" et de mémoire, comme ça, parce que j'ai pas réécouté trop euh, je me rappelle pas vraiment de ce qui ont dit à ce moment-là. Voilà. (rires) Non, mais, je, y'a pas un truc ou je me suis dit "putain ça c'est chaud"
651.	J	De mémoire,
652.	(	De mémoire, voilà, mémoire vide. Je me rappelle leur avoir demandé ça. Mais pas plus.
653.	Y	Mais est-ce qui exprime d'autres besoins où d'autres propositions de modalités.
654.	(	ben je vais réécouter dans le weekend puis si y a je, je,
655.	J	Ouais, est-ce qui se passe des choses enfin
656.	Y	Ouais qui pourraient nous nous apporter ?
657.	(	Je sais même pas si j'ai là et puis là il est tard
658.	O u s	non, non, non !
659.		Fin sur digression

Retour RC 6 du 03/07/2017 –(AM)

Référents présents	Parcours
Brigitte (B)	Espagnol
Julien (J)	Conseiller Principaux d'Education
Pierre (P)	Professorat des Écoles
Jean-Yves (JY)	Education physique et sportive
Malek (M)	Histoire-Géographie
Véronique (V)	Documentation
Chercheur	
Pierre-Alain Filippi (C)	
Christine Félix (CF)	

1	C	Juste très vite pour démarrer 2 infos. Une que j'ai oublié de vous donner vendredi, euh, c'est que, on a, enfin, Christine a fait la demande euh, en, dans le courant de l'année, là, dans les groupes de production de ressources Tronc Commun, pour que le GCIEF continue à exister donc là on a renvoyé le fichier Excel avec les noms de tout le monde donc normalement, enfin j'ai l'impression qu'il n'y aura pas de soucis pour que
2	CF	c'est à 20h ce que j'ai envoyé
3	C	hein ?
4	CF	Y a 20h, j'ai pas corrigé je crois.
5	C	Tu as laissé 20 ?
6	CF	ouais.
7	C	Tu es optimiste. Voilà. Bon on a demandé 20h, on pense qu'on les aura pas mais bon
8	CF	non (rires)
9	C	Voilà. Mais bon, quand même. En tout cas, ça faisait partie des, des choses qu'on avait dit
10	P	Si tu as envoyé, tu as ça envoyé à R**** (formateur) ?
11	C	oui
12	P	Ben là en ce moment, en ce moment il boit de la vodka, tu peux. C'est le bon moment ! (rire Pierre)
13	C	Il est en Russie ?

14	CF	Tu sais que bon, y ont mis, ils ont mis, ils ont mis presque un an avant de nous répondre
15	P	(simultané) Alors il faut profiter tant qu'il est bourré ! (rire)
16	JY	Donc on aura pas les 20h ?
17	C	On aura peut-être 3h
18	JY	Je vais y aller moi. On s'en va ?
19	C	On aura peut-être 18 ?
20	Autres	On s'en va (en rigolant)
21	C	Donc ça c'était la première info que j'ai oublié de vous donner vendredi, la seconde, que je vous ai donné mais que je vous confirme c'est qu'on sera rejoint vers midi et demi par euh, a priori 3 profs stagiaires et un tuteur euh, le profs stagiaires Alexandre celui d'EPS, Annie, celle d'Espagnol et euh, euh, ma mémoire me fait défaut et
22	B	Pauline
23	C	Pauline, merci et donc et puis Stéphane euh, le collègue d'EPS. Ce que j'ai fait, ce que je vous propose, si ça vous convient, de toutes façons même si ça vous convient pas j'ai pas fait autre chose euh,
24	J	C'est sympa aujourd'hui (rires)
25	C	Je mets à, je me mets dans l'ambiance, j'ai, j'ai euh, (manipulant le PP), alors ça c'est tout ce qu'on a vu. Tac voilà ! J'ai repris 2 choses ; Une c'est euh, la, la, la discussion qu'on avait eue sur euh autour de la question des savoirs (arrivée de Malek)
26	P	Ah il avait dit qui venait !
27	C	Tu vois ! Il avait dit qui venait et qui serait en retard (rire Pierre). (S'adressant à Malek) Ecoute on commence à peine, on s'est dit que ça allait te faire venir. L'autre jour il s'était mis là-bas. On s'est tous remis aux mêmes places
28	P	C'est pour pas que tu sois perturbé quand tu regardes
29	V	C'est pour pas que tu ne nous cherche pas dans le film.
30	C	Dans le film au moins je sais
31	J	C'est pour faire croire qu'on a pas bougé
32	C	C'est ça, c'est vrai

33	M	On aurait pas dû se changer en fait. (rires)
34	CF	Vous avez changé de vêtements, comme ça on pourra situer
35	C	C'est ça. Ouais donc, c'que j'ai, c'que j'ai fait, j'ai récupéré euh, ce dont je vous avais parlé c'est à dire les 4 blocs de savoirs de, de Marguerite Altet euh, c'est tire de ce bouquin-là, qui s'appelle "Conflit de savoirs en formation des enseignants", euh, dans lequel y a pas que ça qui est intéressant et si on a un peu de temps et si on vous avez envie, c'est un bouquin que je, que, que, que j'avais un peu travaillé y a 2 étés.
36	P	Je me souviens pour mes vacances.
37	C	Hein ? Voilà c'était mes devoirs de vacances et don euh, dedans y a des trucs que j'avais repéré de Marguerite Altet, de Patrick Mayen, de Marc Durand, et d'autres et ce que j'ai fait aussi parce que je me suis dit plutôt que de, de discuter ce qu'elle dit sur ces 4 blocs de savoirs, j'ai, j'ai récupéré, j'ai pris dans, dans 6, dans un film de chacun d'entre vous, euh, un passage où y a une question, on va dire de savoirs pour aller vite hein, je reviens pas sur la discussion de vendredi sur savoirs compétences et cætera. Euh, et ce que je me disais c'était qu'on pouvait rentrer par ça, par ces, par ces différents extraits, pour voir comment vous, voilà qu'est-ce que vous, comment vous réagissez là-dessus et pour voir ce qu'on peut mettre derrière ces 4 blocs, déjà s'ils vous conviennent et puis euh, et puis pour voir si justement, ce qu'on voit dans les vidéos on arrive à le positionner. Moi l'impression que j'ai eue euh, en les écoutant les premières fois et là en refaisant les montages, c'est qu'on c'est que dans, ce qui se dit dans les vidéos, ça circule un peu euh, et, et du coup, du coup je m'étais dit que c'était pas mal qu'on lise ça. Alors soit on peut démarrer par ça, ou si vous préférez on peut démarrer par un, un deuxième objet qu'on a abordé vendredi. Qui, ce, ce, toutes les questions qu'on a eu autour du TD, de, du TD en lui-même de la question du prélèvement des traces et cætera et cætera. Et j'ai fait euh, une petite modélisation de ce qu'on a dit vendredi que je vais vous soumettre pour voir si vous êtes d'accord avec et euh, donc après on démarre par là ou vous voulez. Entre ces 2 options.
38	J	Moi j'aime bien la première.
39	JY	Moi aussi
40	C	La première ? Donc dans les films qu'on a que,
41	B	(en désignant la diapo) Tu pourrais
42	J	Tu peux dire non, j'aime bien non, j'aime bien la seconde (rire)

43	C	Moi ? Ben, non j'ai mis celle-là en 1er tu vois donc c'était pour que, tu vois, l'autre elle soit en second. Oui tu disais Brigitte ?
44	B	Tu pourrais nous envoyer la, la diapo ?
45	C	Ça ? Bien sûr oui. Mais le power point je vais vous l'envoyer en entier.
46	B	Ok super.
47	C	Le, donc dans les 6 extraits qui sont là, alors ils sont de durées inégales, dans celui, ils ont, j'ai essayé de faire des choses qui a, qui étaient euh, avec des entrées qui étaient variées donc euh on peut, moi j'ai pas une préférence particulière pour savoir par lequel on commence juste je vous contextualise les différents extraits. Donc l'extrait qu'on verra en EPS qui est là-haut, il est pendant ce que Jean-Yves appelle "le débrief à chaud" c'est à dire au moment où ils vont travailler avec le, les extraits. Euh, l'extrait du TD de Malek il est en 2 temps, y a un 1er temps en amont de la séance faite par le stagiaire et y a un second temps euh, après la séance euh, mais qui vont bien l'un avec l'autre. Celui, celui de Véronique y a un passage qui parle de blousons après celui de Jean-Yves, celui de Jean-Yves je vous l'ai déjà dit, celui de Julien donc euh, c'est, c'est, c'est un extrait en fait de tous les échanges et pour moi ça a été le plus difficile à choisir car je connais tellement peu le monde des CPE que je, tu me diras si ça fait partie des, des, des, on va dire des choses essentielles de, ou pas, ou si je suis passé à côté. Pour Pierre, c'est un passage, c'est le 1er passage en fait où ça discute autour du 1er extrait qu'ont visionné le petit groupe de 4 et de, en fait c'est comment la stagiaire présente pourquoi elle a choisi cette sélection là et ce que les autres en disent, post observation et l'extrait de Brigitte c'est juste un moment où Hélène, la stagiaire qui est, qu'on entend assez peu dans le TD euh, fait son, un premier retour sur ce qu'elle a perçu du travail d'Annie. Voilà. Euh, donc après on commence par celui que vous voulez, moi ça m'est égal euh, on s'en fout ?
48	B	Oui complet
49	C	On s'en fout complet ? Bon alors si on s'en fout complet, je vous propose qu'on démarre par euh, par celui d'Histoire Géo, parce que, comme il a deux temps, il a voilà, c'est peut-être un peu, ça peut faire un bon démarrage à mon avis.
50	C	(Message d'erreur de l'ordi) Non ça s'est pas gentil. (<i>Passage problème technique pas transcrit dans le détail.</i>)
51	JY	Malek ? Qui y a autour de la table là alors ?

52	M	En face de moi y'a Martin qui est le stagiaire qui va être observé. Les 2 autres sont 2 autres stagiaires et là on est dans la salle, juste avant le TD et le tuteur de Martin va venir nous rejoindre euh, pour l'observation. Alors y a un truc qu'on disait avec Pierre-Alain, y a un truc qu'on a pas capté c'est qu'avant de, avant ça on est passé voir le chef d'établissement pour se présenter et cætera, et le chef d'établissement nous dit "y a pas de soucis, je vous ai libéré le tuteur, il doit venir les 2 heures et cætera." Or le tuteur quand il vient il nous dit "Alors moi je reste pour l'observation et après je prends mon autre classe".
53	JY	hun, hun, classique. Classique ! (pendant tout ce temps PA essaie de réparer le PC)
54	M	J'avais, j'avais prévu un truc après avec le tuteur j'avais demandé au chef d'établissement de le libérer et cætera. En fait le tuteur (coupure du film car temps de bricolage sur le PC)
55	C	Bon go, donc on dirait première vidéo. (S'adressant à Malek) tu as contextualisé ? (rire)
56	M	Euh, oui
57	C	Allez c'est parti.
58	JY	Et le but de la tâche ?

59	C	<p>Alors le but de la tâche ça serait de, ce que je m'étais dit c'est que par rapport aux, à celle question des, cette question des savoirs de l'autre fois, moi je vous ai proposé, donc, une définition qui est, alors, qui est celle de Marguerite Altet qui vient en fait discuter euh ça (affiche une diapo). C'est à dire qu'au départ, alors tout ça ça vient aussi du bouquin en question. Euh, donc dans le bouquin en question elle dit qu'en fait, alors ça c'est un extrait de son article hein, c'est pas moi qui l'ai réécrit, euh, qu'y a 3 types de savoirs qui forment le savoir enseignant; disciplinaires, formation professionnelle et savoirs d'expérience; que ça c'est là, la description qu'en font Lessard et Tardif en 90 et que ces deux-là (désigne avec la souris les 2 1er) seraient plutôt acquis à l'université pendant que les savoirs d'expérience seraient plutôt issus du terrain. En introduction du bouquin euh, Perrenoud, Altet, Lessard et Paquay disent qu'en fait y'a, ce qu'ils appellent "le conflit de savoirs" c'est euh, les savoirs issus de la recherche versus les savoirs issus de l'expérience du terrain et les savoirs de référence ou disciplinaires versus les savoirs didactiques et ces 4 blocs là sont les blocs du dossier d'accréditation de l'ESPE d'Aix-Marseille sur la maquette. Voilà. Donc Marguerite Altet elle, elle bon, ce qui est en haut à part ce qui est en rouge, ça vient du bouquin dont je vous parle, ça, ça vient du 1er article qui est dans le bouquin, ce qui est ici (désigne PP) ça vient de l'article de Marguerite Altet et en fait elle, elle propose une re euh, une autre boucle, qu'elle met comme ça, d'un côté, alors si je pars par en haut "Savoirs à enseigner, donc ces tous les savoirs académiques, disciplinaires, qui font l'objet des transpositions didactiques; les savoirs pour enseigner qui aident à rendre intelligible le processus enseigner-apprendre; les savoirs sur qui sont issus d'une formalisation de la pratique euh mais qui se sont construits mais on va dire plutôt une genèse partant, une genèse en partant plutôt du terrain; et les savoirs de la pratique qui eux sont pour l'instant, on va dire pas encore montés on va dire au cran au-dessus" d'une certaine manière hein, ils sont euh, voilà, c'est ce qu'elle dit en fait après, quand elle dit "ces savoirs s'inscrivent dans une logique de mise en œuvre et valent par leur pertinence dans l'action construite par le praticien" donc moi je le traduit que soit on est dans soit dans une dimension locale, soit dans une dimension qui est pas encore</p>
60	JY	modélisée ?

61	C	Voilà qui est pas encore vraiment modélisée et je trouvais pas inintéressant de, de, de partir de ça, en tout cas moi ça m'a aidé à penser ce que j'entendais depuis le début sur ces TD parce que c'est quand même une question centrale de ce, hein, je reviens pas sur le mot savoir mais c'est quand même une question centrale de se demander euh, qu'est-ce qui circule ? Qu'est-ce qui circule comme objets à l'intérieur de ces, de ces TD, qu'est-ce qui circule comme objets qui contribuent à la professionnalisation et euh, je trouvais que dans ces blocs-là on pouvait avoir justement, euh, un panel qui pouvait permettre de remplir ça, donc à la question de Jean-Yves sur quel est le but de la tâche je me disais est-ce qu'on pourrait pas, par exemple, regarder une première vidéo, après revenir sur ces 4 notions et voir si on arrive à situer ce qu'on a entendu au travers de ça et si ça ne vous convient pas comme ça, de le prendre par ailleurs. Hein, ça c'est pas immuable, c'est pas figé dans le marbre, c'est juste une, un cadre que je vous propose, si ce cadre-là ne vous convient pas, on en prendra un autre, c'est pas un soucis.
62	J	y a y a y a des, un autre élément que tu as dit vendredi et je vois pas bien mais peut être que, je vois pas bien le lien c'était, à un moment donné tu nous a dit que faudrait qu'on s'interroge sur vos savoirs en fait
63	C	Oui, alors ça c'est autre chose c'est avec quoi vous pensez en fait. C'est ce que je vous disais euh, mais parce que voilà mais ça se serait pour moi, pour m'aider à, quand je vous écoute, que j'entends vos relances, vos questions, vos, et cætera. Je me dis "qu'est-ce qui fait que, qui dit ça comme ça" alors de temps en temps y en a des traces dans vos propos, on en verra une d'ailleurs chez Pierre tout à l'heure euh, et on en entendra aussi chez Jean-Yves je pense, euh, mais je me rappelle plus bien mais, mais voilà, mais c'était plus là tu vois pour moi, pour me dire euh. Pour vous donner un exemple de ça, Jean Yves dans l'ACC avec Pierre quand ils discutent de l'un l'autre de chacun comment ils ont mis en œuvre leur TD euh, Jean-Yves plusieurs fois emploie "je", plusieurs fois emploie "on" ou emploie "nous" et le "nous" et le "on" par exemple, un coup c'est lui et Yvette en tant que eux, deux référents du parcours EPS et tant en temps c'est le "on" de, du, du genre
64	JY	Du prof de gym.
65	C	Voilà, qu'on qui s'entend et puis y a un certain nombre de mots qu'il emploie dans leur lexique ou qui fait référence à des travaux que tu utilises. Voilà c'est par rapport à ça en fait. On regarde ?
66	M	C'est parti.
67	Vidéo	Malek TD déloc. Avant le Td.

68	C	Vous avez entendu ou pas ? (La 2eme partie de la vidéo a un pb de son)
69	B	non.
70	C	Donc y commence en disant " la révolution française c'est le monstre ça fait peur dans les programmes". Bon là, tu m'arrêtes hein si je dis une ânerie (A Malek qui acquiesce) mais c'est ce que j'ai compris apparemment il parle de son programme de seconde à lui qui apparemment reprend le sujet et puis euh, et puis euh, et puis là il attaque par euh,
71	M	Il dit " Comment faire passer ça en un temps limité"
72	C	Voilà c'est ça
73	M	y compris pour des élèves
74	C	Mais euh, c'est bizarre qu'on l'entende si mal. Peut-être parce qu'il est de dos.)
75	Vidéo	Reprise. Le point de vue des PSTG sur la séance et le dessous des cartes.
76	JY	C'est dans cette classe que le tuteur intervient ?
77	M	Oui. Ouais c'est là. Alors juste un élément de contextualisation c'est qu'ils ont devant eux leur feuille c'est "prendre la classe, c'est faire la classe" les 2 tableaux de Fred Saujat sur lesquels ils s'appuient quand ils observent et ils notent à travers des entrées de ces tableaux.
78	JY	ouais ouais
79	P	hun
80	M	Ici j'ai pas mis euh, "préparer la classe" j'ai mis euh, les deux autres pour pouvoir, pour qu'ils aient un, des entrées euh, pour l'observation. Ce qui est réservé au temps de TD
81	C	Ouais (un "blanc") et qu'est-ce que vous pensez de, de ce, de ce contraste, de ces deux temps ? Comment lui, euh, enfin comment euh, comment son, en amont, et après quelque chose qui est, probablement un effet de, de la grille et de l'obs, enfin de la grille plus de l'observation plus peut-être de leurs préoccupations je sais pas mais euh
82	P	On parle pas des mêmes choses.
83	C	En tout cas pas avec le même poids

84	JY	Je trouve que sur la, la première partie, on voit bien les savoirs s'enchaîner. On va voir, on voit bien que le, il part d'une partie du programme, la révolution, qui pourrait faire référence à, aux savoirs à enseigner, il détermine l'objet, il, il précise après les outils, donc on est plutôt sur "savoirs sur enseigner"
85	C	Pour plutôt ? non ? Parce qu'ils sont, tu vois quand il, moi je après bon, peu importe ouais
86	JY	(simultané) Moi je l'aurais plutôt mis ouais mais enfin bon c'est pas grave, enfin sur les 3 premiers savoirs dans la présentation de son travail, dans la conception, et euh et ça abouti très vite, dans la deuxième partie sur le 4ème. Comme si le 4ème était le résultat de, des interactions qui avaient entre les 3 premiers.
87	M	D'accord, ouais, c'est là où moi je, cette notion de savoirs je la questionnais vendredi, moi je trouve que dans la première partie en fait il me sert la soupe c'est à dire il dit ce que je veux ent, y ff,y ff,y ff, il fait l'oral du CAPES et y me, y me, y me sort euh, quelque chose de préparé et cætera. Il emploie tous les mots que je veux entendre hein, ici sur la révolution française et cætera. Mais en, il me présente pas vraiment euh, ce qu'il va enseigner. Enfin, il parle des gouaches de Lessueur, machin, les journées révolutionnaires et cætera.
88	JY	Il y a beaucoup de choses en tout cas.
89	M	Voilà. Y, y, il est pas dans la relation que j'essaie de mettre en place en disant "Ben voilà je vais essayer de faire ça, ça peut marcher, ça peut pas marcher, euh ici euh, je suis là euh, le cours que j'ai préparé c'est euh, c'est Nicolas qui me l'a donné parce que, ben je trouvais ça intéressant il me l'a proposé, on est pas du tout dans ça. Il est dans je récite, je récite, je récite et moi ça me stresse un petit peu parce que je me dis "là on a, j'ai pas établi, enfin, on va jouer à un jeu de dupes et il faut que j'arrive à casser ça très vite" parce que sont
90	C	Est-ce que c'est pas aussi parce que, vendredi, je me, je me souviens tu nous disais "en M1 ils font que de l'histoire pure et dure ?
91	M	Ah oui oui
92	C	Tu vois, tu vas, tu le dis mieux que moi hein ! Et, et mais est-ce que là du coup il s'accroche pas à la seule branche qu'il est sûr d'avoir solidement en main, enfin je sais pas
93	JY	Moi ça, ça m'étonne pas vraiment
94	M	Ah oui, oui
95	J	Parce que c'est pas que à toi qu'il la sert la soupe, c'est aussi à ses enfin

96	JY	Oui c'est aussi les choix qu'il a fait
97	J	Il montre aussi aux autres que son truc, en tout cas dans son esprit, il montre aux autres que c'est carré, que c'est impeccable et cætera. C'est pas que à toi en fait.
98	M	Oui, oui, non non mais quand je
99	J	C'est aux, à l'ensemble des participants au TD
100	M	Moi c'est ce que j'appelle les éléments de langage. Comme en en politique tu vois. On dit, on dit un certain nombre de choses pour légitimer ce qu'on va dire et en fait quand tu creuses, y a pas grand-chose derrière, y a pas de référé, enfin, on a appris par cœur ce qui fallait dire pour faire plaisir au formateur.
101	JY	Ouais il fait un choix euh
102	M	Voilà. Après,
103	V	Pardon, il me semble que, il, que sa légitimité, devant toi passe euh, par les contenus donc il décrit les contenus. Alors que dans un deuxième temps c'est la relation à l'élève qui s'est jouée et qui est questionnée mais, en tout cas, face à toi et à ses collègues, c'est pas ce qui le légitime en premier professionnellement.
104	M	Non
105	JY	Mais il fait des choix aussi. Y, y, c'est vrai qu'il te sert la soupe comme tu dis mais il dit qu'il va travailler en ilots, il dit qu'il va utiliser euh, tel outil euh, tel outil pour faire émerger un but, donner de la vie euh, à aux personnages pour euh, pour les les les les, pour que les chapitres dont il a parlé prennent plus de sens, il fait des choix pédagogiques aussi quand même.
106	M	Ouais. C'est là où je me questionne. C'est à dire qu'en fait ces choix-là euh, comme en didactique à la rentrée on leur a dit "il faut travailler sur la tâche complexe et il faut travailler en ilots" comme l'un des Td c'est travailler sur,
107	JY	ouais on en avait parlé l'autre jour
108	M	"travailler en ilots", il le fait. Il le fait, en plus, il le fait, moi, moi, personnellement je pense que c'est pas un niveau d'expertise suffisant pour pouvoir le faire là on est au mois de novembre, je comprendrais tout à fait qu'il me dise "ben je me sens pas de faire un travail de groupe parce que c'est compliqué, ça va me mettre en danger et cætera." Mais on y est pas. On y sera après donc moi
109	JY	Ouais, ouais

110	M	Non mais, je comprends que, que, pour moi pour la menée du TD je me dis "faut que j'arrive à casser ça vite sinon on va tourner en rond." C'est à dire que si je reste dans euh, cette grille de lecture euh, du TD par rapport à "Vous voyez je fais bien ce qu'on me demande de faire, je suis conforme aux attentes". En plus, il est pas en danger dans sa classe hein, il tient sa classe y a pas de soucis, je me dis "je vais pas avancer, finalement je vais rater mes objectifs." Et c'est en ça que je me dis comment je vais essayer de, de, de casser cette logique-là qui euh, le conformise entre guillemets pour essayer de gratter pour voir euh
111	J	Et toi dans l'échange, là quand tu vois ça au moment où ça démarre, enfin on est sur la première partie, tu euh, tu le reprends pas là de-dessus y part
112	M	Non non,
113	J	Y part pas le ouais "Non, me sert pas la soupe" ce, enfin, non mais c'est
114	M	Non, non, non non, on est en début d'année, je le connais pas beaucoup, mais je me dis "j'attends, ben j'attends" quand y me, quand l'autre lui dit "t'as fait un gros boulot"
115	J	hun, hun
116	M	Je me dis voilà, là, là, c'est une porte d'entrée. C'est à dire qu'il vont revenir sur le côté il a beaucoup bossé et cætera." sur le fond les gouaches de Lessueur c'est vraiment un, quelque chose de très pointu dans les, et là je me dis, je peux rentrer par là pour dire "Non mais en fait y, il a pas fait le boulot d'analyse, on s'en moque, au contraire, il a utilisé une ressource de tuteur ça m'intéresse dans le rapport avec le tuteur et je vais rentrer par là pour voir finalement qu'est-ce qu'il aurait pu faire autrement, qu'est-ce qu'il, où se trouvent ses choix ?
117	C	Ça c'est qui quand même un truc intéressant parce que, parce que tu connais Alexandre, donc son tuteur, parce que tu connais Martin, parce que tu connais ce, ce support, toi t'arrives à dire euh, "Moi je connais le dessous des cartes et il y a eu une co-préparation dans laquelle, voilà, le matériau en lui-même était déjà bien, bien construit, mais lui ne présente jamais cette co-préparation comme si quelque part, c'était
118	M	mal
119	C	Voilà, pas légitime alors que ça, alors que moi je trouve intéressant que en arrivant dans un établissement son tuteur qui bosse à côté de lui, c'est la salle qui est juste à côté, lui dises tiens regarde "sur ce sujet on a ça et on pourrait, d'une certaine manière ça peut faciliter l'entrée dans le métier mais il assume pas et ça c'est

120	JY	Ou alors, ou alors il veut se l'approprier et euh et le transformer en un choix personnel, peut-être, devant, devant le tuteur, devant le référent ESPE et peut-être, je, je connais pas le collègue hein
121	J	(simultanément) Mais, mais ça nous ramène un peu aux interrogations qu'on avait vendredi sur internet, sur Cézanne et cætera. Ou en fait, d'où ça vient tout ça finalement ? Soit c'est un peu honteux, soit ça pose même pas question je sais pas, soit juste entre les 2
122	C	C'est pour ça que, que, comme je savais que dans ce passage y avait ça, c'est pour ça que je voulais vous le proposer aujourd'hui. Vous verrez dans d'autres y a encore des petites pastilles distillées aussi au travers des savoirs. J'ai sélectionné un peu avec tous ces filtres de ce qu'on s'est dit vendredi mais effectivement c'est, c'est quand même une vraie question, avec qui y préparent, avec quoi y préparent, comment on peut soutenir ça, euh ?
123	JY	Et derrière, quels sont euh enfin moi je reviens toujours aux préoccupations parce que c'est ce qui nous anime nous mais quels sont ses préoccupations ? Et là, en l'occurrence, c'est trouver quelque chose pour mettre les élèves en activité. Ce qui est bien c'est que, au bout du compte on le voit un peu dans le, dans le cours de vendredi, il arrive à s'extraire de cette préoccupation-là pour quand même essayer de, plus ou moins jongler entre les groupes. Même si, je suis pas sûr qu'il regarde grand-chose.
124	M	Oui, c'est pour ça, la différence dans le ressenti c'est intéressant parce que le stagiaire il est content parce qu'il les a mis en activité et moi je vais le questionner sur qu'est-ce qu'ils ont appris ?
125	JY	He ben ouais, ils sont pas là-dessus
126	J	hun hun
127	M	C'est là ou finalement on, on peut les perdre parfois, parce qu'ils peuvent sortir en se disant "Moi j'étais content ça s'est bien passé"
128	JY	Ben ouais
129	M	et on essaie de faire, tu as parlé de transformation vendredi, on essaie de déplacer, le déplacement, qu'ils fassent ce déplacement pour se positionner sur les 2 plans quoi.
130	JY	Ouais, ouais. Et quand on entend son collègue, le 2eme collègue, venir sur euh, sur le, lui poser la question du ressenti, après venir sur l'analyse, ce qu'il a vu. Y a que du positif, que de la bienveillance, ça s'est bien passé, tes explications sont très claires, tu arrives à tourner entre les groupes, c'est, c'est vraiment révélateur de, pour lui "prout" rien à dire. Ça s'est bien enroulé. La qué, la question

131	M	Je sais pas si vous l'avez bien entendu, il parle du groupe qui était juste devant, qui était pas très attentif,
132	JY	ouais
133	M	Mais parce qu'on était à côté. Il trouve une explication rapide et cætera. Mais bon après, c'est vrai que ça s'est bien passé aussi.
134	JY	Ben ouais mais c'est son objectif
135	P	En fait c'est un niveau de préoccupation normal, je dirais à ce stade de l'activité
136	JY	Ouais ouais.
137	J	Mais la réaction des pairs, en fait, qui est une réaction de sécurisation du truc en disant tout de suite « ça s'est super bien passé », on la retrouve en fait, c'est assez systématique quoi hein, le 1er truc c'est de dire "ben on est avec toi, ça s'est bien passé", tu vois
138	JY	(simultanément) En plus, oui en plus ouais
139	J	C'est pas juste ils ont vu que ça. C'est aussi qu'à un moment donné ils sont dans un truc de bienveillance par rapport euh,
140	V	de réconfort
141	J	de réconfort ouais
142	JY	ouais. Et puis ça correspond à ce qui
143	C	Oui c'est leurs préoccupations aussi hein ? Ils sont sûr tenir la classe, organisation-travail
144	J	Oui c'est peut-être une forme d'encouragement collectif, on y arrive quoi, hein ! On a vu un truc qui finalement fonctionnait assez bien, on est content parce que, on peut y arriver
145	JY	Finalement, en travail individuel, ils ont bossé aujourd'hui, on sait pas quoi, on sait pas ce qu'ils ont appris mais c'est pas très grave, on verra plus tard.
146	J	Mais tu vois par rapport, par rapport au TD, à ton TD, au TD espagnol, en fait t'as l'impression qu'y a « ok on y arrive » ou et « non on y arrive pas » alors donc y faut faire comme ça parce que, enfin, tu vois une espèce de mise en danger là si d'un seul coup ça dérape c'est qu'en fait y a des éléments très simples qu'on s'est pas appropriés qui sont des trucs comme "tu sors ton carnet" et cætera. Tu vois ?
147	B	Ouais, hun
148	JY	hun, hun

149	M	Ce qui m'embête avec cette définition de, de savoirs euh, c'est sûr qu'on se, qu'on se pose, qu'on se place du côté du, de l'enseignant débutant vis à vis de l'expert, ce qu'il lui faut pour. Mais quand je, c'est pour ça que, là, y a pas, y a pas l'élève dans ces 4 entrées de savoirs.
150	JY	ben, dans la dernière oui
151	M	Y a jamais 1 fois la la notion de, on est toujours dans ces entrées de savoirs sur "qu'est-ce qui faut au professionnel pour faire son job ?" Ce que j'entends complètement. Mais on, on, dans, dans cette façon de la présenter, alors c'est peut-être qu'une façon de la présenter, qui implique peut-être une logique, si on fait ça ben on arrivera bien à faire apprendre les élèves, mais jamais on, on, on, on questionne euh cette interaction où comment les élèves apprennent, où comment on s'assure que, ce qui, c qu, j'arrive pas bien à expliquer.
152	JY	Ça je crois que c'est euh, c'est une orientation un petit peu de la recherche euh, récente non ? Je suis pas trop au fait là-dessus mais on s'est très souvent centré, très longtemps centré sur euh, l'observation des élèves et là effectivement c'est sur l'observation de l'enseignant.
153	M	(simultanément) Oui on est tombé sur l'enseignant, oui
154	JY	Et effectivement avec derrière ce que ça produit, euh, sur les élèves. Mais là effectivement la centration c'est sur l'enseignant.
155	C	qui sont, qui sont nos élèves à nous quand même.
156	B	(simultané) Mais est-ce que c'est pas une étape obligée d'être d'abord centré sur soi pour aller après vers l'autre ? Quand on débute hein ?
157	JY	Ben oui. Mais, y, mais, pour moi y a rien de choquant c'est une caricature de TD de novembre, je trouve. Ou y va chercher son, y va chercher quelque chose ! Alors il le prend euh, y le vole pas, y pourrait dire qu'il a travaillé avec son, son tuteur, il le dit pas parce que peut-être qui veut te montrer que ben, c'est lui qui l'a préparé quoi, c'est super fort
158	M	Ben oui. Mais ce faisant c'est, c'est, c'est presque, moi je, je m'dis "je, j'ai raté, j'ai raté quelque chose ?" C'est à dire que au contraire y dit "Ben regarde on a bossé avec le tuteur, il m'a proposé ça, je vais essayer de le mettre en œuvre et je vais voir les différences entre euh, peut-être ce que j'ai observé dans sa classe et comment ça s'est passé
159	J	Mais, mais est-ce que dans le tutorat mixte y a pas un truc de l'intimité du, du stagiaire avec son tuteur tu vois ? C'est à dire que d'un d'un, moi pour lui d'une certaine manière s'il te le dit pas c'est que ça te regarde pas et que ça regarde pas les autres stagiaires tu vois. C'est presque leur cuisine interne quoi. Ce qui se passe sur le terrain avec ses élèves, avec son tuteur, et cætera. Tu vois

160	M	justement ça questionne par rapport au terrain
161	J	Mais je sais pas si y a pas besoin aussi de zones qui soient des zones qui te regardent pas en tant que, que référent
162	C	Ben soit on peut complètement le lire comme ça, parce qu'en plus je pense que ça, ça existe vraiment quand les rapports, dans, dans, dans ce que j'ai pu filmer tu vois, chez les uns, chez les autres, chez certains tu vois vraiment ce rapport d'une proximité très grande où effectivement on a pas forcément besoin d'aller tout le temps mais si on le met en relation avec par exemple euh, ce qu'ont proposé vendredi Pierre et Jean-Yves chacun à leur façon, euh, en particulier Jean-Yves quand il est dans cette histoire de, de "je négocie avec mon tuteur ma préoccupation pour" euh, on est dans quelque chose, non pas de similaire parce que là ils ont rien négocié mais peut être que le tuteur, je fais un peu de science-fiction mais pas tant que ça, mais je vais vous dire après pourquoi pas tant que ça. Sachant qu'il allait être filmé, le tuteur lui a dit "Bon attend Martin, on s'y met ensemble"
163	J	Tout à fait
164	C	Ce qui s'est exactement passé quand je suis allé filmer la visite-conseil d'Alexandre chez Martin, euh, au second semestre.
165	J	hun, hun
166	C	Quand je vais filmer la visite, euh, y m'avait dit "Tu veux voir quoi ?"
167	C	Moi je leur avais dit "Ben j'aimerais bien voir la classe et le retour entre vous" et là Alexandre me dit "Mais nous on fonctionne pas comme ça, on fonctionne en amont. Et après je lui envoie un rapport." Et après quand j'étais allé les voir, avant la séance que j'ai filmée ils sont dans la même classe, au bureau tous les 2, et c'est un "Bon Martin, aujourd'hui on fait comment, tu t'y prends comment ?" et ça coconstruit, alors que là tu y es pas, y a pas un enjeu par rapport à toi, ça coconstruit, y fait sa séance et après y débriefent. Donc ça peut aussi s'entendre de cette façon. Tu vois ?
168	J	Mais de la même manière, je me rappelle quand j'étais tuteur où en fait quand on faisait des séances pédagogiques avec les élèves, on, je faisais déjà première moitié avant la visite-conseil enfin tu vois sur un demi-groupe pour préparer et puis, la seconde moitié, euh, on le faisait dans la visite-conseil tu vois, mais toute cette cuisine qui est faite pour sécuriser à la fois le tuteur et le stagiaire est peut être assez naturelle finalement tu vois, y a peut-être pas de, t'as peut être pas raté un truc tu vois?

169	M	Non, c'est pas tant ça, c'est que, c'est la façon dont il me le présente, c'est à dire qu'il me le présente comme le produit de sa propre construction
170	JY	hun, hun
171	C	Est, est, est-ce qui se demande aussi si le tuteur entre guillemets a le droit ? Parce que
172	M	oui, oui
173	C	Parce que est-ce qui y a pas aussi le risque de dire "si je dis quelque chose, je mets mon tuteur en difficulté", je crois que là y a plutôt l'absence de "se connaître mutuellement" dans chacun ses attributions et ses tâches. Ça dit peut-être ça aussi.
174	M	Et quelque part c'est tricher d'avoir une ressource qu'on me donne
175	C	Voilà
176	M	Et alors que, pas du tout.
177	C	Alors que si c'est posé, tu vois ?
178	V	Moi je me suis posé la question effectivement euh,
179	C	(après un échange off avec Christine) Bien sûr tu peux intervenir pourquoi ?
180	JY	j'adore ça !
181	J	Ben non, c'est bon (rires)
182	V	Moi je me suis posé la question effectivement en tout cas dans ma, dans ma formation, tout le monde, je pense qu'on est tous dans cette situation, nos étudiants savent pertinemment qu'ils peuvent, soit créer une séance pédagogique, soit s'inspirer de séances déjà réalisées, qu'elles soient données par leurs tuteurs où qu'ils les trouvent en ligne où sur des bases et cætera. Mais peut-être, en tout cas moi c'est le cas, parce que je travaille pas assez eux cette adaptation. C'est à dire, qu'est-ce qui se passe quand on, pour s'approprier quelque chose qui a été fait par quelqu'un d'autre ?" Et, et et euh, à mon avis ça joue, ça se joue aussi là-dessus c'est à dire qu'on légitime pas assez ce travail de euh, prendre quelque chose qui existe, qui a été fait par quelqu'un et qu'on va apprendre à s'approprier.
183	JY	hun, hun
184	C	C'est un peu un truc que Brigitte disait dans la croisée quand elle euh, "quand je suis allé voir ce qu'elle faisait par rapport à ce qu'elle m'avait dit de ce qu'elle faisait, y a un écart"

185	M	<p>Si on y remet euh, par rapport au niveau d'expertise d'un enseignant débutant, est-ce que l'enseignant, praticien et concepteur, est-ce que ça correspond à ce niveau d'expertise de l'enseignant débutant où est-ce que finalement on les met pas directement dans la difficulté ? C'est une question que je pose. En leur demandant à la fois de concevoir, euh, et ensuite d'adapter, et ou d'adapter et le faire et d'avoir un retour dans ce qu'on fait, peut-être que les alléger sur le travail de conception qui est un travail qui va demander un retour mais que sur l'adaptation pratique euh, c'est une piste qui leur permettrait d'pas couler (à vérifier inaudible)</p>
186	C	<p>C'est, c'est, c'est une des questions qu'on avait ouvert vendredi, et que j'avais ouvert aussi avec les tuteurs, et qui est aussi dans la prescription c'est à dire que dans la prescription non pas locale mais nationale sur les missions du tuteur de terrain, y a, coconstruire. C'est clairement écrit hein, que c'est, c'est dans le champ des possibles.</p>
187	CF	<p>En vous écoutant, je suis un peu embêtée parce que je ne sais pas ce que vous avez dit par rapport à ces situations vendredi mais, en vous écoutant, du coup que, je, je me dis qui faudrait pas qu'on confonde, faire faire le métier et le faire parler. Et là les extraits que montre Pierre-Alain c'est une activité où on fait parler le métier. Et on sait bien hein, ce que dit Wallon, entre ce que je dis de ce que je fais et ce que je fais de ce que je dis, y a des écarts importants. Du coup si on entre par aussi la question des savoirs, il serait intéressant d'aller regarder chez ses professeurs stagiaires où ils en sont de la maîtrise des savoirs quand tu dis euh, finalement ils me disent ce que j'ai envie d'entendre. Bon. Donc, quels sont les savoirs qu'ils mobilisent pour te faire penser qu'ils mobilisent un certain nombre de choses ? En tous les cas les savoirs sur enseigner hein, notamment sur les élèves en difficulté, sur ce que devrait être les élèves et comment ils devraient se tenir en classe pour que j'ai des indices que ça se passe bien, de se dire que voilà, là ils ont déjà acquis quelque chose ? Mais ce dont on est en train de parler c'est comment on incarne ça ? Comment ensuite dans la classe, par exemple, il a euh, ce, ce professeur stagiaire, des moyens, des ressources pour aller réguler la tâche, tout au long de l'activité ? Et ça c'est quelque chose qui ne peut se voir que "in situ", quand ça se fait. Donc entrer par les savoirs pour aller aussi voilà. Ben il me semble que ce qu'il faudrait distinguer hein, c'est, c'est justement quand je parle le métier, et quand je l'effectue y compris par comparaison devant d'autres.</p>
188	V	<p>Mais ça renvoie aussi à ce qu'on disait la dernière fois, c'est qu'il faudrait aller filmer des préparations de cours. Parce que c'est aussi du métier.</p>

189	C	Ça fait partie des pistes qu'on a évoqué.
190	J	Mais euh, cette, enfin, oui moi je trouve que ça rejoint tout à fait ce qu'on disait aussi sur l'idée que finalement y a encore le mythe, au moins pour les stagiaires, et peut-être pas que pour les stagiaires, que en fait être un bon stagiaire c'est savoir tout faire en même temps. C'est à dire, passer ses nuits à préparer les cours, être super bon en classe, et cætera. Tu vois et en accréditant d'une certaine manière ce mythe, on, d'après moi on les plonge dans une espèce de solitude par rapport à ça. Et dans, dans l'idée de ce que dit Véro c'est à dire à un moment donné pourquoi on les mets pas face à des, des films, des cours sur internet et puis on leur dit "ben voilà on va passer 1 heure sur savoir comment est-ce que vous le prenez ce cours, comment vous le réactualisez pour vous, on sort un peu de cet espèce de mythe de toute puissance du stagiaire qui, pendant son année de stage, va préparer ses cours, être face aux élèves et cætera.
191	C	Et qui, et qui quand il a pas l'impression d'être dans ce schéma un peu canonique
192	J	Ça veut dire qu'il est pas bon
193	C	Voilà, soit il est pas bon, soit y triche
194	J	soit il a triché, soit il est pas capable
195	V	Y a y a un savoir qui ne s'apprends pas, qui tombe du ciel et tout le monde sait préparer ses cours
196	J	C'est ça. Et que celui qui aurait des, qui serait défaillant d'une manière ou d'une autre. Donc c'est peut-être aussi pour ça, qu'à un moment donné plutôt que de te dire "ben on a vu ça ensemble avec machin et nanana" y fait croire que c'est lui parce qu'en fait pour lui c'est comme ça que ça doit fonctionner et si tu fais pas ça t'es un tricheur, t'es pas bon, t'es, tu vois
197	M	Ouais. Mais ce faisant d'ailleurs y fait pas de choix, c'est à dire que y copie colle le cours de Nicolas
198	C	Alexandre
199	M	Alexandre et de sa collègue, parce que en fait c'est sa collègue qui a monté ce cours-là, que je connais par ailleurs parce qu'ils l'ont présenté en formation du coup. (rires) manque de bol y tombe dessus. Mais y, y n'adapte pas.
200	C	Est-ce qu'il en a les moyens ? Ça, ça c'est une vraie question. Tu vois que, si, c'est pour ça que si, entre guillemet ça ne se cache plus, la question entre guillemets c'est celle-là. Voilà ce qu'on m'a donné, qu'est-ce que j'ai, dans mon état d'entrée dans le métier, de développement, quels moyens j'ai de, qu'est-ce que. Tu vois ?

201	M	Par contre y a, un biais euh inverse, c'est à dire que dans cette situation-là de co-construction, que ce que propose le tuteur ça devient trop prescriptif parce que ils sont dans une telle position par rapport à des tuteurs-évaluateurs que le tuteur peut dire "merde cette séquence elle est faite, elle marche avec moi," et cætera. Et cætera. Donc avec son niveau d'expertise "mets le en place", sans l'adapter et euh, si tu mets pas en place te dire attends je t'ai donné le cours, tu le fais pas et se retrouver euh, dans une situation d'une autre prescription qui serait beaucoup plus difficile à gérer pour le stagiaire. Et ça rajoute une couche de prescription finalement. Parce que. C'est, c'est pour ça que je suis pas, suis pas à l'aise avec ce sujet. Je je je me dit ça peut être bien mais y faut pas que ça rajoute une couche de prescription beaucoup plus rigide pour le, pour le stagiaire.
202	C	Je trouve, voilà pour nous, c'est quand même une question centrale qu'elle soit cachée où pas euh, voilà, qu'est-ce qu'on fait de cette co-préparation, de cette, de ce don parfois, parce que parfois c'est co-préparer, parfois c'est simplement donner
203	M	oui, oui, oui, oui
204	C	Tu vois, de, de ce don de matériau ou de, ou de ou du contraire, de gens qui ne donnent rien ou qui ne veulent rien donner, et qui, qui regarde après. Tu vois mais c'est, et c'est une question, j'trouve qui interroge pour aussi dire ça vite le tutorat-mixte c'est à dire que dès que t'es en, tu vois ?
205	P	Au-delà de (0h48'25)

206	B	<p>(simultané) Et c'est marrant parce que, moi je, la question s'est posée à moi d'une autre façon pendant des CC. C'est à dire qu'on avait travaillé sur des documents qu'on avait fournis avec ma collègue. Les stagiaires avaient travaillé sur euh, monter une séquence avec ces documents, avaient réfléchi. A la fin on leur, euh, on leur avait donné des pistes de, de travail, de mise en œuvre et y a des étudiants qui ont choisi ces situations là pour présenter un CC avec la séquence. Et dans un premier temps, j'étais complètement déroutée quand j'ai vu qu'ils commençaient, sur ces documents sur lesquels ils avaient travaillé en groupe, sur lesquels on avait après donné des pistes de remédiation, et en, et en fait c'était très intéressant parce que y, là on était sur le processus de, euh, on les a travaillés en groupe, on les as vu avec vous, voilà moi maintenant ce que euh, j'ai fait en classe avec eux et c'était intéressant même si dans un premier temps je me suis dit mais euh, "qu'est-ce que je fais avec ça quand, quand certains stagiaires ont présenté" euh, parce que effectivement la recherche, les documents, la logique de la, de la séquence, tout ça, ça avait déjà été fait. C'était après comment je le mets en œuvre en classe et, et, et ça, ça ça interroge effectivement.</p>
207	C	<p>Je pense que c'est un sujet où, qu'on pourrait interroger cet après-midi puisqu'on aura un trinôme reconstitué enfin, puis tu vois c'est un sujet qu'on peut poser ? En quoi ça les aide, en quoi ça les aide pas, en quoi euh, tu vois et en plus on est hors de toute évaluation puisque l'année elle est finie, tu vois, ça peut se, ça peut être un moment, un moment intéressant de, de rediscuter ça avec eux. Tu voulais dire quelque chose ? (Adressé à Pierre)</p>
208	CF	<p>Non, ça replace la question de la formation</p>
209	P	<p>Oui, pour moi ça allait au-delà du tutorat mixte ça, ça interroge tout le travail autour des ressources dans le cadre de la formation en fait c'est, c'est ce qui a vraiment émergé en équipe maths PE quand on s'est mis à, à re-réfléchir sur ce qu'on allait faire l'an prochain avec les étudiants et en fait c'est, c'est, c'est cette question du travail sur les ressources qui, qui est au centre. On a pas encore vraiment de réponse mais depuis 2 ans, c'est, c'est ça.</p>

210	M	Je pense qu'on en a un petit peu quand même, tu regardes les, les PE, en fonction de comment ils travaillent avec leur binôme, si c'est un travail euh, où on va partager des ressources en disant "ben tient, j'ai choisi ce manuel mais, tu peux le remettre en question, tu peux choisir de t'y prendre autrement et cætera. Le PE il se sent à l'aise parce qu'il partage la même classe et euh, il peut, il peut fonctionner en sécurité, si au contraire tu as un binôme très prescriptif en disant "Ben voilà, séance 1, séance 2, séance 3, séance 4" et cætera et cætera. Souvent on a des retours de PES qui nous disent "Ben je peux pas faire ce que je veux, je suis pas d'accord avec les choix d'untel, j'arrive pas à adapter, ça me met en difficulté, j'ai pas eu le choix" et cætera. Et cætera. Y a vraiment dans ce binôme de PE des choses à
211	C	Ah oui, ça c'est sur
212	M	Des non-formateurs qui forment quelque part où qui
213	C	Enfin, formateur invisible puisque lui euh, personne ne le rencontre jamais. Que ça soit nous, le tuteur, mais qui a un poids très fort sur, sur le, sur le stagiaire.
214	JY	Enfin en tout cas, vu le, la formation qu'ils ont en Histoire-Géo dont tu parlais l'autre jour, euh, je vois pas comment des étudiants pourraient, enfin des jeunes profs, pourraient en novembre, euh, être centrés uniquement, enfin ne pas chercher à appliquer quelque chose qui a été fait euh, par quelqu'un d'autre. Je, je vois pas comment c'est possible. Et je trouve ça très bien qu'ils aillent chercher des solutions par contre après, à travailler sur la mise en œuvre et l'adaptation. C'est, c'est, c'est, c'est enfin je sais pas il me semble c'est
215	V	En début d'année moi j'ai eu le cas d'un stagiaire à qui j'ai demandé euh, pourquoi il avait pas adapté et il m'a répondu parce que mon tuteur m'a dit que dans un premier temps fallait que vraiment fallait que je fasse la séance telle qu'elle était et après j'aurais le droit de l'adapter !
216	JY	En plus ouais, en plus les tuteurs selon les cas te
217	M	C'est un obstacle supplémentaire
218	JY	C'est ça oui. Ouais ouais. Ah ouais
219	M	Avec la difficulté que nous ils ont tellement de savoirs euh, académiques sur des sujets que ensuite le savoir pour enseigner ici il est complètement inadapté euh, par rapport aux petits euh, on était à Vitrolles, où même ailleurs où quand y te parle des gouaches de Lessueur euh, les gouaches c'est quoi ?
220	C	Et puis ce qui était rigolo ce jour-là, c'est la petite sur la Patrie

221	M	oui !
222	C	Ah la fin du cours tu vois y a, y a une gamine euh qui dit euh, une de celles qui étaient dans le groupe repéré comme étant en difficulté, euh, elle lève la main et elle dit euh "Monsieur c'est quoi la Patrie ?" Et Martin il est comme ça tu vois, il est pris au dépourvu par la question, et là y en a un qui chante et elle fait "Ah ouais, comme au foot !" (rires) Donc elle savait ce que c'était la Patrie et tout allait très bien.
223	CF	C'est le foot
224	C	C'est ça, c'est le foot.
225	J	Mais quelque part, ça interroge parce que justement si tu veux,
226	C	Et c'est vrai que je pense que si tu, pas sûr qu'au CAPES y aient une question comme ça tu vois, sur la Patrie "Ah ouais comme au foot" qu'est-ce qu'on en fait ?
227	V	Expliquer la Patrie à un enfant de 6ème.
228	C	C'est ça ouais.
229	M	Nous c'est plus le Chevalier de (inaudible) très pointu sur un sujet euh, qui est même pas enseigné d'ailleurs, la plupart du temps. C'est même pas des sujets euh, qui sont ensuite enseignés dans les cours. Quand ça tombe, c'est bien.
230	J	En fait ce dont vous parlez, je fais une association enfin, qui a à voir avec le fait que nous on a pas de savoirs académiques à transmettre en fait. Et, euh, et donc de ce, de ce fait y a pas un moment ou on a un étudiant qui se dit euh, comment est-ce qu'on fait et cætera., et aussi de ce fait, nous on travaille pas beaucoup des séances tu vois avec les étudiants, on puisse les re-réfléchir et cætera., puis cette année j'ai une étudiante à un moment donné qui vient me voir en disant "voilà je veux faire une séance" je sais plus, sur, je sais pas sur le harcèlement où autre, tu vois et en fait je lui dit regarde j'ai un truc que j'avais fait et j' te le passe. Et, elle revient après sa séance en disant "Voilà j'ai fait, j'ai tout revu, en fait, mais ça m'a vachement servi ce que vous m'avez donné et effectivement elle m'a montré elle avait beaucoup repris la structure mais en calquant un petit peu sur ce que j'avais fait au départ. Et alors là, et avec une absence de savoirs académiques tu vois,
231	C	mais ça libère presque
232	J	Ben je sais pas mais c'était juste euh, ça me faisais penser à ça en fait.
233	C	Est-ce que ça serait une transition pour qu'on regarde ce qui s'est fait chez les CPE ? (rires)

234	CF	Parce qu'à la fois, pas de savoirs académiques mais beaucoup de savoirs de référence
235	J	Oui mais enfin,
236	CF	Voilà. Qui demande à être tranchés parce que autant un savoir historique bon, voilà, travaillé au CAPES, sur le harcèlement, comment d'un point de vue déontologique actiologique, les gens vont se positionner ? Je pense qu'y a des prescriptions très fortes
237	J	Tout à fait
238	C	(en s'occupant du lancement du film) Bon là, le lien à l'air de, on va voir
239	CF	fonctionner ? (Sonnerie du PC, rires)
240	J	Tu t'es positionné un peu vite. (passage sur les pb techniques)
241	Vidéo	
242	C	J'l'ai, j'l'ai. C'est une boutade ça hein, c'est juste au début c'est un tuteur qui fait une remarque à Julien qui n'interrompt pas 2 tuteurs qui se, qui se sont tapés une discussion. C'était juste pour faire une petite, et puis ça m'arrangeait pour, pour le montage.
243	Vidéo	
244	C	Mais y'a un problème de mixage parce que ça chez moi, on l'entend mais c'est supportable (discussion technique non transcrite)
245	JY	Bon, là euh, qui y a autour de cette table ?
246	C	Ah oui pardon
247	CF	Julien ? Tu peux
248	J	Ah oui c'est moi, pardon, euh, ben c'est alors c'est alors c'est chaque fois un tuteur son stagiaire, un tuteur son stagiaire, bizarrement. Ils se sont placés comme ça de manière complètement spontanée (désignant avec le doigt) Y'a Christophe, qui est le tuteur de Pauline ici, là y a Naïma, son tuteur est pas là, Serge le tuteur de Marie, Patrice, le tuteur de Marion et ensuite y'a Floriane qui est la stagiaire de Patrick. Donc euh, et donc à chaque fois c'est un stagiaire CPE et un tuteur CPE.
249	V	Et à gauche ?
250	J	C'est dans l'autre sens en fait, il y a moi et puis les autres
251	V	Ah oui d'accord

252	J	Et puis en fait donc y viennent de voir une séance du CVL qui a été coanimée par la stagiaire et le chef d'établissement qui en gros tournait autour de l'organisation du bal de fin d'année et de
253	CF	On est sur l'autoconf là ? On est sur la restitution ?
254	C	On, on est pas sur l'autoconf là on est sur le film du TD
255	CF	Donc y regardent le film ?
256	J	Non non, en fait c'est la réunion qui suit l'observation
257	J	C'est troublant mais y a deux caméras, une qui a un point de vue et l'autre qui a un autre point de vue mais on est en réunion
258	C	En fait c'est les 4 qui sont de dos, en fait là, ici, on les voit de face.
259	J	Mais y regardent Patrice en train de parler en fait c'est c'est, c'est juste ça
260	CF	d'accord
261	V	Oui c'est ça tu avais
262	C	(simultanément)C'est mon côté cinéaste artistique du fois je commence à, mais comme on les voyait de dos, comme y avait 2 caméras je me suis dit "dans le montage je vais essayer de les avoir un peu plus de face", c'est toujours minable mais
263	J	y regardent pas un film en fait y regardent le tuteur qui parle
264	V	Ah ouais, d'accord
265	JY	non c'est bien, attend
266	CF	inaudible
267	C	Pourquoi j'ai pas mis ? à droite quoi ? Parce qui a une caméra là en fait, c'est celle qui les vois tous les 4.
268	CF	Mais dans ton montage
269	C	Pourquoi ? Parce que je savais pas le faire (rire Pierre) Au début, dans le 1er montage, eux on les voit pas du tout ces deux-là et c'est ceux qui parlent le plus. Et ça c'était pas très bien. Non non c'est parce que ça au début de savais pas le faire, ça c'est le montage de décembre, c'est pour ça qui a un bandeau noir en haut aussi, voilà c'est euh, ils sont mieux maintenant surtout depuis que c'est Guillaume qui les fait.
270	Vidéo	lancement du film

271	C	Alors juste parce que moi je l'ai entendu hier, donc je le connais par cœur, y dit, euh, "en tant qu'animateur de séance, il faut acter sans arrêt", c'est ça qui dit pendant que l'autre fait du tam tam.
272	Fil m	reprise.(Un tuteur filmé tape sur la table ce qui gêne l'écoute)
273	M	Il fait un bruit lui !
274	JY	Il est soulant !(rire)
275	CF	Qu'est-ce qu'il, il est empêché de parler ?
276	JY	Ah je sais pas mais il a l'air un peu agacé, ou alors euh
277	C	C'est plutôt vers la fin.
278	J	Le, le, l l l,
279	JY	Celui du fond là
280	C	C'est lui qui tape.
281	J	Ah, non, mais. En fait lui, enfin, il est
282	B	limite hyperactif
283	J	Non mais c'est pas ça mais c'est un contexte qui est particulier. En fait tu as Christophe, qui est tuteur depuis 6 ans, tu as
284	CF	Qui est Christophe ?
285	J	(désignant avec le doigt) Christophe qui est tuteur depuis 6 ans tu as Serge B*** qui est tuteur pareil, genre depuis 6 ans, Patrice aussi et en fait les 3 ils sont copains et ils sont copains avec moi aussi. Y a un groupe, on est, ça fait des années qu'on est ensemble dans les réunions de bassin, dans les formations et cætera.
286	CF	Intimité, proximité
287	J	Voilà. On, on on est copains vraiment en dehors du boulot et cætera.
288	CF	Et lui c'est l'étranger.
289	J	Et en fait, ouais. Lui c'est l'étranger tout à fait. C'est à dire que à la fois ça le gonfle un peu le côté euh, TD délocalisé, ESPE et cætera.
290	JY	Ça se voit pas
291	P	On le sent bien

292	J	Et il est, et et et en alors en plus en miroir sa stagiaire est aussi un peu comme ça tu vois. Les, les 2, les 2 ils sont un peu à part et effectivement ils participent pas beaucoup à l'échange.
293	CF	Oui. On voit que, elle est quand même assez, assez fermée.
294	J	Ouais. Tous les 2 ils sont euh, ils sont dans un alors, enfin, le paradoxe c'est que c'est elle qui a fait le second TD, bon ça c'est encore une autre euh, une autre, mais alors en fait on avait pas vu cet extrait ensemble ?
295	C	non
296	J	Y a, y s'est dit plein de choses qui pour le coup
297	C	Je me suis pas trop planté ? euh.
298	J	Ah non, mais c'est, c'est vraiment intéressant parce que là on est sur des des euh, cette, cette histoire en fait de se réapproprier même dans des moments qui sont des moments de cet ordre-là, des éléments qui vont être des éléments de savoir être, des éléments éthiques où on va reprendre les élèves sur leur manière de parler et cætera. Ça fait vraiment partie d'éléments qui sont des éléments constitutifs de l'identité du CPE tu vois. L'idée de se dire que mais même quand on est dans la cour en train de discuter gentiment, que même quand on est devant le portail à accueillir les élèves, il faut systématiquement reprendre le langage et cætera. Et le fait d'ailleurs que ce soit Patrick au fond-là qui dise "Bon c'est bon, ça va, le niveau était quand même correct", justement, l'idée qu'on essaie de, d'instiller c'est que c'est pas une question de "le langage était quand même correct" c'est pas euh, c'est pas "ta mère où quoi", c'est que à un moment donné, dans ce type de, de situations il faut pouvoir leur dire "Non tu n'emploies pas ça" de reprendre, de reformuler et cætera. et lui effectivement il est à part par rapport à ça parce que tout le monde adhère très bien à cette idée de dire ben ouais, là, effectivement là, y a un moment donné ou y a quelqu'un qui a dit ça, tu l'as pas entendu, et Pauline elle se justifie, "Ben oui, moi je l'ai pas entendu, parce que je suis à l'intérieur, je l'ai pas vu. ", mais l'idée de le reprendre en disant "même quand t'es à l'intérieur, enfin bon.
299	C	Et moi je trouvais qu'il y avait une autre dimension, au début de la discussion, y a, y a ce côté en fait qui est adressé à Pauline en direction de ce qu'elle doit faire avec les élèves et y a un côté adressé à elle-même sur "savoir animer une réunion", tout le début aussi tu vois qui est, moi c'est les deux points que j'avais identifiés en fait euh,
300	J	Ouais complètement.

301	M	Mais ce qui est difficile en TD délocalisé c'est que c'est, c'est l'adressage multiple finalement parce que même quand tu as des tuteurs, comme ça, moi je trouve, c'est vraiment pas, par rapport à la situation précédente, euh, toi même, la manière de mener ton TD, y a des choses que tu dis, qui vont être par rapport aux tuteurs, par rapport aux stagiaires, par rapport aux liens entre tel stagiaire et tel tuteur, y a énormément finalement de, de paliers ou euh
302	C	Et, et plus la vanne de départ qui va avec quelque chose qui a été un fil rouge tout le TD c'est pour ça que ça c'est que je l'ai laissé en fait. C'est que tout le TD Julien, se bat entre guillemet, enfin se bat gentiment hein, mais se bat, euh, pour les remettre dans euh, le CVL et aussi pour que les stagiaires ils aient un espace de parole.
303	J	Tu as vu, je commence, en disant, parce que je connais et que je sais qu'ils vont parler tout le temps relié à "dans un premier temps, vous laissez parler les stagiaires » et cætera. Et après, dès le départ ça ne marche pas du tout et résultat ça fait un fil rouge parce que y se bagarrent en disant "ouais mais t'as dit qu'on devait pas parler et lui il parle" enfin, mais sur le ton de plaisanterie évidemment, voilà, mais voilà. Effectivement ça a été ma préoccupation tout au cours du TD et finalement ça a pas très bien marché mais bon, voilà, hein "
304	C	Non mais y, enfin, il s'est quand même passé beaucoup de choses
305	J	oui, oui
306	M	Non mais ça questionne surtout par rapport à ce que disais dans la vidéo de vendredi, Isabelle par rapport à ce qu'a été notre TD commun. Le temps, la place, euh, le temps de parole des stagiaires dans la forme des TD
307	JY	hun, hun
308	M	Euh, comment l'organiser ? Comment faire en sorte que qu'il ait une vraie place avec un objectif ? S'il a trop de place, on risque de tomber dans euh, uniquement du récit de ce qui s'est passé
309	JY	Ou de la complaisance
310	C	(affiche la diapo des 3 préoccupations les plus fréquentes). Je vous ai remis là, vas-y continue, parce que c'était
311	M	Oui, c'était, c'était vraiment ça.

312	C	<p>Ça donc c'est, pour Christine qui n'était pas là vendredi, vendredi donc j'ai, j'ai, j'ai, j'ai mis tous les sous-thèmes qui sont, qui traversent les 4 ACS et aussi pas mal de choses donc, par rapport au référentiel de compétences du formateur et après en dernier point j'avais mis les 3 thèmes que j'avais repéré comme les plus fréquents dans l'ensemble des autoconfs et cette question-là, "organiser-animer les échanges post observation novices experts" donc, c'est ce que Malek vient de relever, qui une question qui, qui, qui travaille tout le monde et dans l'autoconf avec Julien et Brigitte y avait la question de "Est-ce qui a un effet de nombre ?" que vous vous étiez posés tous les 2 parce que dans, dans celui de Brigitte ou il y a 1 seul tuteur, 3 stagiaires, euh, on voit que la parole est majoritairement prise par les stagiaires, euh, et dans le tient, c'est ta préoccupation et on voit que c'est un, un un, cap que tu essaies de tenir dans celui de Véronique, y avait aussi cette question, là aussi beaucoup de tuteurs et euh, bon c'est aussi quelque chose dont toi tu avais parlé dans l'autoconf avec Malek autour de ce moment-là. On peut pas trop voir dans le tient (JY) ou dans celui de Pierre, parce que y a pas de tuteurs mais. Euh. (Rire) Mais en tout cas, ça fait partie des</p>
313	J	<p>Et tu vois, juste, parce que, euh, enfin, ça me perturbe en fait de voir ce truc-là que maintenant, c'est vrai ! Parce que, en fait ma préoccupation au cours du TD était principalement effectivement sur le,</p>
314	CF	<p>Tu mets l'image ?</p>
315	J	<p>Ça a été principalement sur le, euh, sur justement cette circulation de la parole, euh, enfin, sur des problèmes d'animation, et puis aussi j'avais identifié un moment qui était un moment (démarrage involontaire du film qui interrompt Julien quelques secondes) J'avais identifié un moment dans le, dans l'observation qui était un moment qui me semblait vachement intéressant et j'espérais que ça allait venir spontanément. Pendant tout le TD chui préoccupé par ce truc-là, résultat ce moment intéressant c'est pas venu spontanément et je le relève à un moment donné parce que je me dis "ce serait dommage qu'ils passent à côté" et au final en fait, y a eu des moments où ce sont échangés des savoirs qui sont des savoirs fondamentaux et j'en ai pas le souvenir tu vois, c'est à dire que je, je alors après c'est aussi parce que finalement euh, on les a pas vus en, en en retour mais je suis sorti un peu frustré en me disant c'est quand même dommage que ce truc qui était si clair en fait ils soient pas arrivés à le voir et que ça soit moi qui était obligé de le pointer alors qu'il y a plein d'autres éléments qu'y m'ont complètement euh, échappés parce que j'étais focalisé sur autre chose en fait.</p>
316	CF	<p>Tu peux rappeler ce, ce truc très clair, c'était quoi ?</p>

317	J	Ben, en fait euh, c'est, c'est, c'est que euh, dans le, dans le déroulement du TD y a un élément que euh, la stagiaire, je ne me rappelle plus exactement ce que c'est mais euh, ne cherche pas à induire chez les élèves et elle attend en fait que ça vienne. Et en fait y a son, euh, son collègue qui est là et qui à un moment donné en gros se dit "Ben c'est bon quoi, e e elle arrête de tourner, autour que, alors que elle effectivement de manière assez fine attend, que les choses émergent, y a son collègue qui à un moment donné dit "C'est comme ça, c'est comme ça, on va faire comme ça." Et donc ça me semblait vraiment super intéressant parce que dans l'animation de la, de la, enfin ça me semblait facile en fait tu vois je me dis, là, y a une démonstration de ce que c'est que accompagner les élèves vers ou à faire émerger une idée et puis d'un seul coup y en a un qui casse complètement ça et qui donne les solutions à tous les élèves avant que les, les idées émergent. Et résultat en fait, je suis resté focalisé sur ce truc-là qui me semblait évident et intéressant dans la logique de la formation pour que, euh, les stagiaires puissent dire "ah ben oui finalement accompagner les élèves sans trop induire de choses chez eux c'est ça." Parce que c'était une belle démonstration et ça, je sais pas y z'ils sont pas arrivés alors qui a plein d'autres savoirs qui se sont échangés de manière toute simple en fait.
318	C	Avec en plus le fait, par rapport à ce que tu dis, que aucune des propositions que lui a faites n'a été reprise par les jeunes.
319	J	Ouais tout à fait
320	C	c'est à dire que elle, elle avait moins amené, comme tu, bon je répète pas ce que tu as dit, tranquillement, lui d'un coup il casse le truc en disant on a cas faire ça et y fait un flop absolu,
321	J	(simultanément) Les élèves écoutent pas.
322	C	C'est à dire qui y en a pas un qui reprend sa proposition et ça continue à circuler et c'était
323	J	Les élèves n'écoutent pas du tout et par contre effectivement toutes les propositions qui viennent des élèves qui ont juste été accompagnées par la stagiaire de manière assez fine, c'est ça qui est acté à la fin. Tu vois ?
324	JY	hun, hun, hun
325	J	Moi ce qui me, ce qui me, cette démonstration super belle

326	JY	Et, dans cette forme de TD là où il y a plusieurs tuteurs et plusieurs stagiaires, tu, nous quand on est seul avec 1 stagiaire qu'on a observé plus deux autres euh, stagiaires, l'objectif il est d'identifier des euh, des façons de faire, des difficultés et des pistes pour éventuellement progresser. Là, le fait qui est plusieurs tuteurs, est-ce que ça te donne également un objectif supplémentaire du style euh, du type de, partager par exemple euh, des objectifs de formation de tuteurs. Tu vois ce que je veux dire ou non ?
327	J	Oui, oui, je vois très bien ce que tu veux dire mais je réfléchi à ce que tu es en train de me dire (rire)
328	JY	Et est-ce que dans ton lit tu te dis on va travailler sur le CVL et ce serait bien quand même temps du fait qu'il y ait 4 tuteurs, eh ben euh, quand on travaillera sur le CVL, je saurais que les tuteurs vont aborder ça, ça, ça, ça ça et ça. Où est-ce que vous vous contentez d'analyser simplement euh, d'observer
329	J	Si, si alors ouais, y a y a euh, alors y a un élément en fait qui est de, de l'ordre de euh, ce type de travail en fait y peut être fait de manière très diverse en fonction des tuteurs, des établissements et cætera. Tu vois ? Et euh, le fait là de les réunir aussi, y a un côté euh, ceux qui s'ils sont pas encore mis, bougez-vous de vous y mettre tu vois ce que je veux dire ?
330	JY	D'accord. D'accord ok. Ouais ouais, très bien.
331	J	Y a quelque chose de cet ordre-là ?
332	CF	Chez toi ? C'est à dire que c'est une manière d'induire chez d'autres tuteurs le fait qu'ils mettent leurs stagiaires quand une situation de CVL
333	J	(simultané)Ouais. Quand, quand même ouais tout à fait.
334	M	Mais, je pense au final euh, le problème qu'on a tous et on, on a toujours pas défini ce qu'était qu'un TD délocalisé ? En gros euh (rire Jean-Yves)
335	JY	Ben chacun la fait mais euh,

336	M	<p>Chacun fait un dispositif, invente, crée, avec des choses riches différentes et variées mais nulle part, je suis en train de relire la fiche technique là, ici, nulle part on nous dit clairement ce qu'est un TD délocalisé, dans le sens où il a été conçu, quels sont les savoirs, et euh, on nous dit euh, euh, "Ces temps de travail permettent des échanges concrets entre étudiants et/ou FSTG, tuteurs et formateurs" ça franchement on a pas besoin d'aller à (inaudible) sur des problématiques professionnalisantes référées au vécu commun de séquences pédagogiques ou éducatives." En fait c'est, ça veut pas dire grand-chose, dans, dans l'idée "problématique professionnalisante" moi je vois pas ce que c'est ça. On se réfère à quoi finalement ? On se réfère sur, quel type ? Qu'est-ce qu'on doit y faire concrètement ? Euh, Pour que ça soit un élément de</p>
337	JY	<p>Moi je trouve ça bien, que ce soit pas spécifié</p>
338	B	<p>Qu'est-ce qu'on a envie d'y faire</p>
339	M	<p>Mais</p>

340	C	<p>C'est, c'est c'est la question enfin, tu m'arrêtes si je dis une ânerie mais, euh, même si t'as, j'en dis pas euh, moi c'est ce que je trouve à la fois intéressant et euh, dans dans dans ce que dit Daniellou des prescriptions adressées aux cadres. C'est à dire que dans, dans, dans le, Daniellou c'est un ergonomiste, et dans, dans plusieurs trucs que j'ai lus quand il parle des prescr, il fait la différence entre les prescriptions adressées, on va dire à des gens qui ne sont pas des cadres, et des prescriptions adressées aux cadres. Et il dit "Les prescriptions adressées aux gens qui ne sont pas des cadres sont eux, appuie sur le bouton rouge, appuie sur le bouton bleu, appuie sur le bouton vert", tu vois sur euh, voilà, au niveau vraiment strictement de la tâche alors que dans la prescription adressée aux cadres, on fait confiance au fait qu'il est, qu'il a des capacités de de, reconception. Et une des limites que que, dont parle Daniellou, c'est que dans cette prescription adressée aux cadres qui sont souvent faites par des gens qui sont trop loin du terrain on a un écart qui devient la prescription floue c'est à dire que euh, c'est à la fois sans do, sans, on va dire avec une absence de précision mais dès fois aussi une absence de connaissance réelle de la tâche qui fait que, ben qu'on est face à ce qu'il a, voilà, ce qu'il a appelé la prescription infinie des résultats mais totalement creuse du côté des moyens et et et c'est un peu ça qu'on vit dans la nôtre, c'est à dire que face à ça, on, on voit dans tout ce que vous faites et dans tout ce qui se fait depuis trois ans ben euh, à la fois, ce que Pierre a appelé vendredi "la redécouverte d'un confort" c'est à dire que y y s'est emparé de cette floutitude pour inventer un mot et il en a fait un environnement dans lequel il trouve son compte et dans ce que dit Malek c'est à dire que ben comme c'est pas très précis du coup, on a l'impression que, que c'est l'auberge espagnole quoi. Mais, enfin j'ai rien contre les espagnols (rires)</p>
341	CF	l'armée Mexicaine
342	C	l'armée Mexicaine.
343	J	<p>Non mais, en fait moi par rapport à ce qui est prescrit, par rapport à ces interprétations multiples des prescriptions, ce que je me demande c'est si, ceux qui prescrivent là et que tu décris comme étant très éloignés du terrain et cætera, y reçoivent où y recevraient cette diversité d'interprétation de la production comme une richesse où comme une trahison ? Tu vois ce que je veux dire ? Si, si, ouais.</p>

344	CF	<p>Et aussi tout dépend du niveau de développement des gens. Ça peut être un empêchement de l'activité mais ça peut être aussi voilà, un, un, un magnifique levier pour s'engager dans, dans une espèce de créativité. Ceci dit, c'est la prescription là, parce que si tu relies d'autres prescriptions locales, il est bien dit que c'est dans la dimension collective, à plusieurs tuteurs et à plusieurs stagiaires que va se construire le TD délocalisé mais ça aussi ça vient s'inscrire dans une histoire de la recherche. C'est à dire que depuis bien longtemps, ce qui a été écrit sur la recherche au niveau des dyades a été jugé comme insuffisant du point de vue de l'apprentissage du métier et sont mobilisés tous les travaux de Chaliès, de Bertone, bon. Tous ces gens qui ont essayés de travailler sur des tutorats collaboratifs et finalement qui disent y faudrait euh, profiter qu'il y ait plusieurs tuteurs et plusieurs stagiaires dans un établissement pour essayer d'avoir une dimension collaborative de métier. Et donc là, on voit bien que c'est ce à quoi tu t'essaies. Sauf que chez Chaliès y a une dimension qui n'existe pas dans le tutorat euh, dans le TD délocalisé mais que le GCIEF avait débusqué qui est la question de la temporalité. C'est à dire que ça, ça n'a de sens finalement que si tu peux le remettre à l'épreuve et voir comment la question que tu as pointé toi comme étant une question de métier, elle peut continuer à vivre et à se développer dans le temps. Là, euh, le problème c'est que si on a 1 ou 2 TD délocalisés euh, bien sûr, la dimension collaborative se perd.</p>
345	J	<p>En, en fait tu, tu tu vois c'est marrant que tu dises ça parce que, dans le groupe, là, il y en a, un, un, un peu par hasard, par affinité et cætera. Il y en a deux qui ont reconstitué ça c'est à dire que Pauline et Marion en fait, parce que y a plein de croisements, c'est à dire que Marion était AED chez euh, était AED chez, euh, chez Christophe avant. Mais bon, y a des choses comme ça et donc en fait euh ils sont aussi de fait Christophe et euh, et Patrick ils sont aussi tuteurs un petit peu de l'une et de l'autre c'est à dire qu'elles vont l'une et l'autre dans l'autre établissement de l'autre et en fait y construisent quelque chose comme ça.</p>
346	CF	<p>Et oui mais là tu vois on rajoute une autre dimension du TD c'est à dire comment on va aller mettre au cœur de cette euh, cette professionnalisation, la comparaison. C'est à dire que là, y a, y a vraiment l'idée d'assumer une comparaison, c'est à dire que le métier ne s'apprendra pas uniquement en l'effectuant mais aussi, en en, en le comparant et en se comparant à d'autres. Donc tu vois c'est, on met autre chose là sur le, bon qui est déjà présent, je pense dans les prescriptions du TD délocalisé mais que tu vas inscrire dans la durée du coup.</p>
347	C	<p>Est-ce que vous voulez qu'on continue cette discussion au travers d'une 3eme vidéo ?</p>

348	J	Ben oui (autres acquiescent)
349	C	Ouais, ça vous va ? Euh, alors pour essayer d'avoir un enchaînement, ce que je vous propose là c'est qu'on aille voir un autre euh, alors y a deux options, y a soit on va voir un travail à 3, tuteur, référent, stagiaire autour de cette préoccupation, y a deux questions qu'il aborde où l'autre option c'est de voir un groupe, un grand groupe de la même manière que là, mais un grand groupe dans lequel euh, euh, en fait c'est une interaction euh tuteur-référent qui va se passer euh, et après y a, la discussion va s'installer si c, ce que je vous propose c'est qu'on aille plutôt voir celui de véronique d'abord.
350	J	hun, hun, oui
351	C	Voilà c'est pour essayer de créer du lien entre les images hein
352	M	Y a 2 choix mais c'est moi qui choisis à la fin
353	J	Ouais, c'est c'est c'est pas banal ça (rire Pierre) C'est pas ce que vous préférez mais voilà, mais vous allez
354	C	Si vous ne choisissez pas ce que je vous dis, vous ne choisirez plus. C'est ça ce que ça veut dire. (rire)
355	JY	Et si on regardait celui de Véronique ?
356	C	Voilà ! (rires)
357	Vidéo	lancement
358	C	Alors j'ai fait exprès le laisser le blanc qu'il y avait avant parce que dans tous les TD que j'ai filmé, dans, y a, un truc que j'ai pas, pour l'instant je l'ai pointé j'ai pas pu le pister dans le détail parce qu'il me faudrait 3 vies mais euh, y a un rapport au silence différent, différent d'un TD à l'autre. Et tout, les 2 vôtres, qui sont à, à effectif presque identique, ben dans le sien, y a pas un millième de seconde de silence c'est papapapapapa, dans tout le tien, et le tien, y a un tempo qui est très tranquille, tranquille,
359	B	Ils sont excités
360	V	Ouais mais c'était d'autant plus surprenant que 1 semaine avant ou après j'ai fait l'autre TD délocalisé et c'était l'inverse. J'essayais de me battre pour prendre la parole et ça n'arrêtais pas et là ! Je, je, j'avais l'impression que
361	C	Tu t'en es rendu compte aussi. C'était impressionnant.
362	B	L'impression de ramer

363	V	ah ouais, c'était, je passais mon temps à relancer. Je laissais toujours un temps, c'est pour ça que je, c'est aussi pour, vraiment, leur dire, c'est lourd, ils sont lourds ces silences mais c'était une façon de leur dire "allez y vous pouvez prendre la main" et puis y se passe rien donc j'y vais.
364	C	Moi, la, la question que je me pose par rapport à ça c'est "Est-ce que ça peut avoir un lien avec celui ou celle qui a été observé et sa personnalité ?"
365	V	Je sais pourquoi tu dis ça. (rire)
366	C	Tu sais pourquoi je dis ça, mais même par rapport à d'autres si tu veux, parce que Pauline par exemple, qu'on a observé chez Julien, elle a la pêche, elle va à 250 à l'heure, Annie c'est pareil, tu vois très dynamique, très et donc là y a très peu de blanc. Anne elle est plus tranquille, tu vois ?
367	V	Ah ouais, ouais
368	C	Donc je me dis, du coup, comme ça se passe, comme l'observé il a quand même un statut particulier dans ce groupe tout le temps, hein, est-ce que sa personnalité induit, voilà, c'est ça. Est-ce que ça induit pas quelque chose du côté du rythme ? Je sais pas, c'est qu'une question pour l'instant.
369	V	(en parallèle) On est chez elle, on est dans son établissement
370	J	Est-ce que ça raconte pas du non-dit aussi ? À un moment donné si y a du silence c'est que tout le monde se dit "Putain y a un truc euh, qu'on a bien vu qu'on," je sais pas j'ai pas vu le TD mais quelque chose qui aurait été problématique ou on se dit "Oh la la qui est ce qui va oser ? Qui est-ce qui va oser le dire ?"
371	C	(simultané) C'est ça.
372	V	Ben, là je pense que Anne se refuse à guider quoi que ce soit et à et à impulser quoi que ce soit, de fait tout le monde attends que ce soit moi qui pilote le truc complètement alors y attendent en fait, ils sont en posture d'attente et j'arrive pas à, à transformer cette dynamique. Je subis ça moi aussi et je relance.
373	C	C'est pour ça que j'avais laissé ce petit blanc hein, c'est pas, je commence à faire des effets de montage euh,
374	Vidéo	lancement

375	C	Vous avez entendu le début ? Le problème ? (Réponse inaudible) C'est Véronique en fait qui, qui, qui, qui lance Anne, Anne c'est la tutrice qui est à côté d'elle là, c'est elle qui a fait la séance, elle la lance sur la question des blousons parce que les gamins ont tous gardés leurs blousons euh un long moment, hein dans, pratiquement la moitié du temps ?
376	V	C'est seulement quand ils sont passés à une activité euh,
377	C	physique
378	V	physique ouais c'est ça oui puisqu'y se lèvent et qu'ils doivent bouger euh qu'elle euh qu'elle passe la consigne d'enlever les, les, les blousons mais elle l'a pas fait avant. Je par là-dessus car en, je, vraiment, je voulais absolument qu'on, qu'on, qu'on aille sur cette question
379	C	Alors par rapport aussi aux deux observations qu'on vient de voir c'est la première fois des trois où c'est le référent qui, qui rentre sur un, une question professionnelle on va dire ça comme ça pour pas employer savoirs ou pas savoirs mais euh, dans le 1er c'était le décalage entre Martin et les stagiaires, dans le second c'est un tuteur qui s'adresse à celle qui a fait en disant et là c'est toi.
380	CF	Excuse-moi Véronique, tu as dit je veux absolument revenir sur la question ? C'est ça que tu dis ? Sur la question des blousons.
381	V	hun
382	Vidéo	
383	C	(A Véronique) Tu veux que,
384	V	Grand moment de solitude, je, j'attends qui réagissent, bon heureusement euh, Lucille me sauve et puis, ne pas réagir mais ahh pff,
385	J	Mais d'après moi dans le silence y a ça hein ! C'est bien ça, tout le monde se dit, ben elle abuse un peu et tu vois et ose pas lui dire
386	V	Ah tu veux dire euh
387	J	Moi j'ai l'impression que derrière y en a quand même un certain nombre qui se disent
388	V	qu'elle aurait pas dû faire comme ça, tu penses ?
389	J	Ah moi j'ai l'impression, ou alors peut être que je projette en fait euh
390	CF	Qui se disent quoi ?

391	J	Ben que, enfin que le, l'argumentation là qu'elle euh met en place par rapport à cette histoire de blousons elle est très problématique quoi et euh et y se disent "Bon ça va. En même temps c'est son TD on va pas euh, on va pas le pointer". Mais bon, peut être que moi je projette parce que quand je l'ai entendu dire ça, je me (met les mains sur le visage), non mais c'est pas possible ! Ça me, ça me, mais euh
392	B	Oui, oui parce que moi par contre pfff Est-ce que tous partagent les mêmes valeurs là autour de cette table par rapport au,
393	JY	surtout par rapport au cadre éducatif
394	B	au port du blouson ? Et qu'est-ce qu'on en fait de ce blouson ?
395	V	Ben non ! Mais c'est bien pour ça que je veux que ça vienne là et que ça soit discuté
396	JY	C'est quelle date ? Ça, ça a été filmé quand ?
397	C	Décembre, novembre ou décembre. (rires off)
398	JY	non non pour savoir le thème c'est euh, c'est sur le cadre éducatif ? C'est tout le temps où c'est une question qui émerge comme ça ? Par rapport au port du blouson par exemple ?
399	V	oui
400	JY	C'est une question qui est abordée euh, systématiquement en début
401	V	Pas du tout.
402	JY	Bon d'accord
403	J	C'est toi qui la fais émerger
404	V	Je la fais émerger parce que je le vois, parce que ça fait écho à des choses qu'on avait travaillé avec eux en M1 l'année précédente et ça fait écho aussi euh au, au fait qu'on soit allé filmer la rencontre tuteur-stagiaire et que c'était une question qui avait été abordée.
405	C	autour des gants
406	V	et aussi parce que je commence à pressentir que toutes ces questions autour de l'accueil des élèves au CDI et les règles qu'on fixe ce sont des questions qui, qui, qui sont là, mais qui sont euh, pas traitées en tant que tel.
407	JY	implicites oui
408	V	Et qui faut absolument aborder.

409	M	Mais y a y a un truc gênant c'est c'est finalement pour que, dans la profession on, on distingue des savoirs, je pense par exemple à ça, y a pas, y a pas eu, y a pas d'arbitrage finalement c'est le contexte qui arbitre et ça pose un problème finalement. C'est à dire qu'à un moment donné on le partage, on le partage pas mais ça reste euh, individuellement, en fonction du contexte des arbitrages, que l'on va faire.
410	V	hun hun
411	M	alors à un moment on se dit ben qu'est ce qui, qu'est ce qui est codifiable comme une règle liée à la profession et qu'est-ce qu'on laisse au contexte ? C'est la même remarque hein ? (S'adressant au chercheur en pointant le doigt)
412	V	Mais c'est tout l'enjeu du négociable, non négociable hein en fait, ben si parce que y a une part qui appartient aux règles, aux règles, au règlement intérieur, qui réfère lui-même à des lois plus générales des lois et cætera. Et puis tu as les éléments qui effectivement en contexte, font que tu vas accepter quelque chose que tu refuserais peut-être ailleurs.
413	M	Oui mais, ça je, je suis bien d'accord avec toi mais ce qui fait la difficulté euh, de professionnaliser le métier d'enseignant c'est que, c'est, c'est, c'est très poreux finalement. C'est à dire que à la fois euh, tout dépend du règlement intérieur ou de ce qui est, je vais l'appeler le règlement de la profession dans le sens où on va définir euh, une profession en fonction des règles que la profession s'est elle-même donnée pour. Y'a pas consensus,
414	JY	hun hun.
415	V	non
416	M	Et y a très peu consensus, ce qui fait que euh, la porosité entre les 2, elle vient, elle va jouer et, euh et on va être toujours dans un entre deux où on se dit ben tel sujet est-ce que, parce que je veux dire, Martin, y s'est passé la même chose, son tuteur est arrivé dans, en disant "Oh ils ont les vestes au fond ! Tu les as pas fait enlever ?" Et Martin nous dit après "mais moi j'ai froid dans la salle" quoi. Il pèle dans la salle, le chauffage il est tout petit, on a froid, et cætera." Et honnêtement on avait froid. Donc pour euh, pour un certain, je sais pas si j'arrive bien à le dire (tous ; ouais ouais) peut être qu'à un moment donné qu'est ce qui va être codifiable et qu'est-ce qui va pas être codifiable. Pour, pour, pour entrer dans la professionnalisation s'entend, pas simplement pour dire ben j'avais
417	JY et V	hun, oui

418	C	C'est une des difficultés qu'ont les stagiaires quand ils font le grand écart entre le terrain et l'ESPE hein !
419	M	oui !
420	C	C'est que ah, localement les choses sont arbitrées d'une façon et, et des fois pour justifier cet arbitrage on te dit "d'une façon ce qu'on te dit là-bas ça sert à rien euh", le terrain dit ça sauf que des fois le terrain, c'est le terrain à l'échelle de l'établissement, et pas plus, c'est euh. Et du coup pour l'instant c'est eux qui se débrouillent avec ça hein.
421	J	Mais, alors, parce que j'essaie de m'interroger sur pourquoi ça me choque à ce point-là ce qu'elle dit ta stagiaire au départ si tu veux
422	C	C'est, c'est pas une stagiaire !
423	V	(Simultanément) C'est une tutrice !
424	J	C'est une tutrice ?
425	C	Ben alors là, ça va te choquer encore plus Julien (rire)
426	V	On vient de voir la séance de la tutrice.
427	J	Ah ouais d'accord. Oui, mais en fin bon. Ouais en fait moi ce ce enfin euh, par rapport à ce que tu dis, moi ce qui me choque le plus c'est finalement les raisons pour lesquelles elle, elle leur permet de garder euh, euh, leurs vestes du vois. L'impression que j'ai c'est que, effectivement les éléments se négocient en fonction du contexte euh, mais par contre ce qui ne devrait pas être négociable c'est les règles déontologiques qui ont, qui ont à voir avec euh, ce que tu mets derrière les choses tu vois. Et par exemple effectivement se dire "Ok là cette classe je vais leur laisser mettre la veste, soit parce que fait très froid, soit parce que je vais lutter sur autre chose par ce que ça me semble plus important", c'est, c'est peut-être quelque chose qui en termes de professionnalisation peut être discuté avec des stagiaires. Tu vois je veux dire parfois il vaut mieux laisser tomber sur certaines choses parce qu'on sait qu'on va lutter sur d'autres choses et et donc, dans la professionnalisation des stagiaires on a besoin d'arriver à avoir plutôt une discussion de cet ordre-là par contre dire "On leur laisse les vestes parce que ça va les appâter euh, euh et que on veut quand même les emmener au CDI"
428	V	C'est de la démagogie
429	J	Ouais, là, là on est vraiment sur un vrai problème éthique quoi tu vois ?

430	C	Qui est en même temps son dilemme à elle. Elle arrive depuis des années pas à les avoir et
431	J	oui, non, non mais certainement
432	C	Et elle pense qu'en arbitrant comme ça elle euh.
433	J	Mais si tu veux, enfin tu vois, ce qu'il en est en terme de discussion vis à vis des stagiaires à un moment donné dire "Ben nous on a du mal à faire venir les élèves au CDI donc on va les laisser euh, avoir leur vestes, mâcher leurs chewing-gum et écouter leur portable" tu vois enfin, je caricature mais à un moment donné si euh, si l'enjeu il est là, il est d'arriver à être le plus souple possible pour que les élèves rentrent au CDI, y'a un vrai soucis.
434	C	ouais, bien sûr. Là, la fin continue sur ça, si vous voulez euh. À moins que tu veuilles réagir ?
435	V	Par rapport à ce que viens de dire euh, je suis assez d'accord avec son analyse sauf que c'est même pas ça que je veux faire émerger moi. J'ai pas envie qu'on lui renvoie le fait que, que, enfin que là elle a pas fait forcément le bon choix. Je veux juste qu'on voit que ce sont des points de discussion, des points de choix, et que ces choix soient explicites.
436	JY	hun hun
437	C	Et puis dans ce passage comme ç'est un parti-pris que tu nous as donné quand on était en ACC tu dis "moi je donne jamais ma position pour ne pas couper la discussion".
438	V	Ouais, c'est vrai
439	C	Et là, c'est que qu'on voit en fait. Toi tu lances et après tu, tu laisses les gens euh
440	JY	Et c'est quoi ta position ? (rire)
441	J	Vas-y avoue !
442	V	Non mais moi ça me gêne pas que elle, qu'à un moment donné on fasse pas enlever les blousons aux élèves, je vais dire à peu près ce que dit Julien mais c'est vrai que la façon, l'argument qu'elle utilise est assez démagogique, en même temps euh, euh, tant qu'on est pas soi-même à sa place on sait pas ce qu'on ferait.
443	J	oui
444	JY	Ouais. C'est le cadre éducatif au-delà du règlement, c'est le cadre éducatif que tu mets en place pour que tu puisses faire ton boulot d'enseignant.

445	V	En fait ce qui nous a aussi troublés avec Pierre-Alain c'est qu'elle les pressentis vraiment comme des élèves qui, qui, pour qui il avait fallu ramer, ramer pour les faire venir au CDI, pour, pour, et que là elle avait obtenu ça et que donc euh, euh, et euh, et qu'elle avait fait beaucoup de sacrifices pour obtenir ça et que donc on allait les perturber et qu'on allait, elle voulait pas qu'on filme et cætera. Et en fait, nous ce qu'on a ressenti c'était des élèves qui étaient vraiment partant paisibles, qui étaient contents d'être là,
446	C	Et qui ont dit plein de choses sur les bouquins,
447	V	Oui ! Et, et c'est vrai qu'il y avait ce décalage-là, donc c'est vrai que du coup-là on lui demande et on est vraiment euh, euh
448	Vidéo	
449	C	Ouais c'est une stagiaire qui parle
450	V	Y a 4 stagiaires
451	C	(montrant du doigt) 1, 2 3, 4 stagiaires, Nadia la tutrice, elle je sais plus son nom
452	V	Véronique
453	C	Véronique, Anne et Véronique
454	CF	C'est la stagiaire de qui qui parle là ?
455	V	Euh, ben justement sa tutrice n'est pas là.
456	CF	Et la stagiaire de Nadia n'est pas là non plus ?
457	V	Si elle est à sa droite.
458	C	Elle est là, Alexandra.
459	CF	Ah, je la reconnaissais pas. D'accord.
460	C	ET Anne, elle a, c'est elle la stagiaire de Anne ?
461	V	Euh non, la stagiaire de oui, oui c'était elle.
462	Vidéo	
463	P	C'est plus le même registre d'explication.
464	CF	non
465	P	Il y a des justifications. C'est, c'est plus entendable que, que que la justification qu'elle a donnée elle.

466	JY	Déjà la casquette c'est pas mal
467	B	Et le sac.
468	M	Je me mets à la place des stagiaires, je me dis mais finalement comment choisir à ce moment-là ?
469	CF	Absolument !
470	M	On a une situation, il a une situation, l'élève y rentre avec sa veste ça peut être en classe ou au CDI, ça peut être n'importe quoi. Normalement, euh, je viens ici, qu'est-ce qui va éclairer mon choix ? Et, et j'ai pas la réponse finalement par l'autre dit "C'est parce que je, je, j'ai fait mon choix par, par rapport à ça et tous les interlocuteurs se, se valent à ce moment-là, c'est à dire que tuteurs ESPE, référent, pairs, euh, au final on reste, assez seul mais euh, côté référent parce que elle ne dit pas, Véro dit pas euh, ici euh. Et à ce moment-là, euh, si, si je suis stagiaire je me dis "ben j'ai un objet qui, qui est euh, des gamins qui viennent au CDI avec une veste, tous les choix sont possibles." C'est effrayant quoi, c'est à dire que
471	JY	Ouais c'est ce que je voulais dire tout à l'heure, c'est que au-delà du règlement, le règlement il impose bon, pas de casquette, allez on enlève la casquette, après au niveau du négociable, c'est euh, qu'est-ce que, jusqu'où je vais pouvoir aller moi pour euh, pouvoir, euh, enseigner correctement euh, ou pouvoir faire entrer les gamins au CDI. Pour nous, c'est pour euh, pour avoir le silence où pour avoir euh, le cadre éducatif qui est dépendant de la personnalité du prof et dépendant du contexte. Enfin il me semble que je
472	J	Ouais mais
473	JY	Après si dans l'établissement, y a un règlement
474	J	si, si, si si tu veux moi ce qui me gêne derrière ça c'est que, il me semble hein, là on parle de faire venir les gamins au CDI, on parle de, ils sont adolescents c'est compliqué et cætera. Mais à aucun moment on se dit, on se demande et on interroge et on pose le pourquoi on leur fait enlever leur casquette, on leur fait enlever, et quel est le sens éducatif qu'il y a derrière ça. Tu vois ?
475	JY	hun, hun
476	J	Pour moi l'objet, on enlève le blouson,
477	JY	Je suis tout à fait d'accord avec toi.
478	V	Elle le dit au début, elle dit euh, euh, c'est vrai que si on leur fait enlever leur blouson c'est une façon d'être là

479	J	Ouais d'accord
480	V	Ouais elle le dit, au tout début justement
481	C	Ouais, au tout début
482	V	En gros elle dit, attend je connais la règle hein ? Je sais pourquoi, je sais pourquoi on fait ça d'habitude mais moi je le fais pas, c'est un choix et cætera.
483	JY	Nous en EPS, c'est le problème de la tenue.
484	J	Oui, oui, bien sur
485	JY	Donc, euh, si t'y a pas ta tenue tu fais pas. Mais si tu fais pas qu'est-ce que tu fais ? Donc tu restes assis et du coup ceux qui veulent pas faire EPS viennent sans tenue. Moi je préfère, certains collègues, notamment les jeunes, je préfère les faire fonctionner tels qu'ils sont si y, si, si ils sont en jean, y fonctionnent en jean. Donc c'est, c'est exactement ça, c'est euh, ben qu'est-ce que tu permets, qu'est-ce que tu permets pas même si sur le plan éducatif hé ben tu, tu passes sur des choses. C'est pour ça que à la limite, euh, règlement intérieur, pas de blousons en classe. C'est plus facile.
486	M	Nous, nous, par rapport à ce que vous avez proposé est-ce que finalement ces questions-là qui ont émergées est-ce que, alors je sais que c'est difficile mais est-ce qui vaut mieux finalement, est-ce qui manque pas par rapport à ce que vous avez fait, par rapport à ce que j'ai fait en TD, est-ce qu'il ne manque pas un temps où je reviendrai sur ces questions pour dire "Ben voilà, on a vu ça, alors tel aspect, vidéo, la présence et cætera. Mais euh, sur le, la situation à chaud, simplement le temps de l'échange, je déporte euh, le, un élément pour présenter finalement des enjeux ou l'absence d'enjeu finalement en disant "ben ça, c'est, ce, c'est de l'anecdote quoi." À ce moment-là on a passé 10 minutes dessus moi ça m'est arrivé, euh, on était avec les PE je crois, on passe 10 minutes sur quelque chose en fait c'est pas très important mais bon la discussion est partie faut la laisser terminer et et
487	JY	Nous on revient un peu là-dessus sur le TD collectif
488	J	Et ouais, c'est ça. C'est qu'y a un moment en fait qui soit un moment déporté qui permette de consolider un certain nombre de questionnement, de
489	C	Voire même de les poser comme on fait là !
490	J	oui

491	JY	Tout à fait
492	C	En disant, dans quelles mesures les choses se négocient, pourquoi, comment, avec quelles arg, comment arbitrer finalement parce que ?
493	CF	Voilà une vraie question de métier du coup, du référent ESPE. Entre ce que vous disiez tout à l'heure, c'est à dire euh, ne pas avoir une tâche qui viendrait prescrire encore des modèles de faire qui du coup contraindrait le stagiaire à quelque chose qui, qui ne pourrait pas faire, et de l'autre côté, de l'autre côté de la limite, ce que tu évoques Malek euh, c'est à dire que finalement en partant de cette idée que le métier n'a jamais dit le dernier mot, pour singer Clot, finalement euh, d'une certaine manière on laisse à la responsabilité du stagiaire le choix de ses arbitrages.
494	J	hun, hun.
495	CF	Donc là, euh, voilà. Comment à la fois on peut accompagner les stagiaires dans les choix qu'ils vont faire ? Y compris ici des choix temporaires avec lesquels on est pas tout à fait d'accord, tout en leur permettant bien sur le développement de leur propre expérience, c'est à dire aussi qu'ils puissent s'essayer. Et ça c'est un vrai dilemme de formateur.
496	V	Mais moi je me rends compte en vous écoutant que, euh, j'en, moi je, j'en étais juste à la première étape. C'est à dire je veux qu'ils prennent conscience qu'y a un arbitrage à faire.
497	J	Ouais c'est une question qui se pose.
498	V	Mais je, j'ai tellement pas réfléchi à la question que je vais même pas jusqu'à la deuxième étape qui serait effectivement de leur dire "Alors comment on fait ce choix ?" et, et de tirer euh, du coup-là, la
499	J	le fil
500	V	oui.

501	CF	Et qui relève des questions, par exemple de l'accueil. Je crois que c'est Brigitte qui a prononcé ce, ce, de l'accueil et qu'on retrouve chez les collègues d'EPS et ailleurs, hein. A Vallon des Pins, euh, je suis dans la classe d'un collègue de maths y change de salle 9 fois dans la semaine, toutes les chaises au fond sont sur la table, enfin, c'est c'est pas du tout un accueil. Là y a aussi une question de métier c'est à dire "Est-ce qui faut créer un milieu enfin, un accueil, pour pouvoir créer un milieu d'étude pour les élèves ?" Voilà. Est-ce que ça c'est une question de métier ? Et du coup, euh, bon, qu'est-ce qu'on se donne comme moyens ? Est-ce que par exemple, le port du blouson et de la casquette participe de l'élaboration de ce milieu ? Oui ? Non ? Voilà, c'est ce des questions, en tous les cas, je comprends Véronique hein, qui sont à mettre en débat, mais, dans ce que vous pointez c'est que si à la fois euh, on on on apporte pas de réponse
502	V	(simultanément)On insécurise encore plus
503	CF	effectivement, oui, comme tu dis, c'est effrayant. Hein, c'est le terme que tu as employé.
504	J	Et, euh, d'après moi les éléments de réponse c'est pas obligatoirement dire ben euh "Non, ben elle fait mal il faut
505	M	(simultanément) Oui, oui, non, non, mais
506	J	mais c'est, au au moins donner aux stagiaires des éléments qui permettent d'analyser qui permettent d'analyser la question en fait
507	V	Qu'est-ce qui me permet de faire ce choix ?
508	J	Voilà
509	V	(tous ensemble) de choisir qu'ils enlèvent ou pas leur casquette
510	J	d'avoir les outils en fait pour faire les choix, des outils pratiques, éthiques,
511	V	oui c'est ça, tout à fait. Et je te dis, moi je ne suis pas allée jusque là
512	M	Et je crois (grimace)
513	V	je veux juste qui prennent déjà conscience
514	J	que ça existe
515	V	que l'arbitrage est, est, est présent tout de même. Que, que et qu'il est de leur responsabilité et pourtant effectivement la deuxième étape serait d'expliquer une ressource pour faire ces choix. Et c'est vrai que je vais pas jusque-là.
516	JY	hun, hun, pour faire le bon choix. Hun hun.

517	M	J'ai juste une dernière remarque mais, je, je, je vais peut-être un peu choquer mais c'est pas grave, euh, je pense que les stagiaires dès fois ils attendent qu'on fasse les choix à leur place
518	JY	(simultanément) Bien sûr, ouais.
519	J	Et oui, faut faire comme ça, faut faire comme ça.
520	M	Nous où le tuteur, c'est à dire qu'à ce moment-là y, y, ils sont pas capable de, ils se sentant pas capable plutôt,
521	C	ou pas autorisés
522	M	ou pas autorisés à à à à faire un choix et ce, hun, remarque d'un stagiaire qui me disait "Ben le tuteur il a dit à ce moment-là euh, au lieu de faire de la, de pas anticiper sur la remise de copie, au lieu de perdre ton temps à remettre les copies, ils t'écoutent pas hein, tu les remets pas et donc tu donnes", et tu dis ben, "j'attaque le cours et puis à la fin, je vous remettrais les copies dans les 5 dernières minutes parce que ce sera plus facile à gérer pour toi à ce moment-là, ce temps-là"
523	JY	hun, hun
524	M	et c'est pas le stagiaire qui fait le choix là. C'est le tuteur qui, qui, qui propose un choix mais il apporte un élément de de
525	JY	Il est un peu là pour ça aussi
526	J	Il lui prescrit un choix
527	JY	il lui conseille
528	M	oui. Mais c'est à dire qu'il faut pas non plus trop ro (fait un signe des bras qui tournent vers le haut) dès fois ils attendent qu'on laisse pas trop les questions en suspens quoi il faut donner un
529	JY	oui et ils en ont besoin, quoi qu'il en soit, ils en ont besoin, puis, on, je crois qu'on est quand même un peu là pour ça. Enfin il me semble. Pas pour dire y a une façon de faire c'est ça mais après en avoir discuté tous ensemble, y a pt'être ça. Donc posez-vous la question par rapport à cette solution. Donner les copies à la fin, plutôt qu'au début. Travailler sur le, euh, négociable, pas négociable,
530	M	ou le "testes et tu verras "
531	JY	(simultanément) ouais, voilà, ouais, hun, hun, hun
532	M	Je te propose ça, teste-le et tu me dis si ça a marché ? Parce que, si, c'est pas une fin en soi, mais teste-le, si ça se trouve c'est un délire, c'était aussi nul que l'autre solution. Mais au moins ça ouvre un champ des possibles.

533	JY	Dans notre débriefing à chaud, là, c'est les, il les, ça, les jeunes ils ont envie de sav, de connaître notre avis. Et si y a un truc qui a pas marché, ils ont envie de savoir comment y auraient pu faire pour que ça marche.
534	C	C'est peut-être ce qu'on verra tout à l'heure mais, je voulais rebondir sur ce que tu dis par rapport à quelque chose qui s'est passé dans le TD de Pierre euh, et que on, que vous aviez discuté tous les 2 dans la croisée c'est à dire que dans le choix qu'à fait Pierre euh, donc, pour vous rappeler hein, la stagiaire sélectionne des extraits vidéos qui sont projetés et Pierre sélectionne aussi. Et dans, dans son TD y va montrer un extrait où on voit la stagiaire en situation de faire autorité par rapport à un gamin qui fait une bêtise. Et, ce, cet extrait-là n'avait pas été sélectionné par la stagiaire, c'est Pierre qui l'avait choisi et quand il projette ça à, à l'écran, heu, on pourra regarder si vous voulez, faudra juste, faut juste que j'aille le chercher parce que c'est pas cet extrait là que j'avais choisi pour lui, euh, mais, quand on voit, quand on va, on voit à l'écran donc y a pas de tuteur présent hein, y a 4 stagiaires et Pierre et tant que lui n'a rien dit sur l'image, personne ne dit rien. Alors on sent, déjà on voit dans les visages, enfin tu t'en souviens ? (Vers Pierre qui acquiesce) On voit dans les visages que bon, ils sont, jusque-là y ils étaient tous hyper souriants là d'un coup vlan ! personne, tout le monde est crispé et tant qu'il a pas dit euh, son avis, en fait ce que tu fais pas Véronique dans le tient finalement mais tant qu'il ne donne pas son avis, c'est euh, personne bouge.
535	P	C'est lourd (voix basse)
536	C	tu vois parce que, oui c'est lourd, si vous voulez on pourra le, enfin je sais pas si, on pourra le regarder tout à l'heure, mais euh, ça fait écho à ce que tu dis sur, ils attendent.
537	J	Complètement
538	P	hun, hun. Ils attendent qu'on se soit positionnés quoi
539	J	Mais après en fait, pour moi, toute la question c'est pas de dire, y a pas un moment où il faut dire tu vois "faut faire comme ça où il vaut mieux faire comme ça " c'est savoir à quel pr
540	M	(inaudible et simultané)
541	J	ouais mais aussi savoir à quel point sur, sur euh, tu vois parce que effectivement à un moment donné dire "tu vois tes copies vaux mieux que tu les rendent à la fin ça serait mieux" on entend. Après si c'est sur tous les éléments tu vois, c'est à dire, si c'est "oh mais ta séance en fait il vaudrait mieux, alors d'abord il faut que tu fasses comme ça, puis comme ça et comme ça (énumère sur ses doigts)

542	C	la checklist
543	J	faut que tu rendes tes copies à la fin, et cætera. Là
544	M	hun hun, oui
545	J	là, euh, tu vois, quand tu dis euh eh ben, je vais vous choquer, moi ça me choque pas de dire "ben tu ferais mieux de rendre les copies à la fin se sera bien plus confortable pour toi" par contre si je vois un tuteur qui dis "bon alors, tu les fais rentrer en classe tu vas faire comme ça, faire comme ça, faire comme ça tu lalalala", là je me poserais peut être plus la question en fait. Tu vois ce que je veux dire ?
546	M	Oui, mais la question sous-jacente qui est posée c'est "est-ce que c'est le le, enfin, l'ou, enfin entre guillemets le boulot du tuteur ou du référent ?" c'est à dire que à ce moment-là
547	J	hun, hun
548	M	on disait qui fait quoi, quelle est la base de chacun
549	JY	hun, hun
550	M	moi je me dis pour avoir été tuteur pendant des années, euh c'est normalement ce que je dois faire au quotidien avec mon stagiaire second degré, machin et cætera et cætera. Que le référent vienne, finalement le référent qu'est-ce qui fait à ce moment-là ? Est-ce qu'il est dans son rôle ? c'est une question que je me pose j'en ai pas du, est-ce qu'il est dans son rôle là pour reprendre des thématiques normalement propres au tuteur euh, et les accompagner différemment où est-ce que on attend autre chose de lui euh, simplement de scénariser ces thématiques pour que ces questions apparaissent et soient problématisées euh, ici. C'est, c'est une question euh est-ce que
551	JY	Déjà si ça revient à, à l'ESPE, à toi, ça veut dire que le problème a pas été réglé par le tuteur. Donc euh, euh, automatiquement on est amené à y répondre en sollicitant, moi je crois qu'il faut solliciter les pairs, leurs pairs avant tout pour que la solution vienne d'eux. Où euh, où euh, si ça, la solution vient pas d'eux, eh ben euh, on leur propose.
552	M	hun (faible)
553	C	ce qui remonte aussi souvent jusqu'à toi, c'est euh, quand ils ont 2 avis du terrain discordants
554	JY	Ah ben voilà oui, oui, oui, oui
555	C	si tu vois quand euh, le tuteur et le conseiller pédagogique ont dit, un a dit "faut travailler en groupe" et l'autre "faut surtout pas que tu travailles en groupe" ce qui remonte à toi c'est l'arbitrage.

556	J	hun hun
557	C	Tu vois y te disent "Bon alors je fais quoi ?"
558	J	Ou alors quand y a un écart trop grand entre la prescription et ce qu'on voit sur le terrain. Ils reviennent en disant euh euh "vous nous dites de faire ça à l'ESPE moi je fais ça sur le terrain, qui a raison ?" Mais avec le risque que si tu dis "Ben c'est comme ça qui faut faire, ben le terrain l'emporte parce que c'est le terrain tu vois ? Donc euh, y a ça aussi derrière, tu vois, comme question. Si à un moment donné Véronique derrière ça, je sais bien entendu que c'est pas ce que tu veux faire, elle dit "Ben regardez-là, la tutrice elle fait pas enlever le manteau c'est n'importe quoi, vous devez absolument faire enlever les manteaux", d'après-moi c'est naturel, la stagiaire va "Ben non, en même temps moi je vois bien que ce qui marche c'est quand on leur fait pas enlever le manteau" quoi et euh l'ESPE ils ont beau me dire, il faut enlever le manteau, pff, je vais faire comme on m'a montré ce qui marchait quoi
559	JY	hun hun
560	M	oui
561	JY	Mais ça, ça sera toute leur carrière hein, qu'ils vont devoir faire des choix et arbitrer et peut-être que, le blouson ils vont le laisser cette année et que l'année prochaine ils vont se dire "ah quand même ça sur le cadre éducatif, c'est pas bien !" donc euh
562	CF	Vendredi, il me semble que vous parliez de compétences, peut-être que c'est une nouvelle compétence, après celles qu'on avait imaginé c'est à dire "comment s'économiser pour tenir", peut être qu'une des compétences du référentiel c'est "apprendre à faire des choix raisonnés et arbitrés dans ta carrière"
563	JY	hun hun
564	CF	Peut-être que c'est une compétence il faut préparer euh, nos stagiaires
565	J	Mais su su sur ces
566	CF	Mais du coup à partir de quelles situations ?

567	J	Sur ces trucs exigibles ou pas, moi j'avais fait une expérience frappante en fait, moi dans la recherche que je fais à Quinet y a une T1 qui me dit "moi j'ai laissé tomber l'histoire des chewing-gums quoi. Bon, je préfère qui bossent qui aient leur matériel et cætera. Tant pis, j'ai lâché quoi" et euh, en préparant le TD délocalisé en REP+ j'ai dit ça aux M1 et ils m'ont regardé comme ça (mime les yeux écarquillés) mais genre "C'est quoi ce monstre ! quoi. Elle accepte que les élèves mâchent des chewing-gums dans leurs classes pour, pour, pour eux c'était mais le la pire des démagogies possible et imaginable qu'elle fasse pas la chasse aux chewing-gums mais en fait ça fonctionnait. Enfin"
568	CF	Nous nos M2 là, avec Pierre-Alain sont allés à Jean Moulin et ils ont vu dans des classes des élèves qui manipulaient leurs téléphones portables et donc les collègues de Jean Moulin sont venus les rencontrer ici pour parler un petit peu métier et pareil hein. "C'est quoi ces monstres et comment est-ce possible". Ils étaient, et on a pas pu les faire décoller d'autre chose que de cette discussion qui s'est limitée pendant plus d'1 heure à la question du téléphone portable. Comme quoi parfois les préoccupations
569	J	non mais
570	C	Et comme y avait eu là sur un tout autre registre, quand tu avais montré la conf la réaction sur le prof de musique qui avait, là dit euh, recadré un gamin
571	B	Ouais à la chorale là
572	C	tu te rappelles ? ils avaient dit "mais comment on peut parler comme ça à des élèves " ils étaient montés euh, avant d'y aller par contre là c'était.
573	CF	On regarde Pierre c'est ça ?
574	C	Alors je sais pas, soit ben, l'extrait de Pierre c'est pas celui dont je vous ai parlé mais on peut regarder celui-là si vous le voulez, il faut juste que j'aïlle le chercher, euh, parce que si hein ?
575	CF	Prends celui que tu as
576	C	Allez donc je vous montre celui que j'ai choisi mais euh, du coup, c'est pas tout à fait la même chose.
577	Vidéo	TD Pierre
578	C	Alors juste pour vous contextualiser où on est
579	JY	Elle est arrivée !

580	C	Les stagiaires, dont Kheira dont Pierre attendait l'arrivée vendredi à fini par arriver (rire Pierre)
581	J	Elle a mis le weekend
582	C	Elle a eu le weekend pour ça mais euh, donc là en fait on vient, ils viennent de visionner un premier extrait vidéo où on voit Sandra, donc celle qui est ici, peut être tu pourrais raconter mieux que moi (A Pierre) tu vois où on est ?
583	P	non là ou pas
584	CF	les yeux remplis d'admiration pour son formateur ESPE hein ? Dis donc !
585	J et M	ouais ! (rires et commentaires)
586	CF	Quel regard ! C'est assez heu, parlant
587	C	Ben en fait c'est l'extrait, c'est le premier extrait que Sandra a choisi et donc qui est projeté en premier ou on la voit, en fait on la voit en ac, avec ses gamins en coin regroupement alors je l'ai pas mis pour une question d'économie de temps mais euh je vous raconte rapide
588	CF	Donc c'est que des PE ça ?
589	C	C'est que des PE, que des PE en DESU, que des PE de maternelle, et donc là elle leur a lu une histoire et donc le 1er extrait elle à les gamins autour d'elle, assis par terre, elle a un demi-groupe classe
590	JY	très très très près d'elle
591	C	très près et euh, et donc, et sur l'extrait on la voit passer sa consigne, plutôt bien, on va dire et donc là c'est le moment où l'extrait s'arrête et où va circuler la parole sur ce qui vient d'être vu. Dans les 4 qui sont là, (Chercheur désigne du doigt) donc Sandra elle a préparé et elle fait, celle d'à côté euh
592	P	A co-préparé
593	C	Elle, elle a co-préparé, celle qui écrit, elle n'a pas encore mis la séance en œuvre et les deux qui sont ici sont ce que Pierre a appelé les naïfs c'est à dire qu'ils ne savent rien ni de la préparation, ni de la, en ils viennent de découvrir la vidéo. On va voir, et en fait, là ce qu'on va regarder c'est comment le, comment la, ce qui se dit à, et dans quel ordre.
594	Vidéo	Écoute de Sandra et celle qui a co-préparé.
595	C	Juste quelque chose qu'on a oublié dans le contexte, là on est sur un TD du second semestre hein. Enfin, tout à l'heure c'était plutôt fait au 1er, là on est au second

596	P	Fin de second semestre
597	C	Voilà. Là on est au second et Kheira à froid pendant que les autres non. Puisqu'elle a pas enlevé sa veste
598	J	Elle a pas enlevé sa veste (rire général)
599	JY	Elle est dans le courant d'air cela dit
600		
601	C	Et puis elle est arrivée en retard.
602	Vidéo	Reprise.
603	C	Hein ?
604	JY	Qu'est-ce qu'elle a dit ?
605	CF	Je disais que trouvais ça excellent les questions que Pierre pose du coup j'ai pas entendu, on a pas entendu les réponses des stagiaires.
606	J	Est-ce qu'on a bien entendu de Pierre et on a pas, on a pas entendu ce qu'elle disait
607	C	(simultané) la question, c'était sur la reprise d'étude. Je vous le remets.
608	Vidéo	reprise
609	B	Son maître tuteur
610	C	C'est le stade au-dessus de maitre formateur (rires)
611	CF	C'est son maître tuteur qui lui a dit de faire comme ça
612	J	Il lui a fait la réflexion
613	C	Qui lui a fait la réflexion sur le fait que là elle, s'qu'elle, elle, en fait elle est pas en accord avec ce qu'a fait Sandra, c'est à dire que elle dit "quand ils lèvent le doigt ils te touche presque et elle on lui a conseillé de, tu vois, de se garder une zone de, de, de survie on va dire
614	B	(simultané) de la distance
615	M	de non-agression
616	P	d'éviter le syndrome d'étouffement quoi
617	C	C'est ça. (rire)

618	J	non mais, ce que je trouve intéressant c'est, c'est exactement le même débat que, que ce qu'on avait avant c'est que, l'autre elle dit "alors là ils sont vraiment trop proche, faut les mettre sur les bancs parce que c'est comme ça, c'est comme ça " puis l'autre elle dit "non mais en fait moi j'ai essayé sur les bancs ça marche pas, donc je les ai mis à coté ça marche mieux"
619	V	(simultané) Mais ça c'est la (inaudible). La relativité
620	CF	A une petite différence près c'est que, il me semble que Pierre ponctue
621	J	oui
622	CF	en disant "là ce que l'on vient de voir c'est effectivement une organisation du rassemblement différent. Une est sur le banc, l'autre et cætera." Alors, voilà, il ne tranche pas mais du coup il reproblématise la question qui est une question de métier. Tu vois c'est euh, c'est moins laissé me semble-t-il à la responsabilité des jeunes voilà y a
623	JY	ben oui, oui (réfléchit)
624	CF	non ?
625	C	Peut-être que ça s'interroge aussi dans le contexte de la temporalité, c'est à dire que là, ils sont pas, juste après la séance, à chaud
626	J	oui
627		
628	P	hun hun
629	C	tu vois, y a eu des montages, il les a vu, ils les ont vu et quand on parle euh, voilà, on a eu le temps de, de se poser quand même
630	P	de se mettre à distance
631	JY	(A Pierre) mais par contre c'est ton choix ? L'extrait vidéo ?
632	P	Non, c'est le sien mais c'était au, mais en fait si elle l'avait pas choisi, je l'aurais aussi choisi (rires) et et et et là, et là,
633	J	(simultané) Donc c'est ton choix en fait
634	P	Et là, pour préciser bon, euh d'ailleurs on me voit sourire au moment où Jessica parle, parce qu'en fait Jessica euh emmène le groupe là où j'avais envie de l'emmener
635	JY	Et oui. Parce que, parce que Sandra elle, elle est au niveau, je dirais des, des savoirs à enseigner et, et moi c'est pas vraiment ça qui m'intéresse dans cet extrait

636	C	Et d'ailleurs elle ne parle quasiment que des élèves quand on lui dit "alors là qu'est-ce que tu peux dire en te revoyant" elle parle pas d'elle, à aucun moment. Et ça, elle va faire ça toute, tout le TD. Jamais elle ne reviendra sur ses gestes de métier, sur ses choix de métier, ça sera "eux ils sont, quand j'ai ceux-là ça va, quand j'ai ceux-là ça va pas, celui-ci il est comme-ci, celui-là il est comme-ça" et elle sera toujours et ça c'est très fréquent chez les PE, tu vois que, qu'ils aient, qu'ils fassent pas se déplacement en se regardant travailler.
637	CF	Pas que chez les PE hein ?
638	V	Oui c'est ce que j'allais dire
639	C	Pas que chez les PE ?
640	B	non
641	V	C'est ce que j'allais dire, c'est très fréquent chez les stagiaires qui (tous inaudible) spontanément, ça dépend des mentalités
642	CF	Et pas que chez les stagiaires, chez les enseignants chevronnés parfois, ceux qui sont en difficulté souvent
643	B	Mais bien sur
644	P	en même temps c'est les collègues, c'est les collègues qui permettent ce déplacement
645	C	oui, c'est ça parce que, tout de suite, vas-y, vas-y
646	M	Mais, non non vas-y je t'en prie
647	C	non parce que je disais, tout de suite celle qui a coconstruit elle met tout de suite, elle met déjà en discussion la co-contruction parce qu'elle dit "bon, euh, hein, moi finalement je vais les mettre sur des bancs" donc la question que moi je me pose quand j'ai pas vu leur fiche de prep c'est est-ce que ça c'était précisé dans leur fiche ? Est-ce qu'elles s'étaient dit "on les assoit par terre ou voilà est-ce que c'était un vide de la fiche tu vois d'une certaine manière et du coup de ce vide, chacune en fait une lecture différente ? Donc euh, ça c'est, je trouve ça intéressant dans la manière dont

648	P	<p>au niveau préparation ils étaient uniquement sur de coin regroupement mais c'était pas la modalité euh, était pas précisée au départ. Par contre ce qui était précisé c'était, ce qui était précisé et ce sur quoi bascule Jessica c'est la question de les mettre en demi-groupes et dont elle se dit "finalement les mettre en demi-groupe ça prend du temps, comme je manque de temps euh, d'après ce que je vois, je peux peut-être essayer de les mettre en groupe complet et et gagner euh et gagner en séance.</p>
649	C	<p>Et gagner aussi autre chose, d'un choix d'organisation en amont c'est à dire qu'on, on est presque dans 2 choix complètement opposés parce que Sandra elle dit "tout près de moi, bien serres, à proximité" et l'autre elle dit "sur le banc à la place qui leur est euh attribuée" c'est à dire que elle, pour l'avoir filmée en classe, puisque c'est elle qui est suivie dans le trinôme, elle a un banc ou le prénom des élèves est collé. C'est à dire que tous les jours ils s'assoient au même endroit.</p>
650	JY	<p>ah ouais</p>
651	C	<p>On est, on est vraiment sur des choses qui sont complètement différentes</p>
652	M	<p>Même dans le positionnement on le sent euh, parce que la première dit "c'est pas grave, je vais tester" et on verra et donc elle est déjà dans cette problématique du, ben je vais faire des choix et les tester et j'aurais mon retour là-dessus et puis je, et on, euh et l'autre est presque contradictoire en disant "je sais que je peux pas les gérer en, en demi groupe et donc je vais le faire en classe entière parce qu'ils sont sur les bancs." Moi j'ai une question Pierre, quand tu dis euh, "c'est là où je voulais les emmener" est-ce que euh, si, euh, ça, ça vient de ce que tu as observé ? est-ce que ça vient de la phase de préparation euh, qui t'ont donné en te disant "Tiens je vais accentuer sur les modalités d'organisation !" Ou est-ce que ça vient finalement de ce que tu as attrapé au vol avec l'expression que tu as utilisé Véro en te disant "j'attrape au vol des éléments et qui vont me permettre d'illustrer et que j'avais pas forcément prévus avant ?"</p>

653	P	Enfin, moi, ça enfin, je veux les amener à cette question de "où est-ce que je, de ce positionnement dans coin regroupement et de ce que j'appelle le syndrome d'étouffement de la maitresse parce que c'est quelque chose que j'ai euh, que j'ai repéré euh, dans euh, dans les visites de classes que je fais euh, aussi bien chez des stagiaires que chez des chevronnés et c'est vraiment quelque chose que j'ai pointé comme étant un clivage novice-expérimentés cette, ce, cette, ce positionnement c'est à dire le novice qui a besoin de se rassurer en ayant son petit cocon d'élèves autour, tout près et et l'expérimenté qui, au contraire, met à distance et qui et qui de fait et qui du coup arrive à mieux maîtriser alors que l'en que le novice a l'impression qu'il va mieux maîtriser le groupe parce qu'il l'aura à côté.
654	M	Ça veut dire que pour faire ce choix, tu convoques toi, euh, des savoirs, on va l'appeler savoirs à ce moment-là, des savoirs sur
655	P	Oui !
656	M	Sur euh, par rapport à ça et tu as identifié des familles de situations
657	P	hun hun
658	M	que tu trouves représentatives euh pour faire travailler les stagiaires sur des familles de situations dont tu sais par ailleurs, enfin tu arrives à le faire, que que ça va être pertinent parce que ça va être des éléments de professionnalisation. De différencier les catégories experts et novices par rapport à ces familles de situation, ce qui est à la fois très intéressant mais très difficile parce que ça veut dire que tu, tu es obligé de convoquer un certain nombre d'expériences, alors est-ce que c'est de l'expérience de formateur ou est-ce que c'est de l'expérience de l'enseignant ? euh Pour pouvoir monter, euh, un dispositif pertinent par rapport à ça ? Tu vois ce que je veux dire ?
659	P	Oui, oui. Oui mais c'est c'est vrai que quand je regarde sa vidéo où même quand j'ai vu, quand je l'ai vue dans la séance hein, euh, puisque ce que je leur dis c'est "C'est moi qui filme hein ! Donc euh, et et donc si je, si je filme quelque chose c'est que, c'est que je veux le faire voir quoi. Aussi euh, j'avais en tête, j'avais en tête ce que j'avais vu quelques jours avant euh, euh, dans une école, dans une école à Ste Marguerite ou je vois la même séance, avec le même matériel copréparée par une stagiaire et euh, et une maître chevronnée mais qui était, qui était pas, qui était pas sa tutrice hein, et où justement j'avais repéré ce changement de positionnement en fait euh

660	M	C'est intéressant parce que, enfin je fais une remarque euh, peut-être hors contexte mais la première année ou j'ai participé au GCIEF, j'ai filmé Jean-Claude Mouton en TD. Et euh, à un moment euh, je filme, je voulais déplacer la caméra et je filme des éléments qui moi me paraissent, en tant que néo formateur ESPE, formateur associé, qui me paraissent intéressants mais quand on le revisionne ensuite euh Jean-Claude et avec Christine, euh, les éléments qui me paraissaient moi importants c'était pas ceux qui avaient été retenus. Je me suis dit "mince j'ai j'ai choisi des entrées mais" euh, c'était pas forcément les plus pertinentes parce que je convoquais pas forcément à ce moment-là un certain nombre de savoirs qui, qui, qui permettaient peut-être, alors à tort ou à raison j'en sais rien, mais d'avoir des objets pertinents euh, euh concernant la formation.
661	P	Mais c'est vrai, c'est vrai que ce que tu dis là euh ça ça pointe le fait que euh selon les classes dans lesquelles je filme, je suis plus ou moins à l'aise pour filmer et repérer euh je pense que je suis plus à l'aise dans les classes de maternelle que je fréquente beaucoup euh que si j'étais, je l'ai pas eu à faire parce que je laisse faire à d'autres euh à devoir filmer dans des classes de cycle 3, je sais pas si je saurais où placer, où placer la caméra euh, à un moment, aussi facilement que ce que je le fais là dans les classes de maternelle.
662	C	Parce que cette question de asseoir les élèves en regroupement c'est une question centrale de la maternelle, parce que c'est vraiment
663	Autres	ouais, ouais, c'est vrai
664	M	C'est pour ça que je faisais la remarque

665	C	<p>C'est vraiment un élément sur lequel tu tu as à la fois plein de stratégies possibles, plein de, euh, mais qui qui est une question cruciale avec les débutants parce que en général ils les assoient tels que la classe est quand ils rentrent à l'intérieur. Et une anecdote là-dessus sur un film que j'étais allé faire l'an dernier chez une euh, chez une stagiaire euh, quand je rentre dans la classe c'était un peu comme ça avec euh, bon c'était en ilots mais euh, avec euh, avec des grands bureaux y avait pas de coin regroupement. Et dans un coin de la classe y avait 2 bancs empilés bon. Moi je rentre dans la classe, je vois ça, je dis rien, je pose ma caméra, elle commence son accueil, elle fait le regroupement et quand elle les regroupe elle les assoit par terre. Euh mais par terre comme tu dirais de là au mur (désigne la table, soit moins de 1,5 m) tu vois et t'en mets 30 et l'institut sur cet espace ou personne pouvait bouger donc très vite ça explose euh, impossible de parler donc euh, et quand on, on discute après en regardant la vidéo, je lui demande pourquoi elle fait ce choix et elle me dit "mais parce que y a pas de coin regroupement ici, c'est pas possible de faire", euh, et je lui dit mais pourtant tu, mais c'est quoi ton champ des possibles ? Et elle me répond j'en ai pas, y a pas de solution, je vois pas comment faire, et à un moment donné dans la vidéo je lui remontre les 2 bancs. Je lui demande pourquoi y a 2 bancs l'un sur l'autre là ? Elle me dit "j'sais pas." Et je lui c'est quand même curieux, t'as 2 bancs superposés dans ta classe tu te dis pas qu'ils pourraient te servir, tu sais pas pourquoi ils sont là, y prennent de la place. Et sur le coup elle reste un peu bête tu vois elle sait pas me répondre et la semaine d'après quand je la vois en cours elle me dit "j'ai demandé pour les bancs et en fait la collègue, la titulaire elle les assois là". Mais les bancs étaient rangés. Et elle a pris la classe tel quel. Et je trouve que c'est, c'est assez signifiant tu vois de de de de de s'approprier un milieu partagé. De ça, de la représentation de quand tu es loin, c'est quelqu'un qui revenait dans, c'était un retour à l'emploi de quelqu'un qui avait pas eu trop de formation trop avant et cætera. Elle était complètement démunie par rapport à ça quoi.</p>
666	JY	<p>et puis c'est quelque chose qui n'est jamais pensé dans la phase de conception. Dans la phase de conception ils sont centrés sur les contenus et ils sont jamais centrés sur euh, des gestes professionnels qui permettent</p>
667	CF	<p>Et l'organisation du milieu.</p>
668	JY	<p>oui l'organisation du milieu, c'est pareil. Chez moi, ça traverse (EPS) c'est, là c'est maternelle, le coin de regroupement et le 1er contrôle du groupe il est essentiel et on le voit dans la vidéo</p>

669	C	Si tu me permets une transition on va le voir dans l'extrait de Jean-Yves
670	JY	Voilà. (rires)
671	CF	Mais pendant euh, du coup que tu charges ta vidéo, là on amène, on amène, on amène un plus, c'est vraiment enfin bon comme ça cette bibliothèque de situations c'est à dire comment dans ce travail de, de formation des formateurs ESPE comment on pourrait identifier et construire une bibliothèque de situations dont on sait que ces situations à coup sûr elles vont être rencontrées par les débutants. C'est pas toutes les situations de métier mais des situations dont on sait par notre rapport au terrain quelles sont les questions de métier. Ça je, je pense que c'est une première élaboration sur laquelle on peut se, enfin on s'était mis d'accord dans le GCIEF. Ensuite, euh, se repose de nouveau cette question c'est à dire la question de la proximité euh, au moment où y avait l'aide personnalisée, moi j'avais filmé à l'école euh St Charles là aussi des manières très différentes d'assumer cette, cette aide personnalisée et on voit Rodolphe, dans la classe de, de CM, un rassemblement qui est un rassemblement très proche, corps à corps, justement pour le distinguer d'un autre temps de travail et où on crée d'autres rapports et c'est un enseignant extrêmement chevronné puisqu'ensuite il va devenir conseiller pédagogique donc ça se discute ce rassemblement pour marquer un autre espace, voilà ça, ça
672	C	avec des élèves plus grands
673	CF	Comment ?
674	C	avec des élèves plus grands
675	CF	oui, avec des élèves plus grands et plus mûrs, bien sûr ! Oui. Voilà
676	C	(simultanément) Qui ont l'habitude de ça. Oui. Ça marque une rupture d'organisation.
677	CF	Voilà, voilà. Le rapport de proximité c'est, c'est quelque chose qui s'interroge, qui s'interroge aussi quand on est en éducation prioritaire parce que une des caractéristiques de ces élèves c'est de venir parler de manière très très rapprochée à l'enseignant donc euh, la y a des situations dans tous les cas qui pourraient se multiplier et qui viennent étayer je pense cette question de métier.
678	JY	hun, hun. Nous on met les plots. 4 plots.
679	C	Bon, dans, dans l'extrait qu'on va voir de Jean-Yves, on est dans la même situation

680	V	Excusez-moi j'avais juste une remarque à faire par rapport aux deux extraits qu'on a vu là. Effectivement je, je me rends compte pour l'avoir fait au 2eme semestre des, enfin des TD basés sur des films, qu'on, que on anime pas du tout de la même façon en fait. Quand on vient voir
681	J	oui bien sur
682	V	la séance ou effectivement on a pas de recul et et quand on utilise un film ou on a plus besoin de sélectionner les extraits c'est vrai que c'est très différent et c'est vrai que le j'attrape au vol il est aussi lié à ça.
683	C	Oui, complètement
684	V	quand, quand on vient de voir on attrape au vol alors que on peut construire euh
685	J	Oui parce que quand tu as vu un TD d'1 heure, enfin une séance d'1 heure et que tu reviens dessus c'est pas du tout la même chose qu'une vidéo qui pointe un truc c'est à dire que
686	V	Et on fait surement pas du tout les mêmes choses
687	J	Tu montres la vidéo tout le monde fait "ah ouais quand même" enfin tu vois, y a une espèce de démonstration en fait
688	C	Puis ce que tu dis sur les préoccupations, tu sais par rapport aux tuteurs qui parlent, qui parlent pas et cætera. T y as effectivement pas du tout les mêmes si c'est une vidéo parce que t'as pu décrocher de ça, tu vois pour te centrer sur d'autres choses.
689	JY	Mais ce qui est intéressant dans l'extrait de Pierre aussi c'est de, l'idée de mettre les élèves sur des bancs, elle vient pas de Pierre
690	C	non
691	JY	Elle vient d'un des, des 3, d'une des 3 euh étudiantes, enfin stagiaire qui sont là pour observer. Et ça du coup, c'est euh, on arrive au même résultat et sans pour autant qu'il y ait la prescription.
692	J	sauf que
693	B	il a guidé hein ?
694	JY	Non mais ça fait rien, ça fait rien
695	J	Même sans, sans que ça soit ça, moi je trouve qu'au contraire ça prescrit énormément parce qu'en fait t'as une première couche de la première qui dit "oh mais faut pas faire comme ça du tout, faut les mettre sur des bancs" et cætera. Et puis t'as l'autre qui en remet une couche en justifiant en disant "moi mon tuteur maître
696	Autres	mon maître tuteur

697	J	Mon maître tuteur il m'a dit qu'il fallait pas faire comme ça, tu vois donc t'as, t'as, t'as donc le 1er qui est presque le réflexe de bons sens qui est oulala faut pas faire comme ça et puis l'autre qui dit
698	JY	Ouais j'avais
699	J	Et en plus de ça, l'expert qui dit "surtout pas" quoi
700	CF	La règle de l'art.
701	JY	oui, non, je l'avais pas pris en compte euh cet élément
702	C	Mais par contre, enfin par contre, dans, elle est pas en difficulté à ce moment-là celle qui les as mis par terre très près
703	J	ouais ouais
704	C	Elle le vit bien parce que la séance se passe bien donc on est, tu vois on est pas dans "je m'en suis pas sorti, ben c'est normal t'avais qu'à faire comme on" tu vois ? Donc on est dans une alternative en fait
705	P	Ça fonctionne bien malgré tout
706	JY	Enfin y a quand même beaucoup d'interactions entre les étudiants qui aboutissent à, à ce que, à ton objectif ! C'est pour ça, c'est bien.
707	P	oui ! Mais c'est facilité effectivement parce que c'est dans un moment où euh, euh, ça, ça ne la met pas en difficulté.
708	J	hun hun
709	CF	Alors du coup ton objectif c'est quoi là ? Par rapport à ce regroupement, à ce choix.
710	P	C'est de les amener à réfléchir euh, à, à l'organisation et aux modalités d'organisation et euh, le fait que c'est, le fait que c'est, oui, euh, y a, y a des choix à faire, y a des choix à faire et que c'est pas, voilà, que c'est pas forcément euh, le, la première chose que j'ai vu faire que je reproduis. Voilà.
711	J	Oui, euh, le, mon but c'était pas de démontrer à la fin qu'il fallait enlever le blouson !
712	P	Non. (rires) Non, non non, c'est de les amener à repérer une question professionnelle.
713	J	(simultanément) Non, non, ça m'interroge vraiment cette idée
714	P	C'est important. Et, et voir et et et voir les réponses, les réponses possibles et comment chacun les justifie surtout voilà.
715	CF	Sur ce point de vue, du coup Pierre et Véronique se rejoignent.
716	V	oui oui c'est vraiment ça. C'est vraiment montrer qui a des choix qui faudra faire

717	P	oui oui
718	CF	Mais la question après c'est ce que pose Malek. Et après ?
719	V	Oui tout à fait
720	CF	Comment se débrouille les stagiaires avec ça.
721	J	Et, si tu veux, là où ça m'interroge c'est que notre culture professionnelle elle est « il faut faire comme ça point ». Tu vois enfin et, et, et elle est certainement très différente mais tu vois c'est pour ça presque quand je parle de l'histoire des chewing-gums je me décentre par rapport à une autre position qui est plus celle du CPE tu vois
722	M	Oui
723	J	Parce que euh moi, CPE si tu veux, je je, j'ai untel qui vient me voir dans mon établissement je lui dis "Non, non attends, ils rentrent, ils ont pas de chewing-gums, ils ont pas de casquette. C'est pas possible autrement"
724	P	Mais, moi c'est pour ça, ce qui m'intéresse c'est dans, dans les échanges qui a entre les stagiaires, dans ce qu'elles disent c'est euh, même celle qui dit euh, mon maître tuteur m'a dit de faire comme ça, ça s'arrête pas là. C'est de faire comme ça, parce que sinon euh, voilà c'est la justification. Et c'est les justifi, c'est l'articulation prescription-justification qui, qui m'intéresse plus que la, que la prescription. C'est à dire qu'à la limite, euh, presque, euh, si, si je reprenais ça, je pense pas l'avoir repris là dans le TD pour, pour synthétiser c'est, c'est pas tellement la réponse apportée à la question qui est importante c'est l'articulation réponse-justification et que à la limite, plusieurs réponses sont possibles
725	JY	dès lors que
726	P	euh, par ra, tout dépend comment elles, comment elles vont être justifiées et opposées. Oui, oui.
727	M	merde (rire)
728	C	Qu'est-ce qui y a ?
729	CF	y a une merde

730	M	C'est pas tant ça, c'est que après j'ai l'impression que finalement, alors c'est peut-être moi hein, systématiquement on réinvente les trucs. C'est à dire que d'à chaque fois se dire, euh, bon, y a une prescription, on on peut la, la justifier en fonction de différents contextes, et cætera. Chaque année finalement on se sert pas de toutes les situations qu'on a pu vivre nous, ailleurs, qu'on a pu observer et cætera. On s'en sert mais c'est pour ça je dis que ça m'énerve c'est que j'arrive pas à expliquer en fait. Comment faire pour que euh, pour faire gagner du temps aux stagiaires dans leur professionnalisation par rapport à tout ce qu'on sait plus ou moins solidement par ailleurs ici, euh, comment faire en sorte que, de leur éviter les écueils un certain nombre d'écueils qu'on peut identifier parce que si on, si on, on dit ben on, y a des prescrits différents en fonction du contexte, qu'on peut justifier et cætera. Mais euh, au final on
731	P	Oui, mais moi je suis pas sûr qu'on puisse les éviter. Je pense qu'à un moment donné, je pense qu'à un moment donné pour pouvoir entendre une réponse y faut avoir euh, pu rencontrer la question.
732	Autres	hun hun
733	P	et que, et que la rencontre de la question elle prend du temps (mot final inaudible)
734	C	pour rester qu'on a vu là sur s'installer par exemple, y a une dimension qui, qui n'apparaît pas dans leur discussion et c'est normal parce qu'elle n'a pas été rencontrée là, c'est qu'y a, y a plein de modalités différentes pour installer un groupe de maternelle à l'écoute et dans ces pleins de modalités différentes, le banc qui là est vu comme LA bonne solution est aussi éminemment discutable pour plein de raisons
735	J	hun hun
736	C	et euh et ça c'est une question qui est toujours centrale avec les stagiaires de maternelle en début d'année et à laquelle on peut amener un éventail de réponse extrêmement large et à chaque fois tu as des gains des pertes. Je te donne un exemple qui va dans ce sens
737	M	d'accord
738	C	tu as des écoles dans lesquelles on a viré les bancs et on a mis les chaises, qui sont les chaises qu'on a mis autour de leurs tables. eh ben quand tu présentes et qui est une situation extrêmement souple, extrêmement confortable et et quand tu sais la vivre, euh, quand tu leur montres des vidéos de ça, où ils voient des petits gamins de 3 ans porter leur chaise, s'installer, apprendre à le faire et cætera ils te disent hann tu vois ? Et, et ça rajoute à ça ! Euh

739	M	Ça, ça, je suis complètement d'accord. Je suis pas naïf à ce point-là, mais je je me dis euh, au final euh, est-ce que ces ces PE qui ont vécu là, pour prendre l'exemple de Pierre mais on pourrait prendre mon exemple, y ils ont été, ils ont vu une situation, qui était dans le cadre, dans un contexte bien précis, euh, l'organisation, par rapport à des maternelles. Mais l'année prochaine ça leur servira sans, sans doute complètement à rien.
740	JY	(simultané) pourquoi ? Mais c'est pareil je pense
741	J	Mais ils se seront posé la question
742	B	si parce que c'est d'abord réfléchir à la question qui va les aider alors que s'ils ont une solution l'an prochain ils sont dans la même, dans la même panade. C'est vraiment (tourne ses mains vers elle en moulinant), ce travail-là qui est important.
743	M	La question c'est, qu'est-ce qu'on doit faire, je suis complètement d'accord avec vous mais c'est pas, c'est voilà, qu'est-ce qu'on doit faire en tant que formateur pour que à partir d'un certain nombre d'objets, est-ce qu'on les identifie ou est-ce qu'on les prend et cætera.
744	JY	Peut-être
745	M	qu'est-ce qu'on doit faire, qu'est-ce qu'on doit mettre en place pour que, ensuite face à une situation d'orga, ils se posent la question "Ben voilà, quelle que soit la classe, je vais devoir penser à l'organisation matérielle par rapport à, à, à la situation que je vais proposer".
746	JY	peut-être que le rôle du référent c'est de monter en généralisation, un, un objet, un problème qui a été résolu par une solution, et par exemple, on revient sur la forme du regroupement, effectivement en maternelle, tous les gamins sont scotchés sous la, sous la PE, mais le PE re-rencontrera ce problème-là, par exemple en EPS où les élèves vont à nouveau se remettre, mais jusqu'en 6ème et puis euh, ça peut aller plus loin hein ! Donc euh la solution c'est qui faut créer un espace de regroupement
747	M	hun hun

748	JY	la montée, la généra, et ça je pense que là on peut, on, on peut euh, le l'aborder comme ça, mais dans, dans le, dans la même chronologie. C'est à dire que soulever le problème, faire en sorte que le problème soit réglé, je pense entre eux, parce que Luc Ria par exemple a essayé de montrer que quand on essayait de montrer, quand le chevronné essayait de montrer une façon de faire à un débutant, ça marchait pas, ça ne marche pas parce que le chevronné il s'est construit en, en 20 ans avec sa personnalité avec euh avec ses évènements, tout ce qui s'est passé dans, dans sa vie professionnelle et après par contre effectivement, monter en généralisation.
749	M	Ouais, c'est, c'est cette phase là en fait finalement qui qui me questionne comment institutionnaliser, enfin je, pour reprendre les mots euh de tout le monde, à ce moment-là, c'est à dire que voilà, on a vu un cas on a, on a levé une question de métier on a vu que y avait une prescription, y avait aussi des cas, comment ensuite, on, moi c'est ce qui m'interroge dans, dans le déroulé c'est
750	C	Alors ça c'est, je, je l'ai mis maintenant même si je pensais le mettre plus tard c'était la deuxième chose dont je vous ai parlé tout à l'heure quand tu m'as dit que tu aurais préféré commencer par celle-là,
751	JY	C'est dur à midi et demi

752	C	<p>j'ai essayé de reprendre par rapport à la discussion de vendredi, tout un tas de choses, qui sont pas des, alors j'ai appelé ça des éléments parce que pour moi ça a pas de temporalité, ça peut comme ça peut ne pas en avoir et, mais comme on arrête pas de parler de ça depuis tout à l'heure je me suis dit je vais quand même euh, proposer de regarder ce truc là et voir si euh, ce qui ne nous empêche pas de regarder les vidéos après hein ? Mais là depuis tout à l'heure, on parle de quoi. On parle de comment on conçoit, et ça s'est des questions qu'on s'est posé vendredi. On parle de comment on prélève les fameuses traces d'activité donc avec quel média, avec quels témoins de l'activité et quels types de traces ? Parce que vendredi on a parlé aussi de corriger des copies, euh, toutes ces choses. Après une fois que les traces sont prélevées alors ça, ça peut être du simultané ou pas, peu importe hein, euh, quels objets on sélectionne ? déjà qui ? Avec quelle consigne et pour quel usage ? Un peu des, voilà, des questions qui sont venues euh et qui circulent depuis tout à l'heure aussi, la question du regroupement elle en est une là. Quel usage de l'objet ? Une fois qu'il a été sélectionné avec quel effectif, avec quel rôle, dans quel lieu ? On se demandait si ça avait le même impact même de visionner un extrait dans une école ou à l'ESPE, une école ou un collège, et dans quel but ? Et là j'ai mis "temps ESPE" parce que euh, par rapport à la prescription euh sur le fait que euh, les traces d'activité doivent être, l'usage des traces et la co-construction doivent se faire sur un temps ESPE hein, c'est comme ça que c'est marqué dans la prescription, c'est pour ça que j'ai mis ce petit machin-là, ici, et là on vient de parler de ça, la question de la généralisation, avec quel effectif, avec quels outils ? Et euh ce que j'ai appelé recyclage c'est euh euh cette montée en généralisation euh, qu'est-ce qu'on, quelle forme on souhaite lui donner c'est à dire est-ce que c'est une bibliothèque de situation, est-ce que c'est euh, voilà. C'est comme ça que je l'ai traduit et puis la question d'après c'est la question qu'avait posé Jean-Yves vendredi en disant "ça serait bien qu'on vérifie les effets de notre travail" et puis là j'ai mis ça voilà, évaluation en me disant est-ce que ces effets se mesure en stage où ils s mesurent sur des traces à l'ESPE je ne sais pas. Enfin en tout ça, j'ai essayé de, de mettre sur cette diapo, comme ça un petit peu toutes les questions qu'on s'est posé sur le TD euh, depuis, en 2 jours-là et qu'on qu'on rediscute aujourd'hui. Pour voir et vous faire réagir sur cette, sur ce, sur ce truc-là, est-ce que vous vous y retrouvez ? Est-ce que.</p>
753	V	<p>Est-ce que c'est cl, clair pour les autres ? C'est peut-être moi qui ai l'esprit embrumé mais je veux être sûre d'avoir compris. Quand tu mets conception, on parle bien de la conception du TD délocalisé ?</p>
754	C	<p>Euh, non de la conception de la séance qui va être observée ou de</p>

755	V	Donc c'est forcément une séance ?
756	C	Non. C'est pour ça que, là je te dis séance euh
757	V	alors c'est la conception
758	C	de la trace. La question qui se pose
759	J	Comment ce qui va être observé est conçu en fait
760	C	Comment ce qui va être observé est conçu
761	V	(simultané) Parce que moi, comme y a écrit "éléments du TDD", je croyais que c'était la conception du TD
762	J	Moi j'avais compris la même chose que Véro
763	P	oui, oui, moi aussi, moi aussi
764	C	D'accord, ok, oui, non, les éléments c'est, c'est en fait les éléments qui sont présents euh,
765	CF	Dans le TD
766	C	dans le TD
767	CF	pas du TD
768	J	donc c'est ton truc qui est pas clair en fait parce qu'on a tous rien compris
769	C	Je vais corriger ! Tout de suite. C'est pas du c'est dans
770	V	donc c'est la conception de l'activité observée.
771	J	ouais
772	V	C'est ça ?
773	C	de l'activité ou du du oui, oui de l'activité on peut dire ça comme ça, c'est comme ça qu'il faut le dire
774	JY	Ouais quoi qu'il en soit, ouais. Et après
775	V	prélèvement de traces, ouais du coup, ouais merci, si tu peux redire alors c'est des traces
776	C	donc
777	JY	Donc c'est chronologique ? C'est chronologique ?
778	B	Non, je dis que non
779	JY	bah,

780	C	Non. Je dis que c'est chronologique mais que c'est pas temp
781	J	inaudible
782	JY	ouais mais c'est pour ça que les traces je les vois pas là
783	C	Pour moi c'est chronologique mais alors c'est chronologique tel que c'est là, par contre c'est pas 1 temps, c'est pas 1 ligne égal 1 temps.
784	JY	hun hun
785	C	tu vois ça veut pas dire qu'il faut qu'on fasse les TD en 6 temps. On peut très bien avoir ça (Chercheur montre du doigt) qui est euh, on va aller observer euh, Annie faire sa séance d'Espagnol mais Annie, au moment où elle nous montre sa séance d'espagnol, cette séance elle a été conçue, avant qu'on la voie mais elle a été conçue par Annie ? Par Annie et 1 stagiaire ?
786	JY	hun, hun
787	C	Par Annie et son tuteur ? Par Annie et un binôme si elle en a 1 ? Je sais pas. En tout cas, elle est conçue on est aveugle ou on n'est pas aveugle, on est impliqué où on est pas impliqué je, j'en dis rien. Une fois qu'Annie a fait, je prends cet exemple là parce que c'est un TD qui est fait en 1 fois. Une fois qu'elle nous a montré sa séance, nous on va la regarder cette séance et en la regardant
788	JY	Ah d'accord, ok
789	C	en la regardant, d'une certaine manière on est dans un prélèvement
790	JY	là, ça repart sur le
791	C	c'est un prélèvement en direct. Donc la question du média c'est "est-ce que ce prélèvement on est en observation directe, est-ce qu'on est en film
792	J	Est-ce que c'est filmé
793	C	est-ce que c'est avec des supports papier parce qu'on veut regarder euh, hein on parlait de la correction des copies donc des annotations
794	P	hun, hun

795	C	je sais pas. Du coup, au moment de ce prélev, de cette question des traces, qui est, est témoin de ce moment-là ? Est-ce qui a tout le groupe ? Est-ce qu'y a que celui qui filme ? Est-ce qu'y a personne ? Est-ce qui a un pair ? Est-ce qui a que le référent ? Est-ce qui a que le tuteur ? Je sais pas. Donc c'est pour ça que je l'ai mis comme ça. Et du coup quel type de prélèvement c'est, euh, est-ce qu'à, est-ce que euh, on va, est-ce qu'on est sur du, un prélèvement qui est une séance en classe ? est-ce que c'est un un, bon. Oui ?
796	M	Mais, euh, une remarque qui me vient là, c'est que au final euh, l'organisation du Master MEEF, comme il est actuellement et qui sera peut être différent euh pour bien professionnaliser, il faudrait qu'on ait un nombre beaucoup plus important pour euh, pour avoir un nombre d'objets suffisants
797	CF ?	Il est marrant Malek
798	M	non mais oui je suis marrant mais, je reste très naïf malgré mes 40 ans, parce que tu, tu euh, enfin
799	J	Oui mais sauf que la liaison avec le terrain c'est pas obligatoirement que les TD délocalisés ? Tu peux aussi avoir un, tu peux travailler sur des traces
800	M	oui mais la coordination entre les UE ?
801	C	En tout cas, la question qui s'est posée vendredi et c'est aussi pour ça que j'ai voulu traduire comme ça, et c'est une question que que posent clairement Pierre et Jean-Yves dans ce qu'ils ont fait. C'est cette question de la place de ce rapport au terrain dans le continuum de formation.
802	J	hun hun.

803	C	Parce que, au début du TD délocalisé, c'est un objet qui n'a pas de place dans l'emploi du temps, qui est un truc qu'on fait euh, pas en douce mais dans son coin. En tout cas dans beaucoup de parcours, en tout cas, ce que je trouve intéressant, maintenant, 3 ans passés en voyant comment des gens ont transformé leurs manières de faire, c'est que je trouve que ça réinterroge cette place. Euh. Et après, chacun la, enfin c'est la discussion de vendredi ça hein mais, après chacun la, chacun la réinterroge de là où il est. Avec là où il en est dans son TD, dans son parcours et là où il en est dans son rapport à la prescription et là où il en est dans, euh dans son, dans, dans, tu vois dans la façon dont il a fait évoluer la chose et ça c'est absolument enfin, le but c'est pas de de de, c'est absolument pas de donner donner un modèle, c'est, j'ai essayé de traduire tout ce qui s'est dit vendredi, à partir de leur exemple qui a fait, qui vous a fait pas mal réagir hein, au départ et et je me suis dit finalement on a, c'est quoi les choses dont on a parlé? Euh, et comment on pourrait faire pour que tout le monde s'y retrouve, tu vois en ayant chacun le sien ?
804	To us	hun hun
805	C	Mais et et et c'est pour ça que j'ai fait ça comme ça. Tu vois, je me suis, j'ai essayé vraiment de, de traduire ça alors après
806	JY	Vas-y continue, euh, sélection d'objet, alors c'est l'objet qu'on choisit de questionner
807	C	Ben c'est l'objet de, qui a été observé. Donc cette, ici alors traces,
808	JY	Non, ouais, là tu as un film.
809	C	Voilà, alors j'ai un film, ou pas !
810	JY	Oui, non, par exemple.
811	P	oui. Admettons.
812	C	Alors j'ai un film. Admettons j'ai un film. La sele, la séance après le film c'est euh,
813	JY	Voilà.
814	CF	qu'est-ce que j'en fait
815	C	Bon on va en faire un montage parce qu'on va pas être parce qu'on va pas être dans un film, dans une projection intégrale
816	P	De quoi on parle
817	JY	d'accord

818	C	Voilà, de quoi on parle, qui le monte déjà ?
819	JY	Qui le monte, très bien
820	C	Si on prend l'exemple entre vous deux (Pierre et JY) c'est pas le même
821	JY	ouais
822	C	Euh. Avec quelle consigne ? Puisque toi, Jean-Yves tu dis, préoccupations Pierre il dit "Tu choisis ce que tu as envie de montrer", donc on est pas sur le même. Et donc ça questionne l'usage,
823	JY	d'accord ok
824	C	Puisque nécessairement suivant l'entrée qu'on va avoir, qui monte, qui prélève, et avec quelle question, l'usage qu'on va en faire est pas le même. D'un côté on peut entrer euh, euh, enfin bon, voilà, je vais pas plus loin dans, dans ma phrase
825	JY	hun hun

826	C	<p>Et donc la question de l'usage qui est derrière, là je la réinterroge au travers de, des conditions, tu vois c'est à dire, si là je prends, euh, le choix que vous faites tous les 2, vous réinterrogez en petit groupe. Avec pas le même découpage, puisque toi tu as un découpage maternelle, de gens dont on accepte le regard, hein, c'est les 2 critères que tu avais donné, pendant que Jean-Yves y dit "regroupement géographique". Mais en tout cas, y a encore un découpage du groupe total la question que pose Pierre et Jean-Yves simultanément dans l'usage c'est "Quel est le rôle de chacun des stagiaires ?" et "Quel est le rôle des formateurs qui sont présents ?" Puisque euh, Pierre il a dit "Celle qui a fait, celle qui a coconçu, les naïfs", Jean-Yves y dit "Celui qui a fait, celui qui l'a vu faire et les autres" et donc ça se ressemble d'une certaine manière la question du lieu, je l'ai mise ici, parce que, c'est quelque chose que vous avez dit vendredi. C'est que quel que soit l'endroit où on est pour parler du métier ben quand on en parle sur le terrain ça a un impact différent de quand on en parle à l'ESPE, c'est pour ça que j'ai mis le lieu comme ça. Et la question du but, là elle serait dans l'interrogation de euh, un petit peut qu'a eu Jean-Yves sur le, sur la phase d'après, tu sais, quand tu nous dis "Quand je leur, les remets encore une fois avec tout le monde pour rediscuter l'objet je me dis du coup ça réinterroge cette question-là, à quoi servirai cette, cette phase ? Et la question de la généralisation dont on parlait juste avant, hé ben voilà, est-ce que c'est le même effectif ? Avec quels outils ? Et avec quelle visée ? C'est à dire qu'est-ce qu'on voudrait ? Tu vois je, Malek quand y me dit euh "on aimerait bien que au final ils", tu vois euh qu'est-ce qui apprennent, comment on les forme euh et comment nous on monte en généralité pour reprendre ce que tu disais Jean-Yves plusieurs fois. C'est, alors bon tous les termes là sont amplement discutables hein !</p>
827	JY	Oui voilà maintenant c'est plus clair que sur le, il me semble
828	J	hun, hun
829	V	Moi j'ai, j'ai du mal à rentrer dans la logique pour moi y a à la fois des éléments qui sont euh, de l'ordre du choix du, du référent euh dans son organisation TD et des, et des choses qui relèvent plutôt des axes ou des thématiques abordées en TDD.
830	C	Mais qui font aussi partie des choix du référent ! Moi j'ai l'impression que tous, enfin c'est comme ça que
831	V	Pour moi conception par exemple euh
832	JY	Ah ouais, c'est conception qui est un peu, qui est
833	V	Ouais, où c'est conception peut être qui pose problème

834	C	Ben non, parce que tu peux faire le choix de ne rien concevoir, c'est un choix. Si tu dis, si tu dis on va
835	V	Moi je me disais que c'était la conception de, de celui qui est observé.
836	C	oui, mais
837	V	C'est pas du tout la conception qui relève du référent là.
838	C	Non, mais elle en relève un peu quand même. Si, si tu, je prends un exemple, euh, en PE par exemple. Ça veut pas dire que ça marche pas ailleurs mais je vous laisse faire le le la transposition chez vous. Si un, admettons, un référent dit à un groupe de stagiaires, "alors on va aller, on va faire plusieurs TD délocalisés vous 4 vous êtes en maternelle. Qui est volontaire pour être filmé ? Toi ? très bien, alors ce que j'aimerais qu'on voie chez toi c'est la mise en regroupement." D'une certaine manière, il intervient dans la conception. Si par contre, si par contre il dit "bon, on va filmer en TDD qui est volontaire ? Toi, toi, toi, toi, toi, on prend l'agenda, et on voit les dates et il ne dit rien de plus, il intervient aussi dans la conception. D'un côté il dit ce qu'il voudrait qu'on voie, d'un autre côté il ne le dit pas. Mais d'une certaine manière, il intervient.
839	V	D'accord, je l'avais pas compris comme ça
840	C	Soit, je la laisse complète(ment)
841	JY	moi j'avais pas compris comme ça
842	C	complètement libre de la faire tout seul, soit moi, un pair, un autre expert mais en tout cas quelqu'un rentre. Voilà, c'est ce que je voulais dire.
843	V	D'accord oui. Moi j'avais, je crois que j'avais pas pris conscience qui avait des choix que c'était, qui étaient mobilisés qu'on pouvait donner comme consigne effectivement au, au stagiaire par exemple "je voudrais voir quelque chose que tu as coconstruis avec untel et cætera. J'avais pas conscience que ce guidage pouvait exister effectivement.
844	C	et c'est là, pardon, tu veux
845	J	non, mais non mais dans une certaine mesure on fait toujours ce guidage en fait. Tu vois. Parce que
846	C	Quand tu dis on va voir un CVL

847	J	Voilà, quand je dis là, ou alors "on va voir une activité avec les élèves même" tu vois parce que si euh, si on disais "on va vous voir traiter les absences" par exemple on, qu'on ce, c'est finalement aussi des buts qu'on donne tu vois, alors on le fait certainement plus ou moins consciemment par rapport effectivement à ceux qui vont définir voilà, euh, "je veux que vous négociez en fait ce sur quoi vous allez travailler avec votre tuteur" on, beh, c'est certainement plus, plus défini ou défini de manière plus précise.
848	C	Et, juste je fais un très rapide saut en arrière sur ce que je vous ai montrés vendredi, c'était celle-là mais je n'aurais pas voulu qu'elle s'anime, un des constats qu'on a fait y a 3 ans, c'est la ligne d'en bas hein ? "Les contraintes d'organisation ont pris le pas sur les critères pédagogiques " c'est à dire que y a 3 ans quand on en était à "comment on fait pour faire un TD délocalisé et y arriver" on s'interrogeait pas sur ces questions de conception parce que le but c'était d'arriver à le faire. Et j'ai l'impression que 3 ans plus tard
849	JY	C'est fini
850	C	Et non justement 3 ans plus tard on y est toujours mais on est aussi là. On est aussi en train de se dire "est-ce qui y aurait pas moyen de rentrer sur les conceptions" où sur l'intérêt pédagogique de l'objet parce que, alors c'est avec un décalage de, de, en fonction des parcours, en fonction de comment les gens se sont emparés de l'objet, mais quelque part quelque part pour moi c'est un changement important tu vois ? De, de déplacement des préoccupations du référent. Là où avant les gens disaient "je fais comme je peux" et comme je peux finalement euh, dans l'urgence, j'ai trouvé quelqu'un, c'est avec eux, c'est à telle date, on était que sur des critères comme ça pour la plupart des gens. Aujourd'hui on est toujours dans comme je peux, parce que y a quand même tout un tas de, sauf qu'on les appréhende un peu mieux ces, ces contraintes, et en plus du "comme je peux" y a "comme je veux" c'est ce qu'ils se disent tous les 2 euh, vendredi quand Pierre il dit euh, je sais pas, je me rappelle plus ce que c'est ta phrase je l'avais noté, quand il dit euh, "l'espace de liberté" c'est ça ? C'est comme ça que tu l'avais dit ?
851	JY	ouais ouais
852	P	oui.
853	C	il dit j'ai l'impression d'avoir retrouvé un espace de liberté c'est, c'est un peu ça que j'ai voulu traduire là. Tu vois c'est, je reprends la main en tant que formateur sur euh ce que j'ai envie qu'on travaille à l'intérieur de l'objet quoi

854		(silence quelques secondes)
855	JY	hun hun
856	C	Je sais pas si c'était le moment de vous montrer ça mais, je trouvais que dans la discussion qui était là, ça, ça rentrait bien
857	B	Envoie-le-nous pour que cet été euh ça chemine, pour les prochains TD déloc
858	JY	moi je peux pas cet été
859	B	Oui mais toi t'es déjà (met la main horizontalement vers le haut)
860	JY	C'est à interro, tout est à interroger là-dedans, tout est à renseigner. C'est intéressant, non mais c'est intéressant d'essayer de lister euh, tous les possibles
861	M	oui
862	JY	et après de faire des choix
863	J	En fait c'est, c'est même un peu un outil qui qui pourrait permettre de
864	JY	de construire, d'évoluer
865	J	de rajouter plus de choses en fait dans tes TD délocalisés. Parce que tu vois, dès qu'on interroge l'histoire de la conception on se dit "ah mais oui on conçoit en fait le truc" quand je leur dis de faire une activité avec les élèves c'est déjà une conception et je pourrais dire autre chose tu vois.
866	B	hun hun
867	C	et ça, ça, ça, ça a été bien dit vendredi quand on s'est interrogé sur euh, ben c'est Véronique quand tu, euh, enfin c'est Brigitte sur la correction des copies qui en avait parlé beaucoup, toi sur euh, la phase de préparation en disant on filme jamais ça, on est jamais sur des choses comme ça, tous les deux dans les choix qui font. Je me disais voilà. Enfin j'ai essayé de de de prendre ce que vous avez dit et d'en de, de le mettre un petit peu. Alors plus ou moins adroitement hein mais euh,
868	JY	Non, ça ouvre bien. Ça, ça ouvre plein de perspectives. (Blanc qq secondes)
869	C	Après, est-ce qui a des termes que vous voudriez voir euh, que je change, avant de vous l'envoyer par exemple ?
870	J	En fait moi la question que je me pose c'est que, avec le vécu qu'on a ensemble, le travail qu'on a fait sur ces deux jours, je pense qu'on arrive à comprendre
871	V	oui

872	J	Même s'il faut qu'on en discute un peu. Après c'est pas un outil que tu peux donner à, mais enfin c'est dommage tu vois. C'est à dire que d'une certaine manière c'est, ça pourrait presque être un outil qui pourrait être intéressant à donner de manière à faire évoluer aussi
873	JY	aux collègues
874	J	la pratique de collègues, tu vois ?
875	C	Après, oui, je suis d'accord. En plus ça serait un des sens de ce qu'on du travail qu'on mène hein !
876	CF	ce qui pourrait être donné ça serait après
877	Plu sieurs	oui
878	CF	il faudrait commencer à le renseigner, le documenter tu vois pour justement l'étayer avec ces situations
879	J	oui de le faire évoluer un peu ouais ouais
880	CF	Oui tout ce que Pierre-Alain est obligé de faire pour vous dire voilà ce que je mets derrière conception et faire référence aux situations que vous avez travaillées depuis 2 jours, peut-être que ça, quand ce sera documenté, peut-être que là on aura cette bibliothèque hein, de de questions et qui pourra ensuite être diffusée, euh, sous couvert d'une formation. Évidemment.
881	JY	et en le faisant, on pourra éventuellement être amenés à transformer, à modifier euh
882	J	On peut se dire, ça c'est pas pour moi
883	JY	à en ajouter 1 ou en enlever 1, où à déplacer.
884	C	Ce que je peux vous proposer, ça me dérange pas de le faire, c'est que plutôt que de le mettre sous cette forme, je le fasse comme une carte mentale et du coup qu'on puisse avoir des plis, d'autres plis. Tu vois c'est à dire que là où conception "seul où l'aide d'un pair" qu'on est une ligne de plus, non ?
885	M	Moi je le comprendrais moins bien. Je trouve que là c'est clair. Non, ce qui
886	V	peut-être dérouler parfois les questions, les entrées
887	M	Ouais, là, c'est assez brut donc ça laisse, mais quand, quand ce sera un peu plus documenté à l'intérieur, finalement euh, j'allais dire c'est presque un lien hyper texte, tu cliques et tu vois la famille de situations, enfin, tu vois le, le mini extrait

888	C	oui, ouais, oui. Je pensais à la carte mentale. Avec la carte mentale c'est pareil
889	M	Exactement. Donc garder, c'est mon point de vue, après c'est peut-être mon esprit qui est structuré comme ça mais garder ce qui me paraît
890	J	Donc toi ce que tu voulais dire Pierre-Alain c'est qu'à un moment donné tu cliques sur médias et qu'il apparaît, film, notes
891	V	des exemples
892	C	C'est ça. (Blanc) Je peux essayer de vous le mettre voilà, comme dit Malek, soit sous la forme d'un lien, soit, je sais pas enfin voilà et quitte à la rigueur à ce que vous le complétiez parce que j'ai pas forcément pensé à tout et en plus à la fois que vous puissiez le compléter voire que vous puissiez le transposer typiquement dans chacun des parcours où peut être c'est pas les mêmes besoins où les mêmes, tu vois y a peut-être là-dedans, des, des, je sais pas hein des choses qui vont parler plus ou moins.
893	CF	Après peut être sur une situation que vous avez travaillée pendant ce jours et demi, ça vaudrait le coup, je sais pas si cet après-midi vous allez avoir du temps, mais peut-être déjà tu vois la renseigner un petit peu pour que ça soit plus parlant.
894	C	Ben cet aprem, y a les collègues qui viennent donc euh, la question qui se pose c'est qu'est-ce qu'on
895	Plusieurs	on fait ? qu'est-c qu'on fait avec eux ?
896	C	on parlait de
897	JY	mais déjà chacun de notre côté. On peut euh, rentrer notre dispositif, dans ce, dans ce, dans ce filtre-là. Et le le transmettre. (blanc) hun hun. Ça sent l'apéro hein ?
898	Autres	ouais, rires
899	C	C'était la question que j'allais poser.
900	J	Ah ce serait raisonnable ouais.
901	C	C'est ça que je vous ai pas montré !
902	JY	Oh ohhh pétard (s'effondre en rigolant sur la table)
903	B	ahhhhh
904	C	Non, je vous montre pas !
905	B	si si, laisse, laisse

906	C	en fait c'était, tu vois c'est des, c'est deux choses qui faisaient, qui allaient amener le tableau qui allaient dessous. Parce que, Véronique elle disait l'autre jour qu'on était trop focalisés sur le rapport aux élèves et qu'il faudrait amener, qu'y a pas que ça a interroger
907	V	(repérant un désaccord sur un mot) avec "classe",
908	J	C'est pas la même chose de dire qu'on est focalisé sur la classe
909	V	ouais parce que les élèves
910	C	oui je corrige y a pas de soucis mais, mon cerveau ce weekend il avait du mal à tout faire. Voilà on corrige. Les pistes qu'on avait évoquées c'était préparer, corriger, travailler sur l'ordinaire du métier ça je sais pas si le terme vous va mais
911	V	si si, c'est ça

912	C	<p>c'est l'ordinaire versus, voilà, et on disait les conseils aussi, les différents conseils et Brigitte avait proposé de travailler cette question à partir des trinômes de mémoire et une question que je posais c'était avec quels outils ? Et, une question que vous aviez posée vendredi c'est est-ce que le prélèvement des traces fait partie du TDD en termes de reconnaissance, de frais, de rapport à la prescription donc vous l'aviez dit comme ça. Voilà je trouvais que ça revisitait un peu le tutorat mixte parce que euh, la chez certains y avait l'identification ou la hiérarchisation des préoccupations du stagiaire qui avait été évoquée est ce qui pouvait être associé ou pas au prélèvement des traces ? On avait aussi parlé de co-préparer des séances, soit des séances avec le stagiaire, soit, voilà et puis y avait ce dont avait parlé Julien cet entretien conseil qu'il fait avec les stagiaires ou en amont il a ce fameux coup de téléphone avec le tuteur donc d'une certaine manière il l'associe. C'était une autre manière de revisiter le tutorat mixte puisque a, avec une temporalité différente et une question que vous aviez abordé quand on a parlé de tout ça c'était est-ce que revisiter ce partenariat ça doit s'intégrer à la formation des tuteurs ou pas ? Hein, c'était une question que vous aviez posée et aune autre question qui se posait du coup si on regarde ça comme ça, est ce que la question des tuteurs doit toujours se poser sur la simultanéité. Là en ce moment l'arbitrage c'est est-ce qu'ils sont là sur les TD tels qu'on les fait où ils sont pas là parce que dans certains contextes, je pense aux PE ils peuvent jamais ou presque jamais y être et l'arbitrage en ce moment il se fait de cette façon. Moi je peux, moi je peux pas et donc d'une certaine manière euh, ça pose cette question-là. Si on peut pas les avoir en TD est ce qu'entre guillemets on pourrait les avoir comme ça et est-ce que ce serait un palliatif ? Ou bien est-ce que ça serait une réorganisation. Ce ne sont que des questions, je n'apporte aucune réponse. Voilà ça c'est et du coup après je me disais les regards croisés qui font partie de la prescription et là, la question que je pose c'est avec quels effets ? Qu'est-ce que ça peut produire sur leur professionnalisation qu'ils n'aient pas le même statut face à cette observation ? statut initial et après quel type d'observation ? En direct en vidéo, en établissement ou à l'ESPE et là encore avec quels effets ? qu'est-ce qu'on regarde et qu'est-ce que ça a. Et donc ça préparait le tableau.</p>
913	B	Merci beaucoup Pierre-Alain
914	C	Mais de rien ! Merci à vous de me permettre que l'on réfléchisse tous ensemble.
915	Fin	.

Retour RC 7 du 03/07/2017 (PM)

Référents présents	Parcours
Brigitte (B)	Espagnol
Julien (J)	Conseiller Principaux d'Education
Pierre (P)	Professorat des Écoles
Jean-Yves (JY)	Education physique et sportive
Véronique (V)	Documentation
Tuteurs & Stagiaires	
Stéphane (S)	Tuteur EPS
Alexandre (AL)	Stagiaire EPS
Annie (A)	Stagiaire Espagnol
Chercheur	
Pierre-Alain Filippi (C)	

1.	C	<p>Cet après-midi euh, moi j'ai pas préparé quelque chose de particulier parce que je me suis dit que, euh, en fonction de comment on aurait discuté ce matin, des sujets qu'on aurait envie de rebasculer ben, sur le fait euh qu'on soit non plus entre guillemets soit par référents, soit tuteurs, soit stagiaires comme je l'ai un peu fait cette année avec vous mais au contraire que là on ait la chance d'avoir un moment euh, où on est tous ensemble. Donc en deux mots l'idée qui est derrière ce travail, bon je vous fais pas un résumé trop gigantesque vous la connaissez tous mais l'idée ça a été d'accompagner pendant 1 an les formateurs de l'ESPE et les formateurs et stagiaires qui travaillaient avec eux, on va dire en écho sur cette question de la transformation du rapport au terrain. C'est à dire qu'y a, jusqu'à y a 3 ans, la façon d'aller sur le terrain était différente de celle qui existe depuis 3 ans et dans la nouvelle manière d'aller sur le terrain, on a un dispositif qui s'appelle le TD délocalisé que vous avez vu et la question que nous, qui travaille en fait ce collectif, elle est asse, elle est à la fois très simple et très complexe, elle est "comment dans le cadre de la nouvelle prescription qui nous amène à aller sur le terrain, comment se dispositif peut, ou ne peut pas, ou est train de contribuer à votre professionnalisation ? Donc nous la question qu'on se pose au travers de ça, c'est "Comment le rendre plus efficace ? Qu'est-ce qui faudrait préparer en termes de, enfin comment préparer les choses d'une manière, d'une autre euh, dans les parcours de formation différents ? Comment associer à ce travail de rapport au terrain, les tuteurs de terrain et les formateurs de l'ESPE ? Pour que ça donne plus de cohérence on va dire à, euh, à ce dispositif-là ? Et aussi une dernière question qui est pas subsidiaire mais qui qui qui est présente avec c'est "Comment, comment vous percevez ce dispositif ? Est-ce qu'il est pour vous complètement à côté du reste ? C'est à dire stage terrain et cours à</p>
----	---	---

	<p>l'ESPE, est-ce que ce dispositif TD délocalisé ça vous paraît être une bulle au milieu de nulle part dont vous ne savez pas trop quoi faire ? Ou alors est-ce que ce dispositif vous lui voyez une, une place plus ou moins centrale, plus ou moins efficace ? Plus ou moins tout ça ? Et l'idée c'est qu'on est entre nous, qu'on le fasse sans langue de bois parce que là on est pas dans un cadre de euh, d'une formation, on est dans un cadre recherche et dans ce cadre recherche, le but c'est que chacun, euh, par rapport à ce qu'il a vu de là où il est soit en mesure de dire "Ben pour telle et telle raison, moi ça je le perçois comme ça, euh, moi comme ci" bon. Là je vous ai fait un résumé euh, enfin j'espère qu'il est clair pour avoir eu l'impression d'y rassembler tout le monde, je vous montre en deux mots quelque chose, je vais très vite hein sur ça qui vous intéresse pas forcément euh, ça c'est quand même un résumé de ce qui s'est passé cette année, euh, dans ce, dans ce collectif que chacun a vu de sa place on va dire de manière parcellaire et que moi j'ai vu effectivement de manière plus globale. Et, nous on a regardé depuis 2 jours entre vendredi et ce matin, ce, ce rapport au terrain au travers du référentiel du formateur pour se demander euh, un petit peu, comment ce qu'on avait observé s'articulait. Ce qu'on a fait aussi c'est que dans, ce que j'ai pu filmer, que ce soit les séances en classe euh, enfin les séances en stage pour ne pas parler que de classe, les autoconfrontations simples ou autoconfrontations croisées ou TD délocalisés, j'ai essayé de regarder si y avait des thèmes récurrents, des choses qui se répétaient dans les préoccupations des uns et des autres pour voir si d'une discipline à l'autre, euh, suivant comment on était dans ce dispositif, euh et suivant d'où on parlait pour voir si y avait des préoccupations qui se recoupaient et grosso modo, je vous fait la version ultra courte hein, mais grosso modo y a 3 points euh, qui animent les référents et sur lesquels on a travaillé là depuis deux jours. Un premier point qui est autour de concevoir ou de reconcevoir ce dispositif. Qu'est-ce qu'on pourrait faire pour l'améliorer sachant qu'il est pas identique dans tous les parcours, celui qu'à vécu Annie est pas du tout le même que celui que t'as vécu Alex. Euh, ils sont pas organisés pareil du tout mais nous on a essayé de voir on va dire d'une manière un peu plus large. La deuxième chose, deuxième question qui, qui nous, sur laquelle on réfléchissait c'était euh, au sein de ce dispositif, quels sont les savoirs qui circulent et quels sont les savoirs, entre guillemets, que vous attrapez ? Et qu'on peut et dont vous êtes en mesure de dire ou pas ? Et qu'on serait en mesure d'observer, je sais pas euh, ou que toi tu pourrais voir Stéphane de ton point de vue, euh, quels sont les savoirs qui paraissent utiles, utilisables tout de suite, transposables rapidement où vous êtes dits, "tiens ça, effectivement c'est une question qui mérite que, que je m'y penche et du coup, le fait de l'avoir travaillée en TD ça permet de l'affiner, de l'améliorer et cætera. Donc ça c'est le deuxième point sur lequel on, on, on travaillait et le troisième sur lequel on travaillait c'était tout ce qui est autour de l'animation et la gestion des échanges dans ces situations de travail dans lesquelles on a plusieurs stagiaires, parfois plusieurs tuteurs parfois un seul, parfois pas du tout et comment dans ce, dans cet ensemble euh, avec</p>
--	---

		des gens qui voient le travail de là où ils sont donc d'une manière chacun de leur point de vue comment s'articulent les prises de parole, plus ou moins libérées, plus ou moins contraintes plus ou moins articulées entre les uns et les autres. Voilà ça c'est les trois points qui revenaient le plus fréquemment dans ce que j'ai pu observer, filmer, discuter avec vous euh, sachant que dans la question des savoirs en circulation on est allé aussi haut enfin, vous m'arrêtez enfin si je dis, oui ?
2.	B	hun, hun
3.	J Y	Je réalise là, qui manque, que le thème qui n'est pas abordé, enfin qui n'a pas été partagé par tout le monde c'est accompagner.
4.	C	Accompagner, oui.
5.	J Y	Je suis vraiment, je, j'avais pas réalisé l'autre jour et c'est euh, je trouve ça étonnant.
6.	B	hun
7.	J Y	non ?
8.	B	ouais.
9.	C	c'est (inaudible) voilà. Dans les échanges il était pas forcé, pas forcément présent. Il est quand même dans
10.	J Y	C'est un peu sous-tendu.
11.	C	oui, oui il est quand même dans
12.	J Y	c'est un peu dans tout hein
13.	C	oui. Voilà, donc là, c'est pour aller vite (fais défiler très vite les diapos du pp des 2 jours), en fait ça c'était 2 modalités, là Alex tu vois, euh Stéphane aussi. Jean-Yves et Pierre, donc qui est ce, euh, les 2 qui, qui, qui t'encadrent là ont fait leurs TD délocalisés d'une manière très différente des autres parcours et très différente de ce que c'était qui, de ce que c'était y a trois ans
14.	S	Qui donc ?
15.	B et C	(en désignant pendant que Pierre et Jean-Yves lèvent la main) Pierre et Jean-Yves
16.	C	Bon, en, Pierre avec les profs des écoles
17.	S	d'accord
18.	C	Et Jean-Yves bon tu sais, avec l'EPS. Et donc l'idée c'était de restituer aux collègues des autres parcours comment ils s'ils sont pris, qu'est-ce qu'ils ont fait bouger dans l'organisation du dispositif et pour faire quoi. Du coup, ça nous a amenés en fait là je vous fais un bref résumé de ce qui s'est passé vendredi, ça nous a amené à nous demander euh, donc, au travers de situations de travail quels étaient les savoirs qui étaient manipulés à l'intérieur de ce dispositif là et comment ? En gros, est-ce qu'on est, je vais vite hein, est-ce qu'on est plutôt sur des savoirs de l'ordre des savoirs euh universitaires où académiques de chaque discipline et c'est ça l'objet qui est, qui est véhiculé dans le dispositif ou bien est-ce que c'est plutôt des savoirs qui concernent l'entrée dans le

		métier, des savoirs pour enseigner, gérer sa classe enfin des choses comme ça. On a discuté de ça et on a regardé plusieurs vidéos des différents parcours de formation pour alimenter cette question et puis on en est arrivés, on a fini là-dessus, sur les éléments qui nous semblent composer euh, l'activité de travail TD délocalisé en se demandant là-dedans "voilà c'est un champ de, on va dire ça c'est un, c'est un, c'est peut-être très incompréhensible en découvrant comme ça" (montre la diapo de l'outil sur le TDD)
19.	B	je pense
20.	C	mais euh, y a des grandes chances (rires)
21.	P	On a galéré une demi-heure à décrypter ce truc
22.	B	là là c'est plus un synthétique
23.	C	non mais aidez-moi en cas hein ? Non mais l'idée c'est de, de, c'était de de de leur dire d'où on part dans la discussion, euh, l'idée étant de vous demander à vous, d'abord ben si vous en avez des souvenirs ou pas, qu'est-ce qui vous reste de ce dispositif, euh qu'est-ce qui vous apporté, qu'est-ce que vous aimeriez, qu'est-ce qui vous a paru euh, je sais pas discuté, discutable, à faire mieux, à faire autrement, euh, et vous voyez que le panel est très large puisqu'on va de la conception et la conception ici pour nous ça serait par exemple la conception des séances ou vous avez été filmés sur le TD délocalisé. En gros comment s'est passée cette conception ? vous l'avez faite tout seul ? On vous a aidé à la faire ? euh, vous auriez aimé être aidés à la faire ? J'en sais rien ? Enfin vous partez de là jusqu'à quelque chose qu'on a pas fait cette année qui serait comment on pourrait mesurer les effets de ce dispositif ? est-ce qu'y se mesureraient sur une forme d'évaluation à l'ESPE dans des traces de devoirs ou est-ce qui pourrait se mesurer en observant à nouveau la pratique de quelqu'un qu'on a vu au début en observant si y a un déplacement. Voilà. Enfin je sais pas si mes, si je retranscris plus ou moins fidèlement. Ça va quand même ?
24.	J Y	ouais, ouais,
25.	J	oui
26.	C	Voilà, donc moi j'ai fini
27.	J Y	(désignant la diapo) Mais tu veux qu'on s'appuie là-dessus ?
28.	C	non, moi je veux qu'on s'appuie où vous voulez. Y a pas de euh,
29.	J Y	si tu veux qu'on s'appuie là-dessus il faut repréciser un petit peu
30.	C	non je sais pas, je sais pas
31.	J Y	après ça peut être euh,
32.	C	on peut aussi s'appuyer sur rien du tout de ce qui est à l'écran, hein, ça a pas de où alors on peut s'appuyer ben par exemple euh, je sais pas moi, ce matin on a pas vu la vidéo hein.
33.	B	moi je dirais s'appuyer sur eux!

34.	C	Ben ouais c'est ça, comme on profite que vous êtes là, et, voilà, plutôt voir. Ça c'était pour vous faire un résumé de sur quoi on est nous. C'est pas forcément de ça que vous pouvez ou voulez repartir mais euh, après à vous de nous dire. La parole est libre comme je disais hein, situation de recherche donc y a pas de
35.	A L	Non, par rapport au ressenti pour savoir si on met ça plutôt dans la continuité de la formation de la fac ou si c'est vraiment quelque chose à côté, moi je prends ça comme un plus parce qu'au final, ce qu'on a fait ensemble c'est un peu ce qu'on fait avec Jean-Yves en TD délocalisé relocalisé mais j'ai l'impression, mais enfin c'est que pour moi en fait. Quand on quand on fait un TD et qu'on voit la pratique d'autres personnes, oui on voit un voit plus souvent des défauts et cætera. Mais quand on fait juste entre nous enfin c'est toujours plus intéressant de voir notre travail qu'on a fait, ça nous rassure d'un côté parce que la première fois qu'on s'est vu je t'ai dit que pour moi ça s'était pas trop bien passé et pour toi tu m'avais dit que finalement y avait plein de bonnes choses
36.	C	La vidéo ? Le jour où Stéphane était venu t'observer ?
37.	A L	Oui. Donc moi je prends ça dans la continuité et même un peu au-dessus puisque j'ai trouvé que c'était un des trucs les plus utiles avec les TD délocalisés qu'on avait eu en formation.
38.	C	tu parles de l'autoconf qui suivait aussi c'est ça ?
39.	A L	De tout ce qu'on fait ensemble,
40.	C	d'accord
41.	A L	De tout. Chaque fois de revenir de venir nous observer, de, parce que c'est vraiment le cœur du métier. Donc euh,
42.	J Y	non mais pas de, pas de du travail qu'on a fait
43.	C	non mais c'est intéressant qui rentre par-là tu vois ? C'est à dire que
44.	J Y	Ah oui
45.	C	C'est son vécu du dispositif
46.	J Y	Ah, oui oui
47.	A L	hun
48.	C	tu vois, au final. Et euh, donc euh, parce que ça requestionne aussi le dispositif en lui-même. Si on. Tu vois si. Quand y dit ce qui m'intéresse c'est que c'est que pour moi, c'est aussi une des questions que toi tu as posé en autoconf croisée sur comment on revient à l'individualisation dans le, dans le TD délocalisé finalement. C'est un. Tu vois ça fait écho, je trouve. Dans sa manière de voir ça.
49.	S	C'est un moment de formation supplémentaire, je pense, tout simplement. Par ce qu'on rebrasse tout ce qu'on a déjà vu, on le repartage, on le rééchange, c'est
50.	A L	C'est que du bonus je pense et ça a été un plus par rapport à mes autres collègues qui ont pas eu l'occasion de, de faire ça, donc c'est

51.	C	Et si on si on met de côté deux secondes ce plus dont tu parles et que tu regardes le dispositif TD délocalisés tel que vous l'avez fait c'est à dire là où tu fais une séance, tu fais un montage, vous en parlez ensemble après tu le redonnes à tes collègues dans 2 situations, hein, ça, comment tu le perçois dans la formation ? Ce moment-là ?
52.	A L	Ça c'était aussi un moment intéressant et après ça, le problème c'est qu'y avait un peu le côté un peu de, je sais pas si on peut dire l'affect mais suivant avec qui on était, ça se passait plus ou moins bien. Y avait des collègues où on avait plus de mal et on avait pas forcément envie de participer, pas forcément envie de s'intéresser à
53.	C	Tu parles des observateurs ?
54.	A L	oui
55.	J Y	du, du retour en à l'ESPE ? On a été amenés une fois à,
56.	C	de ce temps-là (Chercheur pointe avec la souris sur la diapo)
57.	J Y	à modifier le groupe, oui le quatrième point. On avait été à amenés à modifier ce groupe là et il s'y était pas retrouvé. Pour une question d'affinité. Mais bon, c'est euh,
58.	A L	Ouais c'est tout bête mais c'est le la façon dont certains collègues abordaient le truc, justement y en avait certains on avait l'impression qu'on pouvait rien leur dire et qu'ils savaient tout sur tout et du coup on avait, enfin moi j'ai été complètement euh, bloqué avec cette personne et j'avais pas du tout envie de, de parler avec lui quoi. J'avais pas envie, j'avais pas envie. Alors que là ça a été un groupe où dès le début on a été ensemble et c'est, on avait envie de s'aider. Y avait euh
59.	C	D'accord
60.	S	Ils sont combien Jean-Yves, euh, par groupes ?
61.	J Y	6, 6, 7 8 maximum. Par exemple, il y avait tous les Aixois.
62.	P	Ça renvoie à la question qu'on posait ce matin et hier de, du, des changements qu'on fait où qu'on fait pas euh sur la constitution d'un groupe.
63.	C	ouais, complètement
64.	J Y	oui donc euh, ouais ouais
65.	C	Parce que Pierre avec les siens il avait demandé en fait. Bin dit le toi tu
66.	P	Moi j'avais, dans celui qu'on a regardé, parce que ça a été variable, y avait 2 stagiaires qui avaient préparé une séance et 2 qui découvraient mais qui avait été acceptées et choisies par les 2 autres.
67.	J Y	hun,hun
68.	P	Dans, dans les stagiaires qui avaient le même niveau de classe.
69.	C	Annie pour que tu sois pas paumée, leur organisation de TD était différente. Vous le TD délocalisé en gros ça a été en une fois, tu as fait la classe, plusieurs personnes t'observaient et immédiatement après vous

		avez fait un bilan à chaud on va dire en direct alors que les fonctionnement de Pierre et Jean-Yves sont différents euh voilà, ils vont filmer après y a plusieurs phases de restitution mais qui sont pas, voilà qui sont, mais y a pas, y a moins de gens à l'intérieur de la salle, enfin de la salle, du gymnase en train d'observer pendant que tu. C'est juste pour que tu voies, tu avais sans doute compris mais
70.	A	oui, euh, c'est euh, juste par rapport à l'importance de la relation qu'on a avec les autres stagiaires qui participent au TD délocalisé, euh, c'est c'est c'est important justement pour cette confiance euh, qu'on peut avoir euh dans la, une parole plus libérée et une conversation euh, sans, sans jugement. Euh, j'ai eu des échos d'autres stagiaires, d'autres disciplines qui m'ont dit "lala c'est le moment du TD délocalisé, les formateurs nous ont demandés qu'on nous casse, qu'on se casse entre nous". Ça m'a vachement choquée j'ai dit "quoi ? Que vous vous cassiez ? Que vous jugiez ?
71.	J Y	T'as les noms ? (Rires)
72.	A	Euh, je sais pas c'est, c'est peut-être de l'ordre du malentendu et euh
73.	J	juste les disciplines
74.	A	et euh et après c'est peut-être aussi le vécu, c'est pas forcément enfin y a voilà, des modifications aussi un malentendu hein peut être sur le sens de ce TD
75.	P	Oui mais, c'est pas anodin si ça a été vécu comme ça.
76.	J Y	Ouais bien sur
77.	A	Mais voilà donc moi c'est ça que j'ai entendu c'est à dire "ah voilà c'est le moment du TD délocalisé, on va se faire casser". Les étudiants y viennent là pour nous casser quoi. Euh, Et à ce moment-là moi ça m'a choquée, donc c'est c'est c'est important de de faire euh qui est un moment préparatoire du sens de ce TD euh de de des des règles du jeu aussi, de la conversation, euh voilà, c'est ça notre but. Euh, être ensemble voilà on vient pas observer une seule personne, on vient pour dialoguer bon enfin je euh, que le but de l'observation mais en groupe en fait, soit vraiment comprise par tout le monde.
78.	J Y	hun hun
79.	A	Euh, ben pour mettre en confiance la personne qui s'expose et pour aussi euh ben voilà préparer les personnes qui vont venir et qui peuvent euh, selon les individus avoir eu tel ou tel comportement, diverses façons de prendre la parole et de s'exprimer. Et hum, voilà, mais généralement euh voilà, je enfin en tout cas moi de la part, dans mon vécu euh, j'ai l'impression que tout le monde a été sensiblement content d'être euh, avec son petit groupe de TD délocalisé et qui a même si sans se connaître beaucoup, si on est un petit groupe, voilà ça dépend. En espagnol on est un petit groupe, on se connaît quand même bien en tout cas on avait une grande confiance entre nous donc même si on est allé observer quelqu'un avec qui on avait pas forcément beaucoup d'affect en jeu ou y avait une

		grande confiance voilà et tout le monde a été euh globalement content quand même d'avoir participé euh
80.	C	Et quand tous les deux vous dites euh, c'est important de réfléchir à cette constitution du groupe, si on se place du point de vue du du formateur qui suivant les parcours de formation a pas toujours une grande proximité de connaissance avec les stagiaires, parfois oui, parfois non, ça dépend complètement des parcours, euh, est-ce qu'un outil, par exemple comme un sociogramme qui permettrait de dire euh euh, voilà celui que j'aimerais observer, j'aimerais être observé par celui-ci où celui-là est-ce que ça vous paraît être une manière de faire où est-ce que vous voyez autrement ?
81.	J Y	hun hun
82.	A	Une sorte de doodle anonymé où on peut dire nos préférences, voilà je préférerais aller observer telle personne sans que cette personne ne soit au courant de notre choix ?
83.	C	Ben je sais pas ! Je réfléchis à une solution qui
84.	A L	Moi je serais resté sur simplement on a composé un groupe au début puisque au début on n'a pas tendance à pas tous forcément se connaître et le garder du début à la fin et forcément à force de se revoir y a un peu des affinités qui se crée on voit une évolution avec les uns les autres et à partir du moment où le premier TD s'est à peu près bien passé, c'est plus facile de, de, ben de dire les choses ? Quand on a d'autres personnes, y faut recréer un peu cette relation de confiance les uns les autres euh
85.	S	hun hun, c'est ce qu'y a des critères d'observation tous ces TD délocalisés ?
86.	C	Ben ça dépend complètement de quelles entrées y a eu. Parce que euh dans les TD délocalisés alors tous les 2 ont ont, ont eu des TD dans lesquels on observait un stagiaire mais y a aussi des TD dans lesquels tu vas observer un expert, un tuteur
87.	S	d'accord
88.	C	tu vois c'est pas sur le même plan et parfois tu as des TD dans lequel le formateur avait donné une grille d'observation tu vois par exemple sur prendre la classe, faire la classe ou quelque chose comme ça, autre, parfois non, ça s'y prêtait pas forcément. Parfois c'était un peu comme chez vous, la consigne de départ, travailler sur les préoccupations, tu vois en amont
89.	S	hun hun
90.	C	C'est extrêmement. En fait la prescription donne une très grande liberté de, un grand champ de possible et dans, et historiquement ce qui s'est passé c'est que y a eu grosso modo trois grandes manières de faire le TD les 2 premières années. Une qui était, on va observer un expert, une autre qui était observer un stagiaire et une troisième qui était euh, on va pas forcément observer quelqu'un, on se retrouve dans une configuration proche d'un TD à l'ESPE et on discute du métier avec euh des supports ou pas. Ça c'est ce qui se passait au début les deux premières années-là et depuis un an y a un, vraiment une transformation parce que

		le dispositif commence à devenir un peu mature et donc euh, ben les gens essayent des choses, s'appuient sur ce qu'ils ont vécu pour rebondir. Voilà. Et donc là nous quand on a observé, enfin c'est vrai que à la fois pendant les observations que moi j'ai pu faire avec tout le monde et dans les retours qu'on a eu, euh, on a remis en question euh, avec toujours une absolue liberté d'action et une absolue adaptation au contexte de formation de chacun, mais on, on a rediscuté du champ des possibles au niveau des choix et euh enfin moi l'impression que j'ai, mais dites-moi hein si vous n'êtes pas d'accord, euh, là j'ai l'impression qu'on a ouvert des portes. On en a fermé aucune, on en a au contraire ouvert un peu plus, euh, donc à aujourd'hui je ne serais pas capable de vous dire, le TD de monsieur tout le monde ce sera celui-là. Je pense même qu'y aura une variété de plus en plus grande.
91.	V	hun
92.	C	Enfin au moins dans ce groupe-là, après je sais pas.
93.	B	ouais
94.	J Y	hun hun
95.	A	Par rapport à la, à cette difficulté, cet enjeu de créer un groupe durable ou non euh pour s'observer dans le cadre du TD délocalisé, euh, une des grandes difficultés, je pense que vous êtes d'accord les formateurs, c'est de trouver des gens qui veulent bien être observés ?
96.	A L	Nous ça fait partie du
97.	J Y	Pas trop chez nous
98.	A	Alors en EPS, j'ai compris que c'était différent parce que le, le fait d'être filmés et observés et de commenter
99.	A L	C'est fait depuis le début ça, ça fait pas partie de la formation pour nous. Enfin pour moi c'était quelque chose enfin d'obligatoire et je me suis pas posé la question de dire, je veux ou je veux pas. C'était ça faisait partie de notre formation, c'est pas
100.	B	On veut les mêmes ! (Rires)
101.	J Y	Ouais. C'est un peu une culture ouais
102.	A	Ça, mais ça voilà, ça fait partie de la culture de la formation en EPS euh, c'est pas euh, le cas forcément dans d'autres disciplines en tout cas en langue vivante, même si en M1 on a regardé plusieurs fois des vidéos et à chaque fois euh c'est vraiment très très formateur de voir les vidéos d'un jeune professeur même si c'est pour dire "regardez comme il se fait bordéliser" et puis après 6 mois après finalement ça va mieux il a trouvé comment réussir à mettre les élèves au travail dès le début
103.	J Y	Tu parles de Romain ?
104.	C	Toi t'as vu un prof d'allemand, toi (rires)
105.	A	oui c'est ça. On pense tous vu la même vidéo euh. Voilà. Mais, mais c'est bien !

106.	S	Comment, comment vous les présentez ces TD délocalisés aux stagiaires ?
107.	J Y	Ben
108.	S	Comment ils sont présentés quoi, comment ils sont
109.	J Y	sur l'idée du regard croisé.
110.	S	Parce que c'est fou qu'il y ait des remarques quand même comme ça où, ce qui devrait être un moment privilégié de formation euh, devient euh, un moment de stress comme tu le décris comme un moment
111.	J Y	hun hun
112.	A L	Nous ça a été présenté avec cet histoire des 3 regards c'était ça ? on
113.	J Y	Après y a
114.	A L	Enfin j'ai
115.	S	Je pense que ça doit venir de là aussi non ?
116.	P	Moi, seulement, je pense, je pense, qu'y a ce, que ce qui facilite les choses chez vous c'est vraiment cette habitude dans la formation d'être filmé, d'être regardé euh bon. Moi cette année, c'est la première année où j'arrive à travailler avec, à partir de films de stagiaires mais je pense que c'est un travail vraiment dans, je l'ai fait au second semestre et c'est un travail dans la durée, le fait de, enfin de s'approprier les uns les autres et lorsque, et et et et à un moment donné c'est mur quand les gens sentent qu'ils sont en confiance et en confiance entre eux, en confiance avec moi euh, et à ce moment-là ça, à ce moment-là on a des réponses positives. Mais euh, nous, nous avec les gens qui ont pas du tout l'habitude c'est c'est, faut vraiment prendre le temps. Enfin je sais pas Pierre (S'adresse au chercheur)
117.	C	ah oui oui toi qui le vit aussi
118.	S	Ouais mais c'est lié l'un à l'autre. Je pense que ça vient de ce manque d'habitude
119.	P	oui
120.	S	et l'outil.
121.	J Y	Après effectivement y a l'organisation du regard croisé. Sur le, on s'appuie sur les travaux de,
122.	C	De Ria ?
123.	J Y	de Ria. Le premier temps, le premier regard c'est, je récupère dans ta façon de de faire ce qui j'aimerais bien me
124.	B	Ce qui me parle
125.	J Y	me me m'approprier. Le deuxième c'est euh, alors c'est pas tout à fait ça, nous on l'a modifié à notre sauce le « on » c'est Yvette et moi hein ? Le deuxième point c'est euh, ben moi j'aurais pas fait comme ça, moi j'aurais fait différemment et c'est là qu'on aborde par exemple, l'histoire du

		regroupement ce matin, moi j'aurais mis mes élèves sur les bancs, par exemple
126.	B	Et oui
127.	J Y	tu vois
128.	S	J'aurais mis mes élèves pardon ?
129.	J Y	Ce matin, ils se posaient la question, problème en PE d'une PE en maternelle qui rassemble sa demie classe mais qui contraint pas le. Qui contraint rien du tout. Donc qui se retrouve avec une grappe autour d'elle assez pieds avec les bras levés, les regards comme ça (vers le ciel) et et donc, ça, ça a posé un peu polémique dans le petit groupe qui était constitué. Pour aboutir à euh, mais c'est Ria, Rayou hein (en voyant ce que PA affiche sur l'écran)
130.	C	ouais, ouais mais, vas-y vas-y parle !
131.	J Y	pour aboutir à, à l'idée que si on crée un espace de consigne, dont on parle nous aussi en EPS beaucoup et euh, pour des maternelles avec des petits bancs, ça peut faciliter, l'écoute, le, le les rituels et les troisièmes regards c'est finalement, fort de ce que tu fais bien et fort de ce qu'on aurait fait nous différemment, construire éventuellement une façon de faire nouvelle
132.	S	modélisée
133.	J Y	Modélisée, qui peut amener à la montée en généralisation.
134.	S	Ça on aime bien en EPS quand même
135.	J Y	ouais, oui voilà tout à fait ouais
136.	S	Modélisation et
137.	J Y	Ce qui est intéressant c'est de partir tout le temps de positif. C'est à dire que là euh, y a rien à jeter. Ça, ça, je garde par contre euh ben moi j'aurais. C'est vraiment intéressant. Je je trouve que c'est ça conduits bien les ça conduit bien justement sur leurs problèmes. Voilà comment on le présente, après on présente une modalité mais euh c'est vrai hein ? Je pense que
138.	A L	ouais c'était bien. Après le c'est vrai que les points positifs, on, enfin là on gardait toujours les mêmes alors pourquoi pas au début, pour créer cette relation, après c'était un peu répétitif, cette histoire je garde le tableau, je le remets toujours dans le même sens, une fois qu'on a réussi à acquérir ça. (Jean-Yves fait un geste, comme une baffe avec le sourire) Bon d'accord.
139.	J Y	(Rire) non vas-y, vas-y. Ben oui, oui bien sûr! Tant tant que, le problème c'est que tant que c'est pas euh vraiment vraiment partagé euh, si ça revient tout le temps, par exemple l'histoire du tableau vas y parle toi ! De l'histoire du tableau.
140.	B	rire
141.	A L	Non mais l'histoire du tableau, par exemple, j'ai commencé à au début ben je l'utilisais pas, on commence à en parler, pour quoi pas je l'utilise, et après une euh, quand on refait un TD relocalisé avec les collègues, "oui

		le tableau c'est bien!" C'est bon, oui je le sais on l'a vu la dernière fois on, on fait
142.	J Y	Ouais c'est parce que c'est pas bien monté euh comme on disait tout à l'heure en généralité. D'accord ok.
143.	A L	Donc on regardait par exemple une vidéo de Thomas ou de Brice, bon c'était des très bons amis et j'avais qu'une seule envie, c'était de leur dire "oh ben dès que je vois quelque chose qui allait pas c'était de leur dire, ça, ça tu, ça y faut changer ça y faut, enfin" au lieu de passer par l'étape du positif de. On a de suite envie de dire euh, là, là t'as raté quelque chose.
144.	A	Parce que tu as confiance en eux.
145.	A L	Voilà. Parce qu'on est, on est amis. Après. Enfin on est devenus des amis.
146.	A	moi quand j'ai regardé la vidéo avec mon petit frère et mon copain euh, c'était "Oulala Annie, ça, oulalala!" et j'étais-là "oui ça oulalala" et voilà parce que c'était mon petit frère et mon copain et y savaient bien que ben enfin on a regardé ensemble, on a découvert ensemble et ils m'ont dit ouvertement euh, là ça va pas du tout là, non ça va pas du tout ça. Et c'est vrai que la confiance qu'on a avec la personne euh avec qui on regarde la vidéo ou on commente euh la pratique, on peut être beaucoup, on peut omettre en fait l'aspect positif mais c'est pas euh, là on est quand même dans le cadre de la formation et euh et et le et aussi ben de, de, de consolider les acquis euh ce qui, les acquis, ou ce qui est en voie d'acquisition et qui faut garder et c'est important de, de pouvoir te raccrocher à "ça bon, c'est pas bien, oui mais au moins ça c'est bien, ça c'est pas bien, ça c'est pas bien, au moins ça c'est bien" de pouvoir te raccrocher à ça en tant que jeune stagiaire parfois démunie
147.	A L	En même temps je me contredis un peu mais juste avant j'ai dit c'est vrai que ça rassure de temps en temps de voir les côtés positifs, ça ça permet de partir sur euh, sur un bon rapport.
148.	C	Par exemple, tous les deux qui avaient été filmés en TD, avant de, d'être en classe et de, avant ce, ce, alors peut être là je vais plus m'adresser à Annie qui l'a fait en un seul bloc mais après je veux bien que tu réagisses aussi. Euh, quand tu prépares la séance qui va être filmée, tu penses à ? Est-ce qui a des choses différentes d'une séance ou personne serait venu t'observer ? Est-ce que tu as pensé à des choses différentes ? Si tu t'en souviens je sais pas ? Est-ce que tu t'es mis à
149.	S	Si si si y peut répondre (en désignant Alex)
150.	C	oui bien sûr y peut répondre aussi
151.	J Y	ouais et à quoi ? Ouais
152.	A	Oui, à chaque fois qui a quelqu'un qui est venu m'observer, euh, j'ai, j, j'ai essayé de faire mieux. de, de faire euh, euh, de, ben en fonction de moi, de mes problématiques, de mes difficultés d'organiser une séance voilà, de l'avoir vraiment des choses, des objectifs et de me tenir à ces objectifs, ben j'ai essayé que ces objectifs soient vraiment clairement définis et euh les moments de transition, voilà, j'ai beaucoup plus pensé euh, à moi en fait tout ce qui sont mes difficultés, euh, j'ai, voilà, j'ai, j'ai essayé de faire

		vraiment ce qu'on me demande en tant que prof voilà si on parle de, encore plus en fait
153.	J Y	Alors c'est quoi ? Un petit résumé en fait pardon !
154.	C	ouais vas-y vas-y
155.	B	les attendus en fait
156.	J Y	un petit résumé
157.	B	ce que tu penses être les attendus
158.	A	oui voilà c'est ça
159.	J Y	qu'est qu'est, tu pourrais nous faire un un petit résumé de ce c'est pour toi que
160.	A	les attendus ?
161.	B	oui
162.	J Y	d'être prof. C'est à dire que quand quelqu'un vient de filmer tu fais attention à quoi ? A pas de bruits ? Tout le monde euh, je sais pas l'activité ? Qu'est-ce que c'est pour toi ? Après c'est son expérience, c'est un peu compliqué
163.	A	euh, alors y a le respect des rituels
164.	J Y	ouais, ouais le
165.	A	C'est pas le
166.	J Y	les rituels
167.	A	ouais, les rituels de classe, l'appel voilà. Des choses bien carrées euh, euh, la prise de parole, l'inter correction, faire lever la main, que les élevés ne parlent pas euh, trop spontanément. Qui lèvent la main. Qui s'écoutent.
168.	S	la gestion du groupe alors.
169.	A	Ouais voilà, c'est ce genre de chose mais essayer de conscientiser encore davantage euh ben le fait que c'est pas au professeur de corriger l'élève mais à l'autre élève de le corriger. Toutes ces, toutes ces euh, ces choses qui, qu'ont, qu'on nous a appris euh pour faire classe. Pour faire la classe. Tous ces éléments pour faire la classe. Essayer de, ben que ça soit un moment aussi de conscientisation euh mais accru. Parce que des fois on se laisse porter pendant un petit moment où on est pas observé ou on peut se relâcher aussi un peu et et euh voilà. C'est un moment qui est, je pense à ça mais je pense aussi à la visite de l'inspectrice et de la chargée de mission qui euh qui pour moi, je sais pas si c'est parce que c'était dans l'année, mars puis ensuite mai, qui étaient beaucoup plus, ça m'a permis de de faire encore mieux mon travail. C'était pas la pression, c'était génial y a l'inspectrice qui va venir. Super y a la chargée de mission, ben y a, je vais avoir, je vais devoir leur présenter une séquence, donc euh, du coup ma séquence il faut qu'elle soit bien, pour une fois je vais essayer de, de faire vraiment ce que j'arrive pas à faire jusqu'à présent. Voilà. C'est, enfin, moi je l'ai pris pas comme des punitions mais au

		contraire comme ben l'opportunité de euh, d'essayer de faire encore plus carré parce qu'au quotidien à tous les cours ben on peut louvoyer
170.	J Y	Toujours sur les rituels ? Toujours sur l'or, sur les rituels ?
171.	A	Non aussi sur la conception de l'activité. La conception de l'activité et le parce que moi ma grande euh, ma grande question au début de l'année, euh, ma grande découverte en fait c'est qu'il faut faire travailler les élèves, c'est pas nous qui travaillons ! Et euh, voilà, ça peut paraître euh (rire Annie) très naïf hein, mais moi j'arrive de l'université hein où j'ai passé 10 ans et euh bon ben, voilà.
172.	J Y	Hun, hun, non. C'est très intéressant.
173.	A	Donc euh, j'ai découvert qu'il fallait faire travailler les élèves et comment le faire. Voilà. Donc ça c'était
174.	J Y	les faire travailler
175.	A	Voilà. Le faire faire, le faire faire
176.	J Y	faire travailler
177.	C	faire travailler pour faire apprendre ?
178.	A	Non le faire faire pour apprendre
179.	C	mais pour faire apprendre ? Faire travailler pour faire apprendre ?
180.	A	Voilà, ouais.
181.	C	Alors que toi tu pensais qu'il suffisait de, de faire, pour qu'ils apprennent ? Toi tu pensais
182.	A	Ouais où de faire entendre, où de parler où voilà. Tout ça je l'ai découvert euh, en septembre.
183.	J Y	(parallèlement à Brigitte) Elle a pas dit pour apprendre. Elle a dit pour faire travailler
184.	A	Et euh, euh, voilà. Ça a été mes, mes objectifs ben tout le long de l'année en fait et notamment dès le 1er TD délocalisé pour pouvoir travail, parler de, pas seulement parler de la gestion de classe, euh finalement ben on a surtout parlé de ça mais moi je voulais pas tellement que ça prenne autant de place. Euh, mais je voulais parler du Faire, parce que je me dis "ben c'est en faisant faire les élèves et en les accrochant euh qui vont écouter et qui vont travailler" (rire Annie)
185.	J Y	C'est fou quand même hein !
186.	A	(arrête brutalement de parler qq seconde) et voilà. Donc euh, ben c'était un peu mon, mon obsession voilà. Réussir à, à les mettre en activité, voilà. Ce grand mot ce que j'ai découvert et qui vraiment ne voulait absolument rien dire pour moi "mettre en activité les élèves" comme on me le répétait tout le temps, ben j'essayais de, d'appliquer voilà, de mettre en activité les élèves. Et pour moi le fait qu'y ai quelqu'un qui vienne et me voit, hé ben avec ce regard extérieur qui allait pouvoir me dire "ben oui là je les ai vu travailler, où je les ai pas vus travailler ou la façon dont tu as conçu ton activité, heu, ben, ils étaient, correspond à

		tes objectifs" bon voilà. Moi c'était c'était, avant tout, la première observation c'était ça mon, ce que j'avais en tête hein, si je me souviens bien euh, qu'on parle vraiment de comment je fais travailler les élèves. Voilà.
187.	S	Est-ce que les TD délocalisés finalement ils ont fait émerger chez, chez vous, des des focus, des des points après de travail où à travailler où et cætera. Qu'aurais pu ne pas être mis en évidence avec les visites seuls du stagiaire ? Finalement c'est là que ça devient riche ?
188.	B	bien sûr.
189.	S	Enfin je sais si j'avais le
190.	C	oui bien sûr !
191.	A	Est-ce que c'était une plus-value, est-ce que on a pas un peu répété des choses que mon tuteur de terrain m'avait déjà dit ?
192.	S	Est-ce que le fait que tu sois, est-ce que ces TD délocalisés ont apportés d'autres questionnements qu'avaient pas été abordés où tu as pu mettre le focus sur euh, là tu dis que tu as parlé du, du groupe classe, de la gestion du groupe classe dans un premier temps, est-ce que les TD délocalisés, les observations diverses, les regards croisés sur ton activité, est-ce qu'elles ont pu faire émerger d'autres problèmes que t'avais pas toi identifiés euh avec ton tuteur, ton propre tuteur, c'est là que ça peut être aussi intéressant ?
193.	A	euh
194.	S	Je sais pas si je me fais bien comprendre.
195.	A	Si, si, euh
196.	P	si si
197.	A	J'ai pas révisé (rire)
198.	J Y	notamment sur la fin de l'année par exemple
199.	A	euh, je réfléchi, euh, est-ce qu'il y avait quelque chose de nouveau ?
200.	S	Tu vois par exemple Alex, on avait mis le focus sur, dans les visites on avait mis le focus sur un point. Après la première plus, plus globale évidemment, ben on a mis le focus sur la, sur un point de, de son activité. Est-ce que le fait de, d'avoir d'autres regards croisés ça a pu faire émerger des choses que moi j'aurais pas pu voir où que Alex euh voilà, ou autre chose ?
201.	A	Non, dans mon souvenir mais c'est après la mémoire hein qui filtre, euh, euh, dans mon souvenir y avait euh, je vais pas dire rien de nouveau sous le soleil mais y avait des choses qui avaient déjà été dites euh
202.	C	Ce que je peux vous proposer, pour qu'on soit pas que sur la mémoire, le hasard a bien fait les choses, ce matin on a vu tous, tous les films sauf l'Espagnol et l'EPS.
203.	J Y	(A Brigitte) Il est trop fort
204.	B	oui
205.	C	Est-ce que vous voulez qu'on ?
206.	J	Y a pas de hasard derrière ça ! Tu parles ! (Rires)

207.	B	Mais ! Non ! Mais y nous prend vraiment pour des ânes hein ! Des ânes !
208.	J Y	Y nous prend pour des fifres ! (Rires)
209.	C	Je vous ai fait choisir ce matin par où vous vouliez commencer hein ! Et vous avez choisi ce que je vous avais dit de choisir.
210.	B	Et voilà, exactement ! C'est ce qu'on appelle de la manipulation ! (Rires)
211.	J	Tu nous as bien manipulés !
212.	V	Mais bien sûr ! Il aime bien ça !
213.	J Y	Tu veux pas nous (fait un signe de la main)
214.	C	Tu veux bien ? (À Jean-Yves)
215.	J Y	ouais ouais.
216.	C	(A tous) Allez, on va commencer. Alex t'as
217.	J Y	non, non. À l'écouter ! qui, qui
218.	A L	J'en avais parlé
219.	C	ah qui est posée pardon !
220.	J Y	qui, qui, qui réponde à la même question.
221.	C	Non, je croyais que tu faisais signe pour dire qu'on commence par vous.
222.	J Y	ah non non non non
223.	A L	Par rapport à la conception des leçons ben moi dès qu'on venait me voir mon but c'était de mettre en place ce qu'on avait vu qui allait pas la semaine, la séance d'avant. Par exemple quand j'avais fait, on avait commencé sur un TD euh, délocalisé où on avait dit faut utiliser le tableau, mon obsession quand j'avais un truc c'était utiliser le, le tableau. Comment m'y prendre pour écrire au tableau. Après on a vu sur euh, avec euh, Stéphane sur il y avait, non seulement la rigueur quand je donnais les consignes euh, vraiment imager quand je faisais mon, ma manipulation d'assurance, moi je disais simplement "baisser" non, faut "baisser et venir toucher la cuisse", ben mon objectif dans la séance d'après c'était de réussir à apporter cette information sans faire vraiment redondant mais en disant "on touche la cuisse". Après euh, dès qu'on voit la faire au TD délocalisé, au début j'écrivais dans ma leçon par exemple "objectif de démarquage" et nous a dit "non, il faut pas simplement écrire démarquage" parce que je vais arriver face aux élèves et quand je vais devoir expliquer ce qu'est le démarquage, je vais peut-être un peu pris au dépourvu alors qu'en fait il faut préparer ça dans la leçon écrire vraiment ce que c'est le démarquage, ce que j'attends, euh, en, que fait le défenseur, que fait l'attaquant, que fais le reste de l'équipe ? Ça je le prépare à l'avance pour euh faire un peu un rôle de DTN. Donc à chaque fois qu'on

		voyait quelque chose, mon objectif c'était dans la séance d'après essayer de
224.	C	Que tu sois observé ou pas ?
225.	A L	Que je sois observé où pas oui. Tout le temps. Parce que le but c'est d'essayer de le faire, je le rate, j'essaye de le faire, je
226.	J Y	Et, et quand y avait observation ? Euh, ton, ton prénom (vers Annie) ?
227.	B	Annie
228.	J Y	Annie, Annie elle a parlé de rituels un petit peu et de conception d'activité pour euh, comment je vais faire en sorte que les élèves se mettent au travail. Se mettent en activité. Hein c'est ça le ?
229.	A	Au travail ouais
230.	J Y	Au travail, toi si
231.	A	Au travail, qu'ils fassent quelque chose
232.	J Y	Toi, pour essayer de le résumer euh, est-ce que ça revient un petit peu à ça aussi ? Est-ce que ça va au-delà ? Où ?
233.	A L	Moi ce qui m'intéressait c'était euh, oui, euh, qu'on respecte mes rituels, mes rassemblements et ce que je voulais c'est que ça aille vite au travail et ce qui m'intéressait c'était la pratique motrice. D'essayer de
234.	J Y	Le temps d'engagement moteur ?
235.	S	Le temps de pratique
236.	A L	Le temps d'engagement moteur. Parce que, c'est ce qu'on disait quand tu venais, tu m'observais, pour moi
237.	J Y	(vers Brigitte) C'est un critère en EPS qu'ils soient 70% du temps de la leçon en, en activité motrice, physique
238.	B	En activité
239.	A	Pas seulement dans les vestiaires, en train de boire
240.	A L	Voilà pas perdre de temps
241.	J Y	Les consignes
242.	S	Les consignes qui durent, les le temps entre la fin de transmission des consignes et le début de la mise en activité puis après le temps de pratique global de, je sais pas moi, ça t'avait surpris qu'on chronomètre ça en EPS, je me rappelle qu'en autoconf je crois
243.	C	Ben en fait c'est pas que ça m'avait surpris c'est que je voulais que les autres en entende parler donc c'est pour ça que je t'avais branché là-dessus
244.	S	ah ouais pardon
245.	C	non, non mais
246.	B	Mais y manipule pas que nous ! Ça veut dire (rires)
247.	A	En EPS vous chronométrez vos temps de consignes ?
248.	S	Ben

249.	A L	non temps de pratique
250.	J	non, temps de pratique
251.	J Y	Ben pourquoi pas ! Pourquoi pas ! oui
252.	A	Moi je l'ai fait hein !
253.	S	Oui, avec Alex, moi j'ai chronométré
254.	J Y	C'est pas ce dont y parlait. Lui il parlait du temps où des élèves sont en activité motrice.
255.	S	Le temps de fin, a, le moment où il finissait ses finalement le temps que tout le monde se mettait en activité et puis le temps de l'activité global. C'est à dire, voilà les gamins ils sont restés t'avait 1h45 de séance, ils sont restés 20 minutes, 17 minutes, 5 minutes en activité. Et c'est étonnant parce que, bon c'est des pratiques en EPS au niveau de l'inspection qui se font
256.	J Y	C'est un critère d'évaluation des inspecteurs
257.	S	C'est un critère d'évaluation euh de notre inspecteur et, et, et on est tous surpris de ce de ce nombre, c'est surprenant, de se chronométrer. En EPS encore peut être
258.	P	Je me faisais la réflexion qu'on qu'en, que peut être euh, je me trompe peut-être hein, qu'en EPS il y a plus de je dirais de sens à, à regarder ce temps d'activité parce que il me semble, l'activité et l'apprentissage sont plus connectés que, que dans d'autre disciplines. Parce que dans d'autre disciplines il peut y avoir 100% et 0% d'apprentissage.
259.	J Y	Oui mais en EPS aussi
260.	J	oui en EPS aussi.
261.	P	Oui non mais voilà, je sais pas, je me demandais si euh,
262.	S	Non mais c'est plus propice à l'utilisation effectivement. Quelqu'un qui en parle
263.	J	Parce que vous avez des chronomètres ! (Rire dans une partie de la table qui a entendu) (La digression sur le fait que c'est un outil du prof d'EPS se poursuit entre Jean-Yves et lui, peu audible)
264.	C	Quand on, quand, quand on s'était vus, quand on avait utilisé l'extrait où tu parlais de ça, avec les tuteurs, je sais pas si tu te souvient
265.	S	oui
266.	C	Le tuteur d'Espagnol, Henri, avait dit "Moi ça pouvait m'intéresser de chronométrer, en même temps pour comparer le temps de parole en langue étrangère" en l'occurrence en Espagnol. Tu vois y disait ça peut être un critère. Je crois que l'idée qui est derrière ça, c'est se donner des outils pour que, pour euh, pour objectif, pour rendre objective l'observation. C'est à dire que avoir une petite comparaison. Quand tu dis à Alex "Cette séance voilà ils ont été x minutes en activité, par rapport à celle d'avant ou celle d'après, c'est mieux où c'est moins bien, vous êtes sur des critères qui sont euh, voilà complètement objectifs qui ne sont

		pas que de l'ordre du ressenti mais je suis pas sûr que ça soit, c'est à mon avis pas transposable partout
267.	J	Non mais, tu vois, pour te dire à quel point c'est, moi ça m'interroge mais sur une activité qui est totalement à l'écart, nous sur les entretiens élèves par exemple, l'entretien élève normalement c'est "faire parler l'élève" si tu veux, c'est des entretiens de reformulation et cætera. Et chronométrer le temps de parole de d'un élève sur un entretien par rapport au temps du parole du CPE qui va donner un certain nombre de consignes, ce serait vachement intéressant.
268.	C	C'est un bon indicateur
269.	J Y	bien sûr
270.	J	donc, enfin tu vois, évidemment c'est pas transposable en tant que tel mais c'est des outils euh, objectifs en fait, de l'activité de l'élève dans différentes situations
271.	J Y	ah ben ouais
272.	J	qui me semblent intéressantes, tu vois ?
273.	J Y	vas-y (vers Annie)
274.	A	une de tes questions au début c'était euh, qu'en, "qu'est-ce qui nous reste du dispositif ?" euh, ben moi justement j'ai utilisé la vidéo et après j'ai fait la même chose toute seule, j'ai enregistré mes cours. J'ai laissé, euh, j'ai mis un dictaphone sur mon bureau et j'ai enregistré plein de cours, bon je les ai pas tous écoutés parce qu'après j'ai pas eu le temps mais
275.	C	Mais en tout cas, il t'en reste une trace
276.	A	Oui, oui. Après j'ai fait des études de sciences sociales ou enregistrer et retranscrire un enregistrement audio c'est la base du travail donc euh, peut-être en fait, sans la vidéo, peut être j'aurais eu le temps, j'aurais eu l'idée pardon euh, de générer du matériel, des données, enfin de, non du matériel à transformer en données en les analysant. Euh, pour mon mémoire, mais j'ai fait ça. Pour mon mémoire j'ai utilisé la vidéo, j'ai calculé tous les temps de prise de parole, les temps de consignes, j'ai fait des grands tableaux et tous les, enfin pas tous mais deux ou trois enregistrements audios de de mes cours, je les ai, je les ai retranscrits avec euh textuel, les injures, euh la formulation de mes consignes, où je leur dis de parler en espagnol mais en fait je leur dis en français donc c'est complètement euh contradictoire, voilà donc ça. J'ai réutilisé, donc qu'est-ce qui me reste de ce dispositif euh, ben, l'idée aussi, même si je l'aurais, je l'aurais peut-être eu mais en tout cas je pense que c'est aussi lié à la présence des caméras, à la captation vidéo, l'idée d'utiliser un enregistrement sonore euh, à étudier et euh à compartimenter pour pouvoir concrètement savoir combien de temps j'ai parlé ? Comment j'ai formulé ma consigne ? A quel moment j'ai distribué par rapport à ma consigne ? Est-ce que c'est vraiment logique de distribuer avant de dire

		la consigne ? Enfin toutes ces choses-là que j'ai découvert en voyant la première vidéo. Et euh, voilà, donc euh, que me reste-t-il ?
277.	J Y	Ce qui est intéressant c'est de mettre en parallèle ce document audio et le, ce qu'on fait les élèves. Le résultat finalement de tes consignes, de tes interventions avec euh, ben je fais ça, qu'est-ce qui font ? Ça c'est, ça c'est vraiment le
278.	A	Après, euh, quand même, c'est pas pour te faire de la pub hein, mais euh, je pense que la vidéo c'est beaucoup mieux que l'audio.
279.	J Y	Ah ben. Justement pour ça.
280.	A	Parce que des fois j'entends euh des élèves chanter,
281.	P	(qui se lève et pars) Au revoir tout le monde
282.	T ou S	au revoir, salut.
283.	A	Le, le le, voilà le dictaphone est sur mon bureau et j'entends les élèves chanter, raconter leur vie et là, pourquoi je dis rien ? Et là j'entends, je m'entends pas, pendant 1 ou 2 minutes et je me dis "Ah je devais être au fond de la classe avec Armand à qui je laissais un devoir perso contre le mur parce que sinon c'était le BAZAR ! Et euh, et donc je devais être avec lui parce qu'il m'a appelé 3 fois pour dire "madame je comprends pas ?" pour avoir un peu d'amour donc chius allée m'occuper de lui en individuel donc j'ai pris 3 minutes sur le temps de classe euh et pendant ce temps les autres étaient censés travailler et puis en fait ils sont en train de chanter. Et je me dis pourquoi ? J'entends la musique sur mon bureau et je me dis pourquoi tu leur demandes pas euh, de chanter en Espagnol plutôt au moins que de chanter en français ou en anglais ? Et euh, et voilà. Le problème de l'enregistrement audio, c'est que je, hé ben je sais pas tout le temps ce que je suis en train de faire alors que le corps est hyper important. Où est le corps dans l'espace, surtout les gestes voilà, les gestes euh physiques, euh parce que ça économise de faire ça (fait des gestes de gestion de classe) plutôt que de dire
284.	S	Utiliser le langage corporel
285.	A	Voilà, tout le langage corporel euh que j'ai sur lequel je me suis bien appuyé pour me reposer au moins verbalement euh, pour avoir moins de choses à dire, donc c'est vrai que voilà, c'est un peu euh, le moins en fait
286.	J Y	C'est pour ça que c'est intéressant de, voir, je me mets au fond de la classe, j'ai les yeux sur un élève, pendant ce temps, donc
287.	A	Ils sont en train de chanter ou
288.	J Y	Il suffit peut-être de se retourner comme ça pour garder le contrôle. Enfin y a y a, y a, ça envoie renvoie plein plein de questions et plein de solutions. Je trouve que c'est euh, vraiment intéressant.
289.	A	Et autre chose aussi, la grande difficulté euh, ça, c'est lié au TD délocalisé et euh et à la à l'observation vidéo, euh, le jour, euh, lors de la conversation, après le premier TD délocalisé donc y a la vidéo, ce qui a été dit surtout c'est que les élèves n'avaient pas travaillés. Et moi quand j'ai regardé, reregardé la vidéo, en pour le mémoire, ben j'ai trouvé qu'ils

		avaient travaillé, j'ai trouvé que je les avais engueulés injustement en leur disant "Mais vous travaillez pas !" alors que bon ils étaient en train de travailler. Ils bavardaient un peu mais ils travaillaient et euh et
290.	J	C'est vachement intéressant
291.	S	Oui c'est intéressant
292.	J	C'est très intéressant !
293.	J Y	Oui bien sur
294.	A	Alors que, à la conversation non. C'était ben franchement "ils ont pas assez travaillé". Enfin faudrait que je regarde parce que j'ai jamais vraiment regardé la conversation en fait après (rires gênés) et euh
295.	B	Et oui. Je pense qui faudrait y retourner
296.	A	Oui faudrait que je reregarde
297.	B	Avec du temps
298.	A	Ouais. La vidéo je la regarderai plus parce que là vraiment je m'insupporte mais euh, mais la conversation ça ouais euh, ça ça ça
299.	C	Quand on l'avait regardée en autoconf, euh, ça avait bousculé quand même !
300.	A	Ah oui oui mais alors ça c'était génial, non ça c'était vraiment super. Euh,
301.	J	Ce qui a d'intéressant c'est que sans doute aussi le retour aussi sur la séance en tant que tel il était pas tant par rapport aux activités des élèves que par rapport à un bruit de fond ou euh, enfin, à l'admissible par rapport à, au comportement des élèves. Donc finalement, en fait, ça ça nous renvoie sur ce qu'on posait la question ! Sur ce qu'on peut admettre, ou pas euh des élèves. Mais enfin voilà. Ils étaient peut-être dans une situation de désordre scolaire relatif mais ça les a pas empêché de travailler donc euh, y a deux éléments qui sont disjoints en fait dans ton intervention au niveau des élèves
302.	J Y	hun hun
303.	C	Le plus, quelque chose, alors je sais pas si c'est ça que tu dis quand tu viens de dire ce que tu dis à Annie mais, la question de regarder immédiatement après, toi t'as un ressenti sur ta séance immédiate tu tu, t'as pas le temps ni de te poser, ni de la revoir, enfin, voilà. Les gens qui t'ont observé sont dans la même situation que toi, à part toi, ils étaient pas acteurs mais ils ont un tu vois, quelque chose que, à la fois y a ce qui ont pu noter mais aussi de l'ordre du ressenti. Et c'est un peu ce que Julien disait par rapport à un extrait qu'on avait vu ce matin, des fois le ressenti à chaud, qui est pas un extrait avec toi (A Annie), le ressenti à chaud n'est pas tout à fait, enfin on passe à côté de certaines choses parce qu'on a, on a été interpellé par d'autres aspects.
304.	B	oui, ou par d'autres priorités peut être, où
305.	C	donc euh
306.	A	Et ça c'est revenu dans le, dans l'autre TD délocalisé avec euh, où j'étais observatrice, et euh, et c'est vrai qu'en tant qu'observatrice j'ai pu voir qu'il y avait quelques élèves qui ne travaillaient pas euh et et et le

		ressenti de la collègue stagiaire, elle, elle s'était, elle avait pas perçu qu'y z'avaient pas travaillé en fait. Mais parce que c'est normal on a une foule, enfin,
307.	C	Toi t'avais rien d'autre à faire qu'à regarder pendant que l'autre fallait qu'elle enseigne, c'est pas le même truc !
308.	A	(simultané) Voilà, c'est ça. C'est pour ça. Et c'est beaucoup, et c'est beaucoup plus
309.	B	confortable
310.	A	Voilà. Donc c'est un peu euh, schizophrène, comme prise de conscience, où comme observation. Moi en regardant de nouveau cette vidéo en avril, enfin je sais plus, en mai, avant le mémoire, j'ai trouvé que finalement y avaient travaillé, peut-être parce que en mai, mes élèves avaient arrêté définitivement de travailler, donc euh, par comparaison y travaillaient mieux en novembre alors que je me plaignais (rires), je je devrais pas. Et, euh, et finalement après la, après mes observateurs trouvaient qu'ils n'avaient pas assez travaillé, qu'ils étaient pas assez euh impliqués. Enfin. Bref. Donc c'est un peu schizophrène c'est, mais ça on, dans, lors de la perception, de la, de et puis y a le temps c'est c'est, c'est un peu déroutant. Je suis un peu déroutée. Savoir si mes élèves ont travaillé ou pas là, je
311.	C	Sans faire de ça une généralité, ça sous-entend quand même que que, enfin que parfois c'est dommage de pas filmer des TD délocalisés quoi ? Parce que dans tout ce qu'elle vient de dire, entre le fait qu'elle réutilise après, euh, des mois plus tard, pour un autre objet et cætera. Euh, si y a pas d'enregistrement tu peux pas faire. Le fait que ben, entre le ressenti en direct et le ressenti en différé y a quand même des choses différentes et pourtant quand on regarde le nombre de TD délocalisés qui ont pu se faire et le nombre de, le nombre qui ont été filmés, on est encore sur des pratiques marginales au niveau de la vidéo. C'est pas, c'est vraiment pas la majorité. Mais y quand même, y aurait quand même un bénéfice à
312.	J Y	(A Alex, qui acquiesce) Toi tu as été filmé deux fois ? (La conversation continue inaudible)
313.	A	Un bénéfice, après euh, pour que les stagiaires soient conscients aussi de ce bénéfice, je sais pas y a tout un travail de communication euh, à faire
314.	C	Ce que disais Pierre sur la mise en confiance un peu.
315.	A	ouais une mise en confiance. On a pas tous le même rapport à la vidéo, euh, au, voilà à l'exposition aussi en fonction de qui on est dans son parcours, y faut quand même. Ouais, y a des personnes qui sont très très inhibées quoi.
316.	A L	On est pas tous pareils face à l'exigence.
317.	C	Tu disais ?
318.	A L	On est pas tous pareils face à enfin l'exigence qu'on veut voir. Moi je sais que j'ai du mal à me satisfaire si j'ai des élèves qui pratiquent pas, tout comme moi j'estime que j'aurais pratiqué à leur place. Donc si je vois pas des élèves s'investir à fond je suis pas satisfait. Peut-être que tu es

		tombée sur des, des collègues qui sont un peu comme ça et qu'on tendance à dire ouais, "eux ils ont bavardé pendant 3 secondes ça suffit pas" alors que d'autres personnes pourraient dire "non c'est déjà pas mal, eux y bossent " bon ça dépend peut-être de. Après moi je pense que je suis dans le tort en revenant, en discutant ensemble, c'est pas très bien d'être très très très exigeant parce qu'après on est tout le temps déçu et donc euh,
319.	S	C'est quand même ça qui a été dit Alex, c'est pas, c'est pas, elle est bien ta vidéo
320.	A L	Non, non non mais, trop trop trop. C'est, on se bouffe après.
321.	J Y	puis c'est compliqué de tout régler en même temps. C'est pas possible.
322.	V	Donc y a une question sous-jacente-là qui se pose, c'est "comment on prélève les, on outille les stagiaires pour lire un film, pour les observer et ça je sais pas si, dans les différents TD, enfin pas dans les TD délocalisés mais dans la préparation, euh, même dans la préparation au visionnage des films par les stagiaires, y a eu des éléments qui ont été donnés. Parce qu'effectivement, y a plusieurs aspects. Y a l'aspect de euh surmonter l'affect, pas rester en tout cas que dans l'affect faut déjà apprendre à être confronté à sa propre image et déjà c'est quelque chose qui n'est pas du tout habituel pour chacun d'entre nous d'ailleurs. Pas que pour les stagiaires.
323.	B	Bien sûr.
324.	V	Et puis, au-delà c'est, est-ce que y a des grilles de lecture qui ont été utilisées ou réutilisées parce que je vois dans le tronc commun quand même, dans la, dans la formation, y a des éléments sur apprendre à lire une séance, apprendre à lire une activité euh, donc ce serait intéressant de savoir si, dans certains cas, les stagiaires ont été outillés pour lire ces vidéos ?
325.	B	En espagnol non
326.	A	En UE15, préparer pour le stage d'observation, euh
327.	B	avec des grilles. Oui
328.	A	Au 1er semestre, selon les personnes, qui ont formé à ce stage, moi je me souviens qu'on avait euh, voilà, parlé des choses à observer. Après euh, voilà, moi aussi, j'ai une formation où j'ai beaucoup observé. Euh, enfin, j'ai fait des études théâtrales pendant des années et après j'ai fait des sciences sociales donc euh l'observation et l'observation participante ça a évidemment fait partie de, des compétences que j'ai développées. Donc euh, moi je les ai, on me les a données, enfin, on nous en a parlé et euh, et moi tout de suite, je sais que j'ai réussi à les faire miennes. Mais en discutant avec des collègues en M1 qui disaient que ça servait à rien ce stage d'observation, euh, euh, y savaient pas quoi faire, enfin si ! Tu, tu notes les horaires, enfin voilà, d'une couleur tu mets l'heure, tu observes le corps, tu observes la prise de parole, enfin y a des choses à observer. Et on nous l'a dit. Mais, encore une fois en fonction des individus, aussi, des et de la et du degré d'intérêt peut être euh, ben

329.	V	oui peut être que
330.	A	On le prend mais on ne prend pas
331.	V	Ce serait pas suffisant pour euh comme ça avoir l'impression que vous savez observer et euh et souvent les stagiaires ne savent pas quoi regarder.
332.	B	mais c'est difficile.
333.	A	Ouais, ouais parce qu'y faut être euh, fut être formé à ça, mais moi j'ai une formation avant de faire ça. J'ai une formation à l'observation. Donc euh, moi je, j'ai, je me suis pas sentie, je sais pas toi Alex ?
334.	A L	Nous, ne ne ne nous on avait des fiches avec les différents temps de la leçon, l'échauf, enfin la prise en main des élèves, l'échauffement, la première situation, la situation de référence et y avait les colonnes avec ce que demande l'enseignant et ce que font réellement les élèves. Et là on pouvait voir un, un écart, donc oui on avait ces feuilles et on utilisait ces
335.	J Y	Moi je pense, pas tout le monde l'a fait. Hein ?
336.	A L	Heu, quand y avait Thomas et Brice, nous on l'a fait.
337.	A	Ah oui, l'observation ça tombe pas du ciel. C'est ouais ouais, y a des des manuels d'observation. C'est c'est, ça peut-être que oui, justement pour préparer à la lecture de la vidéo en M2, peut-être que l'observation en M1 peut-être, enfin on peut-être plus formés et davantage prêts.
338.	J Y	Tous les 2 quand vous parlez de vos, de ce qui organise, de ce qui vous organisait quand il y a eu une observation, vous parlez pas de faire apprendre. C'est un oubli où s'est contenu dans ce que, où c'est pas votre préoccupation ? Vous parlez de faire travailler, de faire travailler et toi de mettre les élèves en activité. Mais vous, vous allez, vous allez pas sur l'apprentissage. C'est quoi c'est implicite ?
339.	A	C'est le long terme pour moi. Faire apprendre c'est dans un temps long
340.	J Y	d'accord
341.	A	Alors que quand on parle d'une séance euh oui, quel, quel est l'objectif, qu'est-ce qu'on veut leur faire apprendre ? Ça c'est dans le, tout l'architecture de,
342.	J Y	Ouais, ouais, mais ça apparaît pas
343.	A	de l'activité en lien, voilà avec le reste, une continuité mais euh, mais oui c'est aujourd'hui on va leur faire apprendre ça. Mais c'est surtout comment on va leur faire apprendre. C'est plutôt de l'ordre du comment, on fait, de lors de l'activité, mise en activité
344.	J Y	D'accord ouais ouais
345.	A L	Si faire apprendre c'est un objectif mais c'est, enfin pour moi c'est j'ai l'intention de faire apprendre quelque chose mais ce qui va permettre de faire apprendre c'est ben comment je vais donner les consignes est ce qui vont le comprendre, est-ce qui vont le mettre en application est-ce qui

		vont se mettre en activité ? Pour moi c'est sous tendu du, la suite, ben je pense pas ça quand,
346.	A	mais si
347.	J Y	Mais je pense que ouais ouais mais c'est très bien, c'est très normal, hein
348.	A	Ben c'est notre formation
349.	J Y	C'est les résultats des travaux de la recherche qui font que les jeunes enseignants euh, mais peut être qu'un jour vous allez aller sur euh euh mettre en place des rituels
350.	C	(simultané) apprentissage et développement
351.	J Y	mettre en place des rituels, ouais, mais euh et votre unique soucis sera, qu'est-ce que je vais, qu'est-ce que je veux que les élèves apprennent aujourd'hui. Et après tout le reste sera sous-tendu par cet objectif-là, alors que là on est, tu vois on est, sur le, dans l'autre sens. On les met en activité en se disant qui vont apprendre
352.	A	Moi je répète ce qu'on m'a mis dans la tête aussi hein! Je pense que apprendre c'était mon, enfin moi j'ai pas envie d'être prof pour apprendre, j'ai envie d'être prof pour, pour amener à penser euh, on est même pas dans l'apprentissage on est dans la pensée
353.	J Y	oui apprendre à penser, apprendre la pensée si tu veux
354.	A	oui apprendre la pensée mais on est pas dans le contenu c'est plutôt dans le le, euh, oui les, la, le, les opérations quoi euh les opérations mentales. Moi c'est ça qui m'intéresse, enfin euh ouais, où être un citoyen moi c'est ça qui m'intéresse, c'est pas apprendre les dates euh
355.	J Y	oui quelles que soient les, quelles que soient les choses à apprendre. Ah ben non mais c'était pas ce que je voulais dire non plus !
356.	A	oui oui oui, mais oui mais mais mais parce que euh euh en fait là je sais pas mais dans le cadre du Master MEEF, très rapidement c'était non, on est pas des transmetteurs et, je sais pas pour moi, transmettre, apprendre c'est ça c'est en, où faire apprendre c'est de ouais, de l'ordre de donner. Je sais pas. Mais ouais, j'ai remplacé ça par euh, par mettre au travail, par là
357.	J Y	C'était une question simplement y a pas de, y a pas de jugement derrière, surtout pas !
358.	A	oui, oui, oui
359.	V	Mais on peut bien imaginer que des élèves soient au travail mais n'apprennent pas ?
360.	J	n'apprennent rien
361.	A	ouais, ouais ouais,
362.	V	Donc tu de dis, y a quand même une, y a une marge là ?
363.	A	Ouais ouais, et puis on le voit bien en plus dans les contrôles. Où ils ont quand même travaillé en cours mais en contrôle on a l'impression qu'ils n'ont rien appris. Y a, y a un écart ouais ben je vais le noter dans mon cahier (rires)
364.	J Y	réflexion

365.	A	On est passé du faire à l'apprendre
366.	J Y	ouais, ouais ouais, oui quel que soit euh, l'objet à apprendre
367.	A	ouais, pas automatiquement une date
368.	V	quelles que soient les compétences travaillées
369.	A	oui mais c'est, nous c'est ça, en espagnol euh,
370.	B	C'est apprendre en faisant
371.	A	la démarche actionnelle
372.	J Y	oui mais compl, non non, mais ça c'est, complètement et en fait ça révèle, ça révèle ce qui vous organise
373.	C	(Blanc quelques secondes) si on, je me dis y a peut-être un, profiter de la présence de Stéphane aussi, parmi les questions qu'on aborde, tu vois qu'on discute, y a la question, tu vois de ce qu'on, ce qu'on appelle maintenant tutorat mixte. Tu sais le fait que chaque stagiaire il ait à, il a comme la loi l'oblige 2 tuteurs. Ici on appelle un tuteur un référent et on, là encore, d'un parcours à l'autre l'articulation de travail des 2 tuteurs n'est vraiment pas là même partout euh, comme nous on a beaucoup parlé entre nous de, du point de vue des référents sur comment on pourrait collaborer avec les tuteurs ? Toi tu as vécu c't année avec Jean-Yves un, une collaboration plutôt asynchrone, vous n'étiez pas sur les mêmes temps, puisque le TD délocalisé vous l'avez pas fait ensemble ? Si ?
374.	J Y	ben 1
375.	C	Vous étiez en même temps ?
376.	J Y	Euh, tu étais pas là (vers Stéphane), non non
377.	A L	Non t'étais pas, y avais juste
378.	C	Alors que par exemple Annie, quand elle a fait son TD délocalisé elle avait ses 2 tuteurs présents y avait euh
379.	J Y	Oui mais ça aurait dû hein, mais ça s'est pas fait parce que des fois c'est un peu impossible à faire
380.	C	ok
381.	A L	oui c'est un problème de temps
382.	J Y	ouais, ouais, c'est
383.	S	C'est un souci ouais
384.	C	moi je me demandais du point de vue, voilà, de ton point de vue de tuteur à toi, comment tu vois l'articulation avec l'ESPE ? Comment tu, enfin où comment tu la vois pas, si tu la vois pas, euh, voilà comment tu la vois, comment tu ressens le fait de, comment ça articule ton travail ou pas ? Enfin. Tu vois ?
385.	S	Je suppose que si on voulait être plus efficace, ben c'est comme dans beaucoup euh, d'associations ou de travail, n'importe comment y a des observateurs un peu dans plusieurs, un peu dans plusieurs champs, et

		plusieurs moments, c'est c'est souvent la corrélation et les moments de communication entre ces deux qui font que, qu'on progresse. Là euh, le fait que moi j'ai, enfin qu'on n'ait pas eu les mêmes temps d'intervention, je pense que peut être, après je sais pas comment ils ont fonctionné sur la suite après avoir observé les premiers TD délocalisés, est-ce que les focus, est-ce que les champs de travail sont restés les mêmes ou est-ce qu'ils ont changé les groupes de travail en fonction des champs observés et, et des, des focus mis ? Euh, c'est peut-être là-dessus que ça pourrait devenir euh intéressant aussi, où plus riche. Est-ce que les lieux aussi euh, si par exemple y a beaucoup de choses. Moi je pensais à Alex moi moi l'important pour moi pour Alex c'était qu'il aille voir euh et fonctionner et où fonctionner, travailler avec, un public difficile. Plus jeune. Donc, est-ce que euh, le support pourrait aussi changer pour évoluer ou voir apparaître d'autres choses ? Là aussi ça pourrait être intéressant. Alors est-ce que ces facteurs-là sont pris en compte, est-ce qu'ils peuvent être pris en compte par les formateurs, par les tuteurs référents, je sais pas mais euh
386.	J Y	Si c'est pris en compte
387.	A L	On a été en observation, on devait passer 24 heures
388.	J Y	DESU hein ! DESU
389.	A L	Oui dans le cadre du DESU. 24 heures dans un collège, vu que j'étais en lycée, 24 dans un collège euh et 24h dans une école maternelle. Euh, bon. Je sais pas si c'est le hasard qui a fait que j'ai été dans un établissement difficile, donc ça a été quand même intéressant de euh, ben de voir une population qui est autre que celle du lycée Cézanne. Donc en effet euh, quand je suis allé voir un cours d'EPS avec des SEGPA ou avec une classe foot, 'fin j'avais, c'est un autre monde. Du coup c'est vrai que ça re, je me dis ben, si l'année prochaine j'ai affaire à un public difficile, je m'y prendrai autrement. Pour, euh. Donc ça m'a permis de, de voir autre chose. Après 24h je trouvais que c'était long parce qu'on a fait le tour en gros de ce qu'on voulait voir en 10, 12h et après comme il fallait faire 24h, la, la tutrice on va dire de l'établissement, c'était une CPE qui a voulu s'occuper de nous, elle voulait absolument qu'on fasse les 24h, donc du coup on a pas vraiment pris le temps pour aller dans l'école euh
390.	C	C'est les CPE ça
391.	J	Oh oui
392.	A L	on a pas vraiment eu le temps d'aller dans l'école maternelle pour voir ce qu'on, enfin, autre chose quoi
393.	C	Et c'était que de l'observation où y avait un peu de pratique, de coanimations par exemple ?
394.	A L	euh, ben en fait avec les histoires. Au début on devait faire euh, on devait prendre en, en main une leçon avec euh, enfin d'EPS mais un coup c'est l'enseignant qui pouvait pas être là alors on a basculé sur autre

		chose et on a pas pu le faire. Mais ça aurait pu être euh, être fait. Y avait pas le
395.	C	D'accord
396.	J Y	Et après c'est fait également dans l'UE transversale, 34 et 43, le gestion de conflit, gestion de l'hétérogénéité
397.	C	Annie, toi tu es allée à Jean Moulin ?
398.	S	Jean Moulin à Marseille ?
399.	C	oui. Parce qu'elle était dans mon groupe de tronc commun, d'ailleurs elle n'a pas fait que ça. T'en as retiré quoi toi de ça ?
400.	A	euh, hummm, moi j'ai j'ai, je trouve que c'est vraiment bien qu'on, on, nous prépare à l'éducation prioritaire euh dès le deuxième semestre euh, après, oui ben ce que j'en ai vu c'est (rire), que c'est des élèves qui travaillent en silence et euh et c'était assez inspirant et euh des gens très motivés et avec qui en tout cas une communication euh, dynamique et euh, prenante et ça donnait envie d'aller travailler avec eux. J'ai pas, euh, je je pourrais pas dire que j'ai vraiment découvert quelle était la différence entre l'éducation prioritaire et l'éducation non prioritaire et c'est une question non résolue ? Je crois qu'y a pas de réponses. Enfin y en a y en a certainement des réponses mais je les ai pas.
401.	A L	Pour rebondir sur l'histoire avec les équipes, la communication, les projets, j'ai trouvé ça aussi très très intéressant surtout que je suis tombé dans un collège qui faisait un peu, qui était un peu expérimental. Y faisaient plein plein plein de projets et au final y avait, je trouvais qui avait rien qui était, qui aboutissait à quelque chose, quoi. Tout était fait à moitié, et c'était pas. Je suis arrivé, quand la CPE nous a présenté tout ce qui était fait dans l'établissement, je me suis dit "oh, ah ouais mais c'est génial super bonne idée" mais quand on allait voir ce qui se faisait en fait on se disait "mais c'est, c'est pas comme ça devrait être fait" mais après c'était juste un problème qui y avait trop de projets. C'était les mêmes professeurs, c'était la CPE, le prof de maths et et une prof d'histoire qui s'occupaient de tous les projets en même temps donc y étaient un peu débordés
402.	C	T'étais à La Belle de Mai ?
403.	A L	J'étais au col, à Louis Pasteur, collège Louis Pasteur.
404.	C	Parce que le trio à La Belle de Mai c'est le même
405.	A L	Non mais c'est vrai, ça donne, le fait d'avoir plein de projets avec euh, philo jeunes, commencer à faire de la philosophie aux, enfin de la philosophie, du moins des débats, plein de y avait la création d'une maison des collégiens. Enfin je sais plus comment ils l'avaient appelé mais c'était un un petit regroupement pour voter quelques projets, pour créer des événements enfin plein plein de choses super intéressant mais euh, rien n'était vraiment abouti quoi. C'est dommage.
406.	J Y	Si on devait trouver un moyen de mesurer par vos pratiques, par l'évolution de vos pratiques, les effets de nos TD délocalisés. Qu'est-ce qu'on pourrait faire selon vous ?

407.	A L	Ce serait, de nous filmer avant, de nous filmer après, et faire euh
408.	J Y	Comme Romain ? Comme le prof d'allemand euh
409.	A L	ouais. C'est, c'est la seule façon de
410.	J Y	Ce serait. On pourrait demander ? A des étudiants ?
411.	A L	moi ça m'aurait
412.	J Y	Par exemple, je t'ai vu, je t'ai vu en octobre et ben en décembre, tu prends la même, puisque toi tu étais sur la passation des consignes, tu prends euh la même classe dans une autre, dans une autre activité, activité physique et sportive hein. C'est pas pareil que la, et euh, tu penses que ce serait faisable ?
413.	A L	Ah faisable en moyens, enfin si, si les élèves accepteraient, je pense oui.
414.	J Y	Si vous, vous accepteraient,
415.	A L	Moi oui
416.	J Y	pas les élèves.
417.	A L	Oui, enfin, euh d'accord
418.	J Y	Toi oui, toi je sais, mais les autres ?
419.	A L	Oui je pense aussi, je trouve ça sympa. Y faudrait mettre après, enfin moi je suis très entre guillemet joueur, donc je prenais ça comme "ok ben y a quelque chose qui va pas, ben mon objectif c'est jusqu'à la première rencontre c'est d'essayer de le mettre en place et c'était des petits challenges à chaque fois donc plus y a de rencontres et plus d'échéances, plus d'échéances je pense qu'y a possibilité de mettre plus de challenge et si on échoue ben on garde toujours le même fil et ainsi de suite. Donc je pense que oui, ça pourrait être. Après c'est juste une question de, ben de moyens, d'heures, d'enseignants, après y pourraient supprimer des heures du DESU qui étaient pas forcément super
420.	J Y	chutt !
421.	A L	D'accord pardon (rires)
422.	C	Si, si, tu peux
423.	A L	Non voilà, y a des
424.	C	Ce n'est pas en ligne directe avec la direction.
425.	J Y	Non tu vois, les TD, les TD collectifs qu'ont fait nous à la après nos TD euh, délocalisés et relocalisés

426.	A L	ouais
427.	J Y	On fait un TD où on a parlé qui fallait, où on était censé mutualiser un petit peu tout ce qui c'était passé. Ce serait intéressant de le faire avec ces points d'appuis. Ça pourrait être un peu le contenu de ces TD là.
428.	A L	Ouais faire un peu un check de ou qui, enfin
429.	J Y	Ouais ouais, qui en est où et avec des images. Et comment tu as fait pour euh
430.	A L	ouais, ça pourrait être bien.
431.	S	Réunir aussi les mêmes observateurs, peut-être qui avaient vu la première pour euh, pour croiser
432.	A L	Après y a différentes étapes à à acquérir. Au début par exemple comme on disait ben, c'est le, le Alain Rhety, au début on veut l'ordre après on veut, c'est un peu les étapes par lesquelles on passe jusqu'à la fin arriver par le travail qui organise donc si on commençait à
433.	J Y	Y a apprentissage et développement à la fin.
434.	S	Oh tu as pas lu le ! C'est pas vrai !
435.	A L	Je l'ai aperçu. Plusieurs fois. Mais peut-être c'est des étapes quand même, c'est des étapes à franchir au fur et à mesure pour la fin. Une fois qu'on est arrivé je pense au bout, ça inverse la tendance.
436.	J Y	Je suis pas sûr que ce soit vraiment des étapes mais c'est, mais en tout cas, ça se passe comme ça. Mais c'est des étapes, ce ne sont pas des étapes à franchir. Tu peux très bien dire, dire qu'en les mettant dans l'apprentissage,
437.	A L	directement commencer
438.	J Y	tu, tu créeras ton ordre. C'est le travail de worth. Hun hun. Et en espagnol ?
439.	A	Comment mesurer euh, les effets du dispositif ? C'est ça la question ?
440.	J Y	ouais
441.	A	euh, euh, ben on revient à
442.	J Y	pour vous comme pour nous
443.	A	A le pour soi et pour les autres.
444.	J Y	exactement.
445.	A	C'est difficile, hein de mesurer quelque chose, pour soi. Mesurer c'est difficile. Euh, parce que là on est vraiment dans le, dans de l'auto-perception et de la hum, y a plein de processus en même temps, donc je sais pas si le terme mesurer pour le pour soi est vraiment euh, adéquat euh, euh, et qu'est-ce que ça apporte, voilà. Qu'est-ce que ça a changé ? Donc qu'est ce qu'on veut vous voulez voir là, le bon je sais pas mais le terme de la mesure euh

446.	J Y	Oui, d'accord, oui je vois bien
447.	A	C'est pas euh
448.	C	Si on t'avait dit qu'on vient te filmer deux fois ?
449.	J	C'est une évaluation en fait ce dont tu parles. Une auto-évaluation
450.	J Y	Évaluer, oui, évaluer très bien.
451.	A	Ouais, une ouais
452.	J Y	mais sans mesure
453.	C	si, si, si on t'avait dit par exemple on va te filmer deux fois à trois mois d'intervalle
454.	A	Ben moi c'est ce que je, j'aurais bien voulu, euh, début d'année et fin d'année euh
455.	C	et que on te dise, tient ton travail de d'évaluation ou de je ne sais quoi c'est de, en prenant les deux mesurer les écarts. Pour que toi même tu te dises, ça ça s'est déplacé, et, entre guillemets, preuves à l'appui.
456.	A	effectivement on mesure. On est, on est dans la mesure ouais mais je voulais trouver un autre mot mais j'ai pas trouvé. Mais je l'ai fait, c'est un travail que j'ai fait, euh, en en observant euh voilà, la séance du 24 novembre, après y a eu le, le, le, l'enregistrement du, je sais plus, 6 mars, un autre enregistrement du 30 mars. Voilà. Et effectivement j'ai regardé les écarts entre ces enregistrements euh et j'ai noté dans ma grille commentaire, voilà en fait, je fais ça, j'aurais pas dû faire ça, ça c'est mieux, maintenant en fait c'est pire maintenant à cause de telle raison. Voilà. J'ai, j'ai fait ce travail-là de, de, d'analyser les écarts euh, non c'est fin
457.	J Y	Et tu en as retiré quelque chose ?
458.	A	Ah ben oui ! Ah oui, oui, pour moi ça c'est euh, quelque chose que tout le monde devrait faire.
459.	J Y	Et est-ce que ça aurait été partageable ?
460.	A	oui, oui, oui je pense. Ben, euh, moi j'en ai, j'en ai parlé déjà à mes, à mon trinôme de mémoire, où je leur ai montré des petites choses, où je leur ai dit "ah tiens, écoute euh ce que je leur dis " pour ne pas que tu fasses la même chose où "ah tient là c'est fou" je me suis rendu
461.	A L	La discussion, c'est ça qui nous apporte le plus hein
462.	J Y	non mais c'est extraordinaire, non mais c'est très bien. Non mais c'est très bien d'arriver à ça ! Partage des pratiques et à construire ensemble euh,
463.	A	oui, oui, euh
464.	S	Est-ce qu'en tout cas elle peut pas profiter de cette de ce support pour le dire sans être concerné ?
465.	C	si
466.	S	Est-ce qui faut obliger tout le monde à participer au TD délocalisé ?

467.	A	Moi je pense que c'est bien de, de, de d'obliger certaines personnes. Parce que quand vraiment on doit s'organiser pour dire "Voyons, euh ben voilà, soit on va voir untel, soit on va voir untel", "ah ben non moi je peux pas, moi je peux pas non plus" "Ben moi on m'a déjà regardé, je veux bien aller voir quelqu'un" non non, c'est oui. Oui oui parce que même les gens qui disent non, je pense à Léa
468.	B	Ça sent le vécu hein ?
469.	A	Oui, oui, non mais, je pense à Léa, par exemple, qui voulait pas être observée alors que moi je rêvais d'aller l'observer. Mais, ça m'a appris tellement enfin, vraiment, après l'avoir vue, j'ai vu que c'était possible de respecter un timing. Ah, elle y arrive, je vais, je vais peut-être y arriver un jour. Euh, voilà, elle dit qu'elle faisait 10 minutes sur ça, 5 minutes sur ça. Elle l'a fait euh, oh incroyable ; Je suis sortie bouleversée en me disant que peut être un jour j'y arriverait quoi ! Elle l'a fait ! (Rire Brigitte) Non mais vraiment. Et elle voulait pas être observée. Ah non non non, non non non, alors que c'est quelqu'un qui pourtant est vraiment dans la communication, la générosité dans les cours euh et donc ça m'étonnait d'elle qu'elle veuille pas. Mais peut être qu'elle a senti qu'elle avait trop donné et là elle s'est sentie un peu voilà quand on donne au bout d'un moment on est un peu essoré et euh et donc finalement on a insisté et puis y a eu le hasard qui fait que c'est elle qu'on est allée voir et euh, alors qu'elle voulait pas mais c'était, mais c'était super donc oui euh, faut insister. Bien sûr. Si, si on, enfin, faut pousser quoi.
470.	J Y	oui puis quoi qu'il en soit c'est euh, c'est, c'est dans la maquette
471.	A	Et même pour les, voilà, pour les gens qui se font observer. C'est comme aller à la natation en hiver, on se dit "non, j'ai pas envie" et puis à la fin finalement on est content.
472.	J Y	pas nous (rires). Après montrer pas mal de vidéos de de stagiaires en situation, ça aide bien. Parce que. Et montrer que finalement quand tu regardes un collègue dans une vidéo, tu regardes pas le collègue, tu regardes une, les relations, tu fais pas attention à, à ses intonations, à à sa coupe de cheveux qu'est un peu de travers, tous ces aspects, ah quand même !
473.	J et S	ouououou
474.	S	Moi je suis pas sûr que
475.	J Y	Non, ben moi je pense, je pense pas. Tu fais attention à euh, ce que font les élèves, tu fais attention à
476.	C	Peut-être que pendant les premières secondes si, tu regardes euh
477.	S	Oui, c'est ça, voilà.
478.	J Y	Ouais mais ça dure 2 secondes. Après ça passes vite au-delà
479.	A	Et puis après ça peut faire l'objet de blagues et ça c'est super. C'est encore mieux. Vu la coupe que t'avais ah lala, les élèves. Non mais ça peut être marrant aussi.

480.	J Y	Je pense pas, je pense pas. Moi j'ai pas vraiment, vraiment pas l'impression.
481.	A	Non mais, mais ça ça voudrait dire euh enfin ce que vous dites, ça veut dire qu'y est dans, au sein de, d'un TD euh, on montre des extraits des stagiaires.
482.	J Y	Oui c'est ce qui s'est passé l'année d'avant, ou y a 2 ans, y a 3 ans, ou des images. Des images de stagiaires en situation
483.	A	Oui, parce que ça oui, on a déjà vu des stagiaires
484.	B	Ben par exemple, Stéphanie l'an dernier, hum, je l'ai contactée pour savoir si elle était ok parce qu'elle s'était filmée pour son mémoire. Je lui ai demandée si elle était ok pour qu'on travaille sur des passages de sa vidéo.
485.	A	Et vous, vous avez travaillé sur des passages euh
486.	B	Non, c'était avec vous et on a pas travaillé dessus. Je pensais et puis je me suis ravisée.
487.	A	D'accord. Des extraits de
488.	B	De Stéphanie. Mais je pense l'utiliser l'an prochain.
489.	A	D'accord.
490.	J Y	Ouais puis comme ça vulgariser euh, ce, cette façon de faire
491.	A	Oui, moi je trouve que c'est bien, c'est bien et surtout qu'au moins ça montre euh, euh, ben, ça prépare aussi le stagiaire à être dans cette situation.
492.	J Y	Tout à fait.
493.	A	Moi je pense que j'aurais peut-être pas accepté euh si en M1 j'avais pas vu des vidéos et j'avais pas vu que ça m'avait vraiment aidée et euh, j'étais contente de les avoir vues quoi. Donc euh (discussions off croisées inaudibles en suivi environ 50 secondes. Thèmes précautions préalables au visionnage d'extraits vidéo en TD)
494.	J Y	Oui mais c'était impersonnel. C'était devenu impersonnel.
495.	B	C'était, c'était normal.
496.	A	Bien sûr, et mais ces cours, ces pour soi. Ça permet l'identification euh, voilà, y a de l'empathie aussi.
497.	J Y	Mais complètement, hein, complètement
498.	A	Donc euh, voilà mon avis transparent, évidemment, je pense que utiliser la vidéo et des extraits de cours, mais des stagiaires ! De l'année hein, moi je pense que ça peut être bien, avec accord évidemment puis ça dépend du groupe. De la cohésion du groupe.
499.	S	Ouais c'est vrai qu'on a. C'est là qu'on s'aperçoit qu'on a cette culture vidéo en EPS et puis du début de STAPS
500.	J Y	Oui, après ça veut pas dire qu'y a pas d'émotions quand même hein. À chaque fois qu'on vient avec la caméra, qu'on met la caméra et qu'on met le micro-cravate, je peux garantir que
501.	S	Ah ben ouais ouais, y a la pression, la pression

502.	A L	Le stress de, c'était le stress de mal faire moi, c'était pas le stress d'être jugé. De me dire après on va me juger, c'était le stress de me dire "merde y viennes me voir, j'ai envie de faire quelque chose de, de propre, de bien"
503.	J Y	Oui, de mal faire devant les autres
504.	A L	Ben après c'est plutôt une question de, personnelle de, pour pas décevoir, parce que moi j'ai toujours fonctionné comme ça, un peu à l'affectif, au prof, euh on vient me voir, je veux faire plaisir. Par exemple tu viens de voir on a, on doit travailler un truc, je veux que ce soit bien fait. Quand euh, quand on sort que tu me dises "C'est bien, tu as fait ce que j'ai demandé". Hein, c'est. Après les autres je m'en fous.
505.	J Y	hun hun. Ça serait plutôt pour le référent que pour moi. Comme je suis venu en septembre.
506.	S	Moi j'avais filmé la première fois ? Quand j'étais venu te voir. La première fois que j'étais venu le voir solo, enfin sans ta présence (s'adresse au chercheur), on avait filmé hein.
507.	C	Oui bien sûr, oui.
508.	A L	On avait pu revenir à "tiens, tes demandes, lui regarde ce qui fait".
509.	S	Mais encore une fois on a des conditions ici qui nous permettaient l'après-midi de manger ensemble, l'après-midi de revenir dessus, heu, quand je vois les conditions des PE et des tuteurs PE pour développer les mêmes actions que nous, que que, moi ça me rend fou quoi. Je sais pas vous faites, enfin comment y font. Je sais pas. Là faut vraiment qui soit
510.	J Y	Ben y font du boulot quand même. C'est vrai que ça, sans les tuteurs.
511.	S	J'ai pas, j'ai pas dit qu'ils faisaient pas de boulot, loin de là, mais je pense que ça pourrait être deux fois euh
512.	J Y	Là par exemple Pierre il a les tuteurs, il a les, les, les 3 jeunes là qu'il a sur son TD, il a eu les tuteurs par téléphone. Uniquement. Et le tuteur par téléphone même si y reste, qui c'est qui a, c'est toi aussi non Julien qui travaille par téléphone avec les tuteurs ?
513.	J	oui.
514.	J Y	Pendant longtemps c'est compliqué d'avoir des renseignements euh,
515.	J	Y sortait pas grand-chose
516.	J Y	Voilà, pas très précis et pas très utilisables.
517.	A	Ça marche pas bien par téléphone ?
518.	J	Ben c'est pas ça mais c'est euh, alors peut être que sur des euh, peut être que sur des suivis de stagiaires pour lesquels il y a des difficultés facilement identifiables c'est plus simple si tu veux. Là pour des stagiaires quand il y a pas de difficultés euh, de problèmes particuliers qui apparaissent, en fait tu passes une demi-heure à ce qui te dise "oh ben il est chouette, c'est sympa, ah ça fait plaisir d'avoir un stagiaire et cætera.", tu vois.

519.	J Y	hun hun, hun, hun hun.
520.	J	Comme nous on en a 12 chacun tu vois euh pfff à la fin on se dit c'est peut-être pas la peine.
521.	J Y	hun, hun, ouais, ouais
522.	J	il s'y échange pas grand-chose finalement.
523.	J Y	Je crois c'est, au bout du compte, euh, pour nous le plus dur à mettre en place, c'est ce que vous mettez en place vous (les CPE) c'est à dire d'avoir plusieurs tuteurs autour d'un seul stagiaire. Donc de mettre en place vraiment le tutorat euh, mixte et euh d'avoir, nous on a les horaires croisés entre stagiaires,
524.	J	d'avoir des TD délocalisés à plusieurs. En fait c'est ça que tu veux dire.
525.	J Y	oui, de, d'avoir, nous théoriquement on devrait quand on va en voir un on devrait avoir son tuteur et un autre tuteur ou 2 autres tuteurs. Mais on n'arrive pas à les avoir. Y se déplacent pas. Vous, finalement vous les, vous arrivez à les avoir sur 1 temps. Combien de temps, combien vous les voyez par année ?
526.	J	2 fois
527.	V	ouais, en TD moi j'en ai
528.	J	2 demi-journées
529.	J Y	Ah ouais tu vois c'est, c'est euh, dans le cadre des formations
530.	J	Dans le cadre des TD délocalisés
531.	J Y	De leur formation eux, d'accord des TD ouais d'accord.
532.	V	Et on les, on les invite. C'est pas une convocation, ils sont invités.
533.	J Y	ouais.
534.	V	Et vous même si vous les invitiez, les chefs d'établissement euh ?
535.	J Y	Non mais moi, bon. Ben déjà il faut qu'ils soient libres de cours, à moins qu'ils se fassent libérer le cours mais a priori dans la règle des TD on a pas le droit de solliciter de leur faire supprimer des cours puisqu'ils sont payés. Hein, ils ont une prime donc y doivent venir hors temps de cours mais y veulent pas venir. Y y (conversation parallèle off entre Stéphane et Chercheur inaudible. Diversion de Stéphane ?).
536.	J	Ben si tu veux, ça c'est vraiment aussi une différence dans notre culture professionnelle c'est à dire que nous en fait y, y viennent une demi-journée et puis euh, ça en remplace une autre. Tu vois ? Mais y fait 35 heures par semaine. Donc en gros il a deux demi-journées de libre par semaine.
537.	J Y	Ouais ouais
538.	J	Si le jour du TD délocalisé tombe un temps en établissement y négocie et c'est pas un problème puis voilà. Mardi matin y a un TD, enfin, en l'occurrence plutôt le vendredi matin y a un TD délocalisé euh, "je viendrai pas vendredi matin mais je serai là mardi matin", tu vois ?

539.	V	Ouais puis pour les profs doc on a pas toujours les élèves en cours à ce moment-là s'ils en ont ils peuvent plus facilement les déplacer même si ça dépend aussi du collège mais euh et euh peut-être c'est moins problématique pour les chefs d'établissement de les laisser
540.	J Y	Ouais ouais, et y viennent dans. Je t'ai posé la question ce matin mais, euh, pour accepter de venir rencontrer d'autres, euh d'autres CPE ou d'autres documentalistes autour du travail d'un ou deux étudiants stagiaires, ils viennent volontiers ? Même si c'est pas les leurs ?
541.	J	oui. Mais y viennent aussi volontiers parce qu'en fait euh
542.	J Y	Ils sont pas dans le bahut pour une fois, y peuvent boire un café et
543.	J	Ouais mais pas que ça, si tu veux c'est des, enfin je pense que documentaliste c'est pareil mais CPE c'est un métier où tu es assez solitaire tu vois ?
544.	J Y	m'enfin je plaisante. D'accord ok donc c'est vraiment une rencontre. Un moment de rencontre.
545.	V	et d'échanges
546.	J Y	un moment de rencontre et d'échange.
547.	J	C'est un moment dans l'année, voilà, tu vois, c'est relativement rare en fait ces moments où tu peux échanger sur ta pratique. Quand t'es prof t'as euh, la récréation, la salle des profs, tu vois
548.	V	Quand t'es prof d'EPS même dans un petit collège y en a au moins 3
549.	J Y	oui et t'as les rencontres UNSS tu es tout le temps, tu vas au stade
550.	V	alors que, voilà, quand t'es Doc ou CPE t'es seul dans l'établissement et tous les moments d'échange de pratiques sont précieux.
551.	J Y	hun hun, ouais y a pas de salle des profs
552.	V	si !
553.	J Y	Vous y allez pas ? Non mais pas beaucoup. (Rire Julien) Mais en général
554.	J	Y vient nous chercher en fait ! (+ plaisanteries inaudibles)
555.	J Y	Non, mais non, je te cherchais pas, je pense que vous êtes souvent seuls, souvent contraints, dans les CDI, ben oui pendant la récréation
556.	V	(simultané) Y z ont du mal, à ouvrir ou pas, à fermer à la récré
557.	J Y	Ah ben oui, ouais ouais. Non non c'est pas du tout euh,
558.	B	Moi c'était un choix hein !
559.	J Y	De pas aller dans la salle des profs ?
560.	B	Qu'il n'y ait que le tuteur d'Annie
561.	J	(rire) De pas aller dans la salle des profs ouais !
562.	B	Pour pas qu'y ait 6 personnes au fond de la salle parce que je trouve ça euh
563.	J Y	trop difficile

564.	B	surhumain.
565.	J Y	ouais puis moi
566.	B	En revanche l'idée de la film
567.	A	Y avait 6 personnes, avec Pierre-Alain
568.	C	Ouais 6 plus la caméra
569.	B	Oui ben on, donc on aurait été 8
570.	C	C'est ça, je confirme
571.	A	Ouais
572.	S	Un de plus un de moins tu sais, c'est voilà,
573.	B	En revanche, tu vois, non mais en revanche le faire en 2 temps filmés et après un deuxième temps où on puisse regarder, non pas à chaud mais tranquillement là, qu'y ait d'autres tuteurs pourquoi pas. Mais pas,
574.	J Y	Y viendraient ? Y viendraient les collègues ?
575.	B	pas, mais pas à chaud.
576.	J Y	S'ils pouvaient venir y viendraient ?
577.	S	En fonction de leurs emplois du
578.	J Y	S'ils étaient libres de venir y viendraient
579.	B	Ben après, après c'est la volonté euh, de chacun hein ? Parce ce que y a des collègues qui se sont déplacés et qui ont remplacés leurs cours, y a des collègues pour lesquels le chef d'établissement a dit euh "ok vous le remplacez pas",
580.	J Y	ouais, ouais, ouais hun hun. (Se tourne vers Stéphane) Tu penses qui viendraient toi les collègues ? Assister au TD déloc de, d'Alexandre, des collègues qui ont des tuteurs, des stagiaires ?
581.	S	(faiblement) Ouais j'pense euh, pas à l'unanimité mais peut-être oui je pense oui.
582.	J Y	Ouais faudra demander alors
583.	S	Moi ce qui m'a enfin m'a avec Alex, ton histoire elle veut bien dire que je suis resté un peu trop là-dessus mais euh, tous les focus qu'on se dit mettre en place euh, après les observations avec Alex
584.	J Y	(en parallèle dit quelque chose à Brigitte inaudible mais geste avec les mains et se balance en arrière sur sa chaise, un peu dépité)
585.	B	vacances
586.	S	je suis pas convaincu mais presque, euh, que si on avait été à Marseille Nord euh, d'autres focus seraient apparu et cætera. Nous on avait à l'époque c'est peut-être euh,
587.	J Y	je pense les mêmes mais plus plus
588.	S	Les mêmes plus plus ?
589.	J Y	ouais je pense ça aurait été la même chose plus plus plus

590.	S	euh, je suis pas sur moi. Enfin
591.	J Y	ouais après moi je sais pas
592.	S	On faisait les stages de pratiques accompagnées, ce qu'on appelait, enfin je sais pas à l'époque, hein, c'est à dire qu'on avait 6 séances nous en EPS ça se manifestait comme ça en STAPS à Besançon, on faisait un cycle dans un autre, si t'étais en lycée on allait en collège, si c'était facile, on allait en difficile
593.	B	C'était du temps de l'IUFM
594.	S	Et je pense que ça c'est vraiment pour parfaire un peu euh, ça c'était vraiment bien même si nous, moi en enseignant je l'ai mal vécu, enfin, en tant que stagiaire, j'étais stagiaire à l'époque le fait d'aller 6 semaines, alors que j'étais bien implanté dans mon bahut, mais le fait d'aller 6 semaines dans un autre bahut qu'en plus je trouvais ça pas bien parce que j'étais bien, j'avais mon petit confort et tout ça mais ça, ça ça a montré, ça a mis en évidence des choses qui étaient pas mises là où j'étais. Justement avec toutes ces habitudes de fonctionnement et tout ça. Ça aurait pu éclairer sur des, des cas, j'ai encore moi 2, 3 interrogations sur euh, ce qu'on disait avec Jean-Yves l'autre jour, sur, sur Alex, sur sa capacité à, à appréhender ce type de public, le connaissant comme il est, et cætera et cætera. Ça peut, ben voilà, on aurait pu travailler sur des choses peut être différentes et plus, enfin d'autres choses.
595.	A L	bénéfiques, bénéfiques pour
596.	J Y	C'est le choix de, c'est le choix de l'académie.
597.	B	il a toutes les années devant lui pour se former (exclamation)
598.	J Y	Vous aussi ? Vous aussi c'est le choix de, ils sont plutôt placés dans des établissements un peu
599.	J	Ouais mais je sais pas si c'est un choix d'académie en fait hein c'est, c'est ?
600.	J Y	En tout cas c'est un choix qui est à dénoncer hein
601.	J	Si tu veux, c'est, le, le souci c'est aussi un principe de précaution. C'est à dire que si ça se passe mal et qui sont dans un établissement difficile les recours risquent d'être plus euh,
602.	J Y	ouais
603.	S	Les ?
604.	B	recours
605.	J	Ben t'as un un fonctionnaire stagiaire, il est affecté en REP+ dans un collège, et euh, il est pas titularisé à la fin de l'année. Y peut faire prévaloir le fait qu'il a été placé dans un établissement très difficile et que c'est à cause de ça que ça s'est mal passé. Et c'est pour ça en fait que, c'est pour ça que, euh, les corps d'inspection ne placent pas les stagiaires dans des. Parce qu'en fait tu pourrais hein ? Je veux dire que statutairement on pourrait tout à fait. Ils le font pas parce que euh

606.	S	Souvent en cours y reviennent et euh
607.	J	c'est un principe de précaution
608.	S	d'accord
609.	J Y	Tout à fait, c'est quand même quelque chose de, d'explicitement annoncé.
610.	C	Et s'ils y étaient tous ?
611.	J Y	Pas de réglementairement annoncé mais d'explicitement annoncé.
612.	J	En fait c'est dit que, euh, on va faire attention,
613.	C	Hein ? S'ils y étaient tous ? En Rep, en REP+, ça tiendrait pas ? Tu pourrais pas dire qu'y a inéquité ?
614.	J	Non mais, alors par contre moi ce, moi mon, je suis convaincu que ce serait bien mieux qu'y soient en REP+, tu vois ?
615.	J Y et S	Moi aussi.
616.	J	Tu vois accompagnés, je pense que en fait dans un contexte très favorable lors de la première année alors que tu es accompagné ensuite te balancer à plein temps, ça peut être très dur quand même, ça peut être formidable. Hein ! Ce que je me dis tu vois, ce que je me dis, ce que je veux dire, c'est que ça a quelque chose de d'un peu absurde quoi. On est là, dans une première année à mi-temps c'est tranquille et cætera et d'un seul coup tu débarques
617.	C	(simultanément) La maquette prof des écoles, la future là, celle qui est travaillée en ce moment euh, c'est ce qui va être demandé à, à l'académie c'est que les PE soient mis en REP et REP+ tout de suite, justement pour qu'on puisse accompagner l'entrée dans ce contexte-là, où en plus tu vas souvent trouver des équipes avec qui euh, y a un écart qui va être un peu différent. Parce que euh, la difficulté ça peut souder.
618.	J Y	Ça soude souvent
619.	S	Ça soude ! Regarde-moi que des expériences comme ça
620.	C	Oui je sais, j'ai fait 15 ans de REP+ je dis pas ça pour rien. C'est c'est pas
621.	J Y	C'est la première chose que constatent les étudiants qui vont en stage dans les REP, c'est de s'apercevoir que, ben leurs représentations sont pas bonnes et notamment sur le plan de la, des équipes enseignantes. Les profs en REP sont contents d'y être. Un moment ! (Rire)
622.	S	Tous, tous les profs disent, une fois qu'ils ont passé les 3 premières années en Seine Saint Denis, les premières mutations, c'est putain, pourquoi on nous pas fait, pourquoi on nous a pas confronté à ce type de population plus tôt quoi ! bah, et qu'on se trouve parachuté-là au mois de septembre avec des soucis de chercher un logement, de
623.	J Y	Ouais mais je, oui je, tu te sens pas envie ? (Vers Alex)

624.	A L	À vrai dire j'ai jamais vraiment eu à faire à ce type de public donc j'appréhende peut être un peu le premier contact et euh,
625.	J Y	Ouais mais quoi qu'il en soit t'appréhendera le premier contact quel que soit les élèves.
626.	S	Ouais Jean-Yves mais
627.	J	Moi ce qui m'étonne, c'est pas une critique du tout hein, ce qui m'étonne, c'est qu'on fabrique effectivement le truc de j'appréhende le premier contact. Tu vois ? Enfin. Y a un truc derrière ça qui est étrange.
628.	J Y	Mais tout le monde l'a la gorge serrée à la rentrée quel que soit le, les terminales
629.	J	Oui d'accord, à la rentrée si tu veux, mais avoir l'impression que c'est un public différent qu'on va rencontrer pour la première fois et cætera. Je trouve que c'est particulier tu vois ?
630.	J Y	huh huh. Je suis d'accord.
631.	S	On n'est pas reçu de la même façon Jean-Yves, c'est pour ça que je pense. On est pas armés de la même façon. Moi j'ai vécu en coloc avec une prof de maths qui venait du milieu privé et qui arrive là, c'était c'était une catastrophe ce premier
632.	J Y	Oui mais ça, ce, entre temps
633.	S	Moi je le vivais pas du tout euh, pareil.
634.	J Y	En tout cas le concernant je suis pas très inquiet
635.	S	Mais moi non plus je suis pas inquiet ! (Rires)
636.	J Y	C'est à dire que tu vois, c'est un des plus chaud mais qui a 15 élèves de moins donc là tu en as 35 et puis ces problèmes de consignes qu'il a cette année
637.	S	Moi c'est pas là-dessus que faut être, que je suis euh,
638.	J Y	Eh ben, admettons qu'il y va. Y va, y va s'y faire comme euh comme tout le monde.
639.	S	J'ai pas dit qu'il allait pas s'y faire.
640.	J Y	Je suis pas sûr que ce soit
641.	A L	Pour répondre à ta question de la différence d'élèves, un truc tout bête c'est quand on me dit "alors t'es muté où ?" et je dis "Ben, à Créteil, tous y me tapent sur l'épaule bonne chance"
642.	C	Non mais t'as vu le temps qui fait à Paris ! Non mais sérieux enfin.
643.	A L	Oui. Non mais c'est les gens
644.	A	Oui ce sont les rumeurs, rumeurs urbaines en fait qui euh, qui représente une euh
645.	C	Voilà, regarde c'est des représentations, quand je dis que j'habite dans le 15eme à Marseille on me dit "ah bon mais euh"
646.	S	Comment tu fais
647.	C	Comment tu fais ?

648.	A	ceci dit euh moi jusqu'à ce matin, moi y avait personne qui m'avait dit "Ah tu vas au lycée Saint Exupéry, oh c'est chaud!" Ce matin j'arrive au lycée, je rencontre tous les, les collègues, les futurs collègues. "Bon ben prends des vitamines pendant les vacances." Tous ! Y m'ont tenu un discours, j'étais là "bon ben ok, d'accord" ben apparemment c'est
649.	C	Combien connaissent parmi tous ceux-là ?
650.	A	Mais c'était ceux du lycée !
651.	B	C'était les enseignants du lycée
652.	J	Non, c'était les profs
653.	A	les profs du lycée Saint Exupéry où j'étais ce matin !
654.	C	ah ! D'accord (rires)
655.	J	Ça, ça raconte encore autre chose en fait. Ça raconte
656.	J Y	ouais
657.	B	oui
658.	A	C'est la souffrance de l'intérieur
659.	J	Ça ça raconte, ça raconte les représentations de l'intérieur par rapport à ce qu'il en est. Parce que, euh, enfin, on, on, enfin, le travail que j'ai fait avec Edouard Quinet par exemple, les T1 y disent le contraire, y disent tout le monde dit que "c'est une catastrophe, tu vas aller là-bas et cætera." et dès que j'arrive tout le monde me dit "Tu vas voir on est bien ici, on travaille bien, c'est super et cætera." Objectivement je pense que c'est beaucoup plus dur de travailler à Edgar Quinet que de travailler euh, au lycée Nord mais c'est juste en fait que y a des perceptions du travail des personnes qui sont au lycée Nord qui sont des perceptions euh"
660.	J Y	Quand tu vois qu'au lycée Cézanne à Aix, les collègues se plaignent parce que les élèves sont de plus en plus difficiles
661.	S	Tu peux pas écouter ça non ?
662.	J Y	Effectivement tu mets ces mêmes collègues à Saint Exupéry y vont se dire "Mais c'est ça le, pourquoi y a pas de Rep pour les lycées, euh, y faudrait euh, je pense qu'il a
663.	J	Et ça c'est pas, effectivement quelque chose qu'on travaille pas suffisamment avec les étudiants. Moi j'ai été 15 ans dans un lycée professionnel très paupérisé avec des profs qui te disent "non, non on est plutôt bien ici c'est tranquille."
664.	J Y	Et ouais. Ouais, ouais, ouais.
665.	J	Je peux t'assurer que les élèves ils sont beaucoup plus durs qu'au lycée Nord, rien à voir. C'est pas du tout la même population et je suis certain que c'est beaucoup plus difficile d'être en classe avec ces élèves-là. Mais t'as une perception qui est pas la même.
666.	J Y	Arriver devant une classe de seconde et les considérer comme connaissant déjà parfaitement une grande partie des programmes de, d'espagnol par exemple s'apercevoir que finalement non, sinon ils seraient pas en difficulté, là effectivement si tu restes sur ta position tu seras, tu auras des problèmes. Mais si, dès lors que t'y es avec tes

		secondes que tu les prends et puis tu évolue tranquillement à leur vitesse sans te poser la question de, ils sont
667.	A	Ouais mais c'est marrant parce que j'ai entendu la même chose dans le collège où je travaille où j'ai travaillé cette année où tous le, tous les gens qui connaissent ce collège on dit "ah ça va, t'es bien là-bas." alors que là-bas y a beaucoup de professeurs qui disent qu'ils ont, que c'était vraiment pas pareil y a 10 ans. Euh, c'était pas pareil, c'était beaucoup plus calme, y a une collègue professeur d'histoire-géo elle m'a dit euh, bon ça m'a rassuré en partie, elle m'a dit ta 4eme C mais c'est comme mes REP+ que j'avais l'année dernière en Seine Saint Denis, euh, j'ai eu les mêmes, la même configuration de classe qui part dans tous les sens avec des foyers, euh voilà, c'est euh et non mais on m'a dit des trucs voilà, où la perception de l'intérieur c'est que c'était pas comme avant et c'était difficile.
668.	V	C'était toujours mieux avant.
669.	J	Oui, ben c'était toujours mieux avant.
670.	S	Une collègue d'EPS qui est venue de de de des quartiers nord de Marseille à La Tour d'Aigues, juste après Pertuis, petit collège, eh ben elle s'attendait, je l'ai vue au mois de juin quand elle a eu sa mut, très super, "ça y es, je suis à La Tour" elle est, elle est étonnée parce qu'elle a des conflits de classes pire que là où elle était. Elle te le dit.
671.	J Y	Le problème c'est les élèves faibles surtout
672.	A	Ouais les rumeurs, mais
673.	J Y	(Vers Alex avec une tape amicale) T'es où l'année prochaine ?
674.	S	Tu vas les broyer l'année prochaine.
675.	A	Tu voulais nous montrer des vidéos ?
676.	C	Ouais mais je pense que c'est plus l'heure-là. 4h moins dix. Ça me paraît pas. Mais je trouve que voilà que la discussion a été intéressante. C'était l'histoire, à un moment donné tu vois de en regardant les
677.	C	oula, tu vois la tête de Julien, qui est un, c'est le rosé ça.
678.	J	Je vais aller faire une petite sieste. Avant l'apéro. Alors moi je voulais juste dire, parce que c'est vrai que je suis fatigué mais j'écoute quand même les choses, je trouve que ce qui a de très intéressant dans ce que tu racontes c'est que tu as inventé toute l'année des dispositifs d'autoformation en fait et que ça en tant que, en tant que référent ESPE, on n'a pas beaucoup conscience des dispositifs que les étudiants peuvent mettre en place. Là je trouve que ça ouvre un champ qui serait vraiment intéressant tu vois. Qu'on puisse arriver nous à avoir la perception de quel type d'outils de collecte de trace, de collecte de mémoire par rapport à vos cours, d'outils que vous fabriquez, au fur à mesure.
679.	B	Est-ce qu'ils le font tous ?
680.	J Y	non
681.	J	Toi tu penses que non ?
682.	V	Oui mais y a quand même une grande diversité.

683.	J	Ce serait intéressant de savoir comment ça émerge chez un stagiaire.
684.	C	La porte que ça ouvre je crois, même si c'est peut-être tardivement, moi ça me paraît intéressant de rendre possible à ceux qui en ont envie de donner accès à ce genre de dispositif. En tout cas je voulais, euh pour clôturer l'année, je voulais vous remercier très sincèrement pour m'avoir ouvert les portes et avoir participé à des moments comme ça. Dans mon esprit, je voulais que ça soit gagnant-gagnant je, j'espère que c'est le cas, en tout cas
685.	J Y	C'est ce qu'on se dit entre nous
686.	B	oui
687.	C	Ah ben écoute, alors parfait. Merci beaucoup.
688.	V	On sera meilleurs grâce à toi l'année prochaine
689.	C	Non non mais moi j'y suis pour rien. Mais euh, non puis c'est et puis nous ça peut nous redonner des perspectives pour l'année prochaine.
690.	J Y	Ça dépend des 20h en fait (rires)
691.	B	J'adore ton humour.

Retour RC8 du 29/06/2018

Référents présents	Parcours
Brigitte (B)	Espagnol
Pierre (P)	Professorat des Écoles
Jean-Yves (JY)	Education physique et sportive
Malek (M)	Histoire-Géographie
Véronique (V)	Documentation
Chercheur	
Pierre-Alain Filippi (C)	

1	C	<p>Donc l'idée aujourd'hui c'est euh, finalement, de voir, ça fait un petit moment qu'on a pas retravaillé ensemble et on va travailler sur les supports de l'an dernier, euh, à partir non pas des films qui ont été faits lors des TD déloc où des réunions des tuteurs même si on aura peut-être besoin d'aller regarder des petits extraits mais on va, on va repartir en fait, euh, de ce que vous avez dit l'an dernier de ce que vous aviez fait. C'est à dire qu'on va repartir des réunions du collectif et l'idée un peu d'aujourd'hui c'est se dire, avec un temps long qui est passé puisqu'on va écouter certains extraits dont, dont, dont un qui a deux ans y en a un, y a un extrait assez ancien, euh, qu'est-ce que vous dites aujourd'hui de ce que vous disiez, de ce que vous faisiez euh. Voilà l'idée c'est de repartir là-dessus mais pour recontextualiser moi je voulais aussi vous montrer deux trois choses euh, qui viennent en fait du travail que j'ai fait dans mon coin cette année avec les données euh, cette année, parce qu'en fait on va évidemment pas tout écouter sinon on en aurait pour bien plus que le temps raisonnable. Donc j'ai fait un certain nombre de choix. Je vous montrerai pourquoi et comment j'ai fait ces choix, je vais l'expliquer aussi et après je vous proposerai donc par rapport à, à certains petits extraits d'avoir vos réactions sur les choses. Voilà. Evidemment euh, hein, comme d'habitude chacun s'exprime au moment où il en a l'intention, le souhait et cætera. On, on est entre nous. Donc je vais dans un premier temps vous, vous montrer comment aussi j'ai resserré le champ puisque ce travail qu'on a commencé ensemble, euh, la toute première fois qu'on a parlé, donc en juin 2016, euh, Véronique, Malek et Pierre étaient euh, déjà dans, dans cette première réunion là, même si y z'y étaient pas en même temps. Je sais pas si tu te souviens c'est la réunion qui s'est faite en deux fois Véronique, voilà. Et, bon, Jean-Yves et Brigitte sont arrivés après, bon Julien est pas là aujourd'hui euh, pour des raisons, personnelles le... Qu'est-ce que je disais, oui, voilà, au départ on était partis un peu sur les TD délocalisés puis il en, quelques mois plus tard je vous avais proposé une ouverture avec un travail avec les tuteurs et les stagiaires, euh, c'est le travail qu'on a filmé pendant un an. Et là, pour ress, j'ai, j'ai fait le choix de resserrer le champ parce que, tout simplement pour une question de,</p>
---	---	--

de de cohérence de, du travail parce que si j'avais gardé l'intégralité de ce que j'avais filmé et qu'on avait dû le traiter, euh, je pense que j'aurais pu aller autrement qu'en surface en fait. J'aurais pas eu le temps de faire ça. Donc j'ai resserré et en fait j'ai resserré sur une chose assez précise c'est de se dire que finalement vous, quand je dis vous c'est les référents ESPE, hein ? Et pas formateurs, c'est à dire formateurs qui ont la mission du référent, vous êtes finalement, euh, les seuls dans l'ESPE, à être au cœur de l'alternance. C'est à dire que vous êtes, vous êtes, vous avez à gérer en permanence tout ce qui tourne autour, à la fois de ce qui se passe à l'ESPE et de votre travail en tant que, qu'enseignants ici, et aussi euh, une forme d'interaction avec ce qui se passe sur le terrain pour les profs stagiaires dont vous êtes euh, les référents. Donc l'idée c'est que j'ai je, je je, j'ai resserré le sujet comme ça en se disant qu'est-ce que ça fait, qu'est-ce que ça produit pour un formateur de l'ESPE d'être euh, celui qui est au cœur de cette alternance en formation. Hein ? C'est un petit peu comme ça que que j'ai pris les choses. Donc je vous, je vous ai mis euh, trois petites citations rapides. Une d'un chercheur qui s'appelle Philippe Astier et lui en fait quand y parle de la professionnalisation plus que de l'alternance euh, en fait une des choses qu'il montre c'est que là où l'organisation souvent euh, produit des, des, des prescriptions où par définition l'opérateur est compétent, lui y dit que ce qui est important c'est de regarder comment le sujet, donc pour nous en l'occurrence le formateur euh, se, se situe dans l'action, s'éprouve face à, aux situations réelles en fait qui lui sont proposées. ▣ L'autre point que je voulais vous montrer qui est important c'est Sabine Vanhulle en 2007 dans un, un ouvrage qui s'appelle "alternances" au pluriel "en formation" elle, elle écr, elle euh, elle a étudié beaucoup de systèmes d'alternance et pas que dans l'éducation mais dans, dans l'alternance euh, des métiers adressés. C'est à dire par exemple chez les infirmiers, chez ces, chez ces gens-là, pas l'alternance dans, dans l'industriel et elle dit qu'en fait pour le, les formateurs qui travaillent au cœur de l'alternance leur travail il est à la fois organisé autour de trois pôles, le pôle institutionnel, le pôle des organisations et celui des acteurs et que y doivent répondre à deux grandes logiques, développer les personnes et euh, fournir des réponses adaptées aux besoins de production. Et ça on voit bien que si on le traduit dans ce qu'est la mission du référent chez nous on est complètement dans cet environnement-là. Ce qu'elle rajoute dans son article qui est extrêmement intéressant c'est que à partir du moment où on forme par l'alternance les situations de travail dans lesquelles, euh, on est amené à travailler avec les, les gens qui sont en formation, euh, ce sont des situations dans lesquelles y a ce qu'elle a appelé des objets de savoir polymorphes c'est à dire que là où, à un moment donné par exemple à l'ESPE on, on va avoir des contenus qu'on peut flécher très clairement des fois didactiques, parfois savoirs, euh, académiques ou bien savoirs de métier, euh, ce qui se passe sur le terrain avec ce que nous on appelle entre nous ici les traces d'activités, c'est que c'est essentiellement des objets très polymorphes. Je trouvais que ça correspondait assez avec ce qui se vivait ici, et la troisième chose que je voulais vous montrer c'est

Patrick Mayen, toujours en 2007, qui lui en fait dans un article euh, explique en fait que si l'alternance est mal construite, au lieu de développer les professeurs stagiaires elle euh, elle con, elle, elle entrave à moyen terme et même à long terme le développement professionnel. C'est à dire que si les, les gens sont mis dans des situations où ils n'ont pas le temps de se poser pour se développer, les stratégies qu'ils développent pour, entre guillemets, résister sont des stratégies qui vont durer dans le temps et qui sont néfastes au développement professionnel. Donc ça lui il l'a étudié, euh, pas forcément dans, il a étudié beaucoup en formation, mais euh, de, dans l'éducation autour des, des lycées agricoles et de ce genre de, de choses mais voilà. Je trouvais que ce n'était pas inintéressant de partager ça avec vous parce que c'est, ça va faire partie du de la revue de littérature dans lequel le travail que je conduis va se situer mais en même temps voilà. C'était important que je vous le montre. Deuxième chose que je voulais vous montrer très rapidement, mais ça vous savez, je vais aller vite, c'est euh, le cadre théorique et méthodologique dans lequel moi je vais écrire la thèse mais c'est important que euh, que vous l'ayez euh, vous, vous le connaissez pour la plupart mais ce qui, ce qui est important dans cette intervention que l'on a conduit dans la logique de l'intervention, donc ce que l'on a conduit depuis un an et demi, c'est voilà, d'être dans cette association d'un milieu de travail avec un milieu de recherche. Euh, ça veut dire aussi que, y a toujours un moment où y faut rendre compte euh aux collègues qui, à partir de qui on a étudié le travail parce que euh, dans la, dans le cadre qui est celui-là, le, enfin vous êtes pas des objets d'expérimentation. On est dans une situation dans laquelle euh, je suis pas venu appliquer des idées et voir comment vous réagissiez. Euh, c'est important de, de se dire que, voilà, ce sont les les gens qui travaillent qui sont les plus à même de voir ce qui les préoccupe, ce qui les intéresse et ce qui se joue dans les situations de travail. Et, ce que je vais vous montrer après c'est que, pour traiter l'ensemble des films que j'ai fait, euh, j'ai travaillé donc à partir de de du travail en en ergonomie de l'activité et en clinique et donc à la fois avec une étude des prescriptions, de ce que j'ai vu, de ce que vous m'avez dit et de ce que vous m'avez fourni de votre travail réel et aussi de ce qu'on a, de ce que vous avez dit dans plusieurs contextes de ce que vous avez fait lors des autoconfrontations. Voilà, l'autre point c'est que euh, et je terminerai sur ce point-là c'est cette idée qu'on rentre par les difficultés du métier, les difficultés étant finalement les choses dont on se parle, euh, les choses qu'on partage et c'est pas à la fois un début et une fin. L'idée c'est de se dire c'est qu'en rentrant par les difficultés très souvent ben on va aller convoquer euh, tous les choix que peuvent faire les formateurs pour les dépasser, ces difficultés et ça ça c'est ce qui s'est bien vu cette année. Voilà, ça c'était juste le, une parenthèse un peu théorique. Evidemment vous n'hésitez pas à me couper la parole si vous avez des choses à dire euh, dernier petit point là-dessus, c'que vraiment j'ai vu, euh, en regardant l'ensemble de ce que j'ai pu filmer et étudier, c'est que le boulot du référent y y peut s'organiser selon 4 axes. C'est à dire que dans le travail du référent y a évidemment le travail qui, qu'il a en relation avec la

		<p>maquette de l'ESPE, parce que en même temps qu'on est référent, on est aussi formateur ici et euh, que ça soit avec les mêmes étudiants ou pas, euh, ce qui est ressorti de pas mal d'échanges que vous avez eu c'est vraiment une articulation, parfois un obstacle nouveau, parfois un manque d'articulation, parfois une vraie articulation mais en tout cas une relation avec ce que vous, vous faites en tant que, qu'enseignant ici. Une deuxième dimension qui est celle qu'on a le plus filmé c'est la mise en œuvre du dispositif de TD délocalisé avec une pluralité de pratiques ce qui est apparu c'est aussi, euh, tout un en, tout un tas d'éléments autour de la suivi du, au sein du tutorat mixte des profs stagiaires avec des des manières de faire différentes mais en tout cas cette deuxième partie de la pré, de la mission du référent et puis euh, aussi, une des choses qui est apparue assez nettement, à la fois dans l'organisation mais aussi dans dans un certain nombre de situations, c'est que le référent est finalement le, le formateur de l'ESPE euh, à qui on a confié une mission euh, sans vraiment lui dire d'être mis en relation avec l'employeur au sens large. C'est à dire qu'à un moment donné y, il est en possibilité, ou parfois il est contraint, ou parfois il est entravé par la relation avec l'autre, l'autre morceau de l'alternance c'est à dire l'employeur. Soit parce que euh, on, parfois avec des, des IEN ou IPR c'est compliqué. Soit parfois parce qu'au contraire il est très sollicité, soit parfois parce que euh, ça va se jouer aussi avec des enjeux autour des établissements du rectorat, et cætera. Mais en tout cas, y a une relation avec l'employeur dans le boulot du référent que n'ont pas forcément les enseignants de l'ESPE qui ne sont pas référents. Donc c'est une dimension vraiment partic, spécifique de, de cette mission. Je sais pas si là vous</p>
2	J Y	hun hun
3	V	hun hun
4	C	Ouais ? Vous êtes, euh
5	V	On est d'accord (sourire)
6	C	Ok. Tant mieux ! (Voix basse) Jusque-là ça va.
7	J Y	Jusque-là ça va.
8	C	<p>Maintenant, qu'est-ce que j'ai regardé finalement euh, dans dans le travail et on va en voir des bouts différents aujourd'hui. J'ai regardé deux choses. J'ai regardé euh, des situations de travail dans lesquelles on, soit parce que vous m'avez donné des éléments écrits, soit parce que le film le permettait, on allait pouvoir voir comment vous avez contribué à accompagner l'entrée dans le métier des professeurs stagiaires. Soit la mission du TD délocalisé et j'ai mis entre guillemets les objets des savoirs. Parce que vous allez voir que toute la journée je vais volontairement pas nommer ces objets euh, c'est à dire faire un petit peu le contraire de l'an dernier où je vous l'ai dit on avait classifié les savoirs. Euh, le, j'ai regardé ces deux choses-là avec plusieurs dimensions. Dans un premier temps et ça je vous le montrerai tout à l'heure, une vue d'en, j'ai essayé de regarder vos contextes de référents c'est à dire combien de circos, combien de</p>

		déplacements et de les regarder un petit peu comparativement. Dans un second temps ce que j'ai fait c'est que j'ai essayé de regarder ce qui était visible dans la partie de l'activité du référent dans le suivi des stagiaires. Par visible j'entends, ce que je pouvais voir sans que vous ayez besoin de me le raconter. Hein ? Ce sont des choses qui ne nécessitaient pas des autoconfrontations et cætera. Et en particulier, euh, non en particulier rien je vous dirais plus tard. Troisième point dans cette étude-là. C'est regarder, essayer de décrire vos dispositifs euh de TD délocalisés respectifs et de regarder pour chacun d'entre eux à, comment sont, on va dire comment sont fait les écarts à la prescription. Ce que je veux dire par là c'est que dans chacun de vos dispositifs, euh, quand on analyse la prescription, y a des choses qui sont à l'identique de la prescription, y a des choses qui ne sont pas à l'identique et y a des choses parfois qui sont absentes et pour ce qui n'est pas à l'identique et ce qui est absent, y a des choses qui relèvent du choix et des choses qui relèvent de la contrainte. Dès fois y a des choses qui ne sont pas comme la prescription parce que vous ne pouviez pas faire autrement et parfois y a des choses qui ne sont pas comme la prescription parce que vous avez pris de la marge de manœuvre et vous avez fait ce choix-là. Donc ça je vais essayer de vous le montrer, je vous le montrerai tout à l'heure aussi.
9	M	On est dans la contrainte des différentes modalités d'organisation des différents cycles et cætera ou pas ?
1	C	Oui.
1	M	Donc contrainte c'est juste euh ?
1	C	Contrainte c'est juste que c'est pas toi qui a décidé de faire autrement. Voilà. Ça c'est donc, c'est ça que j'entends par contrainte. C'est à dire que si euh, bon... Dernière, avant dernière petite diapo sur ce qu'on va faire aujourd'hui, parce que nous on va essentiellement travailler à partir de ça, c'est à dire que à partir d'illustrations cliniques donc de petits extraits que j'ai choisis et que j'ai prélevé euh, dans des, dans les réunions du collectif, euh ce que je vais vous proposer de regarder c'est "Ce qui s'est discuté et qui a fait débat entre vous", euh, à la fois d'une manière longitudinale, c'est à dire des objets qui sont revenus du, de la première séance où vous avez discuté jusqu'à la dernière et aussi euh, d'une manière quanti euh qualitative c'est à dire que, euh, y a des choses sur lesquelles euh, qui ont, soit fait débat parce que vous étiez pas tout à fait d'accord, soit euh fait vraiment un, enfin sur lesquelles il y avait un consensus pour que les choses changent. Donc on va un petit peu voir ça. Euh, l'idée étant évidemment que le but n'est pas de se mettre d'accord. Le but est de se dire, finalement, dans cette situation-là euh, "Qu'est-ce qui se discute dans le métier ? Et quelles sont les alternatives possibles en fonction de qui ont est, de nos contextes et cætera." C'est un petit peu ça l'idée. Vous allez, j'ai aussi écrit dimension quantitative, pourquoi ? Parce que j'ai relevé, euh à partir d'un tableur Excel, euh, toutes les, tous les thèmes qui revenaient de manière récurrente et je les ai comptabilisés. Pour essayer de voir euh, à la fois sur le qualitatif, du clinique qu'est-ce qui vous, qu'est-ce qui faisait discussion mais aussi sur ce quantitatif euh,

		<p>quelles sont les choses dont vous avez parlé tout le temps ? Est-ce qu'elles se sont transformées ou pas ? Et donc finalement quelles sont ces, pour employer ce mot-là, qu'est-ce qui vous préoccupe autour de ces sujets-là dans la durée aussi. Et donc et je finis pour cette première phase de présentation, aujourd'hui on va regarder des extraits qui correspondent à sept catégories que j'ai fait à partir des transcriptions. On va pas forcément les regarder dans cet ordre là, mais en tout cas y a une première catégorie que j'ai appelé "écarts à la prescription" dans laquelle j'ai relevé tout ce que vous avez dit qui, comme je le disais par choix ou par empêchements faisait que vous vous êtes écartés de cette prescription. Deuxième dimension, une dimension collaborative, c'est à dire que dans le tutorat mixte y a un intermédier. Y a vous, y a les tuteurs. Qu'est-ce qui s'est passé dans ces collaborations ? Un troisième, un peu plus large. Qu'est-ce qui se joue dans les situations d'alternance ? Qu'est-ce qui, qu'est-ce qui n'existerait pas ou en tout cas qu'est-ce qui existe maintenant que l'alternance est telle qu'elle est c'est à dire à 50% et organisée telle qu'elle est ici. Qu'est-ce que ça fait au référent ? La quatrième, le quatrième point c'est le dispositif du TD délocalisé, là aussi vu comme un endroit où vient se vivre l'expérience et l'alternance. Un cinquième point que j'ai appelé la transformation avec trans entre guillemets du métier de référent ? Et je l'ai écrit comme ça parce que euh, est-ce qu'on peut parler de transformation pour une mission nouvelle ? Mais en même temps y avait des missions dans les modalités ESPE précédentes qui pouvaient s'apparenter un petit peu à celle de référent mais qui avaient pas ce nom-là. Donc c'est pour ça que je l'ai écrit euh, avec cette liberté-là. Autre point que j'ai posé comme une question qui est un point important euh, c'est qu'est-ce qu'on apprend dans un TD délocalisé ? Qu'est-ce qui s'y passe réellement ? Et le dernier point, euh mais qui est pas le moindre mais qui est là aussi une question que je vous adresse, vous voyez que plusieurs de ces points sont des questions. C'est est-ce qu'on peut imaginer ce qu'on a fait nous, donc une intervention comme un mode de formation continue des formateurs et comme vous en avez un petit peu parlé, ce que ça produit cette intervention. Je vous proposerais un ou deux extraits justement pour voir ce que vous dites de ça. Voilà. Ça c'est euh, nous c'est ça qu'on va faire essentiellement aujourd'hui. C'est à dire que je vais vous soumettre un certain nombre d'extraits qui font partie de ces catégories-là sans nécessairement vous dire dans quelle catégorie on se situe. C'est pas le plus important. (Sourire crispé B) Non c'est pas un piège ! Mais ce que je voudrais c'est. Si je vous annonce avant "Tiens, on va faire cette catégorie." je trouve que ça ferme la réflexion.</p>
1	B	Oui.
1	C	Alors que euh alors que dans la plupart des extraits y a plein de choses qui traversent et moi je préfère que vous vous empariez de ce qui vous intéresse aujourd'hui ici et maintenant plutôt que de le fermer dans une catégorie. Mais moi je vous le montre comme ça parce que j'ai, j'ai, quand j'ai transcrit tout ce que j'ai transcrit et que j'ai essayé de sélectionner des extraits, des parties, je me suis dit euh, donc j'en avait une multitude

		<p>puisqu'y a quand même un paquet d'heures de, de, d'échanges. Et je me suis dit "Comment tu peux faire des ensembles ?" et C'est ma troisième génération d'ensembles. C'est vraiment pas comme ça que j'avais commencé mais au fur à mesure que je croisais ça avec des lectures, avec de la réflexion, j'en suis arrivé aujourd'hui à ces sept catégories là. Après y peut surement y en avoir d'autres. On peut aussi avoir d'autres choix. Est-ce que sur cette première présentation pour remettre tout le monde dans le bain vous êtes ?</p>
1	B	Ok.
1	C	Les catégories qu'est-ce qu'elles vous inspirent ? (Blanc 10 sec) Tout ça ?
1	V	Moi j'ai pas bien compris la dernière.
1	C	<p>Alors la dernière c'est que, ce qu'on a démarré dans la dernière partie du GCIEF en travaillant ensemble sur le TD euh, ça s'appelle une intervention-recherche. C'est à dire que plutôt que d'arriver avec des hypothèses expérimentales finalement et de vous dire je regarde ce que vous faites et je je vois de ces hypothèses euh ce qui marche et ce qui marche pas, c'est qu'on va entre guillemets euh, s'immerger dans le milieu de travail des gens qu'on veut regarder au travail et qu'ensuite en utilisant une méthode indirecte comme l'autoconfrontation, on propose à un petit collectif finalement euh de multiples cadres pour qu'il réagisse sur ce qu'il fait. C'est à dire c'est ce qui s'est passé depuis toutes les situations filmées c'est que c'est toujours plutôt vous qui avez réagis sur ce que vous aviez fait où ce qu'avaient fait les autres. C'est jamais moi qui vous ai dit euh "Voilà il faut que vous voyiez ça ! Il faut que vous disiez ça !" Et cætera. Et donc le principe d'une intervention c'est que c'est un temps long dans lequel, d'après ce qu'en dit la recherche, le professionnel qui est engagé dans cette intervention ça le met en mouvement et dans une forme de développement professionnel.</p>
1	V	C'est ce qu'on est en train de faire-là ?
2	C	<p>Oui c'est ça. Nous on est encore dans l'intervention. Voilà. Et donc l'idée c'est de se dire est-ce que l'intervention peut être un mode de formation continue ? Parce que euh ben parfois en formation continue vous avez quelque chose qui est descendant qui qui qui est imposé et qui est pas toujours ce qui vous préoccupe à l'instant T alors que là on est complètement dans un modèle à l'inverse. C'est à dire qu'on part de vos préoccupations sur une situation précise et pas sur un modèle qu'il faut que finalement chacun mette à sa main. Voilà. Donc moi la question que je me, enfin je suis pas le seul à me la poser évidemment, je me dis "Est-ce que l'intervention, pas forcément sur la même durée, pas forcément avec un collectif de cette taille-là, mais est-ce qu'une modalité d'intervention, c'est à dire un moment où le chercheur ou un chercheur viendrait partager avec vous le milieu de travail, le filmer et voir ce que vous en dites, est-ce que ça, ça paraît, ça peut se discuter comme une modalité de formation ?</p>
2	V	Ah ben oui ! (Rires tous)
2	M	Fin de la conversation. Merci. Au revoir.

2	V	On a fini ? (Rires tous)
2	J Y	On fait une pause ?
2	C	Voilà c'est ça l'idée. Et si oui, l'idée qu'on va peut-être voir à partir de certains extraits c'est sur quels points et à quelles conditions. Tu vois ?
2	M	Moi y a deux trucs qui m'embêtent, mais tu sais bien je suis
2	C	Mais je t'en prie vas-y. Embête, embête.
2	M	Moi c'est déjà, oui formation continue, le terme formation m'embête ici. Je le mets en relation souvent avec ce qui se passe dans le milieu hospitalier, c'est des supervisions, ici avec quelqu'un qui s'immerge de la même façon et qui vient euh, faire plus un accompagnement continu qu'une formation.
2	C	hun hun.
3	M	Et c'est le métier de référent. Est-ce que c'est un métier référent ?
3	C	Alors c'est une mission, c'est une mission c'est pas forcément un métier même si on, on peut voir, je réponds à la deuxième d'abord, on peut voir je trouve depuis ce que vous avez fait depuis un an et demi des gestes de métier. Et moi j'ai l'impression qu'on peut délimiter un métier. C'est à dire que métier étant pas vu comme, tu vois,
3	M	Dans quel sens alors ?
3	C	quelqu'un qui construit des pratiques professionnelles adaptées à ce qu'il est en train de faire. Pas travail, tu vois ?
3	M	Oui oui.
3	C	Parce que je crois qu'il y a des gestes qui, des gestes, des attitudes, des réflexions qui euh, que vous avez mis en œuvre dans cette situation de référent que aucun autre formateur, enseignant de l'ESPE ne fait. C'est là où je, je resserre sur cette idée du référent parce que justement euh, peut-être qu'avant d'avoir eu cette mission ben, on, vous, vous, n'aviez pas forcément idée de quel était, entre guillemets, ce métier que vous étiez en train de tisser. C'est là-dessus que, mais bon après je me fige pas sur les mots.
3	M	Ouais ouais.
3	C	Pour formation continue, si je vais, je vais répondre sur deux plans. Si l'intervention est perçue comme une supervision, c'est que l'intervenant y s'est mal débrouillé. Euh, parce que justement c'est pas une supervision, c'est, c'est euh, c'est pour le dire comme Yves Schwartz se mêler à la vie des autres, modifier la leur et un peu la tienne. Dans ce cas c'est pas une supervision dans laquelle tu modifies jamais la tienne. Et l'autre point je, je mets formation en prenant entre guillemet la posture du formé. Est-ce que ce qu'il a fait le développe professionnellement ? Et si oui, on peut considérer que c'est une formation. Tu vois c'est dans ce plan-là.
3	M	hun hun.
3	C	mais c'est pas à voir comme euh, comme quelque chose qui serait au plan annuel de formation. Par exemple.
4	M	Oui, oui.

4	C	C'est, voilà... Va bene ?
4	J Y	Hun hun. Tutti va bene. Voyons.
4	C	Donc je coupe le diapo et je lance l'extrait. Le premier extrait que je vais vous proposer, c'est le seul que je vais catégoriser, parce que justement il est à l'intersection de plein de catégories. C'est un extrait de la réunion de février. Ça part d'un, d'une situation, d'un petit extrait du TD délocalisé qu'avait fait Brigitte en Espagnol. Je vais vous le montrer et après je vous montre l'extrait où vous en aviez parlé.
4	V id	Film TDD Espagnol.
4	C	Voilà ça c'est l'extrait que vous aviez vu donc euh, et maintenant on va écouter ce que vous en aviez dit à l'époque. (échanges à voix basse entre M et V) Si vous faites des messes basses j'arriverai pas à transcrire !
4	M	On se disait qu'on ne s'en rappelait plus ou qu'on ne devait pas être là.
4	C	C'est le jour où vous n'étiez pas là.
4	V	Ah !
4	C	Mais vous l'aviez vu en collectif au mois de juin. La première fois qu'on l'a vu c'était en février et ce le jour où vous étiez pas là.
5	M	D'accord !
5	C	Mais vous l'aviez revu avec tout le monde en juillet l'année dernière.
5	M	Oui mais on arrivait pas à
5	C	Mais pas autant, on avait vu un, la moitié en fait. On avait revu que la deuxième partie. (pb de son au lancement reprise)
5	V id	Film extrait collectif février.
5	C	le dernier mot c'était explicite. Donc en ayant revu ça, les extraits qu'est-ce que ça vous inspire le temps étant passé ?
5	M	Moi ce que ça m'inspire c'est l'extrême imprévisibilité de la tâche du référent. C'est à dire que y il est en réaction, y sait pas ce qui va voir, donc par définition ni par où ça doit partir, ni par où ça va arriver et il doit euh au moment où ça se déroule et au moment où l'échange se fait, euh, être assez euh souple pour pouvoir aborder le questionnement où la thématique qui est amenée par les stagiaires, alors il peut la guider un petit peu mais mais c'est très imprévisible finalement parce que toi (s'adresse à B) quand tu assistes à l'échange on te voit très attentive en te disant "Ou est-ce qu'elle veut aller ?" Tu sais pas, elle commence une phrase et si ça se trouve elle va lui dire "Ton cours il est nul, où." Et en fait on est vraiment sur le qui-vive pour essayer d'attraper une question de métier qui arriverait au vol pour essayer de, c'est c'est c'est finalement très inconfortable. Si je prends la différence avec une vidéo NéoPass que tu choisis
5	J Y	Ben ouais.
5	M	en disant là le vais choisir tel thématique et cætera et cætera. Tu es pas dans cette improvisation et cette imprévisibilité.

5	V	Ça renvoie à ce que disais Jean-Yves au tout début du film quand y dit "C'est du guidage" c'est, là le geste de métier c'est justement le guidage et effectivement ce guidage ça implique que on a une matière première dont on est absolument pas maître et nous on se contente, j'allais dire de remanier cette matière première. Mais effectivement y a un inconfort permanent à ne pas savoir quelle doit être cette manière première et donc on doit faire avec ce qu'on nous donne et c'est euh, on va, on va la modeler un petit peu, plus ou moins, au fur et à mesure de la séance.
6	J Y	Et c'est la raison pour laquelle on, on demande avant le TD délocalisé, on demande aux étudiants de réfléchir sur euh, sur ce qui les préoccupe. Justement pour euh, cibler un petit peu, anticiper sur les éléments dont ils ont euh, pour lesquels ils ont besoin de réponses. Mais, euh, c'est pas pour autant que ça marche toujours bien et c'est pas pour autant que les problèmes qui émergent à la fin sont ceux qui étaient notifiés au départ...
6	C	Et sur cette dimension du guidage, est-ce que, est-ce que vous avez fait je sais pas, des choix, des euh. Comment vous personnalisez, vous l'incarnez ce guidage en fait ?
6		
6	M	Je reprends la parole, mais
6	C	Oui vas-y, on est là pour ça.
6	M	Je me suis aperçu que ces trois dernières années j'ai tendance à énormément parler, c'est à dire à énormément faire cours dans le TD délocalisé. Dès qui avait une situation je faisais, j'essaie de cadrer vraiment les choses pour leur laisser de plus en plus de place, d'espace d'expression et être beaucoup en retrait
6	C	Quand tu dis de plus en plus, c'est d'années en années ? C'est pas au fil de la séance ?
6	M	Non non, d'année en année. En me disant "Ben là tu parles trop ! Là t'interviens trop. Trop vite." De manière trop nombreuse. Ce qui est toujours mon problème. Mais c'est pas facile parce que parfois on se dit, imaginons dans un échange, un stagiaire dit ce qu'on pense être une grosse énormité à un autre stagiaire, moi ça m'est arrivé plusieurs fois en lui disant "Ouais tu devrais faire ça !" Tu vois ? Et il faudrait laisser au moins l'échange et se dire "Comment je vais récupérer le truc quoi ?" Parce qu'il est en train de lui dire un truc qui va l'envoyer dans le mur mais c'est difficile.
6	J Y	Ouais ouais.
6	P	C'est pour ça que moi euh, plus que le mot guidage, y a un mot que tu as employé, j'ai oublié lequel mais je le reprendrai le, différemment, c'est le terme de disponibilité d'esprit en fait. (JY et M hun hun) Et et du coup euh, j'ai entendu à plusieurs reprises parler d'inconfort euh en fait c'est à la fois quelque chose dans lequel je me retrouve et dans lequel je me retrouve pas. Parce qu'en fait c'est euh, oui c'est inconfortable certes parce qu'effectivement euh on sait pas à l'avance mais en même temps c'est quelque chose qui euh, quelque part qui me plaît en fait. Parce que justement euh j'ai le sentiment qu'on est au cœur de la réalité. Euh et pas

		et pas et pas dans un modèle euh je dirais éducatif un peu abstrait. Enfin c'est, c'est un peu ce que
7	B	Et moi ce qui m'interroge c'est que je suis peut-être plus dans une posture d'écoute que dans une posture de guidage. Où plutôt que j'étais plus dans, parce que ça ça a bougé, que j'étais beaucoup plus dans une posture d'écoute que de guidage. Et et qu'en fait euh, j'avais envie que l'échange se vive entre eux et après je récupérai le matériel pour le travailler à un autre moment en TD. (P hun hun) D'une autre façon euh, et mais bon je pense que ça c'est une déformation professionnelle antérieure qui fait que j'avais peut-être plus de mal à me positionner. Euh et que je pense qui a eu dû, que les choses ont bougé. Je ne sais pas si c'est de façon consciente ou inconsciente mais quand je vois le travail de cette année j'ai bougé là-dessus. Je suis toujours dans une posture d'écoute parce que je crois que ça fait aussi partie de moi et ça je me fais pas violence là-dessus mais qu'y a plus de guidage
7	J Y	oui oui
7	B	euh parce que euh quand je repense au travail que l'on a fait sur les vidéos chaque fois c'est ce qui revenait. Pour moi c'est ce qui me sautait aux yeux.
7	M	Est-ce que dans tes vidéos tu as eu l'idée, mais je sais pas si tu as pu le faire, de ce que veulent les stagiaires à ce moment-là ? Dans ce type d'échanges ? Ce serait intéressant de savoir. Parce que nous bon
7	C	De ce qui veulent c'est à dire euh " à quel moment le TD"
7	M	C'est à dire que, à ce moment-là de de l'échange, le stagiaire il attend quoi ? Est-ce qu'il attend finalement euh, qu'on continue cet échange là parce que ça le nourrit ça. Est ce qu'il attend que, ben qu'on reprenne une casquette de formateur en disant "Ben voilà y a une recette de cuisine, prend la recette et cætera..." Parce que ça permettrait aussi de, voilà, parce que là
7	P	Oui.
7	M	On part sur notre idée à nous et on sait pas vraiment ce qu'eux attendent. En plus ils sont contraints souvent.
7	C	Vas-y (vers JY)
7	J Y	Je, pourtant là dans l'extrait vidéo, la demande elle est claire !
8	M	Oui.
8	J Y	Elle est très très claire. Et elle émerge grâce à ta discrétion également.
8	M	Ben oui.
8	J Y	C'est à dire que le fait que tu interviennes peu, peu, au bout du compte la la la la jeune collègue exprime explicitement son attente. Et je trouve que c'est super intéressant. Et d'un autre côté ils ont besoin de nous.
8	M	Oui.
8	J Y	C'est à dire qu'ils ont besoin à un moment donné qu'on intervienne parce qu'ils attendent de nous, c'est d'ailleurs quand y a des débriefs à

		chaud, c'est ce qui apparait le le, le plus clairement c'est que "Alors ? Alors ? Ben oui y a eu ça mais comment on fait ?" Et ils ont vraiment besoin de ça je pense. Et c'est euh, c'est vraiment intéressant. L'extrait je le trouve très très intéressant. Ça évoque toutes les postures différentes qui sont très intéressantes.
8	V	A mon avis
8	J Y	Y a là, ah ! (vers V) Juste une dernière chose. Par contre c'est la discrétion des, des deux autres. Y a deux autres stagiaires au milieu ?
8	B	Y a une autre stagiaire et le tuteur.
8	J Y	Y a a a, trois stagiaires ?
9	B	Le tuteur est à côté de moi et y a trois stagiaires autour de la table.
9	J Y	La discrétion du tuteur mais ça c'est un problème dont on reparlera peut-être ?
9	C	Oui y a des chances.
9	J Y	La discrétion du tuteur et de voilà. C'est, de notre rôle aussi.
9	V	A mon avis sur ce qu'ils attendent, euh, je je, personne ne pourra le formuler très précisément. Ni le formateur ni les participants au TD euh si ce n'est que on veut avancer dans la professionnalité. Euh, en revanche ce qui est intéressant c'est quand ils arrivent à le formuler et là dans l'extrait qu'on voit elle le dit clairement "Ben en fait moi je sais jamais comment on doit faire !" Et là oups, on sait qu'on a un point d'achoppement et on va pouvoir euh juste enfin voilà. Tu t'as t'as bien traité effectivement y a juste à euh conduire ça mais. Mais elle t'a, elle t'amène la question. Et je je je voulais rebondir sur ce qu'a dit Pierre, parce que effectivement je suis tout à fait d'accord avec lui, c'est moi qui ai parlé d'inconfort pour aller un peu plus loin dans l'imprévisibilité que citait Malek mais je suis tout à fait d'accord avec toi aussi. Même si c'est source d'inconfort euh c'est c'est surtout source effectivement je je dirais de création pour nous et et effectivement à ce moment-là on est sûrs justement qu'on répond à des besoins réels. (P hun hun) C'est à dire qu'on est pas dans un, euh, dans un cours très formaté ou on a une idée en tête et on suppose qu'on répond à peu près
9	P	hun hun
9	J Y	oui
9	V	à des besoins des des formés. Or là, on est en live. On est en live et les, et forcément on est sûrs de ça. D'être au cœur des des préoccupations.
9	M	Ce que tu dis c'est intéressant par rapport à ce que tu m'as dit tout à l'heure aussi. Finalement moi je retrouve sur le questionnement de la stagiaire à la fin parfois. C'est à dire que tu parlais de conduite ? Comment conduire un TD délocalisé ? Ça peut être un axe là-dessus. Mais nous même on se dit, le questionnement qu'on a c'est finalement "Comment conduire une séance" euh, c'est en Espagnol c'est ça ? (Vers B) C'est en espagnol ? C'est me dire "Par quoi je commence ? Est-ce que je donne le

		sens ? Est-ce que je donne le document ? Est-ce que j'interviens ? Est-ce que je les laisse parler ? Est-ce que ?" Euh. Là-dessus y a un vrai questionnement qui tourne. Ben finalement y a un modèle de conduite de TD. J'ai déjà la réponse hein mais. Euh, là-dessus mais. On est dans une grande famille qui serait à la conduction d'un TD délocalisé mais avec un certain consensus avec un guidage mais pas trop fort, jusqu'à jusqu'à oublier qu'on essaie...
9	C	Quand tu dis "J'ai la réponse ?" sur le modèle ?
1	M	Ben c'est qui en a pas ! (Rire C) C'est à dire que par définition comme euh, on est dépendant de, soit t'y a un modèle et on fait fi de ce qui se passe et on anticipe trop par rapport à ce qu'on observe et on dénature le TD délocalisé
1	J Y	Ça dépend
1	M	Et y sert plus à rien et on travaille sur Néopass. Soit on travaille sur ce qu'on va voir et donc on accepte euh le fait eh bien de modifier le modèle en fonction de l'interactivité de, euh, de ce qui se passe. Ça, ça a un moment donné y faut être très clair, il faut cette acceptation. Sinon, on va pas y arriver.
1	C	Parmi les choses qui m'ont conduit à démarrer par cet extrait-là, c'était vraiment par celui-là que je voulais démarrer. C'était le seul où j'ai peu eu de doutes sur "par quoi je commence ?" y a beaucoup de choses que vous avez dites-là mais y a, y a je trouve euh, la la qualité de l'échange entre pairs. Je trouve qu'il illustre très bien euh, quand ça se vit d'une manière, je vais dire efficiente parce que c'est à la fois efficace et confortable pour elles deux parce qu'il est apaisé il est, il est stable et il est en même temps extrêmement précis et on euh, voilà. Je trouve que ça c'est une des raisons qui faisait que j'avais envie de vous montrer celui-là. La seconde c'est que, Jean-Yves termine pratiquement la discussion en disant "Y peuvent sortir de là en ayant tous appris." Et je trouve que cette phrase elle est intéressante euh parce que plusieurs fois on a discuté de ce TD qui a, qui n'a, qui mériterait bien un temps supplémentaire. Et quand tu dis ça, le y peuvent, donc le le conditionnel moi ce qui m'intéresse, "Y peuvent sortir de là en ayant tous appris" mais entre guillemets à quelles conditions ? Qu'est-ce qui fait qu'à ce moment-là tu dis ça de cet extrait y a un an en fait ? C'est ça qui...
1	J Y	Ben dans notre dispositif, ce TD là, ce moment il est complété par un TD relocalisé. Hein ! Je sais pas si vous vous rappelez mais on se retrouve entre nous. D'ailleurs ça a évolué cette année et ça va continuer à évoluer. Et c'est un moment où on va monter en généralisation. Un moment où on va réexploiter les images, réexploiter ce qui a été dit pendant le TD délocalisé pour aboutir à "Pour passer une consigne, pour obtenir le silence, entre nous on a conçu qu'on pouvait faire ça ça ça et ça. Pour expliquer une consigne, ben y faut d'abord décrire le but puis après l'organisation où parler du sens." Toutes les choses qui ont été abordées entre eux et qui ont émergé entre pairs justement. Mais validées derrière en montant en généralisation par le, par le référent.

1	C	C'est la question que te pose Julien à un moment donné quand il te dit "Mais en fait on déboucherait sur le référent qui dit ce qu'il faut faire ?" Et tu lui réponds "Non".
1	J Y	ouais parce que c'est, c'est un artifice, c'est évident. Que derrière la tête on sait ce qu'il faut faire, on a des idées. De ce qu'il faut faire pour obtenir le silence ou passer une consigne. Mais au bout du compte c'est le, c'est, c'est. Ça a été construit ensemble. On l'a construit ensemble. Et c'est validé. Et validé, la validation du référent elle est importante parce que les étudiants l'attendent. Mais d'un autre côté si on démarrerait par euh, l'injonction, "Moi référent, enseignant expérimenté, pour obtenir le silence vous devez faire ça ça ça et ça" on sait très bien que ça ne marcherait pas. Bon, je trouve que, bon après c'est euh, c'est de la
1	B	Mais d'ailleurs ce qui est fascinant c'est que les questions qui surgissent là ce sont des questions qui so, qui ont déjà surgit... en TD euh,
1	J Y	oui
1	B	classique euh
1	J Y	hun hun ben bien sur
1	B	à l'ESPE
1	J Y	ben ouais
1	B	sauf que l'implication et et le vécu des stagiaires n'est pas le même, ce qui fait que l'apprentissage y se, y se fait pas de la même façon! Là, là au cours de ce TD é, el, elle a pu formuler clairement des choses alors que le travail sur les consignes, la passation des consignes euh, euh,
1	J Y	hun hun
1	B	donner du sens et cætera.. Ce sont des choses sur lesquelles on avait déjà travaillé. Et tout au long de l'année ça revient régulièrement quand, quand ils présentent des travaux et cætera... Et là, euh, c'est juste que c'est "Euréka ! Je, je le touche du doigt"
1	J Y	hun hun hun hun
1	B	"et, et là, aujourd'hui ça y est ça fait sens pour moi". Et ça c'est ce qui me fascine dans les TD délocalisés.
1	V	Et d'ailleurs tu parles de déclic, tu nous dis là.
1	J Y	hun hun
1	V	Tu dis "là y a un vrai déclic". Tu dis que tu le vois à un moment donné du, du TD tu le vois et je crois qu'on attend tous ça finalement en TDD. On attend ce déclic. Et c'est ces moments-là qui sont les plus propices, alors je dis pas qu'y a pas de déclics ailleurs, enfin j'espère qu'y en a ailleurs (rire léger) quand même, mais dans ces TD c'est des lieux propices aux déclics.
1	B	Oui ! Tout à fait.

1	P	Parce que je crois qu'ils ont qu'ils ont ils ont une claire conscience que euh qu'on s'intéresse à leur métier et qu'on travaille sur leur métier.
1	J Y	Hum
1	P	alors que ailleurs on le fait p't être aussi mais euh mais i ils ils ne le perçoivent pas et c'est c'est là que c'est là que que ça coince.
1	M	Ouais. J'sais pas s'ils ne le perçoivent pas ou ailleurs ça se fait pas mais je pense que c'est le but surtout de ce, où se produit contextualisation décontextualisation et donc automatiquement euh comme y a pas beaucoup de lieu euh où on on est dans ce schéma-là euh, où on part d'une situation contextualisée quoi décontextualisée et en faire un apprentissage et bien finalement quels sont les temps à l'ESPE où on peut le faire vraiment à partir du du réel de l'activité et d'un contexte d'activité qu'on crée, qu'on a vécu ensemble et cætera.. Ils sont très peu or que dans le TD délocalisé on est
1	C	Hum hum
1	M	en possibilité. Alors on le fait pas forcément tout le temps parce que parfois on a pas le, on est en possibilité de faire cette bascule là et donc de donner vraiment le, un sens véritable et construire... Euh... Quelque chose à partir de... de ce binôme là et et et j'allais dire c'est une situation fa, favorisante.
1	B	Et moi c'est à partir de ça que j'ai modifié le travail avec les stagiaires ici à l'ESPE, complètement et je n'étais pas consciente que j'étais sur quelque, sur quelque chose de très descendant même si euh s si si le travail c'était les stagiaires qui qu' étaient mis en activité, qui le faisaient, bon qu, qui travaillaient sur des documents, mais des documents que j'apportais moi et que j'avais bossés pour me donner une sécurité hein ? Je, je pense que c'est tout à fait ça. Je leur distribuais, ils se mettaient en groupe, ils travaillaient ensemble, ils faisaient un retour, on... on travaillait sur leurs différents retours et cætera... Euh... Alors que là, maintenant, sur chaque euh... Je je les... Je leur ai demandé de se filmer sur des choses sur des, la mise en activité sur euh euh
1	J Y	C'est toi leur as demandé ?
1	B	des phases du cours
1	J Y	c'est toi qui as conduit le
1	B	Oui
1	J Y	C'est toi qui as conduit les choix
1	B	Non ! Non.
1	V	Tu leur donnes des thématiques ?
1	B	Je leur ai dit euh... alors c'est soit, c'est je les fais soit en fonction du... choix de mémoire
1	J Y	ah ouais

1	B	de leur préoccupation de mémoire, soit euh... je leur ai laissé le choix en leur demandant "Qu'est-ce qui vous préoccupe en dehors?"
1	J Y	ah ben voilà! Ben ok.
1	B	Et donc ils se sont filmés hmm... sur euh sûr, je ne sais pas, sur l'évaluation, sur des moments comme ça... Alors c'est sûr qu'au départ, ça m'insécurisait moi parce que j'arrivais
1	J Y	Tu savais pas où
1	B	euh alors au début je leur demandais de m'envoyer leur truc et cætera. Je bossais dessus puis après je me suis dit "bon lâche, lâche c'est, de tout façon tu peux pas, tu peux pas tout faire, lâche" et en fait euh je les ai fait travailler à partir de des vidéos et en fait, ss, alors après peut être que je ne suis pas objective mais j'ai vraiment le sentiment que c'est le jour et la nuit. Un, ils se reconnaissent, ils se reconnaissent et en et ça a généré euh... Une dynamique de groupe comme je n'ai jamais connu cette année. Merci le collectif
1	C	(rires)
1	B	Merci Pierre-Alain, non mais c'est vrai c'est c'est
1	C	Non merci à toi
1	B	parce qu'à partir de choses comme ça
1	C	c'est toi qui as fait les choses
1	B	euh je me suis dit "l'autre côté aussi est à est à remettre en question et à travailler, quoi!" Y a pas de raison que les déclics se fassent là et pas ailleurs. Qu'est ce qui fait qu'ailleurs ça m', après il y a le rythme de chacun et cætera. Ce qu'on est prêt à entendre, tout ce qu'on veut, et au-delà de ça, est ce qu'y a pas euh dans notre façon de travailler... ici à l'ESPE euh des choses qui font que soit c'est facilitateur soit ça ne l'ai pas et j'ai essayé... Comme ça... Mais bon.
1	M	J'sais pas si c'est ce que tu penses mais, mais ça revient un peu à une des thématiques que tu tu tu as abordé, euh on est ren, enfin moi personnellement, je suis rentré dans le métier de formateur en essayant les recettes de prof en formation. Comme tu dis là euh, j'ai travaillé, j'ai pris les documents et cætera... Je me dis voilà t'as fait ton, enfin un boulot de prof et un moment donné c'est... on est... Comme on est dans un cadre de formation et i... Mais personne nous as formé à être formateur, c'est, à un moment donné on, on a transposé à peu près ce qu'on faisait en classe, on a bricolé et cætera... Et puis probablement c'est une professionnalité qui se construit au fur et à mesure. On s'aperçoit avec ce TD délocalisé ben que ouais les recettes sont pas les mêmes autant sur un TD dit classique tu peux euh, travailler un peu comme dans une classe mais euh...Tu t'aperçois que c'est c'est c'est vite limitant.
1	B	voilà, il est là le problème
1	M	voilà donc que tu, tu tu dis stop! Tu dis, ben va falloir que je réinvente une façon de faire
1	B	oui !

1	M	Et sans sans rien !
1	B	ben moi il m'a fallu 3 ans pour la réinventer !
1	M	Eh ben ouais
1	J Y	Et, et
1	B	faut du temps
1	M	Et je m'associe, au merci à tous.
1	J Y	en réponse à ta première question sur le "à quelles conditions ça peut marcher ?" Moi je crois que c'est surtout si ça correspond à ce qui préoccupe le stagiaire.
1	B	Bien sûr
1	J Y	On le voit bien là, hein ! C'est à dire que si on aborde le "Passer une consigne" à un stagiaire, dont la préoccupation est d'obtenir le silence, même si la façon de passer les consignes va permettre d'obtenir le silence, ben il entendra pas qu'y faut commencer par ça, par ça, par ça
1	B	hum hum hum
1	J Y	et ça ça c'est vraiment euh c'est vraiment très important et et euh ça ça je crois qu'il y a un gros travail à faire là-dessus, comment faire en sorte que la préoccupation émerge. Parce que c'est c'est pas facile. Pour nous, c'est euh, "bon ben voilà, ben j'arrive pas à les faire asseoir", ouais, mais c'est c'est pas si facile que ça. Parce que derrière, ils ont à la fois euh, ce qui, ce qui les, euh ce qui anime leurs, leurs inquiétudes mais à la fois les objectifs de, institutionnels euh. Y savent bien qu'il faudrait qu'ils apprennent aux élèves mais au fond d'eux, ils sont pas là-dessus, ils sont "comment je vais obtenir le silence dans ma classe et l'ordre."
1	B	Ben ça renvoie à "Comment différencier ?" aussi !
1	J Y	Ah ben ouais ouais ! Ça renvoie a plein de choses après derrière. Même si c'est partir dans les contenus c'est les travaux de la recherche qui, y en a pas mal là-dessus, qui disent que c'est en mettant les élèves en apprentissage qu'on résout des problèmes d'ordre. Mais pour eux euh ça tu arrives à leur expliquer au mois de, au mois de mai. Enfin... Ça dépend du contexte.
1	M	Sur la condition de généralisation de, de situation, des gestes de métier, est-ce que vous avez, par rapport à "Je le fais tout de suite lors du TD" où est-ce que je le fais sur un temps déporté, tu parlais du TD relocalisé (vers JY)
1	J Y	Ouais relocalisé
1	M	Est-ce que y a ? Finalement vous avez vu que c'était plus confortable, plus pertinent de le faire à tel moment où à tel moment ? Ou est-ce que y a finalement, on arrive au bout de la même façon des deux façons ?
1	J Y	Nous sur le TD, le problème du TD délocalisé c'est que
1	M	Vous y êtes pas

1	J Y	Y permet pas tout le temps euh, d'une part notre présence et d'autre part le débriefing à chaud. Et en plus un temps de fini à chaud. Y a pas de réflexion. Et après l'autre chose c'est que le TD reloc et le TD collectif qu'on fait après il euh il est destiné à, à partager. C'est à dire que moi je me retrouve la vidéo avec mon problème de consignes et l'autre collègue va montrer sa vidéo avec son problème de distribution des copies, je sais pas j'en sais rien et ça permet de construire, de partager, de construire ensemble des gestes qui pourraient éventuellement être appropriés ou généralisés où euh en tout cas repris, au moins repris par chacun des stagiaires.
1	B	(inaudible vers V)
1	C	Qu'est-ce que t'as dit ?
1	J Y	Nous c'est ce qu'on essaie mais
1	B	moi je, moi je n'ai pas de réponse.
1	C	C'est, ça m'intéresse. Comme vous l'avez testé.
1	V	Tu fais une synthèse à la fin du TD ?
1	B	Ah non pas du tout.
1	V	Ou tu en parles après ?
1	B	Non, mais je réalise
1	V	Comment tu l'exploites dans, c'était ça ta question ? (Vers Malek)
1	M	Oui c'est ça, c'est
1	B	Je je, je n'ai pas le sentiment que je réexploite du tout dans le TD, parce que dans mon TD je je
1	C	Tu parles de ceux que tu fais maintenant ?
1	B	Oui. Oui.
1	J Y	Moi c'est le support du TD. Effectivement tu peux pas trop comparer.
1	C	Tout ce que vous venez de dire ça m'amène à deux questions qui sont j'espère dans le propos. La première c'est euh, une chose qu'a dit Brigitte tout à l'heure mais qu'avait déjà dite Malek avant d'une autre façon " A quel point finalement ce que vous vivez dans le TD délocalisé peut transformer la pratique ici ?" Donc je trouve que ça recentre le dispositif alors que au début quand y sort il est un peu à la marge finalement hein ! Y a le travail qui se passe à l'ESPE puis y a la verrue TD délocalisé et moi plus le temps passe plus j'ai l'impression que c'est un objet qui devient central. De plus en plus central, en tout cas. C'est ce que ça m'évoque ce que tu viens de dire. Et une forme de recentrage, je sais pas si vous êtes d'accord avec ça. L'autre remarque c'est euh, tous les deux vous avez évoqué et euh Pierre l'avait fait aussi avant, le fait d'aller filmer les stagiaires de cette année-là, avec leurs préoccupations à eux, hé moi j'avais une question autour du recyclage. Est-ce que vous pensez que des stagiaires filmés cette année avec des préoccupations, leurs préoccupations précises, ça peut faire un corpus de euh films qui seraient entendus de la même qualité par la génération N+1 en fait ?

1	J Y	Néopass.
1	C	Ou pas d'après vous ? Est-ce qui faut toujours être sur quelque chose au sein du groupe que vous avez en face. Comment vous la voyez cette euh
1	J Y	Moi clairement euh, clairement y faut que ce soit ciblé sur le travail du collègue. Je vois pas comment, après on pourrait si on avait du temps de formation, on pourrait exploiter des images et dire "Là on a vu ça et c'est euh, c'est c'est pas le cas." On n'a pas le temps.
1	P	Je pense, je pense qui peut y avoir des moments de de, de recyclage mais ça peut pas être le centre. C'est à dire que ça ne peut venir qu'en complément si y a le reste.
1	J Y	Tout à fait oui, en argumentation.
1	P	Moi, moi je l'ai vu cette année dans la mesure où j'ai recyclé des images de l'année dernière mais euh ça n'a pu fonctionner que parce que par ailleurs euh
1	J Y	Moi ça m'est arrivé aussi.
1	P	Y a, y avait un travail aussi réel avec leur partie de ct'année et que et que le reste venait en contrepoint. Y aurait eu que que le travail ça ne, je pense que ça n'aurait pas pu fonctionner.
1	M	Tu vois bien ce qu'on dit nous même ! Quand on voit l'extrait et qu'on était pas là, on dit "Mais j'étais pas là donc j'ai du mal à rentrer dans la situation parce que j'étais pas là et donc j'ai pas suivi ce qui s'est passé." Ça me parle pas, y faut un temps et c'est plus difficile.
1	C	Mais c'est en termes de, je posais la question en termes de, à la fois de formation parce que dans ce que Brigitte a dit tout à l'heure, quand elle dit "Je fais plus comme avant." Donc finalement le travail que j'ai fait sur mon métier de référent y vient percuter, transformer mon métier d'enseignant. Hein ?
1	B	Hun hun.
1	C	Je vais vite mais c'est ça. Et comme tu es, tu as dit que tu leur demande de se filmer, ça veut dire que y a cette question de capitaliser les objets, d'arriver à faire ça. Moi je suis complètement du même avis que vous, je pense que le détonateur c'est ce qui se vit par les gens qui le partage à un instant t. Et effectivement qu'après tu peux l'éclairer, le nourrir. Et ce qui peut être rassurant parfois puisque finalement on entre, alors là on est rentré par une réussite d'une certaine manière
2	M	Oui oui.
2	C	Enfin une difficulté de celle qui dit "Je sais pas le faire." Mais une réussite en termes d'échange collaboratif (P et B hun hun) c'est un peu ça. Mais finalement la préoccupation c'est toujours une difficulté. Donc finalement y rentrent toujours par quelque chose de difficile. Et peut-être que le fait de montrer que les autres années cette préoccupation existait déjà chez des pairs, ça peut montrer que c'est pas une difficulté personnelle mais une difficulté du métier ou de l'entrée dans le métier et ça ça peut être un peu rassurant aussi.

2	B	Oui.
2	C	pour le stagiaire
2	J Y	Ouais.
2	C	Parce qu'il se dit "Bon, c'est pas moi qui suis pas bon." C'est normal que je m'y confronte, c'est arrivé à d'autres les années précédentes.
2	B	Moi cette année j'ai demandé à tous les stagiaires qui se sont filmés l'autorisation de pouvoir l'utiliser l'an prochain.
2	C	D'accord.
2	B	Et mon objectif c'était de l'utiliser en début d'année. Un pour ce que tu viens de dire et deux pour laisser le temps que le climat de confiance s'instaure en classe et que l'on ose s'exposer. Que l'on ose s'exposer au niveau des pairs et au niveau du formateur.
2	J Y	Dans quel TD vous faites ça ? Quels quels moyens vous avez pour faire ça ?
2	M	C'est la question que j'avais envie de poser aussi !
2	B	Mais mais c'est à dire ?
2	J Y	Parce que nous quand on a calé les, on prend les trois heures par étudiants et on récupère encore des heures sur le mémoire mais ça y faut pas le dire ! Et euh pour orga, pour s'organiser
2	B	oui
2	J Y	On a plus le temps maintenant d'avoir des TD sur lesquels on pourrait aborder autre chose
2	M	L'analyse de pratique
2	J Y	qui soit différent de ce qu'on exploite là hein ! C'est impossible y a pas de, on a pas de temps.
2	B	Je n'ai pas compris.
2	J Y	Vous le trouvez où le temps ?
2	M	Les TD spécifiques d'analyse de pratique ?
2	B	Euh, moi je, euh, je les prends ces TD d'analyse de pratique. C'est à dire les
2	M	C'est absolument pas une critique hein !
2	B	Non ! Non non mais attends c'est pas ça du tout Malek, c'est pas ça du tout c'est que par exemple nous en début d'année-là, on on doit aider les stagiaires à entraîner les élèves pour cette activité langagière. Quand ils arrivent ils ne font que des évaluations parce qu'ils ne voient pas comment entraîner les élèves ils sont en évaluation systématique. Et les années précédentes, moi mon travail j'amenais des textes si c'était la compréhension de l'écrit par exemple, où une séance, une séquence peu importe avec des textes et je leur demandais "Voilà préparez une compréhension de l'écrit sur ce document." Après je leur demandais d'apporter eux leurs documents et de faire une compréhension de l'écrit sur leurs docs. Alors que là, euh je pars de, je travaille plusieurs choses. Je leur dis de se filmer sur une séance d'entraînement à la compréhension

		de l'écrit par exemple, ce qui fait que l'on va interroger l'ensemble de la chaîne. A la fois ce qui était en amont, la préparation de la compréhension de l'écrit "Comment ils l'ont envisagé dans leur prépa de cours" (JY hun hun) et après comment ils la, ils essaient de la mettre en œuvre en cours et qu'est-ce qui se passe ? Et pour en fait voir qu'est-ce qui tient de la prépa de cours et qu'est-ce qui tient de de la gestion de classe et de la façon de s'adresser aux élèves, de les enrôler et cætera et cætera. Et en fait mon mon entraînement il est cœur de la même façon. Sauf qu'au lieu de le faire d'une façon euh très scolaire je dirais, je pars de leur vécu à eux. (P hun hun) Et donc du coup après je peux sélectionner, si y en a plusieurs qui disent "Ben moi effectivement ma difficulté c'est ça" Euh y vont donner des vidéos et moi je vais prendre des extraits de vidéos ou je perçois des choses différentes qui sont branchées. Et donc on travaille sur ces différents aspects pour voir un petit peu toutes les difficultés qu'ils peuvent avoir, les origines différentes et... Bon peut-être c'est pas ce qui faut faire mais là c'est ce que je fais.
2.	M	Ah non mais !
2.	B	Et et
2.	V	Moi je dirais plutôt c'est ce qu'il faut faire ! (rire C)
2.	B	Et ça enfin moi je trouve que c'est le jour et la nuit avec ce que je faisais avant.
2.	M	Ouais mais c'est parce que tu fais le lien entre le TD délocalisé et les autres TD dont tu as la charge. Et avec la chance d'avoir les étudiants, les stagiaires dans les deux situations. Par exemple moi j'ai les PCL en histoire-géographie, je suis référent mais je les ai pas en cours.
2.	B	Et oui bien sûr.
2.	M	Donc tout temps est envolé ! Ça veut dire que si je veux travailler avec eux sur ce qu'on a vu en TD je le fais sur les temps qui ne sont pas des temps identifiés dans la formation.
2.	B	Oui mais moi je parlais pas de rebondir des TD. C'est pas forcément de, je vais prendre ce qui a dans un TD pour, c'est autre chose. Mais c'est ce que j'ai appris dans mon TD qui me le fais construire différemment. Les UE je les ai construites complètement différemment par rapport à l'an dernier par exemple.
2.	C	Tu vois ce que je trouve, la question que pose votre échange, Brigitte fait tous les TD je crois dans son parcours donc elle a euh une connaissance absolue des stagiaires qu'elle a en face d'elle et aussi cette contrainte mais cette liberté de pouvoir jongler.
2.	B	Oui.
2.	C	Et d'une certaine manière ça rejoint presque ce que peut vivre un prof des écoles, qui enseigne toutes les matières mais qui a les élèves sur des temps longs donc y peut se permettre à des moments de partir de revenir de croiser. Et toi tu es dans la situation inverse puisque tu les as peu, voire pas euh. Mais en même temps je me dis que là où c'est intéressant c'est qu'on voit que, pour moi là on est cœur de la problématique que pose

		l'alternance à l'organisme de formation via le référent. C'est à dire que, Brigitte, si je trahis tes propos tu m'interromps hein !
2.	B	Hun hun
2.	C	Brigitte elle dit "Moi depuis que je fais ce TD délocalisé, j'ai compris plus de choses, je me situe mieux mon travail et j'essaie de mieux voir entre guillemets à quelles conditions il est efficace ?" Et J'ai la marge de manœuvre de pouvoir le rendre efficace. Et toi tu dis "J'ai pas la marge de manœuvre, j'aimerais bien faire ça et je ne peux pas le faire ça interroge aussi l'organisation de la formation. L'organisation de la maquette et cætera. Donc on voit bien que là on est dans quelque chose où ce qui se passe depuis quatre ans c'est que chacun vit dans son coin ou presque. L'ESPE vit dans son coin, le terrain dans son coin, exception faite du boulot du référent qui vit dans les deux coins. Tu vois ? Et euh et qui se retrouve finalement à dire "Attendez ! Ce que vivent les stagiaires et qui produit parfois du mécontentement quand ils viennent en formation en disant "ça me sert à rien, c'est pas concret, c'est pas précis." Ben toi tu y réponds d'une certaine façon. Tu dis "ça peut l'être !" Voilà les conditions.
2.	M	Hun.
2.	C	Et je trouve que ça c'est hyper important quand même parce que tu vois c'est. Quand on dit, enfin, si on veut être dans ce que dit la loi de 2013 et cette alternance intégrative, euh, je trouve que ça s'illustre bien dans cette. Pour qu'elle soit intégrative c'est à dire pour que ça soit la formation qui règle les problèmes à la place des formés, y faut lui donner de ce va et vient, de ces aller-retours. Euh et de ces choses-là.
2.	V	Ben oui.
2.	B	Mais du coup se pose la question de la place du tuteur ?
2.	C	Oui
2.	B	Je veux dire, tu vois ?
2.	C	C'est une autre question.
2.	B	Parce qu'à des moments donnés je me dis "Est-ce que là j'ai pas pris ce qui pour moi est quelque chose de plus confortable, parce que je suis en lien direct avec le terrain et que là je je, je me sens plus à l'aise ?
2.	C	Avant de te répondre, Véronique voulais dire quelque chose et peut-être faudrait pas qu'on s'écarte trop ?
2.	V	L'hétérogénéité de nos situations, même si on est tous référents, on est tous dans des situations, des modalités institutionnelles et des contraintes techniques différentes et effectivement ça renvoie à des choses qu'on peut faire ou ne pas faire.
2.	C	C'est ça.
2.	V	Et pour toi j'imagine ça complexifie d'autant aussi ton travail parce que ça oblige à tenir compte, voilà que les paramètres sont différents pour chacun. Voilà ça c'était une petite remarque. Après pour rebondir sur ce qu'on disait moi je suis pas allée aussi loin que Brigitte. J'aimerais, j'aimerais faire comme tu le fais dans l'absolu. Je pense quand même que ce travail qu'on fait en commun m'a aidée à affiner, je dirais, mon positionnement et à mieux exploiter ce qui se fait en TD mais j'arrive pas

		encore à, à à réexploiter tout ce qui se passe dans le TDD délocalisé tout au long de la formation par ailleurs en cours. Un parce que les, comme on disait, moi j'arrive pas à trouver le temps, à la fois je, d'exploiter les films qu'on fait l'année A et puis euh les films qui ont été fait les années précédentes. Dans l'absolu j'aimerais le faire mais comme je me dis que c'est le présent qui compte et la contextualisation à un instant qui est importante, eh bien je privilégie ça. Mais dans l'idéal je me dis "J'aimerais exploiter des morceaux de films des années précédentes dans certains cours pour illustrer effectivement les préoccupations de métier autrement que par des éléments qui sont plus formels et d'autre part euh, pour ce qui est de, qu'est-ce qu'on fait de tout ce qui se dit en TD ? Moi j'essaie de faire une synthèse euh à la fin du TD j'essaie de dire voilà, "Aujourd'hui on a vu ça ça ça. Est-ce que vous vous rendez compte qu'on a travaillé là-dessus, un peu pour leur faire exprimer le fait qu'on a avancé sur certains points. Mais, je pensais pouvoir le réexploiter plus après en grand groupe avec l'ensemble des étudiants mais ça, ça donne pas grand-chose. En tout cas j'ai pas trouvé la façon de bien l'exploiter. (JY ouais) C'est à dire que quand je fais un retour je leur fais dire "Bon ben vous allez chacun, y a un des membres du groupe de chaque TD qui va dire ce qu'il a retenu de son TD." Là ça produit pas grand-chose. J'ai pas réussi à en faire quelque chose de dynamique où finalement les points qui ont été travaillés dans un TD peuvent servir à l'ensemble du groupe.
2.	C	(Vers JY) Tu as l'air de ? Tu opines du chef ?
2.	J Y	Oui oui oui je suis un peu d'accord puisque nous c'est un petit peu notre entrée aussi de se construire dans les groupes un mini NéoPass, une mini banque de données
2.	V	Oui on a envie
2.	J Y	alors là cette année on a un peu modifié. D'habitude nos nos TD déloc et reloc se faisaient sur des regroupements géographiques. Et on s'aperçoit que y a notamment des collègues de lycée qui viennent observer des collègues de collège mais là encore on s'écartait des préoccupations de chacun. Alors on a recentré sur tous les collèges ensemble et tous les lycées ensemble. Et quand on se voit tous on mutualise pour partager les expériences. Mais on a quand même du mal à ce troisième temps qui paraît hyper important où on valide finalement tous ensemble et où on s'enrichit tous ensemble des problèmes qui ont été réglés pour chacun d'entre eux, pour chacun des stagiaires. On a un petit peu de mal à le faire. On a un sentiment de redite pour certains. Puis euh, bon
2.	V	Et pour ceux qui n'y étaient pas, ça fait pas sens.
2.	J Y	Oui voilà.
2.	B	Moi par contre ce qui est dans le TD je le ramène pas en... Ce que je vis dans les TD délocalisés je ne le ramène pas dans le grand groupe.
2.	J Y	Hé ben ouais ben nous

2	V	Nous on a essayé tu vois et on te dit que c'est pas très efficace ! (Rire V)
2	J Y	On était là-dessus, on y réfléchit. Enfin j'y réfléchis puisque (silence puis rire) Je suis lâchement abandonné par ma collègue.
2	C	Aussi quelle idée de partir à la retraite !
2	J Y	Mais ça me paraissait important de d'aboutir à ça. Enfin dans l'objectif de former tout le monde !
2	C	Je, je vais nous faire repartir à moins que vous ayez quelque chose à rajouter sur ça. Tout à l'heure au tout début de la discussion qui a suivi ce film vous avez évoqué deux points. Le premier c'était contextualiser / décontextualiser, ce que vous venez de discuter jusque-là et le deuxième c'était le fameux déclic de cette communication entre les deux stagiaires qui fonctionne bien. Qui fait qu'elles arrivent à attraper une préoccupation et se donner des solutions et et c'est l'autre question, c'est une question que je voulais vous poser. C'est quoi les conditions nécessaires au déclic ? Est-ce que vous imaginez les conditions qui font qu'y fait déclic ou que des fois il fait des claques ? Je viens de faire un jeu de mots pourri mais on verra tout à l'heure avec les mêmes que ça peut faire des claques.
2	B	Encore !
2	P	C'est le climat de confiance.
2	J Y	Ouais tout à fait ouais. Je pensais pas à ça mais tout à fait.
2	V	Ce que je pensais tout à l'heure. Quand on a dit "les bonnes conditions pour que ça fonctionne"
2	J Y	Ouais on a oublié ça, ouais ouais ouais.
2	P	C'est la confiance, confiance entre eux et confiance avec le formateur. C'est vraiment euh
2	J Y	Ouais ouais
2	M	Je pense que c'est aussi une question de structuration du TD. Notamment de cette phase post observation. Alors est-ce que dans les conditions y a travailler avant comment ça va se passer après ici. Pour qu'ils puissent être déjà euh. C'est vrai que les premiers TD on allait en classe euh à 9h moins 5 pour 9h et après on débriefait type inspection quoi ! En faisant comme ça, c'était, euh. Aujourd'hui est-ce que le fait de, vraiment mettre le groupe d'observateurs et celui qui va être observé dans des objectifs d'observation. "Alors voilà comment on observe. Quel sens on va donner ? Qu'est-ce qui faut observer ?" euh là-dessus euh, "observer le collègue, observer les élèves et cætera..." Donc euh créer vraiment euh un TD structuré autour de l'observation qui, qu'on a mis du temps nous aussi à apprendre, en même temps qu'eux et à en tirer les éléments essentiels parce qu'on est. Et dans le guidage, personnellement je trouve que c'est une condition de l'accompagnement dans ce guidage-là. C'est à dire "Comment faire en sorte sur une discussion qu'ils enclenchent où on voit des stagiaires par exemples qui partiraient sur un

		point très anecdotique où qui resteraient où dans les compliments à outrance "Ça s'est super bien passé et cætera." Euh comment arriver pour le formateur à se dire "Voilà on va les laisser parler et euh je vais arriver moi à positionner la conversation sur cette thématique là, ce point d'observation s'il vient pas là-dessus et en reconvoquant les éléments qu'on a mis en préparation. En disant "Ben voilà on avait dit qu'on travaillait sur tel type d'observations, là, voilà je vous offre cette situation pour déclencher". A un moment donné le référent il a aussi en fonction de la situation le rôle de déclencheur. C'est à dire que si la situation se déclenche pas par l'interaction entre pairs ah ben lui il va devoir trouver le moyen de déclencher euh, à ce moment-là ce déclic et il se substitue à la qualité euh.
2	C	Finalement enfin moi ça me fait identifier deux éléments hein ? Pierre tout à l'heure a parlé de
2	J Y	De l'atmosphère
2	C	oui du climat de confiance, de l'atmosphère et puis là on revient sur une des toutes premières choses qu'on a abordés ce matin c'est c'est ce guidage, les conditions de ce guidage finalement et donc on se dit que, voilà finalement si on devait se se poser la question de "C'est quoi les gestes de métier du référent ?" Eh ben y a des gestes de l'ordre, à aller chercher dans ce guidage, est-ce que tous les guidages se valent ?
2	J Y	Tu pourrais même reprendre les quatre de Bucheton hein ? Non mais c'est
2	C	Oui, oui oui.
2	J Y	Ben ouais hein !
2	V	Et pour le climat de confiance y faut peut-être qu'on, aller un peu plus loin c'est à dire "Qu'est-ce qui fait qu'y a un climat de confiance ?"
2	J Y	Ouais c'est vrai. Complètement.
2	C	Ouais c'est ça.
2	V	euh, moi y me semble qu'y a deux choses. Un poser le cadre "Pourquoi on est là ? Que ce soit clair et que tout le monde ait vraiment le sens, de ce qu'on est en train de faire. Que l'idée c'est d'avancer sur les gestes de métier c'est pas du tout de. Y a pas un qui détient la prescription et les autres visent d'enfin la comprendre. Enfin vraiment poser les les choses de façon claire et puis sortir de l'idée de jugement. Vraiment. Et que le le les stagiaires soient rassurés sur l'idée qu'on va pas les juger, que y a pas de, euh, voilà, un enjeu lié à l'évaluation lié aussi pour eux. Qu'on est vraiment dans le cadre d'un échange qui est là pour les, pour les faire progresser.
2	J Y	Et pour les écouter.
2	C	Malek ?
2	M	Oui mais ça ça, oui je fais la grimace parce que je me dis que

2	V	On fait ça tout le temps !
2	M	on fait ça tout le temps et les stagiaires ils le ressentent pas comme ça la plupart du temps. Y a pas
2	V	Oui mais là ça marche !
2	M	À ma connaissance. Oui ! Ça marche oui et non parce que des fois ça peut ne pas marcher.
2	V	Ça peut ne pas marcher.
2	J Y	Ça marche mais quand on y va ils sont quand même particulièrement tendus ! (Rires)
2	M	Moi j'ai énormément de bonnes relations quand c'est fini y soufflent quoi ! Y soufflent.
2	J Y	Après c'est normal y t'observent c'est pas, c'est pas anormal en tout cas. Mais ça fait, c'est pas grave dans l'atmosphère, dans l'ambiance. C'est pas grave qu'il y ait cette pression là quand on va les voir. Où quand ils sont filmés, ou quand y ramènent leurs bouts de films euh, pour qu'on en discute. C'est c'est une pression qui est euh, moi je trouve ça bien d'ailleurs qu'ils acceptent de le faire tous hein ! Moi je connais pas mal de collègues euh expérimentés qui refuseraient !
2	M	Et c'est pour ça que je t'ai, que j'ai fait la grimace. J'arrivais pas à reformuler, j'arrivais pas moi-même à reformuler en même temps que tu parlais euh, le comment le formuler comme toi (rire M)
2	V	Non mais je je j'ai conscience qu'y a une part de vérité dans ce que tu exprimais mais
2	M	Non non non non !
2	V	Je savais pas comment le dire mais
2	M	Je me dis par exemple, j'ai fait un TD délocalisé là à à Vitrolles en Lycée euh la stagiaire qu'on est venu observer, honnêtement elle n'était pas en situation de confiance. C'est à dire que, elle était tremblotante et cætera. Le TD s'est super bien passé, ça a été un des plus riches de ce que j'ai fait cette année. Et je me dis finalement est-ce que le "en confiance", mais j'arrive pas à le formuler différemment en fait. Je vois ce que ça veut dire mais je trouve que c'est ça ça correspond pas vraiment à ce qu'on met derrière. Les conditions nécessaires. Mais j'arrive pas à à me dire "Qu'est-ce qui fait qu'à ce moment-là ?"
2	C	Voilà c'est ce que disais Véronique. Interroger qu'est ce qui crée la confiance où qu'est-ce qui la crée pas. En tout cas parmi les choses qui ni la crée, ni ne la crée pas et qui sont remise en question dans ce que vous dites, ben y a deux choses. Y a la confiance vis à vis du ou des formateurs. On peut parler du tuteur et surtout du tuteur évaluateur dans cette situation. Et y a la confiance vis à vis des pairs. Et dans beaucoup de situations de TD délocalisé, pas dans toutes puisque Pierre c'est pas ce qu'il avait fait, dans beaucoup de situations de TD délocalisé, le choix de regroupement il est géographique.
2	J Y	hun.

2	C	Puisque, enfin il me semble hein que dans la façon dont vous avez construit vos TD les années précédentes, vous avez dit "on prend la zone de pétaouchnok" et puis tous ceux qui sont
2	V	C'était la prescription hein !
2	C	Oui je sais. Je sais. Mais, lui (désigne P) s'en est écarté. Euh (rire C) et donc d'une certaine manière ça peut réinterroger cette prescription là parce que "quel est le gain excepté kilométrique à faire un regroupement géographique ?" Est-ce qui en a un réel où est-ce qui en a un imaginé ? Dans ce qu'avait fait Pierre lui, enfin tu étais parti sur des gens qui travaillent en commun et après des observés qui euh étaient entre guillemets acceptés c'est ça ?
3	P	y a y a déjà euh le fait que ces des gens qui travaillaient, qui avaient un peu les mêmes préoccupations professionnelles puisqu'ils étaient dans le même niveau de classe (hun hun) ou dans des niveaux voisins
3	J Y	C'est important
3	P	Voilà. Et ensuite pour certains TD il y avait à la fois des gens qui avaient participés soit dans la mise en œuvre soit dans la préparation et des, entre guillemets naïfs mais qui étaient euh acceptés par les autres.
3	J Y	hun.
3	M	Mais moi je me demande par rapport à ce que tu disais, ce que vous disiez sur vos dispositifs, est-ce que l'une des conditions serait que cette première partie du premier TD délocalisé se déroule qu'entre stagiaires ? Tu vois ce que je veux dire ? Parce que à partir du moment où tu mets un référent et des tuteurs et / ou des tuteurs évaluateurs, cette confiance-là, cette liberté que peut avoir le formé, le stagiaire dans sa classe euh, y fait pas comme d'habitude. Donc déjà ça transforme euh un maximum. Tu vas me dire si y a la caméra au fond y fera pas comme d'habitude en plus y a un collègue au fond. Malgré tout y a une, on est pas dans le même rapport de. Je me dis est-ce que c'est une question que je vous pose, "Est-ce que la première condition serait favoriser vraiment ce qui se rapproche le plus du « comme d'habitude » sans forcément notre présence immédiate et que notre présence et notre analyse se fait après ?" Mais à se compte là on est pas dans la classe quand ça se passe. Je sais pas. Parce que je me dis "Voilà ben la stagiaire qui est morte de trouille parce que je viens, alors que je m'entends super bien avec mes stagiaires, y a aucun", ben y se dit
3	J Y	Alors ça c'est toi qui le dis !
3	M	Y a y a "y a Bouzid qui vient !", euh ça voilà la confiance elle l'a pas.
3	P	Moi cette année j'ai eu des TD délocalisés qui ont euh, qui ont fonctionné sans que j'arrive vraiment à percevoir de différence dans la qualité de et qui ont, et dont l'entrée a été complètement différente. Certains c'est des collègues qui ont acceptés d'être filmés, j'allais les filmer et qu'on travaille avec leurs films et d'autres m'ont dit "Non on veut pas être filmés" et on va travailler à partir de ce qu'on va raconter.
3	M	Ben peut-être

3	P	Et, et j'ai respecté les deux et j'ai pas vu de différence, finalement je m'étais dit "J'étais beaucoup moins rassuré dans les TD où j'avais pas de films" parce que j'arrivais, et avec quelle matière on va rapporter ? "On viendra avec ce qu'on a fait et on va en parler." Alors là c'était encore plus inconfortable et au final ça a été aussi riche que quand j'avais déjà euh un film que j'avais regardé avec la stagiaire. Et sur lequel on a avancé.
3	J Y	Ce que je voulais dire c'est que c'est pas parce que c'était inconfortable que l'ambiance était pas bonne.
3	P	Non, non, non non non
3	M	Ah oui oui !
3	J Y	C'est ce que ça va générer qui est intéressant.
3	P	C'est pour ça que cette idée de climat euh d'ambiance c'est un peu ambigu parce que c'est, ça n'exclut pas l'inconfort.
3	J Y	Oui mais c'est, oui complètement
3	P	Voilà
3	J Y	Pour moi c'est pas très grave si c'est inconfortable
3	P	Pour nous comme pour les stagiaires.
3	V	Mais quand tu dis confiance, moi à mon avis il y a vraiment plusieurs niveaux.
3	J Y	Ouais ouais ouais
3	V	Un qu'on a pas évoqué mais qui est à mon avis le premier c'est que le référent ESPE il est suffisamment confiance en lui pour accepter ça.
3	P	Oui c'est
3	V	C'est à dire que ce que disais, ça m'a fait penser quand tout à l'heure tu as dit "au début »
3	B	Je me rassurai
3	V	tu te rassurais. Et donc en en gros tu n'acceptais pas ce hasard, tu avais tout préparé et au fur et à mesure tu as lâché." Tu l'as dit "J'ai lâché." (B hun hun hun) Et et c'est exactement ça. Donc la première confiance c'est cette confiance qu'on a en soi même à guider, à accepter l'imprévu, à rebondir sur des choses qui vont arriver sans qu'on puisse avoir la main dessus. C'est la première chose. Après c'est difficile de, ce que disait Malek pour moi ça faisait pas sens parce que euh, enfin, on a un dispositif particulier, chacun à un dispositif particulier, euh nous on a premier semestre, on filme, enfin on voit, on observe les tuteurs. Donc déjà y faut que les tuteurs soient entrés dans cette confiance
3	B	Mouais, mouais
3	V	et que entre eux, y accepte la confiance entre pairs
3	J Y	Vous observez les tuteurs ?
3	M	Ouais

3.	V	Ouais
3.	J Y	Ah ouais !
3.	V	Et au deuxième semestre c'est, alors on peut pas observer les stagiaires, parce que bien sûr les TD délocalisés ont bien sûr lieu sur des journées de formation et non pas de stage. Mais je sélectionne des extraits de films et on observe les extraits. Et donc l'autre, la confiance qui se joue là, c'est d'abord entre le stagiaire et moi. Je lui dis "Je ne diffuserai que les images que vous m'autorisez à diffuser."
3.	B	Bien sûr !
3.	V	J'en fait beaucoup pour le mettre en confiance. Je veux que vous revalidiez à est-ce que vous êtes d'accord pour que je montre ça ?
3.	B	Bien sûr.
3.	V	Et je prends plein plein plein de précautions et après c'est effectivement entre pairs et tuteurs et le stagiaire. Ça fait beaucoup de liens !
3.	C	Bien sûr et c'est ça qui rend cette situation extrêmement riche et très complexe.
3.	V	Oui.
3.	C	Moi je voudrais juste revenir sur la euh tu viens de dire "les TD ont peut pas aller observer parce que c'est sur le temps ESPE." Et tes quatre petits camarades ils ont fait "comme ça" (signe d'un sursaut)
3.	B	Oui !
3.	J Y	Ah ben oui ! (Rire C)
3.	V	Parce que c'est des journées
3.	C	Non mais je voudrais bien que
3.	J Y	Dès lors qu'on va les voir travailler dans les établissements ça ne peut être que sur le temps de travail en établissement !
3.	V	C'est pour ça qu'on est étonnés de ce que tu dis !
3.	B	Et oui !
3.	V	euh, oui bon ben écoute, c'est parce que nous on n'a pas su s'éloigner de la prescription.
3.	C	C'est ça. Parce que c'est marqué noir sur blanc que ça doit être un temps ESPE.
3.	J Y	Je sais pas ce que c'est, je la connais pas la prescription. (Rire P)
3.	C	Et tu vois à ce sujet c'est juste parce que, il est malheureusement pas là, mais c'est le choix qu'ils ont fait dans le parcours des CPE, les CPE créent en établissement une situation hors temps d'enseignement, enfin temps de d'éducation des CPE qui ressemble comme deux gouttes d'eau à, enfin qui qui peut, qui est une situation de travail. Euh et dans laquelle ils déplacent tout le monde. Donc ils ont réaménagé la prescription euh pour, pour entre guillemets, contourner la difficulté que tu évoques là. C'est à dire que euh, sinon alors que vous vous avez, tu m'arrêtes si je dis

		une bêtise (vers V), vous avez la possibilité euh de pouvoir aller les voir sur les dispo des uns des autres euh, c'est impossible dans d'autres parcours. Ça fait au moins deux points depuis tout à l'heure et y en a plusieurs sur lesquels le collectif d'intervention pourrait réinterroger la prescription.
3.	J Y	Mais ?
3.	C	C'est à dire que c'est, oui ?
3.	J Y	Par contre tous nos TD de retours sont faits le mardi ou le vendredi hein ! C'est à dire que c'est uniquement l'observation des stagiaires en situation qui nécessite qu'on y aille pendant qui travaillent. Et si bon tout le travail se fait euh, d'exploitation, se fait dans les jours ESPE bien sûr.
3.	V	Parce que vous ils sont, c'est deux temps. Nous c'est un temps. Enfin non si c'est moi qui vais filmer je, y a ce temps de, mais on est que le stagiaire et moi.
3.	C	D'ailleurs si je vous disais
3.	J Y	Ah ?
3.	C	je sais pas si vous êtes d'accord? Mais que, si on devait borner ce qu'est un TD délocalisé juste mettre des limites à cet espace-temps là qu'est un TD euh, est-ce que d'après vous, et là vraiment je, enfin je je vous interroge pas par rapport à la prescription hein ! Pas par rapport à la prescription hein, pas par rapport à ce que vous faites. Est-ce que d'après vous dans la prescription, le temps d'observation qui soit juste avant ou qui soit différé y fait partie du TD ?
3.	P	Moi je sais de moins en moins, plus j'avance, borner les TD délocalisés
3.	M	C'est exactement la même remarque que j'allais faire ! (Rire P, V et B)
3.	J Y	Tu sais
3.	M	Bon en même temps maintenant, je refuse l'appellation TD ! Délocalisé.
3.	P	Mais moi ça va, ça va plus loin parce que c'est c'est non seulement le temps dans les classes mais comme je suis pas dans le master je suis dans le DESU et que c'est en synergie avec les 21 h que j'ai avec eux en analyse de pratiques, je sais plus où est le TD délocalisé où est le moment de l'analyse de pratique. J'ai des aller et retours entre les deux et donc le, vraiment quand tu m'as demandé des infos quantitatives de contexte, je suis plus capable de les donner parce que je sais plus où sont les frontières. Et parfois j'ai eu l'impression que mon TD délocalisé il était dans la séance d'analyse de pratique professionnelle alors que. Et puis bon après je ne cherche plus à le savoir parce que finalement ça n'a aucun intérêt de savoir. Et donc du coup je, les bornes je suis pas capable de te les situer !
3.	M	Mais parce que au final je comprends pas le sens de ta question en fait.
3.	C	Je vais te montrer.
3.	V	On était dans laquelle de ?

3	B	c'est quelle intersection ça ?
3	C	Alors là celui-là il était hors catégories. Je voulais rentrer par celui-là pour deux raisons. La première c'est que, on voit un vrai échange entre pairs dans lequel le métier se questionne. Je trouvais que c'était une bonne entrée. On entre par quelque chose qui fonctionne et cætera. Euh, et cet échange entre pairs qui fonctionne il était, il avait été suivi dans l'échange entre vous sur, justement déjà sur l'identification de ce critère de réussite et et presque d'une certaine façon d'un discours sur le TD délocalisé euh, qui change un peu si on repars deux ans en arrière avec ce qui se disait à l'ESPE sur un TD délocalisé où chaque fois que quelqu'un parlait de ça c'était « J'y arrive pas, c'est compliqué c'est contraignant, ça marche pas c'est difficile, c'est ci, c'est ça. » Et donc au lieu de rentrer par ça, je me suis dit on a un instant-là qui est un instant intéressant euh donc je voulais rentrer par celui-là d'autant que derrière il posait plein de questions puisqu'il posait euh, voilà la question du guidage, la question du rôle du référent euh, la question euh, et finalement vous êtes partis assez loin à partir de lui. Mais avec un discours assez différent de de de de l'année dernière. Moi je suis très content de, de enfin, content étant pas qualitatif mais intéressé par la façon dont vous avez requestionné l'extrait. Je suis content parce que j'ai l'impression que je me suis pas trompé d'extrait en fait. Voilà. Je voulais juste vous montrer ça. J'avais prévu éventuellement de vous le montrer c'était pas sûr, c'est voilà, donc, je je vous montre pas la prescription initiale mais dans la prescription j'ai questionné treize critères, treize variables euh, que la prescription décrit. La prescription dit que "Le TD délocalisé doit être un temps qui doit être collectif, qui doit comprendre en deux et quatre stagiaires, qui doit être sur le terrain, qui doit être avec des échanges concrets en présence de tuteurs, en présence de formateurs hors tutorat mixte, qu'il a lieu deux fois par an, qu'il dure deux heures,
3	M	Qu'il dure deux heures ?
3	C	Qu'il dure deux heures, qu'il agit selon un regroupement géographique, qu'il est adossé aux UE mémoire que c'est hors temps d'enseignement des FSTG tu, comme on vient de le dire, qu'il s'appuie sur des traces d'activité des fonctionnaires stagiaires et qu'il peut éventuellement s'appuyer sur un extrait de séquence des formateurs." Ça c'est tout ce qui est variable dans les 15 lignes de la prescription sur le TD déloc. D'accord ? Toutes les choses qui peuvent varier. Et donc par rapport à ça, quand finalement vous avez dit "Moi je suis même plus sûr de ce que c'est" ce que j'en ai fait moi c'est ça. J'en ai fait un petit tableau et dans ce petit tableau sur ces 13 éléments, j'ai regardé sur chacun des TD délocalisés que vous avez fait, ce qui est identique à la prescription, c'est qui est en vert sur le tableau, ce qui est une modification choisie par le référent, c'est à dire que la prescription dit ça mais vous avez choisi de faire autrement et ce qui est un critère absent. C'est à dire que la prescription qui qu'il faudrait que ça existe mais ça n'existe pas.
3	J Y	Et le orange c'est quoi ?

3	C	Ouais en fait y a un problème de couleur. Voilà. Et en, et euh,
3	J Y	C'est dans le rouge.
3	C	Et euh, tu vois par exemple, voilà. Et le NC ben c'est pour Pierre parce que comme euh il euh il est référent dans le DESU ça peut pas être adossé au mémoire. Puisque en DESU y a pas de mémoire. Et puis un peu pour toi Malek aussi pour certains de tes stagiaires. Mais par exemple quand Véronique dit "Moi j'ai du mal à m'écarter de la prescription", ben effectivement quand on voit la colonne documentaliste
3	P	Encore que dans la prescription du DESU ça devrait être adossé au projet monographique.
3	C	Oui, mais la prescription ne le dit pas parce qu'elle a été écrite avant que le DESU naisse.
3	P	Oui ! Voilà. C'est dit dans la prescription
3	J Y	En Histoire-Géo c'est n'importe quoi quand même !
3	M	On a explosé la prescription ! (Rires)
3	V	Je te rappelle que je suis pas responsable du parcours non plus !
3	C	Non mais tu vois, regarde ! Le le but étant pas d'avoir tout vert. La question n'est pas là. Moi ce que je me suis dit c'est qu'en regardant la prescription et en regardant les conditions dans lesquelles vous avez fait vos TD, je trouve que c'est c'est, voilà ça m'a permis de lire un peu à la fois les marges de manœuvre que vous vous êtes donnés et aussi certains empêchements. Par exemple on voit le numéro 6 "le TD délocalisé peut être", alors c'est écrit avec un conditionnel c'est pas une obligation hein ! "Alors il peut se passer en présence de formateurs qui ne font pas partie du tutorat mixte" c'est à dire qu'on pourrait imaginer un autre prof de la même discipline ou imaginer, ça existe parfois chez les PE, tu vois comme toi tu as fait de temps en temps mais pas comme ce que j'ai vu cette année, (vers P)(P ouais ouais)c'est à dire un un maître formateur qui n'est pas le tuteur, un autre. Bon on voit que là, dans ce qui a été montré cette année, personne
3	P	Donc ça c'est pas hors cadre ?
3	C	Voilà ça c'est pas hors cadre donc tu peux le faire ! (rire P) Tu vois que le "en présence des tuteurs", ben on est à moitié, moitié quasiment hein ? On voit que chez Véronique ça existe deux fois, Julien ça existe euh aussi, alors Véronique je t'ai mis deux colonnes parce que comme dans un des cas tu vas filmer un tuteur et dans l'autre cas tu vas filmer un stagiaire
3	V	Ah oui !
3	C	je trouvais que c'était pertinent de montrer la différence entre les deux. Même si on voit qu'il y a peu de différences hein. Et c'est pareil pour toi Pierre, comme il y a deux modalités très différentes, j'ai fait deux colonnes.
3	P	Oui oui.
3	C	Pierre il a les mêmes initiales que Prof des Écoles mais c'est lui en dessous hein ! Voilà. Et et après quand on regarde ça, quand on regarde

		les éléments qui définissent la prescription, moi j'en ai fait une lecture et je vous la soumetts, c'est que je pense, en lisant attentivement et en passant du temps sur cette prescription, que le temps d'observation ne fait pas partie du TD. Y fait partie de la récolte de traces.
3	J Y	Hun.
3	C	<p>Tu vois ? Et ça conduit d'ailleurs à questionner autre chose c'est à dire le temps que dure la situation. Parce que, le TD total si je prends le cas de Brigitte, y fait trois heures. 1 heure d'observation en classe, deux heures d'échanges, à cinq minutes près, virés par la femme de ménage c'était ça. (B hun) Euh, pour d'autres, il fait deux heures. 1 heure d'observation, 1 heure d'échanges. Du coup si on considère que si le TD délocalisé en tant que tel ce n'est que la situation d'échange et de rencontre ben quand y fait 1 heure, y fait la moitié du temps prescrit. C'est pour ça que c'est pas une question anodine de se dire est-ce que l'observation est intégrée ou pas dans ce TD. Et c'est tellement pas une question anodine que, c'est pas le cas pour vous tous mais c'est le cas dans d'autres TD délocalisés que je suis allé voir, en particulier dans le premier degré, y m'est arrivé de voir des TD délocalisés dans lesquels on va voir le prof dans sa classe, ça dure 1 heure, 1 heure et quart. A l'issue de ça, comme le professionnel a pas un temps aménagé pour pouvoir discuter et comme l'école a pas les conditions pour recevoir les stagiaires le débrief de l'observation se fait dans la cour en un quart d'heure, vingt minutes et on s'en va. Et si le TD délocalisé c'est le temps d'échange, dans ce cas-là il dure vingt minutes. Tu vois ? Donc c'est pas anodin de se dire que le temps d'observation fait partie du TD. Je, je continue à tirer mon fil. Je prends le cas de l'EPS, si le TD délocalisé ce n'est que le temps d'échange et pas le temps euh d'observation. Dans ton cas, tu as trois temps d'échanges un avec un petit groupe restreint localisé dans l'établissement et deux relocalisés à l'ESPE. Et si je cumule ça en durée tu es au-delà de deux heures. Tu vois ? Donc c'est pour ça que je vous montre ce tableau. Parce que, moi ça va faire partie, alors ça fait pas partie des données de l'intervention mais ça fera partie des données d'analyse de la thèse autour de ça mais c'est pas inintéressant de voir quels sont les critères qui sont le moins euh, partagés et quels sont les critères qui sont les plus partagés parce que y a un choix. Et y a un choix que que, sur lequel je m'étend pas et que vous dites, j'avais l'extrait pour qu'on en parle, c'est qu'à un moment donné comme il est difficile pour presque tous d'avoir tuteurs et stagiaires et plusieurs stagiaires, vous faites tous le même choix. Privilégier le collectif de stagiaires plutôt que de privilégier la présence du tuteur. On aurait pu imaginer, non mais je dis pas que c'est pas bien hein ! Mais quand tu prends la liste de la prescription, tu vois le "1" c'est "collectif comprenant deux à quatre stagiaires sur le, donc regarde le critère "1" c'est respecté par tout le monde, le "2 à 4" stagiaires y a trois cas où il est pas respecté, mais c'est pas qui en a moins, c'est qui en a plus.</p>
3	J Y	Ouais peu importe.

3	C	On est quand même dans ce temps collectif tu vois ? (JY hun hun) Et puis après quand tu regardes le "5 en présence de tuteurs" tu vois qu'il est moitié moitié. Ce qui montre bien c'est qu'il y a un choix qui est fait par tout le monde c'est prioriser si je puis dire, il faut qu'il y ait beaucoup de stagiaires, ce qui est une des ruptures avec la modalité précédente de la visite-conseil hein ! (JY hun hun) Ou il pouvait des fois y avoir, ou il y avait toujours qu'un seul stagiaire, et parfois il y avait deux formateurs.
3	M	Pourquoi modalité précédente ?
3	C	Ben parce que dans, dans les anciens organismes de formation format IUFM c'était la visite-conseil le format de visite du formateur.
3	M	Oui mais certains parcours font ou refont de la visite conseil c'est pour ça !
3	C	Voilà. Je voulais juste vous montrer ça parce que je, je trouvais les treize critères qui sont là c'est tout ce qui peut bouger quand tu lis la prescription et qui à la fois prescrit, organise et contraint. Quand tu prends ce que disent les ergonomes du travail de la prescription, ce que disait Amigues des prescriptions, c'est que la prescription organise l'activité de travail. Donc y a pas de doute, celle-là elle organise l'activité de travail. Ce que dit Daniellou, ce que disent Daniellou et beaucoup d'autres ergonomes c'est qu'en même temps qu'elle l'organise eh ben, y faut, on est obligé pour avoir une activité efficace très souvent de s'en écarter. Plus ou moins. (JY hun hun) Y a même des ergonomes qui parlent d'écart de maîtrise. C'est à dire qu'à un moment donné c'est parce que tu te décolles de la prescription que tu peux rendre ton travail efficace et donc c'est une forme de maîtrise. C'est à dire que tu t'en décales consciemment mais au service de la réussite de ce que tu mets en œuvre. C'est pas interdit entre guillemets. Ça fait partie du travail réel. Le euh, d'ailleurs c'est des choses que vous avez dit assez souvent.
3	M	Quand tu mets "hors temps d'enseignement des FSTG"
3	C	Enfin c'est pas moi qui mets hein, c'est la prescription !
3	M	Non non, ici. Tu parles de quoi finalement ? Du prélèvement de traces, du TD
3	C	Du TD en lui-même
3	M	Parce qu'en fait tu mets en Histoire-Géo, si je lis bien le tableau, mais je louche un peu
4	C	T'es où toi ?
4	M	La 11 en rouge, c'est en dessous
4	C	Ah pardon
4	M	Or la partie TD elle se fait pas pendant le temps d'enseignement, elle se fait après ! C'est, c'est le jour d'enseignement ? Le temps d'enseignement c'est le jour ?
4	C	Oui c'est le jour.
4	V	Mais quand tu mets deux heures c'est à dire que tu comptes
4	M	Ah oui !
4	V	Nous c'était dans un cas c'était 1 heure d'observation

4	C	Oui pardon excuse-moi (s'adresse à V après avoir regardé M)
4	V	Non c'était pour les deux heures parce que j'étais pas sûr d'avoir compris. Nous pour pour moi chaque TD dure trois heures, c'est pour ça que j'étais étonné que tu m'es mises dans les deux heures
4	C	Ben parce que dans celui, dans les deux que j'ai filmé ils durent deux heures.
4	V	Parce que
4	C	T'as 1 heure d'échanges.
4	V	le premier il avait
4	C	il avait 1 heure d'observation et une d'heure d'échange, regarde j'ai le film si tu veux, je te montre.
4	V	Non non, c'est bon.
4	C	Mais ce jour-là ça avait été très très long c'est peut-être pour ça !
4	V	Ah mais non ! Ah non parce qu'on avait deux temps. Je sais plus.
4	C	Y avait eu un très gros flou au démarrage
4	V	Ouais voilà. Mais
4	C	mais on était resté trois heures dans l'établissement ça c'est sûr.
4	V	Ah voilà. Mais pour nous c'est toujours trois heures. Donc soit 1 heure d'observation, soit si c'est des films trois heures d'extraits et discussions.
4	C	Alors ça c'est évidemment pas, y a pas de bons points à la fin, hein ! C'est à dire que
4	M	Ah non non !
4	V	Non mais c'était juste pour comprendre ! Tu avais mis à part l'observation. En fait ma question c'était ça. Est-ce que tu intègres, quand y a observation, quand y a film c'est différent, quand il y a observation et échanges tu comptes le tout ? Ou tu comptes que les échanges (pendant ce temps échange secondaire entre M et JY sur le TD hors temps d'enseignement) En faisant la lecture de la prescription qui te dit "que le TD délocalisé c'est un temps de formation collectif de deux à quatre stagiaires sur le terrain avec des échanges" c'est pas un temps d'observation. C'est marqué nulle part dans la prescription que le TD est un temps d'observation. Par contre c'est marqué dans la prescription qu'il faut que ce TD s'appuie sur des traces de l'activité et entre parenthèses dans les traces de l'activité y a quel type de traces. Et là y a écrit observation, euh, film
4	V	Donc quand on fait de l'observation on s'éloigne déjà de ?
4	C	Non tu t'éloignes pas c'est la récolte des traces.
4	V	Oui c'est une forme de traces.
4	C	et, et finalement ça mont, tu vois ça montre, là ce que j'ai fait, toujours, alors celui-là faut que je vous le décodes parce que je vous l'ai pas mis en forme (P ah oui !)C'est exactement la même chose que le précédent (tous hun hun) c'est à dire que je regarde votre TD par rapport à la prescription mais là en faisant une différence qui est faite par cette barre centrale ce qui est à gauche c'est "comment vous avez sélectionné le support

d'observation" et ce qui est à droite c'est "les modalités d'échanges lors du TD." Et ici on a les durées totales. Tu vois Véronique par exemple pour toi voilà, dans les deux que j'ai moi, que j'ai filmé moi, on est à chaque fois à deux heures mais ici tu vois si je prends cet exemple, le petit œil qui est là, de loin vous le voyez pas mais c'est un œil dans, informatique, c'est "observer" j'ai mis ça pour éviter de rajouter des mots. Observation d'un tuteur dans son CDI pour une séance pédagogique. 5 stagiaires, 4 tuteurs et le référent pendant 1 heure, suivi, alors la flèche noire signifie immédiatement suivi, là pour l'instant c'est un document que ne peut être compris à peu près que par moi si je vous l'explique pas, euh, suivi d'échanges post observation pendant 1 heure toujours avec le même groupe. Dans le même temps si je regarde euh ce qui se fait en EPS, le temps de sélection du support il est en trois temps, la visite d'un stagiaire par son tuteur en établissement dans laquelle Jean-Yves disait que le moment c'est c'est le moment où ils négocient la préoccupation, c'est un peu comme ça que tu l'avais dit hein ! (JY hun hun) Tu avais dit "le stagiaire fait part de sa préoccupation et finalement le tuteur valide où invalide" parce qu'on négocie pas une préoccupation. Le tuteur en tout cas discute de la pertinence de ça. Qui a un second temps qui se passe, j'ai mis au gymnase, mais c'est le temps où le stagiaire est en cours et ça s'est filmé comme le petit clap qui est devant et le petit 1 qui est en haut veut dire que ce n'est pas le même jour. (V hun hun) ça c'est un agenda. Et ce jour-là dans ce que j'ai observé y a deux stagiaires et le référent qui étaient là ça durait deux heures et ensuite on avait ce que tu appelles, voilà, la sélection d'extrait un autre jour et enregistré d'où le petit magnéto par le stagiaire qui a été filmé. Donc tout ça pour moi c'est ce que j'ai mis dans récolte de la trace finalement. Et cette trace elle va commencer à être travaillée ici dans le débriefing puisque je me souviens Jean-Yves tu m'avais expliqué que celui qu'on avait vu comme ça il était particulier parce que souvent ça se faisait hors film le débrief à chaud mais là en l'occurrence il avait été fait avec (JY hun hun). C'est pour ça que j'ai écrit avec. Et puis après sur un autre temps différé le retour et sur un autre temps différé et j'ai pris la durée totale de ce que j'avais sous la main ça faisait 5 heures pour le dispositif. En espagnol, bon voilà. Ça c'était une façon de, c'est une autre façon de faire la même chose en regardant vraiment sur du factuel si tu veux. (V hun hun) Et ça ça rejoint ce que je vous ai montré dans la diapo qui est là, non c'est celle-là, pour moi c'est ce que je vois là. Ce que je peux voir de ce que vous m'avez donné sans forcément que vous m'en parliez. Donc on est sur de l'analyse des faits à un instant T. C'est vraiment ça. Alors que ce qu'on a fait avec les extraits de tout à l'heure c'est ça. On a pris une situation, on la discute, elle se négocie avec le temps et cætera... Et c'est l'autre partie en fait du, du cadre. Voilà euh, donc je sais pas si ça répond un peu à ta question de "comment elle foutue la préoccupation" (lapsus prescription) mais euh mais voilà, y a tous ces éléments-là qui peuvent varier. Et quand on se rappelle de comment ça, ce dispositif est né, comment il a été présenté et comment les premiers à l'avoir mis en œuvre se sont jetés dans le travail. On voit bien qu'une prescription qui a autant de critères ben c'est extrêmement

		compliqué à mettre en œuvre. Et je trouve que ça illustre bien le fait que pendant au moins la première année, si ce n'est pas encore le cas pour certains, quand je dis certains c'est forcément pas vous, c'est des gens qui continuent à l'apprendre tout seul hein si je puis dire euh, on voit bien que les préoccupations d'organisation précèdent les préoccupations de fonctionnement et on comprend bien pourquoi. Y a tellement de critères, et chacun de ces critères ne se résout pas avec un claquement de doigt en plus. Mais y a tellement de critères que euh c'est aussi ça qui rend cette prescription extrêmement compliquée surtout si on la compare avec les critères de la précédente sur les visites-conseils où là y a quasiment pas de critères. (JY ouais). Tu prends rendez-vous tu y vas et puis c'est tout.
4.	M	Ce qui questionne aussi euh c'est euh finalement comme y a aussi des logiques de sites dans l'organisation du TD délocalisé, comment l'organisation du site s'empare ou pas de ces critères.
4.	C	Absolument
4.	M	Pour le pas le nommer le site d'Avignon euh euh s'affranchit euh parfois de certains critères et donc ne laisse pas le choix aux formateurs. On nous dit c'est tel jour, c'est telle heure, c'est balisé et c'est comme ça. Là là sur Arles là, tel jour tel heure, dans l'emploi du temps, faut pas que ça dépasse, donc dans le fonctionnement tu vois y a des moments donnés ou tu es en charge de l'organisation et y a des moments donnés ou tu es même pas, tu es pas maître de l'organisation, elle prévaut à, à ton fonctionnement.
4.	C	Et ce que je trouve très intéressant dans ton, dans ta remarque c'est que là où on voit que vous essayez tous de faire rentrer la prescription dans le travail après en s'en écartant aussi, on voit qu'à un moment donné c'est c'est l'institution qui fait le choix de transgresser la prescription qu'elle a elle-même produit. Ça c'est quand même fantastique quand tu réfléchis deux secondes. Tu te dis, on dit aux gens voilà comment vous devez travailler mais si nous on l'organise on l'organise pas comme on a dit aux autres que vous devriez le faire. C'est c'est énorme quand tu réfléchis. C'est à dire que toi à aucun, enfin, c'est ce qui illustre bien je trouve qui a aucun je sais pas, j'ai scrupule en tête mais je sais pas si c'est le mot, y a aucun scrupule à avoir à tordre la prescription dans la mesure où le premier qui la tord c'est celui qui te le prescrit. Donc euh (JY hun hun) Et en plus la tord pas toujours avec des critères forcément qui sont là pour l'efficacité et la professionnalisation je sais pas je je jugerai pas je les ai pas observé mais souvent c'est des critères d'organisation. Ou alors c'est un choix. C'est à dire que le choix, peut être que le choix de la represcription d'Avignon c'est de prioriser le tutorat mixte. Présence de tuteurs. Et que c'est ça qui conduit à. Je sais pas hein ?
4.	M	Je peux pas répondre parce que y a pas forcément tout le temps la présence d'un tuteur mais euh non c'est c'est aussi un choix presque facilitateur quelque part. C'est beaucoup plus facile pour moi dans ma situation euh quelque part qu'on m'impose une forme d'organisation que je dois suivre où j'ai un cadre, bon qui me plait pas mais au moins il est là, plutôt qu'on me dise tu dois faire ça sans aucun cadre. Et tu dois inventer

		le cadre. Même si après, avec de la pratique tu te dis mais ce cadre-là en fait il est très limitant. Mais dans un premier temps euh, le cadre il a été je pense mis sur le site d'Avignon pour dire "Voilà y a un objet euh un peu inconnu là, on va fixer un cadre très euh"
4.	C	Et ça, est-ce que vous le partagez ? Ce que vient de dire Malek "Je préfère qu'on me fixe un cadre ?"
4.	P	Ben non parce que quelque part finalement à Aix on a aussi un cadre mais je dirais, qu'il est, il est inscrit à l'emploi du temps. On a des jours où c'est TD délocalisé. Quand je, quand je les ai faits dans le master je les ai jamais fait ces jours-là mais ce cadre il est là. Il est inscrit sur le papier. Mais j'ai l'impression qu'il est que sur le papier alors que sur Avignon y a peut-être une contrainte plus forte.
4.	B	Mais qui mais ce, j'arrive même plus à parler. Les emplois du temps c'est nous qui les faisons !
4.	M	Ah non sur le parcours PE à Avignon euh on a absolument pas la main.
4.	C	Ils sont faits ailleurs. Par l'adjoint chez les PE. Parce que a beaucoup de formateurs si tu veux et qui a quelqu'un qui est chargé de ça.
4.	B	D'accord !
4.	J Y	Mais ça correspond à ce que tu disais organisation-fonctionnement et l'écart de maîtrise
4.	B	Oui.
4.	J Y	Qui est automatiquement euh nécessaire.
4.	M	Mais quand je disais je préfère, c'est euh, dans la découverte hein, moi arrivant en tant que PFA à mi-temps en établissement et euh du jour où lendemain on me dit tu seras référent d'un groupe et tu feras un TD délocalisé, je je préférerais avoir un cadre qui me disait "ben ouais un TD délocalisé c'est comme ça, comme ça" tu dois aller là et et cætera...
4.	V	Bien sûr.
4.	M	Parce que t'es novice quoi. Tu comprends pas
4.	C	Oui mais bien sûr ! Quand je disais ça y avait aucun
4.	M	Oui oui mais c'est vrai que après tu te dis mais en fait ce que je suis en train de faire ça, ça ça a pas de sens ! Ça sert pas à grand-chose si je continue à le faire comme ça. C'est à ce moment-là où tu te dis "Y faut que"
4.	C	Ouais ouais. Changer.
4.	M	Faut changer quoi !
4.	P	Moi j'ai eu un peu la réaction inverse, justement parce que j'étais pas novice dans mes fonctions
4.	M	Hé oui !
4.	P	J'ai vu le cadre arriver la première année
4.	M	Tu t'es dit "Ça marchera pas"
4.	P	Je me suis dit "Ouh la la ! Attendons de voir" et la première année j'ai refusé de rentrer là-dedans. Et c'est quand j'ai vu un petit peu, bon y avait ce cadre-là et qu'on pouvait avoir suffisamment de marges de manœuvre

		pour qu'on puisse en faire probablement quelque chose d'intéressant que je suis revenu dans le dispositif l'an 2.
4.	M	Mais moi je trouve ça intéressant, on a eu une conversation y a quelques jours sur ça, à un moment y faut des formateurs un petit peu qui ont l'histoire et le recul euh parce que pour avoir été dans les deux situations PFA ou PEMF formateur ESPE c'est c'est, maintenant je commence un peu à avoir du recul sur les cinq dernières années et ça me permet de voir ce qui arrive, nouvelle maquette avec un petit peu de distance pour pouvoir analyser les choses. Mais si tu mets systématiquement que des PFA et des PEMF novices dedans hé ben ils se retrouvent à à pas du tout avoir cette histoire-là. Et le fait qu'y ait des gens qui aient cette histoire-là et qui disent ben oui on a fait ça avant et cætera C'est c'est c'est très important dans une institution il me semble. C'est pas...
4.	C	Je vous propose d'écouter quelque chose. Pas de le voir parce que le celui-là c'est la seule intervention qui n'est pas filmée (digression non transcrite) C'est le seul temps du dispositif qui avait été pris en audio. C'est un petit extrait de la toute première fois où je vous ai présenté cette intervention. Bon je vous fais écouter ce petit passage.
4.	C	Donc on va aller à un extrait qui est à 1 heure. Là Véronique tu n'y est pas parce que tu arrives après. Malek est là. Brigitte n'est pas là et Jean-Yves non plus mais la raison pour laquelle ils ne sont pas là ni l'un ni l'autre c'est qui z'étaient pas encore
4.	B	On était pas encore nés !
4.	C	dans le col, dans le collectif d'intervention !
4.	J Y	Vous deviez vous embêter quand même !
4.	C	Ben écoute ! Tu vas me dire.
4.	V i	Passage audio "collectif 1. Malek on peut pas se cacher» (avec une digression au milieu)
4.	C	On va arrêter là. Bon ça, ça a deux ans jours pour jours mais presque puisque c'est avant l'intervention. On a commencé à filmer en novembre qui a suivi par contre ça suit et ça s'entend dans ce que disent certains ça suit le travail du GCIEF (JY hun) c'est vraiment entre les deux. Euh, qu'est-ce que vous dites de ce que vous disiez ? Ou de ce que vous avez entendu d'autres dire ?
4.	J Y	(reprenant ses notes) Ben y a à la fois des des questions qui perdurent et à la fois des questions sur lesquelles on a quand même pas mal avancé. Et on a plus ou moins évacué de nos préoccupations à nous. Celles qui perdurent c'est "Qu'est-ce que ça leur apporte et comment faire pour que ça leur apporte encore plus ? Peut-être qu'est-ce que ça leur apporte mais comment faire pour que ça leur apporte plus ?" Après y avait l'idée de recettes. Qui serait, quand Mariagrazia dit "Y peuvent pas les prendre parce qu'ils peuvent pas les appliquer." C'est exactement ce qu'on constate parce que y faut qu'ils aient du temps d'appropriation que, où que ça les interpelle euh pour euh pouvoir les récupérer. C'est euh

4	C	Sur ce point pour apporter une précision, Mariagrazia euh, qui est donc, qui était on va dire depuis peu de temps à l'ESPE, qui est maître de conférences en Philo et qui a, qui a jamais enseigné. Euh, ne, entre guillemet n'a toujours pratiqué qu'un seul modèle de TD délocalisé dans le premier degré c'est d'aller observer un expert.
4	J Y	Je comprends pas qu'elle puisse faire les TD délocalisés.
4	C	Donc, non mais faudra, c'est une question intéressante que tu dises ça ! Mais euh,
4	J Y	C'est surtout pas contre elle hein !
4	C	Non non mais c'est c'est une question intéressante, je trouve. Mais pourquoi je vous dis ça c'est parce que quand elle dit qu'ils ne peuvent pas reproduire le geste, elle, dans son image le TD délocalisé n'est que de l'observation d'experts et pas autre chose.
4	J Y	Hun hun
4	C	Et je trouve que c'est important de le préciser parce que nous aussi on a vu de l'observation de pairs dans lequel la question de la reproductibilité du geste se pose peut-être pas avec la même difficulté. (JY hun hun) Voilà c'est juste pour ça. Je voulais pas t'interrompre mais je voulais juste préciser ça.
4	V	Ouais tu disais Jean-Yves ?
4	P	Moi je
4	C	A pardon vas-y
4	P	Non mais je vais rebondir sur ce qu'il disait euh quand tu disais "les questions qui demeureraient" euh tu mettais "Qu'est-ce que ça leur apporte et est-ce que ça leur apporte quelque chose ?" euh, moi je suis pas sûr. Il me semble y a plus, il me semble que, après ces deux années de travail qui a à peu près consensus, on est certains que ça leur apporte des choses
4	J Y	Oui oui
4	P	Par contre on a encore du mal à l'explicitier.
4	J Y	J'ai rajouté euh "Comment faire en sorte que ça leur rapporte plus,
4	P	euh plus
4	J Y	ou mieux ou
4	P	Voilà oui!
4	J Y	de façon plus explicite comme tu disais."
4	P	Mais peut-être ce qui est encore dur c'est d'arriver à expliciter. Ça on est encore en train euh, à tel point d'ailleurs que tu as pris le parti pris de pas chercher à l'explicitier aujourd'hui ! (vers C, rire P)
4	C	Si ! On va creuser ! On vient de commencer là, tu vois

4	P	Ah oui oui ! Non !
4	C	Je vais sortir la pelle ! (Rires C et P)
4	V	Mais en même temps euh dans les questions sur lesquelles on a avancé et à mon avis qu'on se poserait plus et si Mariagrazia était resté elle se poserait pas non plus j'ai "on sait pas à quoi on sert ? " En ce moment on sait à quoi on sert. Et on a une idée beaucoup plus claire de euh de quel est notre rôle là-dedans. Parce que on l'a bien vu là on a affiné sur le guidage et cætera... Enfin. On sait de quoi on parle, la mission mais, moi j'ai essayé de noter tous les mots clés qu'on a dit au début, y a beaucoup de mots clés mais quand même, on va tous à peu près dans le même sens c'est, on est, il me semble qu'on a beaucoup affiné ça sur notre rôle, notre positionnement, les interactions entre les les uns et les autres.
4	P	Ouais je suis d'accord. Mais on est encore, on on le sait encore beaucoup dans l'action. On a encore du mal à passer à un savoir dans la formulation.
4	V	Oui.
4	J Y	Hun, les modélisations. Hun !
4	P	De de de ce qu'on
4	J Y	Ouais ouais
4	P	On sait qu'on sert mais euh on on le voit on le vit après si on nous demandait maintenant de euh de mettre par écrit euh,
4	J Y	Tout ce qu'on apporte
4	P	Tout ce à quoi on sert, tout ce qu'on apporte. Là on a plus de mal.
4	J Y	Ben ouais.
4	P	En tout cas moi j'ai du mal.
4	B	Je pense que c'est pas nous qui avons la réponse.
4	C	Ben une partie quand même ! Y a pas que vous y a aussi les gens qui vous écoutent en TD évidemment euh et encore y faut aussi qu'il la conscientise ce qui est une autre histoire. Mais euh vous en avez, vous en avez une part. Parce que en disant "On a cheminé depuis deux ans euh, c'est justement sur cette question de "A quoi on sert ?", vous avez aussi cheminé, vous avez précisé des choses quand même !
5	P	oui oui !
5	J Y	hun
5	B	oui
5	M	Il me semble que ça questionne désormais par rapport au, bon, je suis complètement d'accord avec ce que vous avez dit mais c'est aussi euh ça repositionne l'idée d'alternance. C'est à dire que finalement on nous a, on nous a entre guillemets vendu deux choses qui étaient euh présentées du moins moi c'est comme ça que je l'ai perçu, comme la même chose mais

		qui sont deux choses différentes. Le tutorat mixte et la formation par alternance. Et euh qui correspondent, qui se recourent à certains endroits mais qui correspondent pas au même niveau euh là-dessus. Et euh cet aspect du tutorat mixte et dans le tutorat mixte ce qu'est un référent dans le tutorat mixte et comment en faire une partie de formation par alternance avec des stagiaires ? Euh, on on questionnait à la fois le travail avec les stagiaires et à la fois le positionnement d'un formateur dans un rôle différent, ici. Et, dans les premiers temps finalement les deux étaient complètement fusionnés. Je trouve que ce qu'on arrive mieux à faire aujourd'hui c'est de différencier euh euh, ce qui se passe en formation, dans ce type de formation, des liens qui a avec les autres types de formations proposés par l'ESPE et le positionnement du formateur quand il est dans ces missions de référent. Et moi je scinderais aujourd'hui les missions de référent par rapport au schéma où tu montrais les 4 aspects, les missions de référent au quotidien dans l'année, euh, par rapport à un groupe de stagiaires qui, dont y s'occupe et euh ce temps-là de TD délocalisé qui est une forme
5	C	Oui est juste un dispositif
5	M	qui est juste un dispositif qui vient nourrir et qui vient euh compléter la mission générale de référent qui dépasse largement le cadre du TD délocalisé. Ici. Et ce qui auparavant n'était pas le cas. Moi au début c'était "tu es référent, tu feras un TD délocalisé." Point.
5	V	Oui je pense qu'on on on sait mieux l'articuler avec le reste de la formation. On sait mieux quelle place ça a. C'est plus comme une verrue sur euh (fait un signe de la main de quelque chose qui s'étale, s'aplatit) On se, hnn, là je comprends comment Pierre dit "La première année j'ai carrément refusé parce que je voyais pas" et puis a, petit à petit on se l'est approprié donc on. Voilà. Ça a sa place, il est plus cohérent, donc on a gagné en cohérence
5	B	Bien sûr.
5	V	Et on a gagné du coup en pertinence dans la façon dont on le présente dans la formation.
5	C	Avec une donnée qui est quand même importante c'est que dans la loi de Juillet 2013 sur la refondation de l'école qui cadre la mise en alternance, euh, le tutorat mixte est présenté comme clé de voute de la réussite de la formation en alternance. C'est à dire c'est, normalement c'est parce que le tutorat mixte est bien fait que l'alternance va fonctionner. Donc on on on se dit que dans l'esprit de la loi de 2013 c'est un point central.
5	M	Oui mais ça l'a été
5	V	Dans le tutorat mixte y a pas que ça !
5	C	Non mais la loi de 2013 dit pas plus. La loi 2013 dit "un tutorat mixte clé de voute du soutien de l'alternance" et après y a eu, la represcription, la prescription secondaire on va dire ESPE, puisqu'en fait la loi de 2013 donne, confie aux ESPE cette mission, mais la loi de 2013 n'exige aucun dispositif. Elle précise des fonctions chez le tuteur de terrain mais très peu chez le référent mais par contre elle ne prescrit pas de dispositif. Non

		pas parce qu'elle n'a pas prévu d'en avoir mais parce que je pense que c'est l'espace vide laissé à la mise en œuvre concrète par les ESPE aux différents endroits. (V et M hun)
5	P	Et c'est pour ça que le travail du référent on peut pas le restreindre au TD délocalisé et c'est pour ça que c'est à la fois ce que tu mettais dans le recueil de traces que les moments, que les moments d'échanges et aussi d'autres éléments qui n'étaient pas dans ton tableau et qui sont, qui sont les les liens du référent avec les tuteurs
5	C	C'est tout ça
5	P	Oui c'est tout ça, c'est tout ça en fait.
5	M	mais c'est en ça que j'étais pas forcément d'accord tout à l'heure quand tu disais que le recueil de traces ne fait pas partie du TD délocalisé parce que de mon point de vue, euh dire à des stagiaires "Tu vas partir, on va parler du métier à partir de traces", on est déjà dans le TD ! C'est à dire que déjà le, "Dire aux stagiaires tu vas choisir des traces de l'activité", c'est déjà un acte professionnel énorme de
5	C	Complètement ! Moi quand je disais ça, c'était pas mon point de vue hein
5	M	Oui !
5	C	C'était ce que dit la prescription.
5	M	C'est pour ça que
5	C	La prescription dit "Le TD délocalisé est un temps d'échange qui"
5	P	oui.
5	C	elle dit pas que c'est de l'observation.
5	M	Et cette alternance, de mon point de vue elle était spécifiée à une échelle qui était l'échelle des organisations. Rectorat - ESPE. Elle n'a jamais été euh, très précise, à l'échelle de la mise en œuvre. C'est à dire que l'alternance c'est "y vas y avoir le rectorat, y vas y avoir les différents acteurs ici qui vont devoir organiser. Mais on prenait vraiment à une échelle supra des organisations. Et ça a été laissé à l'invention presque des opérateurs de la formation de comment le traduire à partie euh, de cette échelle, à une échelle maintenant beaucoup plus grande et donc petite sur le terrain de traduire ces préoccupations-là.
5	V	Mais est-ce que toi dans ton travail tu, justement, tu interrogues aussi les autres aspects du tutorat ? (S'adresse à C)
5	C	Du tutorat mixte tu veux dire ?
5	V	Du tutorat mixte c'est à dire qu'est-ce que, le tutorat mixte c'est à dire est-ce que tu, tu c'est c'est encore un autre pan d'action j'imagine, c'est euh la place du TD délocalisé au regard des autres éléments qui constituent le tutorat mixte ?
5	C	Mon mon
5	V	Je veux dire la relation euh euh référent-tuteur tout au long de l'année, les temps de formation éventuel, les modalités d'échange et de communication, les euh, les temps institutionnels de rencontre par exemple. Enfin. Ça fait beaucoup d'aspects sur euh ce tutorat mixte.

5.	C	Ben c'est pour ça que tout à l'heure je disais, je suis peut-être allé un peu vite là-dessus, je disais que euh donc là je, deux secondes je, je change de casquette, c'est à dire qu'en plus de la casquette d'intervention, je rajoute la casquette recherche c'est à dire "Qu'est-ce que, en quoi ce travail autour de, de votre milieu, de ce que vous avez fait et de ce que vous dîtes euh, en quoi ça peut nourrir de la recherche ?" Euh, l'axe central de la recherche il est là. C'est à dire que moi euh, mon point d'entrée ça va être cette mission de référent, les multi-composantes de cette mission de référent que je vais regarder sur certains points, simplement avec un regard à un instant t, comme je disais tout à l'heure sur ces histoires d'emploi du temps de mise en œuvre, d'organisation éventuellement de lien avec le terrain parce que on a pas pu conduire une intervention qui était autant, aussi dimensionnée. Et aussi la regarder en, donc avec la dimension clinique et ergonomique sur "qu'est-ce que ça fait à un collectif de référents de réfléchir pendant deux ans sur cette mission ?" Qu'est-ce que ça produit chez lui ? Qu'est-ce que ça produit ? Qu'est-ce que ça développe ? Qu'est-ce que ça ouvre comme perspectives ? Qu'est-ce qui ne bouge pas parce que ça ne peut pas bouger ? Euh et cætera et cætera... Donc moi je le vois comme ça. Et sur la question plus précise euh des éléments que j'ai pu filmer par exemple des relations avec les tuteurs euh, je vais pas pouvoir tout balayer, comme je l'ai fait, euh, comme je vais le faire pour le référent mais je vais me servir de certains contrepoints. C'est à dire qu'à des moments, certaines choses que vous avez dit où que j'ai pu filmer, où on voit par exemple la grande difficulté de euh mise en œuvre avec les tuteurs et cætera. Parfois elle est aussi évoquée par les tuteurs !
5.	M	Oui.
5.	C	Donc là je vais juste me servir de petits contrepoints mais pas plus. Sinon c'est déjà là c'est, trop dimensionné. Mais en fait voilà ma piste d'entrée à moi ça va être d'essayer de réfléchir de qu'est-ce que ça fait à un enseignant de l'ESPE de devenir référent ? Qu'est-ce que ça lui fait en tant que professionnel ? Qu'est-ce qui change dans sa manière d'appréhender son travail ? Qu'est-ce que ça lui demande comme compétences supplémentaires ? Qu'est-ce que ça lui demande comme actions que le reste de sa mission d'enseignant à l'ESPE ne lui demande pas ? Par exemple ces relations avec l'employeur, ces. Voilà c'est d'essayer de regarder ça à partir de cette prescription et de cette relation ça a changé le travail de certains enseignants, ceux qui ont pris la mission et en quoi ça la change ? Qu'est-ce que ça développe et (JY hun hun) voilà. L'axe de la recherche je compte le mener comme ça.
5.	V	Moi mais question c'était comme on parle essentiellement du TD délocalisé ici, est-ce que du coup on on, comment tu abordes les autres questions ?
5.	C	Oui.
5.	V	Si y a la relation avec la maquette, tu tu as montré aussi la relation par rapport à la prescription notre utilisation de la prescription. Pour les deux autres on l'a moins évoqué jusque-là.

5.	C	Oui ce matin. Parce que, ce qui m'a fait rajouter les autres choses c'est justement les différents échanges qu'y a pu y avoir soit en autoconf simple, soit en croisée soit dans les collectifs où vous avez évoqué, en vous éclairant sur les différences et les simili, les similitudes de vos liens avec les inspections, avec les établissements avec la maquette que j'ai pu ouvrir ces points-là. Donc ça je vais vraiment les ouvrir avec la dimension clinique. D'ailleurs avec les extraits que j'ai prévu de vous montrer aujourd'hui y a évidemment des choses qui viennent ailleurs que sur le TD. Là on est rentré par le TD parce que c'est quand même le cœur du travail qu'on a fait ensemble mais là moi j'ai aussi prévu de vous faire écouter ou de vous faire voir des choses que vous avez dites là-dessus évidemment... Sinon quand Mariagrazia dit dans l'extrait "Je pourrais repartir à 8 heures et demie", je sais pas si vous avez fait gaffe mais elle dit ça à un moment donné ?
5.	V	oui
5.	J Y	oui
5.	C	Elle dit "Moi euh", en gros
5.	B	Je sers à rien
5.	C	"je sers à rien" je je j'ai, j'ai fait venir tout le monde mais je pourrais repartir à 8 heures et demie. Toi (vers JY) ça t'a fait dire "elle devrait pas faire de TDD", enfin c'est pas cette phrase-là.
5.	J Y	Non c'est pas ça qui me fait dire ça. Euh ça a rien à voir. Moi ce qui me fait dire ça c'est que je vois pas bien comment on peut accompagner
5.	B	quand on a pas été sur le terrain
5.	J Y	voilà ! Accompagner des jeunes profs dans le métier si on connaît pas le métier !
5.	C	Ah oui !
5.	J Y	si on a pas c'est
5.	C	C'est exactement ça qu'elle dit !
5.	J Y	c'est très réducteur hein !
5.	C	C'est, c'est exactement ça qu'elle dit!
5.	J Y	Et c'est vraiment pas de la malveillance
5.	C	Non ! Personne en doute, personne a pensé ça !
5.	J Y	Ouais
5.	C	Je, je suis allé un peu vite mais elle dit la même chose que toi. Parce que toi tu dis "Je comprends pas qu'elle puisse le faire parce qu'elle a pas été une professionnelle"
5.	J Y	Ouais

5.	C	Et elle elle dit "Je sers à rien je pourrais repartir à 8 heures et demie" donc vous dites la même chose. Y a ce sentiment on va pas dire d'illégitimité mais de difficulté à incarner la mission. Elle elle le perçoit comme étant juste là pour l'organiser et toi tu dis "Comment elle peut le faire si elle connaît pas le terrain"
5.	J Y	Ah ouais ouais
5.	C	donc vous dites la même chose. Hein ! Pas de la même façon mais vous dites la même chose. Moi ça m'intéresse de savoir pourquoi vous dites ça !
5.	J Y	On va remplacer Yvette par un ATER.
5.	C	Qu'est ce qui te fait dire ça toi par exemple ?
5.	J Y	C'est à dire que euh, me, euh, je trouve que dans ce, dans cette, dans cette tâche de de référent ESPE dans le cadre de ces TD du tutorat mixte ça interpelle quand même pas mal de de de choses de vécu. De de d'éléments qu'on a vécu, sur lesquels on a réfléchi, sur lesquels on a progressé, sur lesquels il a été écrit des choses qui nous poussent, qu'on a également, dont on a pris connaissance et qui font que on se sent plus ou moins légitime pour euh, pour conseiller, pour conduire, pour accompagner, pour euh, peu importe les termes qu'on peut mettre par rapport à cette évolution du jeune. Au début de, de sa première classe à la fin de l'année voire même, malheureusement jusqu'à la fin. Je crois que ça suppose le, la maîtrise de, la maîtrise de de gestes professionnels qui ont été identifiés et qui ont été euh et qui nous ont servi pour euh, pour avancer, pour rester dans notre métier, dans notre métier d'enseignant. Quand on était en situation devant les élèves il me semble. Après ça a été étayé par euh le scientifique. En ce qui me concerne c'est ça.
5.	C	Et ça, est-ce que vous le partagez ?
5.	M	Moi je me dis euh, dans n'importe quel autre métier tu ne ferais pas, le référent il serait forcément quelqu'un qui maîtrise des gestes professionnels de. Quand tu travailles euh, dans l'industrie, le référent qui serait chargé de faire ce tutorat de l'alternance, c'est quelqu'un qui maîtrise les process de fabrication de l'industrie et qui les a utilisés. Tu te poses pas la question en fait. Ça, ça ne on va pas dire euh d'un d'une autre personne. On va prendre quelqu'un qui euh maîtrise les process qui les a éprouvés parfois qui a, qui en a participé à l'élaboration (JY hun hun) et lui y va être en charge euh de faire ce. Quand on parle au minimum de tutorat. Qui sera dans cette mission de tuteur.
5.	C	Tuteur, euh terrain tu veux dire ?
5.	M	Tutorat mixte.
5.	C	Parce que là on parle du référent hein ! Donc de la partie formation du binôme.
5.	M	Oui oui, dans dans mon idée du référent c'est une personne qui fait aussi référence. C'est à dire qui peut faire référence à. Euh, on peut se référer à lui pour. Or pour se référer à quelqu'un pour des questions de métier il faut qu'il y ait un minimum. Alors que je dis pas que les, que les,

		forcément ils ne l'aient pas, mais c'est pas à mon avis étonnant qu'un certain nombre de collègues qui sont mis dans des référents, on le voit dans le parcours histoire-géographie, qui n'ont jamais eu euh de relation avec le métier, ils ont d'énormes difficultés, euh voire y font pas. Y te le disent. "Je peux pas, de toute façon j'ai jamais eu de classe donc euh"
5	P	Puisqu'on, puisqu'on parle tout à l'heure de ce qu'on mettait derrière climat de confiance, ben ça c'est un des éléments.
5	M	Ah ben oui !
5	P	Si tu peux, si tu ne peux pas faire référence, est-ce que tu peux créer ce climat ?
5	M	Puis y a aussi identifier en toi quelqu'un qui euh, vu qu'on est dans les gestes professionnels, identifier en toi un professionnel. De la chose, du métier. Être un professionnel de euh, de ce métier-là, de l'enseignement, hé ben c'est forcément quelque chose qui va servir à ce climat de confiance. Hein si on identifie pas ces, d'ailleurs les stagiaires te disent très facilement euh, "Lui ! Ben, pfff, je lui reconnaît aucune !" C'est pas un référent pour moi. Dans le sens euh,
5	P	huhun.
5	M	Premier du terme. Et ça c'est intéressant parce qu'on s'aperçoit que finalement le, euh, on on faisait comme si dans le tutorat mixte mettre deux tuteurs de deux champs, de deux univers complémentaires mais différents ça permettrait de résoudre cette équation mais non ! Pour le référent ça ça permet pas de résoudre l'équation parce que sinon ben il est exclu quand même de l'équation en disant "Ben finalement le rapport du terrain étant tellement fort dans notre métier" hé bien que on on va donner euh la prégnance qu'au tuteur de terrain." Et souvent d'ailleurs le stagiaire parfois y ils ont premier second degré cette (inaudible).
5	P	Et en même temps ça pose la question de euh "Comment, comment ce, cette compétence de référent peut se construire ?" Parce que je pense pas qu'elle soit innée
5	M	non.
5	P	elle se construit. Et comment elle peut se construire. Moi j'ai j'ai en arrière-plan le travail que j'ai pu faire avec la collègue, ça serait intéressant que tu puisses l'interviewer peut-être.
5	C	Ah Claire ?
5	P	Oui, sur comment, comment euh comment elle se vit maintenant comme référent.
5	C	Oui.
5	P	Parce qu'en fait elle est, elle a été en parallèle avec moi toute l'année. Enfin je sais pas si tout le monde n'est peut-être pas au courant, en fait elle était, on était référents à deux têtes. En fait euh, pendant toute l'année en fait elle était surtout là euh, présente en, à écouter et euh je lui ai un peu forcé la main au mois de mai en disant "Ecoute là le dernier TD délocalisé euh j'ai plus de créneaux faut que tu le fasses seule." Donc elle a elle a enfin elle a pris la main j'y étais pas, je sais pas, apparemment ça s'est bien passé j'ai eu des retours. On était dans ce, là ce qu'on explorait

		un petit peu c'est comment comment en tant que formateur ESPE qui n'a jamais rien fait de de spécial en, au niveau référent, comment on peut je dirais se former pour
5	J Y	Hun hun.
5	M	Moi l question que je pose c'est, est-ce que finalement c'est " Comment je la forme à faire un TD délocalisé ?" Mais "Est-ce que je la forme à être référent ?" Tu vois ce que je veux dire ?
5	J Y	Tout à fait. C'est deux choses différentes.
5	M	C'est, c'est, encore on a
5	C	C'est une partie.
5	J Y	Ouais on a l'animation
5	M	C'est une partie.
5	C	Je trouve que dans ce éch, dans cet échange pour moi y a trois questions importantes qui circulent, la première qui interroge complètement notre collectif, euh c'est à dire que dans une intervention comme ça, dans ce que euh on donne, on appelle les interventions en milieu de travail, y a cette idée que le collectif qui a travaillé sur un temps long sur sa préoccupation, ce qu'on vient de faire peut à un moment donné faire référence pour former tu vois, euh, le reste des
5	P	hun hun hun
5	C	alors je prends, je reprends mon terme c'est à dire qu'à un moment donné euh, il faudrait se demander qu'est-ce qu'on aurait à construire, organiser, pister pour que vous, pour qu'à un moment donné vous puissiez ou nous puissions peu importe, euh, s'adresser aux collègues référents qui n'ont pas fait cette intervention en leur disant "Voilà nous ça fait un an et demi qu'on travaille là-dessus et on a un certain nombre de choses qui pourraient vous être utiles." Je vais pas plus loin dans la précision mais ça interroge une finalité de l'intervention. C'est à dire que l'intervention en tant que dispositif va s'adresser à un public plus large. Dans l'échange là, dans ce que dit Pierre là, il l'a fait à une première échelle
5	J Y	C'est la formation continue dont tu parlais tout à l'heure.
5	C	Voilà et ça peut-être une des dimensions de la formation continue. Là ce serait une formation continue adressée à autrui mais dans dans ce que je disais tout à l'heure y avait formation continue pour vous même. Y avait l'autre dimension hein ? (JY hun hun) Donc ça c'est le premier point. Le le second point je trouve que ça interroge cette question du professionnel dont dont dont vous avez parlé qui a fait que Mariagrazia se sent illégitime et que vous avez dit "Il faut être un professionnel" et toi tu rajoutes "Même si, qu'il faut quand même former" parce que Claire c'est une professionnelle. Elle est prof ! (P hun) Donc elle a le métier et pourtant tu ressens le besoin de la former.
5	P	Mais en fait elle c'est elle qui ressent le besoin surtout

5	C	Oui c'est vrai pardon, c'est moi qui ai mal dit
5	P	Parce que elle est professionnelle en tant que PLC mais elle se sent pas légitime face aux PE.
5	C	Voilà. Parce qu'en fait c'est le premier degré. Là c'est plus sur le milieu en fait.
5	P	Voilà. Et en fait euh je pense qu'elle a toute légitimité mais elle se sent pas légitime en fait.
5	C	Oui. Ça donne déjà une autre dimension. Ça veut dire que quelque part dans la formation d'un référent, il faut l'acculturer au milieu. Ça paraît être un une première incontournable, alors qui se mesure peut-être moins pour vous trois (V, B et JY) parce que vous intervenez dans votre milieu, enfin, dans votre milieu originel. Toi tu intervies pas en PE ? (vers JY)
5	J Y	Si j'intervies en PE.
5	C	Pas comme référent ?
6	J Y	Non pas comme référent et j'aurais du mal pour les mêmes raisons. Déjà en M1 j'ai des fois où je me pose des questions
6	C	Ouais mais là on est spécifiquement du côté référent.
6	J Y	huhun.
6	C	Et après je trouve que la troisième question que ça pose euh et c'est tout à l'heure tu avais choisi de pas l'aborder mais je trouve qu'on l'aborde complètement. Si on dit que pour être référent y faut être un professionnel, y faut connaître le milieu enfin y faut tout ça, je trouve que ça commence à répondre à la question "Qu'est-ce qui s'apprend dans un TD délocalisé ?"
6	B	Et presque ça évoquerait la question de la légitimité des PRAG à l'ESPE. (rires JY)
6	M	Je n'irai pas jusque-là.
6	C	Mais complètement !
6	V	C'est très subversif ce que tu dis.
6	C	Non mais c'est pas du tout subversif!
6	V	Non je plaisante !
6	C	Je sais que tu plaisantes Véronique, mais c'est une réalité !
6	V	Non mais c'est vrai !
6	J Y	(Vers V) Qu'est-ce t'en penses toi de ce dont on parle ?
6	V	hé ben, la même chose que vous ! (rires)
6	J Y	Non parce que tout à l'heure quand je suis intervenu je t'ai vu avoir une petite réaction et je me demandais si euh, si tu pensais différemment ?
6	V	Ah non non. Sur la légitimité tu veux dire ?

6	J Y	Ouais ouais.
6	V	Euh non je
6	J Y	Sur le fait qu'il faille avoir une expérience de terrain pour pouvoir assumer cette partie de cette tâche.
6	M	Mais là y a pas trop de controverse c'est dommage, y faudrait avoir
6	J Y	Ouais tout à fait exactement
6	V	Non en fait je repensais à ce que disais Malek. Moi c'est, enfin la première raison, ce que j'avais envie de faire, c'était la même que lui. C'est à dire dans d'autres domaines on se poserait même pas la question ! Dans d'autres secteurs professionnels c'est tellement évident. Et en fait c'est une question que je me pose depuis le début de nos échanges, je me demande si ça a un lien ou pas du tout, à chaque fois qu'on parle d'une situation pédagogique qui est la nôtre au sein de, au sein du TD délocalisé, du référent ESPE, d'un enseignant qui doit mettre en place un cadre, improviser un scénario et cætera... Et en même temps il parle de la formation et de la pédagogie. Et on vit tout le temps cette mise en abîme, c'est le propre de l'enseignant ESPE ou du formateur même si vous savez que formateur normalement c'est plus un mot qu'il faut dire !
6	P	Ah bon !
6	C	Ah oui !
6	V	C'est tabou.
6	B	Ah oui !
6	P	Encore un ?
6	C	Faut dire enseignant ou enseignant-chercheur.
6	V	Ouais c'est ça.
6	P	ben tant pis je serais encore pas dans la prescription ! (Rires)
6	V	et donc euh euh ce ce formateur il est tout le temps dans cette mise en abîme et je me demande, je me demande voilà, est-ce que ça constitue un plus ou une difficulté supplémentaire ? Cette mise en abîme carrément dans laquelle on se trouve. Mais qui n'est pas propre au TD délocalisé.
6	B	hun hun.
6	C	Non qui est propre à, au boulot de formateur ESPE.
6	M	Ben moi je trouve que ça constitue un plus. C'est à dire que ce que conçoit les stagiaires, c'est cette idée que le formateur, moi je peux dire formateur ici, puisque je suis pas recruté donc je peux dire "je suis formateur" (rires) euh le le formateur l'idée c'est cette double fonctionnalité, il est à la fois quelqu'un qui va leur amener euh cette euh proximité avec les gestes professionnels de terrain. Avec cette compréhension, savoir ce qui se joue à ce moment-là dans une classe à un moment donné. On parlait tout à l'heure de préoccupations d'ordre, hé ben ici il attend ça, il attend aussi à un autre moment qu'il y ait ce lien avec euh ben, la recherche euh la communication et cætera et cætera... Il peut pas être séparé de cette double fonctionnalité et moi personnellement

		j'irai encore plus loin, c'est à dire, elle ne peut pas être incarnée par des acteurs différents. De mon point de vue pour qu'elle soit efficace. A un certain niveau oui mais ah un moment donné il faut que la même personne puisse être référent de ce lien qui se fait entre les deux. Parce que si on dit "y a des enseignants chercheurs qui vont faire de la recherche et y a des gens du terrain qui vont faire du terrain" et ben euh eux aspirés par les préoccupations de terrain ils vont faire le choix d'écouter plus les uns que les autres.
6.	P	Alors que quelque part, quelque part euh dans la prescription du tutorat mixte euh
6.	M	He oui !
6.	P	Y a y a plus cette idée de juxtaposition avec l'idée que deux mondes se rencontrent eh
6.	M	oui
6.	P	un petit peu. Mais pas trop quand même.
6.	M	Ouais mais c'est vraiment en ça que je disais que de mon point de vue c'était du point de vue des organisations de l'alternance, comment on organisait l'alternance, à un niveau de l'éducation nationale et de la formation dans l'enseignement supérieur mais qu'ensuite, en dessous, au niveau de l'organisation concrète de la formation, hé bien c'est plutôt ces profils-là, ce profil-là de formation qui qui qui paraît le plus intéressant. Mais après c'est mon point de vue et le biais de ma propre situation qui fait que. Mais je le vois en observant de manière le plus objective possible les collègues qui sont recrutés par exemple maître de conf dans dans les disciplines histoire-géographie et certains ils ont d'énormes difficultés et ils le disent en plus. C'est pas, ils viennent me voir en disant
6.	C	Parce que c'est des gens qui n'ont jamais enseigné ?
6.	M	Non ! Ils ont fait des thèses sur les inégalités scolaires en géographie par exemple, donc c'est du domaine scolaire, et quand ils sont amenés à être référents et à entrer dans la classe, un ils ne sont pas reconnus, ils ne font pas référence et les stagiaires dès qu'ils ont une question ils viennent te la poser à toi. Ok ? Je vais pas la poser à untel ou untel parce qu'il n'a pas la réponse. Il n'a jamais enseigné. Et d'un autre côté y ceux, eux-mêmes se retrouvent en très forte instabilité et ils te disent "Voilà j'ai du mal." On peut faire référence à la phrase que tu disais en tout début d'enregistrement audio quand tu dis "C'est un endroit où on ne peut pas se cacher."
6.	M	Ben oui !
6.	C	L'extrait commence comme ça. Hein ou tu dis, "Moi moi je peux pas me cacher, les stagiaires peuvent pas se cacher, le tuteur peut pas se cacher." Donc je trouve que ça fait bien écho à ça. On peut pas faire que des éléments de langage là. Y a des moments ça marche bien mais, non mais c'est clair hein !
6.	C	Donc du coup si on se repose cette question-là, toujours la même hein, qui consiste à dire qu'on a identifié un profil de formateur qui paraît plus, je si pas si c'est efficace ou légitime que j'ai envie de dire mais plus adapté

		à la situation du TD délocalisé c'est que finalement on peut faire la même chose avec le contenu des, des TD et donc avec qu'est ce qui s'y apprend ?
6.	B	hun!
6.	C	Je vais dire les choses à la louche avec, de façon caricaturale, le spécialiste du point-virgule, le sociologue ou le je sais pas quoi n'est pas adapté parce qu'il n'a pas enseigné même s'il est compétent dans son domaine, y a aucun doute, c'est que quelque part ce qui se joue en terme d'apprentissage pour les stagiaires via ce dispositif c'est d'autres types de savoirs ? Donc ça serait lesquels ?
6.	J Y	de terrain.
6.	C	Savoirs de terrain. (JY rire) Non mais, tu vois on parlait de didactique pas de didactique, je sais pas
6.	J Y	De pédagogie.
6.	C	Comment vous le ?
6.	M	Ben moi pour moi c'est c'est c'est c'est tous les savoirs non enseignés.
6.	J Y	C'est les gestes.
6.	M	C'est à dire que on est aujourd'hui finalement dans une sorte de no man's land. C'est à dire qu'ils apprennent à construire un cours, ici, ils apprennent un peu de didactique, ils apprennent à faire de la recherche mais euh à un moment donné, ils n'apprennent pas et ils n'ont pas été notifiés du je fais la classe et comment ça se passe. Or ils sont confrontés à cette difficulté-là, la théorie et la pratique c'est deux choses différentes.
6.	C	Quand tu dis « non enseignées » c'est c'est non enseigné ici ? C'est pas « non enseignées » tout court ?
6.	B	hun.
6.	V	pas toujours identifiés où ?
6.	M	pas pas toujours identifiés et je pense que ça dépend tellement des parcours
6.	J Y	Selon les parcours ouais.
6.	M	Et de l'a de l'adn des parcours. Je pense qu'y a des parcours qui sont beaucoup plus avancés euh sur l'intégration des gestes de métier euh, en lien avec la didactique et cætera, c'est pas, bien sûr c'est inconcevable de les séparer et d'autres parcours qui sont à des années-lumière là-dessus. Alors c'est difficile parce que, moi je connais pas tous les parcours même si j'interviens dans trois parcours et quatre formations mais ça c'est une vraie difficulté. En plus l'idée aussi que par exemple pour les PE y a quand même une tradition de la formation des PE. Qui est euh, très ancienne finalement. Qui a plus d'un siècle. Chez les PCL, la formation des PCL hors de la réussite au concours elle a eu 25 ans. Et donc on est pas dans les mêmes euh, dans les mêmes euh, registres. On parlait d'héritage. Dans certaines mentions ça fait plus d'un siècle qu'ils réfléchissent à à ces

		éléments ici. Même si aujourd'hui y a certaines choses qui sont bazardees très vite.
6	C	Ouais voilà si on se replace dans le contexte d'une prescription identique, d'un tronc commun, tu vois de. C'est quand même des questions lourdes !
6	M	Mais quand tu as même pas vingt ans sur la formation des PCL euh aujourd'hui, ben tu peux pas aujourd'hui avoir le même recul. Tu es toujours ancré dans la préparation au concours.
6	J Y	Et que t'as des concours qui, selon les parcours qui indéniablement ne sollicitent pas de compétences particulières pour le futur enseignant. A part celle de maîtriser des connaissances. C'est, l'intérêt du tronc commun c'est, ça a été pour moi d'aller voir un petit peu quelles étaient les épreuves notamment des concours scientifiques. Y a pas une seule question posée sur euh, "Vous avez un élève en difficulté, qu'est-ce que vous faites ?" C'est, c'est incroyable !
6	P	Je voulais revenir sur une formulation que tu as eue, notamment tu parlais de savoirs de terrain, moi je reprendrais plutôt l'acculturation avec le terrain. Euh
6	J Y	Oui, oui
6	P	Je veux dire c'est, parce que je pense qu'on peut, que quelqu'un qui est recruté comme maître de conférences et qui a jamais enseigné il peut acquérir cette acculturation avec le terrain. Il a pas forcément les savoirs de terrain en termes de pratiques mais si euh si si il le veut
6	M	Si y se forme
6	P	s'il se forme y peut avoir cette acculturation avec le terrain. C'est c'est pas quelque chose, je je je pars pas de l'idée qu'un enseignant chercheur qui est recruté qui a fait que ça y peut jamais devenir référent. Y peut pas, c'est pas raisonnable
6	V	On parle d'éducabilité, y compris des enseignants-chercheurs ! (Rires)
6	P	Mais par contre c'est, que y est pas raisonnable c'est de leur dire "Voilà on te recrute ben tient tu vas être référent !" Ça effectivement je suis d'accord.
6	J Y	Je suis d'accord aussi.
6	M	Sinon il ne va rester que dans les tâches administratives.
6	P	Oui.
6	V	Mais ! enfin je, je crois qu'on est pas là pour parler de ça maintenant.
6	C	Enfin oui et non. Là où on est là pour parler de ça c'est que ça a plusieurs enjeux. Tout à l'heure Malek disait "mes collègues de la fac, alors dès fois y s'y refusent, mais quand y font des TD ils les font pas du tout comme moi" donc derrière ça y a quand même un enjeu, mais l'autre enjeu, je ferais un retour sur le premier extrait qu'on a vu tout à l'heure avec les deux jeunes en Espagnol. Ou finalement la question qui se pose là, très très opératoire c'est "Quelles sont les conditions optimales pour donner une consigne et des documents pour que tout le monde entre dans

		l'activité ?" Donc on est vraiment sur une question de terrain mais derrière ça y a des savoirs que la recherche possède et avec laquelle elle peut nourrir. Donc on peut le faire ce, ce, on peut prendre la situation de terrain et se référer à des gens comme Zakartchouk ou d'autres qui ont travaillé sur la consigne et dire "Là vous avez vu ça, vous avez une réponse", quelqu'un a dit je sais pas si c'est dans l'extrait ou ce matin on peut avoir une réponse provisoire. Pour le moment cette réponse elle tient, elle me permet de bien vivre dans ma classe et puis au fur, au fil de ma carrière je vais peut-être l'affiner, la rendre plus efficace, mais en même temps, si on prend, c'est un peu ce que tu fais toi quand tu dis "Je monte en généralité" euh, si on prend cette situation "Quelles sont les conditions qui me seraient favorables pour faire que cette mise au travail fonctionne ?" On peut la nourrir par la recherche. Et donc euh elle peut exister l'articulation.
6	V	Oui sauf que on parle de recherche en éducation mais on recrute des chercheurs très éloignés de ce domaine de recherche. Euh donc. Alors je me suis auto-censurée donc je je vais du coup expliciter ! Je pense que la question est sur le recrutement ! Moi j'ai rien contre le recrutement de chercheurs, l'adossement à la recherche, la place des chercheurs ici, simplement quand on les recrute aujourd'hui on les recrute uniquement sur des domaines de recherche et on les, y a pas de corrélation où en tout cas nous on la voit pas avec les réels besoins en formation. Pour développer la qualité de formation on est plutôt semble-t-il sur des logiques politiques de laboratoires et de, d'association, de groupes de recherche. Et quand on les recrute, dans les éléments de recrutement il n'y a rien sur les connaissances liées à l'éducation. Liées au monde de l'éducation ! Je je prends pour exemple
6	P	Parfois même c'est un obstacle.
6	V	le dernier chercheur qu'on qu'on, un des derniers chercheurs qui a été recruté avec qui je discutais l'autre jour je je lui demandais s'il avait une connaissance du système éducatif Français. Et en fait y se trouve que il il a pas fait son cursus dans le système éducatif Français. Donc y m'a dit "Je crois que c'est à peu près comme dans mon pays." Voilà sa connaissance du système éducatif français. Et c'est aucun reproche pour lui !
6	C	Non évidemment.
6	M	Ce que tu dis c'est vrai et c'est d'autant plus vrai que les recherches en éducation montrent que les disciplines scolaires ne sont pas les disciplines universitaires. Le champ scolaire a ses propres objets. Charvet elle le montre dans les années 80 et en histoire-Géo Laurence De Cock exactement pareil montre que ce qui se crée dans le, dans la discipline scolaire histoire ça n'a rien à voir avec la discipline scientifique Histoire ! Et on a fait comme si et on continue à faire comme si dans une grande partie des cas les deux choses étaient identiques. Alors que non, y a un champ de recherche qui est la recherche Histoire-Géo, je parle de ce que je connais ici, et il y a un autre champ de recherche qui est l'enseignement de l'Histoire-Géo.

6	J Y	Et qui est assez pauvre d'après ce que tu disais non ?
6	M	Qui est quasiment inexistant. Euh et on fait aujourd'hui comme si les deux étaient identiques alors même que la recherche dit que c'est pas identique. Et on a presque une contradiction forte entre ce que dit la recherche sur la production de comment on enseigne, sur ce qu'on enseigne et comment on construit un enseignement et ce que dit la recherche sur ce qu'on a appelé les disciplines hein euh qui qui, qui sont enseignées. Et là je trouve que c'est en ça que c'est terrible à l'ESPE. On utilise même pas ce que la recherche apprend de de la production de, ici. C'est vraiment dommage!
6	C	Mais, est-ce que du coup, un premier tour de, pour essayer de circonscrire hein, qu'est-ce qui s'apprend dans ce TD ? Est-ce que déjà se dire que le périmètre le plus large ça, ça ça, enfin non pardon, pas le plus large. Que dans ce périmètre ne se joue que des savoirs de métier, où en tout cas qu'on peut recouvrer dans les sciences de l'éducation ?
6	V	Moi y me semble qu'il y a deux questions différentes. Je sais plus sur laquelle on était. Là tu viens de dire "Qu'est-ce qui s'apprend dans ce TD ?"
6	C	Oui
6	V	Et juste avant je t'avais, j'avais cru t'entendre dire "Quelles compétences sont mobilisées par le, euh, par le référent ESPE ?" Donc c'est ?
6	C	Alors c'était pas à un autre moment, c'est pas la même chose. Là, euh
6	V	On répond, on répond à laquelle alors ?
6	C	A celle que tu as envie ! Après moi je ferais mon tri. (Rire V) Mais euh
6	V	Parce que tu as ces deux questions ? T'as ces deux questions
6	C	Les deux, les deux sont présentes.
6	V	Aujourd'hui ?
6	C	Ben une a, impacte complètement, entre guillemets, euh non pas le profil de qui devrait être référent mais les conditions optimales qui permettrait à quelqu'un de le devenir. C'est à dire que c'est pas son pedigree qui compte c'est, c'est ce qui sait avant de rentrer dans la pièce. (V hun hun) C'est ce que disait Pierre tout à l'heure quand y disait "J'ai contribué à former Claire et cætera et cætera" (P hun hun) dans la légitimité de départ. Donc là se pose la deuxième question que tu me poses. Et la première moi que je pose elle est sur, elle est adressée aux néo-enseignants c'est à dire c'est, quand ils vivent des TD délocalisés, les savoirs qui circulent à l'intérieur de ça, si on devait les mettre dans un sac, on voit bien que ce sac ne peut pas être celui des savoirs euh universitaires mais est forcément un sac dans lequel y a un lien avec les sciences de l'éducation.
6	J Y	Ouais mais
6	C	Est-ce que je trahis votre propos en disant ça où est-ce que c'est pas tout à fait ça que vous vouliez dire ?

6	J Y	Ben ça peut, ça peut être, enfin moi je j'ai, parce que tout à l'heure je me mets, je suis dans le cadre de Bucheton avec atmosphère, pilotage, étayage, et tissage. Et je trouve que le formateur, le référent, il est complètement là-dedans.
6	C	Alors moi je l'ai regardé avec un autre cadre qui est le cadre de Lanier, qui est plus sur le, ce que tu dis là au départ j'ai plus voulu le faire avec Bucheton et puis finalement je l'ai pris avec Lanier parce que c'est un peu plus confortable pour moi. Pour regarder plus dans les dimensions de l'étayage à la Bruner hein ?
6	J Y	Ouais, ouais et donc à ce titre-là automatiquement même si l'objet et le geste professionnel efficace pour répondre à une formation donnée, il est automatiquement étayé, tissé par toute une formation et étayé avec des points qui peuvent être complètement issus de la recherche en éducation.
6	C	Oui mais pour reprendre le point dont parlait Véronique tout à l'heure, il faut être quand même dans le champ de la recherche en éducation.
6	J Y	ben,
7	C	Ou pas ?
7	V	Alors, moi, moi j'étais en train de réfléchir en termes de
7	C	Moi j'ai pas la réponse hein ? Je vous pose la question.
7	J Y	Oui, oui, oui. Enfin bon j'en sais rien !
7	V	savoirs, savoirs faire, savoirs être.
7	C	C'est compliqué hein ?
7	V	Désolé hein (conversations parallèles inaudibles) mais euh les savoirs pour moi il faut effectivement que le référent soit acculturé, au, à l'éducation. Ça c'est un premier point. Il faut connaître les arcanes quand même. Et savoir comment fonctionne le terrain avoir suffisamment d'expérience pour avoir des représentations diverses et variées du terrain, pour moi ça c'est de l'ordre des savoirs. Après je trouve que, et et quand tu renvoies à l'étayage, à (JY hun hun) l'accompagnement, enfin. Là, là on touche essentiellement à des savoirs être. Il me semble que tout ce qu'on a mobilisé ça touche avant tout les savoirs être. C'est à dire tout ce qui touche à à au relationnel, à la communication, à
7	C	Là tu parles du référent toi ?
7	V	Oui oui.
7	J Y	Oui.
7	C	Moi j'étais plutôt sur les stagiaires hein ! Mais peu importe.
7	V	Moi y me semblait qu'on touchait, mais, mais non c'était les deux. Enfin, parce que euh, pour les stagiaires c'est la même chose qu'ils viennent chercher me semble-t-il c'est surtout des savoirs être. C'est pas des savoirs. Les savoirs ils les ont.
7	J Y	Ça, ça on le fait après nous tu vois ?

7	V	<p>Alors ils sont un peu dans des savoirs faire dans euh. Mais je crois que c'est le lieu où ils comprennent qu'y aura pas de recettes parce que on l'a évoqué ça à plusieurs reprises. Y comprennent aussi ça. Puis c'est pas la recette. Moi je m'en suis aperçue parce que plusieurs fois j'ai eu à vivre ces moments où le, un tuteur exprime le fait que "Ben lui aussi il se pose tout le temps cette question et que du coup il a trouvé telle ou telle réponse." Et là je sens chez le stagiaire ce "Ouf !" A la fois ce soulagement enfin, un vrai soulagement qui est de dire "Ah ben lui aussi il est dans cette situation, donc c'est normal de l'être, donc c'est normal de pas savoir, de se poser des questions. Et puis aussi cette petite pointe de déception qui est "Ah ben alors y aura pas de recette. Ah ben alors j'aurais jamais la réponse qui me permettra d'être sûr que ça va marcher." (B hun hun) Et, et donc pour moi on est quand même surtout, y a un cadre dans le, qui est effectivement l'éducation, qu'on doit tous maîtriser à peu près. Mais à l'intérieur de ce cadre, ce qui se travaille ce sont des savoirs être.</p>
7	M	<p>Moi j'ai par, savoirs être ça me dérange un petit peu mais par rapport à ce que tu disais, euh forcément les sciences de l'éducation et la recherche en éducation elle influence. Ben notamment parce que la prescription, et notamment dans le second degré à nettement évolué en intégrant des éléments des sciences de l'éducation. Quand on dit "Tu vas travailler en groupes, en îlots, et cætera..." (JY hun hun) euh tu fais référence à certains modèles qui sont euh sous-jacent, qui apparaissent et qui changent complètement la prescription de ce qui était un cours du second degré en histoire-géo par exemple. Et et donc qui convoque euh, ces références euh oui que, beaucoup plus prégnantes là-dessus. Par rapport à ça. Après moi, moi j'imagine ce qu'on apprend de ces TD de deux ordres. Déjà premier ordre c'est de l'opérationnalisation de tout ce qu'on a appris de théorique ici. Et donc euh, comment opérationnaliser une séance, une séquence qu'on a montée ? Et la rendre, avec quelle technique opératoire je vais utiliser ? Et ça je pense que c'est souvent un non-dit de la formation. C'est à dire on fait comme si euh ces techniques n'étaient pas à apprendre et on ne pouvait pas les recenser, on pouvait pas les catégoriser, on pouvait pas les hiérarchiser en fonction de la situation. Or dans n'importe quelle situation euh là encore avec du public, on te dit "Ben là tu passes le BAFA, on te dit quand tu parles à un groupe ben tu mets pas le groupe, ben tu essaies de pas te mettre dos au soleil parce que"</p>
7	J Y	<p>Bien !</p>
7	M	<p>"Tu vas avoir euh ton groupe là-dessus !" C'est à dire qu'il y a des choses concrètes à apprendre qui est de l'ordre de l'opérationnalisation du je fais rentrer mes élèves. Comment je les fais rentrer, comment je les fais s'asseoir, comment je les fais écouter et cætera et cætera." Même si ça ne marche pas dans tous les contextes mais y a quand même quelques, quelques, que Fred appelle "la transmission des gestes euh intergénérationnels" qui perdure et même si le collègue tuteur te dis "Moi aussi je me pose ces questions-là" ben d'un autre côté dans la même phrase il va te dire "Ben pour ça il faut faire comme ça." Y va être très</p>

		(main tranchée sur la table) euh dirigiste sur un certain nombre de choses.
7	C	Pas tous.
7	M	Mais, pas tous mais tu as quand même un certain nombre de choses qui permettent de. Et ensuite y a tout ce qui est, et moi je pense que dedans, se poser des questions pour moi c'est quelque chose qui faut apprendre. C'est à dire que on on on part du principe que tous les stagiaires se posent des questions. Moi euh, y a plein de stagiaires que j'ai qui se posent pas de questions hein ? Y se mettent pas en position de recul, de distance critique à chercher une solution et cætera. Il me semble que
7	B	Moi je pense que le problème il est là.
7	M	Y me semble que l'un des intérêts du TD délocalisé c'est c'est cette mise à distance
7	B	Bien sur
7	M	critique et dans l'observation qui permet de construire cette identité professionnelle
7	J Y	et collective !
7	M	et collective
7	J Y	Ça c'est euh
7	M	qui est
7	J Y	hyper important je trouve.
7	M	voilà, dans ce métier là on a besoin euh, de s'observer quotidiennement en train de travailler, on a besoin d'évaluer ce qu'on est en train de faire dans l'observation. Ça ne peut se faire quand étant un peu outillé. D'abord en étant aidé par les autres, parce que je sais pas le faire tout seul pour me permettre à moi, dans le quotidien de la classe quand je fais cours hé bien d'avoir ce recul nécessaire avec l'action qu'il se passe. Alors ça c'est un élément de l'apprentissage du TD délocalisé.
7	B	Et moi je crois que qu'il est même au cœur.
7	M	Et et donc on on
7	B	Maintenant je pense ça !
7	M	C'est c'est mon point de vue. Et c'est en ça que c'est intéressant de le mettre adossé au mémoire. Parce que de l'adosser au mémoire ça permet de, de se dire, voilà, le praticien réflexif, même si aujourd'hui c'est un peu passé de mode, euh mais, malgré tout. Y a quand même des choses à garder.
7	C	Tu vois moi je voulais réinterroger une façon dont tu as formulé les choses "Tu as dit le TD y sert à opérationnaliser ce qui a été fait en théorie."
7	M	Hun.
7	C	Mais est-ce que le stagiaire en alternance qui est maintenant quand y vient en TD délocalisé dans sa tête il a "Je viens opérationnaliser la théorie

		" ou est-ce que qu'il a "Je viens opérationnaliser pour garder le même mot ma pratique encore fragile ?"
7.	M	Oui ! (JY hoche la tête)
7.	C	Est-ce qu'il garde la même entrée que toi le stagiaire ?
7.	M	Ben je sais pas s'il a la même entrée que moi mais de mon point de vue c'est quasiment identique. Parce que dans la théorie on lui a quand même expliqué qu'un cours ça se passait comme ça. Et y se l'est représenté comme ça. Dans ma théorie y a aussi la représentation qu'il en a. Et c'est l'aider à sortir de ça pour voir vraiment ce qui s'est joué dans la situation.
7.	V	Est-ce qu'on est pas justement au cœur de l'approche par compétence dans le TD délocalisé ?
7.	C	En théorie.
7.	V	La question se pose même plus. Enfin c'est, quand Perrenoud dit "La compétence c'est un savoir en actes" ben là, typiquement, enfin on le vit. Je vois même pas ce qu'on peut vivre d'autre en fait. Forcément on réinterroge les savoirs mais à la lumière du terrain. Et donc on est sur euh sur le faire, sur l'acte.
7.	M	Et construire / déconstruire c'est aussi euh comment tu valides une compétence. Comment tu sais qu'une compétence est acquise ou au moins maîtrisée par quelqu'un c'est parce qu'il a réussi cette construction / déconstruction.
7.	V	Ce que tu as appelé contextualisation / décontextualisation tout à l'heure.
7.	M	Oui.
7.	V	Donc le fait d'être capable de la réinvestir.
7.	J Y	C'est de la mise en œuvre.
7.	C	Du coup est-ce que ça, est-ce que ça c'est valable dans tous les formats ? Ou en tout cas avec tous les, avec toutes les traces d'activité ? Si je remets cette question de l'approche par compétences dont tu viens de parler ? Est-ce que toutes les modalités de TD délocalisé se valent dans ce cas-là ?
7.	C	Est-ce que observer un expert et observer un euh pair, par exemple ça ça fait jouer le même jeu ? Brigitte t'as pas l'air de dire oui !
7.	B	Non, non. Moi je ne pense pas que qu'observer un expert permette à un stagiaire d'apprendre de (Malek fait un signe de désaccord avec sa main) de, de. Moi pour moi ça se. D'abord parce qu'y se positionnent en modèles et et on gomme le le coté, on recherche des solutions, on travaille et on part d'où on en est pour essayer. Et et ils sont en train de vouloir enfiler une robe ou un pantalon qui ne leur va pas
7.	J Y	Et que l'expert a mis trente ans à
7.	B	et y z'en sont pas là quoi !
7.	J Y	à, à coudre
7.	B	et et moi ça me gêne. Enfin je pense pas qu'on puisse apprendre d'un expert. Je pense que l'expert peut l'aider et et il est là pour ça, le stagiaire

		à construire ses propres, son propre apprentissage, mais, enfin moi je pense pas que le modèle ça fonctionne.
7	P	Je pense pas que le modèle fonctionne mais je pense que ça dépend de l'expert, ça dépend de la façon dont y se positionne. Si y se positionne en modèle, c'est sûr que c'est mort mais euh, je pense à des experts qui se positionnent pas forcément comme ça (B hun) et ça dépend aussi de, parfois, de à quel moment on va le faire. Je pense euh en particulier à, alors je sais pas si c'était un TD délocalisé ou si c'était une analyse de pratiques, le moment où je suis parti en fin d'année avec un groupe de stagiaires dans la classe de Stéphane Monbrun, PEMF qu'on a vu l'année dernière, il est venu
7	C	oui ! Ben y faisait partie du collectif des des tuteurs
7	P	Et, et j'y suis allé début juin, avec ce groupe-là, et euh, ça a pas du tout été modélisant pour eux, je pense que y z'étaient à un stade où ils s'étaient emparés d'un certain nombre de choses qu'il fait, et euh, parce qu'il pratique une pédagogie institutionnelle et qu'il, dont y ont pu s'emparer pour réfléchir et pas pour le prendre comme modèle (JY hun hun). Je les aurais emmenés au mois d'octobre, euh là euh, ça aurait été une catastrophe. Je pense que c'était trop loin de, de leurs préoccupations.
7	B	oui.
7	P	Ben c'est pour ça que je dirais l'expert, ben ça dépend. Par contre y a d'autres experts que je suis allé leur montrer euh, euh, en début d'année, euh, ou c'était aussi intéressant. Je pense à S*** à à V***, parce que je pense qu'il sait aussi se positionner en tant, en tant qu'expert mais en sachant qui il a en face de lui. Je pense qu'il se positionne pas de la même façon quand je lui emmène des stagiaires en octobre et quand je lui amène des stagiaires au mois de juin. Je l'ai fait les deux fois, je le sais !
7	B	Mais, mais je comprends ce que tu veux dire mais quand on va voir l'expert par définition, il est éloigné pour certaines choses des préoccupations du stagiaire. C'est à dire qu'il les a déjà résolues.
7	P	Ouais ouais
7	B	Et une fois qu'elles sont résolues... Comment comment lui déconstruit justement ? Pour
7	P	Oui oui
7	B	pour pouvoir lui trouver sa voie ? Puisque l'autre l'a, les a déjà dé, dépassés, tu vois ?
7	P	Oui, ça c'est là, là que, y faut, y faut quand tu observes un un expert euh, y faut je dirais quelque part tisser un lien avec d'autres traces d'activités des des
7	J Y	Oui, tout à fait oui
7	P	des stagiaires, que tu, que tu mets en relation
7	J Y	Y faut, ça mérite un commentaire. Ça mérite un "Tiens là y fait ça" ou alors l'expert "Là, je me recule et j'observe." Là ça peut être intéressant effectivement.
7	P	Oui mais et ça peut être aussi

7	J Y	avec le recul aussi de voir
7	P	ton rôle en tant que référent si tu as vu les stagiaires
7	J Y	oui
7	P	dans leurs classes
7	J Y	oui oui
7	P	de de tisser avec lien avec. Alors ça c'est. (JY hun hun) Y a des réponses mais ce ne sont pas tellement les réponses qui sont intéressantes c'est la question qui se pose ! Qui est la même que celle que vous posiez l'autre jour. Euh
7	J Y	hun hun
7	B	mais tu vois par exemple les tuteurs, lorsque les stagiaires vont voir des tuteurs. Et qui te disent "Ah, ah mais le tuteur y"
7	C	Tu parles en situation duelle ?
7	B	"avec le tuteur y ne bougent pas."
7	C	C'est à dire il y va tout seul ?
7	J Y	Ouais ouais ouais. Tout à fait ouais.
7	B	Oui oui ! Y va tout seul observer la classe du tuteur. Et y te disent "Mais il n'a pas les mêmes élèves que moi ! Parce que dans sa classe ils ne bougent pas ! Il a des anges !" Alors que moi je peux pas faire cours parce que !" Et et parce que effectivement il a pas vu comment le tuteur avait mis en
7	V	Ah mais oui
7	B	place.
7	J Y	Ça, voilà, ça a des limites
7	P	Voilà
7	B	Tu comprends c'est ça que je veux dire !
7	J Y	Ça a des grandes limites même.
7	V	Ça dépend aussi à l'ESPE, ce qu'on leur apprend
7	P	mais après, après après cette mise à distance elle peut se faire dans l'échange aussi.
7	V	à le déconstruire
7	B	Oui ! Evidemment
7	J Y	complètement. Luc Ria en a beaucoup parlé hein de ça !
7	C	Voilà. On est sur des choses qui sont déjà un peu écrites mais ce qui est, ce qui est quand même intéressant là encore, si on, alors, si on regarde les choses du point de vue du référent et si on regarde les choses du point

		de vue de la prescription. Du point de vue du référent moi lorsque je vous entends, j'entends que "Y faut aller », si enfin que. Aller voir un expert c'est pas n'importe quand, pas n'importe comment et pas pour faire n'importe quoi. Enfin c'est jamais le cas nulle part mais ce que je veux dire c'est euh, après, avec l'écart dont parle Brigitte, et qui est connu hein !
7	B	Oui ! Bien sur
7	C	La recherche en parle depuis longtemps. Avec l'écart dont parle Brigitte euh, si on prend l'exemple de Pierre, quand il va voir le collègue en pédagogie institutionnelle en fin d'année y a des stagiaires qui sont déjà un peu formés, qui ont une certaine maîtrise d'un certain nombre de choses et y va leur montrer un point précis et là finalement y va nourrir euh leur bibliothèque de possibles
7	J Y	Et y va les orienter !
7	C	Voilà, et c'est orienté !
7	J Y	Il y va pour ça.
7	C	Y vont pas voir quelque chose, pas voir quelqu'un, y vont voir quelque chose. Donc ça paraît une première clé. Et et je dis ça en référence par exemple au questionnaire que j'avais fait dans le mémoire sur le TD délocalisé ou y avait des pratiques qui étaient décrites, y avait des modalités et les critères de choix entre les modalités étaient des critères pour lesquels l'organisation prédominait. C'est à dire qu'il y a des gens qui allaient voir des experts parce qu'ils pouvaient pas aller voir des novices, et y a des gens qui allaient voir des novices parce qu'ils ne pouvaient pas aller voir des experts. Là dans ce que vous dites c'est que on est très loin des critères d'organisation, on est dans des critères d'efficacité et on est en train de se dire "Alors aller voir un expert oui, mais pas dans n'importe quelles conditions et pas forcément à n'importe quel moment, et pas forcément n'importe quel expert à n'importe quel moment." (JY hun hun) Ce qui est quand même une nuance importante. (B hun hun) Tu vois si on se projette par exemple sur "Tiens qu'est-ce qu'on pourrait faire partager aux collègues référents plus tard." Ça paraît quand même être un, quelque chose d'important. Et et la deuxième chose qui me paraît intéressant du coup, si je quitte deux secondes l'observation de l'expert et que je retourne sur l'observation du novice, ben c'est que euh, dans ce qui rentre en jeu dans "Qu'est-ce qui s'apprend en TD délocalisé ?" y a une troisième variable qui vient percuter, c'est "Qu'est-ce que c'est un débutant ?" Tu vois ? C'est quoi les préoccupations d'un débutant ? Qu'est-ce qu'un débutant peut faire ou ne peut pas faire ? Euh tu vois ? Et du coup finalement quand on se dit "Qu'est-ce qui circule au sein d'un TD délocalisé ? Qu'est-ce qui peut s'attraper comme savoir, comme compétence, n'importe, euh, dans un TD délocalisé, euh, ça ne peut être que dans la la zone de développement du débutant.
8	J Y	Ben oui.
8	M	Ce genre là

8	V	C'est sûr, c'est là ou y a le risque.
8	J Y	Ben oui.
8	M	oui.
8	C	Pourquoi "le risque" ?
8	V	Non je dis effectivement quand on observe un tuteur y a un risque que ça soit loin de la zone proximale de développement et donc euh forcément qu'on touche pas. Et donc forcément je suis d'accord que, il faut des précautions. Mais en revanche euh, moi ce que j'ai ressenti aussi, parce que nous on l'a dans le dispositif (B hun) c'est que on aborde des euh, d'autres questions, euh que l'on ne pourrait pas aborder en observant le travail d'un stagiaire Et aussi, ça leur permet de
8	B	d'ouvrir
8	V	d'élargir, d'ouvrir. C'est de pas rester dans la situation élève mais de comprendre qu'il y a plein de choses qui se jouent avant, ailleurs, autrement et avec d'autres intérêts. Et c'est de ce côté-là je trouve qu'il est intéressant.
8	C	Oui. Ça veut dire que ça profile quand même deux types de TD délocalisés. Presque hein ? Ce qu'on est en train de dire. Un qui serait dans la zone proximale via l'observation d'un pair ou on serait sur euh, ce qui s'apprend c'est euh, alors je vais dire des gestes de métier pour aller vite mais, des choses qui sont au centre de leurs préoccupations et qu'on peut tirer jusqu'à des savoirs de recherche à partir du moment tu vois où on les cible, on les organise et cætera... Mais en tout cas un premier type de savoirs qui serait comme ça. Et un second type de TD qui serait ceux euh où on va privilégier l'observation d'experts dans lequel on ne vise pas régler les préoccupations qui sont là. On vise enrichir le le champ de ce qui se joue quand on est un enseignant ou un, pour parler des CPE, un professionnel de l'éducation.
8	M	Après euh, moi j'ai du mal parce que c'est euh, je, c'est en cours de réflexion bien sûr mais je me dis "est-ce qu'on peut toujours tout reconstruire ?" C'est à dire c'est qu'à un moment donné y a, dans l'observation de l'expert aussi euh, des choses que fait l'expert qui permettent aussi de gagner du temps, et euh, de montrer euh, le métier qui fonctionne.
8	V	Oui.
8	M	Parce que souvent on ait comme si euh, ils ont été élèves donc dans cette position des élèves ils ont vu des façons de faire qui fonctionnaient et donc ensuite si on les fait voir que des pairs euh
8	C	Ah c'est pas ça qu'on a dit hein !
8	M	Non mais euh, c'est à dire qu'à un moment donné y a aussi à se dire ben euh, voilà, je prends un exemple, en maternelle je fais un TD délocalisé euh, les stagiaires avaient absolument pas compris comment utiliser un affichage en classe, euh, la collègue euh expert à ce moment-là leur montre toutes les potentialités d'un affichage et y te disent en sortant "Ben c'est super, demain dans ma classe je le fais plus du tout pareil !"

		Parce que y a un moment donné oui ils ont réfléchi, ils ont avancé, je suis d'accord, alors peut-être qu'y voyent pas toutes les étapes de la réflexion mais y voient aussi que voilà ben y peuvent, sur les recettes, à un moment donné, à un moment donné oui. Les collègues qui ont réfléchi pendant 10 ans et qui sont arrivés à un certain nombre de choses qui étaient viables et qui peuvent dire "Voilà dans cette situation tu, voilà, tu peux utiliser ton affichage comme ça, tu peux utiliser euh cette façon-là, tu peux utiliser" Mais c'est mais c'est dans deux choses différentes. Et je pense que ce qui nous reste à faire c'est peut-être d'identifier les familles de situations où on convoque le travail de construction parce que là c'est important de construire avec eux ces gestes qui ne peuvent être intégrés que si ils sont coconstruits et dans d'autres situations, d'autres familles de situations où à ce moment-là on peut par l'observation et peut-être l'observation d'experts acquérir un certain nombre de, de référents, euh tu utilises ce mot là mais qui qui permettent de se dire "Ben voilà pour faire ça y faut faire comme ça", euh ça peut marcher très très souvent. Après on en a toujours, en éducation, des moments où ça marchera pas
8	J Y	Bien sur
8	M	Hein ! Mais on sait aussi très bien que dans une classe, ben euh si dès qui a un élève qui te coupe la parole tu le laisses parler ben, ça, ça marche pas. Et après on a pas toujours besoin de passer par l'expérimentation.
8	C	Et ça par exemple c'est pas sûr que ça se voie en passant par l'expérimentation, en regardant un expert parce que ça n'arrivera pas.
8	M	Ben, pas forcément
8	C	En tout cas ce qui sera invisible parce que des fois c'est invisible au professionnel lui-même c'est c'est le geste qu'il fait pour pas que ça arrive.
8	V	hun hun
8	M	Oui ! C'est aussi parfois le geste qui fait dès que ça arrive pour que ça n'arrive plus.
8	P	Et c'est là, c'est là je pense, quand on parle d'observation d'expert en fait derrière c'est le tuteur, je fais l'hypothèse qui a peut-être une hypothèse liée à l'histoire entre le premier et le second degré. Parce que dans le premier degré, il se trouve que, euh, un certain nombre des tuteurs ben on sur le papier ils le sont tous mais, un certain nombre des tuteurs sont aussi formateurs. Alors que c'est pas encore, c'est pas encore le cas même si y a la volonté
8	J Y	Complètement
8	P	que sur le papier ils le deviennent tous, via le Caffa. Comme je dis ils le sont tous sur le papier mais ils sont pas tous formateurs, c'est pas parce qu'on leur délivrera à tous un Caffa qu'ils seront forcément euh, tous devenus formateurs.
8	M	Oui
8	P	Et je pense que ça ça crée une différence. Quand on va faire observer un expert qui est tuteur et qui est aussi formateur il va avoir des compétences à déconstruire avec les stagiaires

8	J Y	Oui bien sur
8	P	et donc à leur montrer ce qu'ils ne peuvent pas voir. Que n'aura pas euh, un tuteur, expert dans sa classe mais qui n'est pas formateur et qui n'a pas construit cette compétence de formateur.
8	M	Cela dit, enfin pour pousser le bouchon vraiment très loin Maurice, euh, nous les tuteurs ils sont choisis parce qui a un poste dans l'établissement. C'est à dire qui sont choisis parce que c'est la DGRH qui dit "Y a 9 heures" et ensuite on se dit "Puisque y a 9 heures et donc y aura un stagiaire dans cet établissement, on va chercher dans l'équipe un tuteur potentiel."
8	J Y	Dans l'équipe ou ailleurs !
8	M	Ou, ou ailleurs. Mais à la limite ailleurs quand on sait que la personne est, a le profil
8	B	tient la route
8	M	tient la route, c'est très bien. Souvent on choisit quelqu'un de l'établissement, c'est le moins pire.
8	B	Oui oui oui
8	P	J'ai commencé comme tuteur comme ça, comme tuteur moins pire ! (rires)
8	M	Et nous on a énormément de dysfonctionnements, ça pose vraiment la question parce que depuis tout à l'heure on parle d'experts, souvent ce sont des gens expérimentés d'accord mais c'est ce que tu disais qui sont pas euh
8	C	Expert ça peut être le début d'expérimentés ou d'expertise, c'est l'avantage d'être le début de plusieurs mots !
8	M	Mais la plupart du temps ces tuteurs-là ils sont, parfois c'est très très dur.
8	P	Je sais, parfois en réunions parisiennes être expert c'est que tu as, que tu as un an d'ancienneté par ce que les autres en ont zéro.
8	M	Et oui ! (rires) Parce que quand elle a proposé t'étais le seul à pas baisser la tête quoi.
8	J Y	Moi je crois qu'il est, qu'il est très important de privilégier la relation entre pairs. Parce qu'elle est d'une richesse (P hun hun) euh, un exemple dans le, dans le, dans l'UE 31 PE, on, nous pour fonctionner on a quatre malheureux TD que, le premier semestre c'est vraiment pas grand-chose et on les sollicite sous la forme de GEASE avec un étudiant qui expose un problème et puis après tout un, tout un respect d'un protocole qui les amène finalement à mutualiser, proposer des solutions au collègue qui a exposé son problème. Et puis le cours suivant on vérifie. Et toutes les solutions qui sont trouvées sont des solutions qu'on aurait pu donner nous euh, dès le départ, où alors en les aménageant les unes avec les autres mais c'est c'est d'une richesse incroyable. Mais par contre on ne peut pas avec le temps qu'on a tout aborder également. Donc c'était intéressant de faire référence aux tuteurs si possible, mais ça je dirais que c'est un peu la relation aussi, qu'y a ou pas entre eux. Y a des étudiants qui

		veulent pas aller voir les tuteurs. Des tuteurs qui euh c'est un peu compliqué des fois souvent hein ! Dans le, dans, dans cette relation-là. Mais après on peut faire référence selon les thèmes à des ben, comme tu disais tout à l'heure à NéoPass ou aller voir lui ou faire venir quelqu'un pour alimenter. La relation entre pairs moi je trouve qu'elle est, ils ont des solutions. Ils ont des solutions.
8	C	Je vous propose de regarder un extrait qui va surement bien aller avec la discussion qu'on est en train d'avoir.
8	J Y	Faut que j'aïlle euh, téléphoner, je peux ?
8	C	Je peux ! Ben évidemment tu peux !
8	J Y	Là on travaille six ures d'affilées là ?
8	C	On a dit jusqu'à ce qu'on meure de faim Jean-Yves. Vous étiez d'accord avec ça hein ! On peut faire un petit break. On fait un petit break. (pause)
8	C	Donc on en était à cette question de, puisque là je fais ça parce moi je vais couper la pause on montage. Donc on en était à cette question de, qui on va observer, qu'est-ce qui se joue, qu'est-ce qui s'échange et voilà ce que vous disiez sur euh, presque sur ça, y a un an.
8	V i	Extrait.
8	M	T'as vu y voulait parler (JY) et tu lui as pas laissé la parole !
8	C	Moi j'ai fait ça ? (rire P)
8	M	Y demande la parole depuis une demi-heure là sur l'extrait
8	C	T'as vu d'ailleurs là il la demande plus, il la prend. (rires) Alors est-ce qu'on peut éviter des situations euh. Je trouve que
8	M	Moi j'ai pas avancé hein ! (Blanc puis rires) Non mais vraiment hein ! Je te le dis ça fait un an quasiment jour pour jour et je suis toujours
8	V	Oui mais c'est intéressant parce que on voit que c'est une question importante pour toi et on voit aussi qu'on sait pas y répondre. Et que là on sait toujours pas y répondre.
8	M	Pierre y
8	V	Oui Pierre y te répond, y te répond euh "En fait l'important c'est la question" mais euh euh, moi je comprends que tu t'interroges parce que je crois qu'effectivement y a une posture, enfin on reproche toujours aux étudiants la posture de chercher des recettes et en fait nous on a une posture qui est de dire "Y en a pas, l'important c'est de se poser la question"
8	J Y	Même si on sait qu'y en a
8	V	Bon. Mais une fois qu'on a dit ça euh effectivement on a pas trop fait avancer le schmilblick quand même. Alors que je suis d'accord avec toi aussi, y a des choses que l'on sait à peu près sur des situations données et qu'on se, qu'on se refuse à, à dire

8	P	C'est pas qu'on, c'est pas de refuser à les donner mais c'est c'est de les donner qu'au moment où on a créé les conditions pour qu'ils puissent les comprendre.
8	J Y	Pour qu'il y ait les questions.
8	P	Comment ?
8	J Y	Pour qu'il y ait la question !
8	P	Oui ! Oui c'est ça c'est à dire qu'en fait euh
8	J Y	Je suis tout à fait d'accord.
8	P	Et euh
8	V	Mais la difficulté
8	P	C'est un problème de dévolution
8	V	c'est que chaque stagiaire se pose la question à un moment différent
8	P	oui
8	B	(inaudible)
8	M	Ben moi la question que je me pose c'est, si on dit, puisqu'on nous le répète, "enseigner c'est un métier qui s'apprend", moi j'ai toujours tendance à à décontextualiser par rapport aux autres métiers. Mais peut-être c'est un tort
8	P	non
8	M	Alors je me dis, dans un autre métier, euh, notamment un métier que j'ai pu faire par ailleurs euh comment ça se passe pour apprendre le métier ? Et euh, je trouve que, je trouve mais j'ai pas la réponse. Là encore c'est vraiment que on, on va beaucoup plus vite, alors parfois en étant beaucoup plus injonctifs vous allez me dire hein ! Mais est-ce que le fait de travailler avec de l'humain, avec des élèves, c'est un biais qui ne permet pas, mais on va beaucoup plus vite dans, d'autres euh, métiers où d'autres activités qui ont un lien avec le public en disant ben voilà "Pour euh, tu passes le BAFA on te dit pour encadrer un groupe y faut faire ça, ça et ça ! Point." Et là tu vas passer ton stage BAFA, j'ai été formateur BAFA euh ici euh on on me demandais d'être beaucoup plus injonctif sur "Comment encadrer un groupe. Comment déplacer un groupe. Comment mettre un groupe en activité. Et cætera et cætera..." Et et au final je me dis que ceux qui sortaient et qui encadraient pendant les semaines de vacances y y y avaient un bagage minimum qui leur permettait et après ils s'adaptait aux différentes situations parce que forcément. (JY hun septique) Et je trouve, plus ou moins. Et c'est pour ça je cherche, et là, c'est là où je dis "J'ai pas évolué." Je me dis "Il y aurait peut-être moyen en bien définissant ce qu'il est possible ou pas de donner rapidement parce que ça constitue un socle et ce qu'on fait construire", j'ai j'ai pas avancé.
8	C	Moi je crois que la différence elle est sur l'activité du dernier sujet de la file. Je reprends ton exemple du BAFA qu'on peut mettre en parallèle avec l'exemple de des situations d'alternance dans les soins infirmiers. Le

		malade et le jeune enfant qui est dans un centre aéré, entre guillemets on n'attend rien de lui après. C'est à dire que le malade y va sortir euh on lui aura fait ses points de suture ou il aura été soigné mais il n'a pas une activité à faire après avec ce moment où il a été soigné. Le gamin qui va en centre aéré, quand il quitte le centre aéré il a passé un moment il a fait des choses mais on en attend rien non plus. Alors que là on forme des gens à former des gens qui a, à acquérir des compétences. Et le but c'est que ceux que nous on forme y forment les autres. Et pas juste ils les occupent où ils les soignent. Et occupe est pas péjoratif hein !
8	M	Oui oui oui.
8	C	Mais comme l'activité du dernier de la chaîne c'est pas la même la façon de former l'avant dernier de la chaîne c'est pas la peine. Enfin...
8	M	Oui
8	C	C'est une hypothèse.
8	M	en ce sens que je disais tout à l'heure, en disant ça, on va très vite où on fait pas euh des gestes de métier sur l'encadrement du groupe, comment mener un groupe et cætera. C'est ce que je disais tout à l'heure et savoir, ou on va très très vite en faisant comme si c'était pas important alors que c'est super important. Et ensuite on va très vite, on s'appesantit sur des apprentissages, comment faire apprendre les élèves et cætera. Mais sans créer les conditions euh d'ordre et cætera par rapport à ça. Et je me dis y aurait peut-être moyen de réfléchir un peu plus, mais là encore hein vraiment j'ai pas avancé. Sur euh est ce qu'on pourrait pas euh avoir beaucoup plus d'impact sur créer les conditions de l'apprentissage pour ensuite coconstruire avec eux un certain nombre de choses sur "Comment ils apprennent, qu'est ce qui se joue dans la passation de consigne et cætera..." Mais euh, si on fait que l'un c'est pas bon, si on fait que l'autre c'est pas bon non plus mais j'arrive pas à déterminer comment faudrait faire euh là-dessus. C'est à dire qu'il me semble par exemple que, tu vois là on a une journée euh, en aout nous, créer le cadre propice aux apprentissages. Y a les stagiaires, "bonjour monsieur, bonjour madame, où vous êtes ?" Et cætera et cætera et en six heures on te demande de. Et après on y revient très très peu.
8	C	Alors après ça dépend des parcours ça. Y a des grosses différences.
8	V	Oui.
8	M	Oui ça dépend des parcours mais je parle de ce que je connais. Nous on y revient très très peu. Et je me dis euh que finalement créer le cadre propice aux apprentissages c'est super important ! C'est fondamental dans notre métier.
8	P	Ça c'est, ça me fait un peu penser à des outils que je continue à utiliser même même si ils sont du temps des dinosaures, hein. Mais c'est les deux DVD qui avaient été fait, c'est encore du temps de l'IUFM, je pense essentiellement par des PEMF justement pour expliciter quelques quelques bases. Voilà. Et c'est vrai que ça c'est des trucs qui ont été édités et distribués à tous les étudiants pendant deux ans de suite qui rentraient comme PE2 à l'IUFM et qui maintenant sont, sont partis, des trucs qui

		seraient critiqués par notre direction comme datant des dinosaures mais moi je les utilise systématiquement en fait.
8	M	Et à votre avis, moi j'interviens dans la formation T1 Rep+, où là on me demande d'intervenir beaucoup plus parce qu'ils sont lâchés en Rep+ sans tuteurs et cætera. Et ce que te disent les T1 c'est "Pourquoi on a pas eu ce type de formation l'année dernière ? Où vous prenez le temps d'analyser avec nous ce qui se passe, ce qui se joue, les gains les pertes les situations et cætera et cætera ?" Et le plus souvent c'est certains je les retrouve. Parce que je les ai eus comme stagiaires et je les retrouve "Pourquoi on a pas fait ça ?"
8	C	"Vous saviez faire ça aussi et vous nous l'aviez pas dit !" (Rire tous)
8	M	Et et je me dis y a y a quand même quelque chose là, et...
8	C	Ben moi j'ai pas de réponse toute faite mais on voit quand même qu'il y a deux paramètres qui rentrent très fortement dans ça. Le premier c'est un critère de temps (Plusieurs hun!) c'est à dire que là où on va mettre des années des années des années à former un infirmier, on va considérer que former au métier de prof ben ça prend beaucoup moins de temps. C'est, c'est un premier point et je ne parle pas d'autres métiers que les infirmiers mais tous les métiers adressés à autrui on va mettre bien plus de temps à considérer que, devenir un professionnel de ça, ça s'apprend en longtemps. Et nous ça s'apprend tellement vite, en tout cas, ça s'apprend pas vite mais les conditions de vitesse dans laquelle on met les jeunes à mon avis amènent en permanence tout le monde à faire des choix, prendre des raccourcis et avec en plus moi j'y vois aussi une question de discussion de l'alternance c'est à dire que quand tu dis au mois d'aout le Rectorat six heures prise en main de la classe et à partir du 1er septembre il est entre guillemet déposés de ça puisque dans l'alternance ça part à l'ESPE, avec pas forcément toujours une mise en cohérence des choses et quand on se retrouve en T1 on est de nouveau dans des formations rectorales et les gens qui eux ont vécu la continuité du process se disent euh ben moi l'année dernière on m'a appris des choses avec un choix fait par un organisme de formation qui est pas celui-là et qui est pas toujours le choix de de favoriser l'entrée immédiate dans le métier. Parce que la logique, on l'entend souvent c'est plutôt pas celle-là et quand tu les revois un an plus tard toujours avec la casquette du rectorat alors qu'ils t'ont vu avec la casquette ESPE tu es dans la réponse à une immédiateté. (M hun)Et pour moi ça c'est aussi un dysfonctionnement de l'alternance. Au sens des deux entités si tu veux qui se coordonnent pas pour savoir de quoi ils ont besoin pendant un an, deux ans, trois ans et vingt ans. Mais...
8	V	Euh, y me semble que dans la question que tu poses ce qui se joue c'est pas seulement une question de lien avec le terrain. C'est vraiment dans les apprentissages fondamentaux qu'on les vive ou pas en ESPE. Et là je vais faire lien avec la recherche en éducation moi je suis stupéfaite depuis que je suis ici hein ! Que ce soit à l'IUFM ou à l'ESPE, je suis stupéfaite à quel point on apprend pas les différentes théories de l'éducation, les courants. Parce que quand un, même si un stagiaire ne sait pas

		immédiatement répondre à une situation, si au moins il a une vision claire des possibles, "Voilà pour organiser mon cours j'ai le choix entre tel et tel et tel formule de pédagogie, telle et telle forme d'action, telle et telle forme d'accompagnement et cætera. C'est déjà beaucoup plus clair qu'un qu'un étudiant qui se sent totalement démuné parce que, de toute façon il a pas euh tous les éléments du puzzle et le problème c'est que faire cours ça mobilise tellement de de compétences dans tellement de champs différents que si tu n'as pas un étayage théorique solide avant c'est aussi compliqué. C'est pas seulement le lien avec le terrain. Et enfin je sais que c'est très différent cette fois entre premier et second degré mais dans le second degré, clairement on est démunis. Et le tronc commun qui devrait être le moment, le lieu où ça se travaille. Ça n'est pas travaillé. Et bizarrement ça l'est de moins en moins puisque ça ne fait plus du tout partie des éléments communs. Puisque vous savez que la nouvelle orientation, il n'y a plus de thématiques obligatoires, donc notamment celle de la pédagogie mais ça c'est pas important. L'important c'est leur apprendre à apprendre et une fois qu'on a dit ça y paraît qu'on a tout dit. (Rire C)
8'	M	Mais je reviens à
8'	V	J'étais à, aux deux journées de tronc commun, je viens de vous en faire la synthèse.
8'	M	Mais tu vois la question que je me pose c'est finalement ce qui manquerait c'est vraiment l'identification des savoirs qui sont indispensables pour enseigner et la hiérarchisation de ces savoirs, je reviens, je me rappelle G*** D*** qui a travaillé avec moi y a quelques temps et qui enseignait en REP+ y disait euh, on forme les stagiaires pour dans dix ans. On les forme pas pour l'année prochaine.
8'	P	Oui, oui oui.
8'	M	On les forme pour dans dix ans. Qu'est qu'est-ce que tu seras comme prof dans dix ans ? Et euh, pour l'année prochaine tu vas te faire entre guillemets massacrer pendant dix ans mais ça fait partie presque d'un bagage commun j'ai l'impression. C'est une sorte de passation, de rite
8'	P	Oui mais c'est
8'	V	C'est un apprentissage qui dure
8'	P	Mais c'est lié à ce que tu disais au niveau du temps quoi ! On doit tout faire en six mois.
8'	C	C'est lié à ça et c'est lié à une forme de déconnection. Dans énormément de réunions collectives en amphitheâtre et cætera où on vient t'expliquer ou te montrer ou te dire maintenant comment il faut travailler amusez-vous à compter combien de fois les mots alternance, professionnalisation sont prononcés. Vous avez largement assez d'une main. Parce qu'on ne parle jamais de ça. On parle de, enfin c'est un monde qui vit en vase clos sur euh, qui qui comme si y avait une espèce de de de de de de surprescription euh sur quelque chose qui déconnecte un peu du réel. Enfin.
8'	M	Oui et puis je, tu faisais le parallèle avec la formation infirmiers, médical et cætera. Je dis pas que c'est mieux hein ! Pour connaître le

		médical par mon épouse c'est pas forcément mieux. Mais y vont vers une formation qui ressemble beaucoup plus à la nôtre et c'est ce qui fait énormément peur. Mais tu as quand même ce rapport-là très rapidement avec le terrain et ces aller retours sont organisés de manière beaucoup plus fréquente entre euh des éléments de la recherche et des éléments du terrain. Et moi je trouve que ce qui manque énormément c'est ces allers-retours beaucoup plus fréquents. Tu as deux TD délocalisés de deux heures, tu te dirais mais le référent y devraient être quasiment à temps plein et y devrait faire que ça, des allers retours et je trouve moi pour être intervenu dans le DESU (P hun hun) jusqu'à y a deux ans, sans repartir sur les GFP, la possibilités qui était laissé à l'enseignant en DESU, cette liberté de euh de fixer l'accompagnement des ateliers de pratiques et les TD délocalisés pour organiser ces ateliers beaucoup plus fréquents hé bien ça permettait une souplesse qui était beaucoup plus riche. J'avais des, l'impression l'impression de rendre mes DESU beaucoup plus acteurs de leur formation parce que j'avais plus de possibilités de faire des allers retours et j'avais plus de souplesse pour en organiser plus. D'ailleurs les stagiaires te disent en fin d'année "Pourquoi on a pas plus de TD délocalisés ?"
8	B	Ouais.
9	M	Ça revient systématiquement quoi hein ! Je sais pas vous mais
9	J Y	Mais complètement.
9	M	C'est quelque chose qui revient euh régulièrement.
9	J Y	Même en master 2 c'est ce qui les intéresse le plus.
9	B	Oui.
9	M	Ça veut bien dire que ils ont, ils ont besoin non pas que de l'articulation avec le terrain mais ils ont besoin de ces allers retours.
9	J Y	Ben oui ! Nous dans l'état actuel des choses on va voir les jeunes une fois par an. Alors ils se voient entre eux hein ça fait un aller-retour quand même mais on y va qu'une fois par an. Pour les premiers c'est en octobre, il est sur des problématiques bien particulières et le dernier c'est mois de mai. Pour autant euh on sait pas comment il est abimé d'une période à l'autre et c'est vraiment frustrant. Ça mériterait effectivement la possibilité de faire plus de, plus d'allers retours.
9	P	Mais c'est vrai que l'intérêt que j'ai vu dans le DESU, c'est que, c'est pour ça que je fais plus la différence entre les analyses de pratiques et les TD c'est que du coup j'ai euh, je dirais j'ai un suivi régulier de l'ensemble des stagiaires euh avec lesquels je travaille. Enfin c'est pas euh en moyenne c'est au moins une fois par mois. Donc on fait, plus les fois où je les vois sur le terrain ça fait si euh disons quand je travaille avec eux dans un TD délocalisé c'est pas des gens que je découvre. C'est c'est une grosse différence avec ce que je fais quand je l'anime dans le Master. En fait euh... (blanc 10 secondes)
9	C	Est-ce que euh je vous oriente vers autre chose ?

9	J Y	hun hun
9	C	Ça vous va ? On va un peu regarder des choses du côté de, je vous le dis, comme ça au moins c'est fait, des choses qui peuvent se jouer avec le tuteur ? On va aller sur un champ qu'on a pas trop abordé jusque-là ce matin. On va rester sur la même vidéo.
9	J Y	qui pose certains problèmes. Je trouve.
9	V i	extrait TDD Pierre dans ACC
9	C	Bon on peut arrêter là. Si euh, forcément ça fait écho à des choses qu'on a déjà dites parce qu'il rajoute la dimension tuteur et ce que j'ai écrit vite fait en écoutant Christine et je peux vous poser la question comme ça pour qu'éventuellement on cerne un peu le truc, ce serait "Finalement à partir de quelles situations apprendre à faire des choix raisonnés et avec entre guillemets quel partage du travail avec le tuteur dans cette idée du tutorat mixte euh ? Qui est à la fois une large question mais aussi une pas large du tout. Mais je trouve que la question du choix raisonné on en a parlé beaucoup ce matin. On apprend pour quand ? Est-ce qu'on apprend pour demain ? Dans 10 ans ? Ou est-ce qu'on apprend dans une zone proximale ? Enfin c'est quelque chose qu'on a dit pas mal de fois. Et là dans ce qu'on a évoqué là y a quand même cette idée qui parle de se partager.
9	M	Oui c'est une de mes questions oui.
9	C	Une thématique propre aux tuteurs pour reprendre l'expression que tu as utilisé là. Est-ce que tu as tu es toujours sur ça ?
9	M	Là là non je suis beaucoup plus tranché. C'est à dire que par rapport à ce que les collègues disaient je disais oui si ça te revient à toi, si c'est remis sur le tapis lors du TD délocalisé c'est que la question n'a pas été réglée ou abordée. Que la préoccupation est toujours présente et donc y faut que tu la traite. Parce qu'à un moment donné tu ne peux pas et là encore c'est que si elle arrive au niveau du référent c'est que euh, c'est c'est pas réglé par ces choix-là. Après moi ce que je, enfin une des situations, c'est c'est difficile d'identifier les les situations que seraient a priori supports euh, de, de questionnements par rapport aux gestes de métiers où aux savoirs de métiers qui sont convoqués par un enseignant débutant ? Cela dit euh on sait très bien par exemple que euh, tu parlais de faire autorité par rapport à un élève, la première fois qu'un débutant doit faire autorité par rapport à une situation qui dérape, c'est un moment qui euh, qu'on peut identifier. Ça va se passer alors pas forcément dans les trois premiers mois, les six premiers mois mais on peut dire que dans les deux premières années y va y avoir un moment où y va avoir un conflit lourd à régler euh là-dessus. Et on peut identifier comme ça euh des premières fois qu'il va devoir régler et qui vont être, euh, qui seront des représentées par des formes de situation là. Après est-ce que en étant hors sol c'est possible ? Moi je... (blanc 5 sec) Est-ce qu'on peut faire des études de cas ? La question c'est est-ce qu'on peut se dire "Ben voilà euh"

9	C	Je sais pas si c'est ça quel sous entendait avec les situations ?
9	M	Mais je sais pas c'est la question que. En la réécoutant là parce que y avait une idée de familles de situations à un moment donné, de bibliothèque de situations aussi.
9	C	Ça, quand Christine parle comme ça elle s'adresse toujours à la formation des formateurs.
9	M	oui
9	C	Hein c'est à dire des situations typiques qui montre des dilemmes hein ! Mais pas des réponses. C'est souvent, c'est souvent ça hein. La question n'est pas de donner la bonne pratique mais de soulever les dilemmes de métier pour que chacun les identifie et se positionne en fonction de son contexte, de ce qu'il a à faire hein ! C'est plus comme ça.
9	V	Mais c'est proche de Néopass !
9	C	Oui ben, y a pas de hasard ! (rire C)
9	M	C'est bizarre ça !
9	V	Non mais..
9	C	Oui, sauf que nous on a pas Néopass du référent. Tu vois ?
9	V	Mais du coup c'est c'est, ça renvoie à la question qu'on se posait tout à l'heure ! C'est est-ce que chacun on se constitue notre petite bibliothèque de situation finalement au fur à mesure du temps où on est référent des TD, est-ce qu'on va chacun se créer ses petites références ?
9	C	Non mais tu vois alors, pour aller là-dessus et pour projeter dans deux ans, sur cette question du collectif et cætera. Est-ce que si l'an prochain y avait des heures, là je fais de la pure science-fiction, je suis dans l'invention totale. Euh si y avait des heures l'an prochain pour que ce collectif, légèrement élargi ou pas euh, dans tout ce qu'on a vu dans les TD des uns et des autres sélectionne des pastilles pour en faire des bibliothèques de situations pour former d'autres référents, est-ce que c'est un truc qui vous paraîtrait pertinent ? Est-ce que vous seriez prêt à le faire, est-ce que ? Tu vois essayer d'identifier des dilemmes.
9	V	Moi je te l'ai toujours dit.
9	C	Que ça t'intéressait ?
9	V	Pour moi ce travail il a il a vraiment du sens si y a vraiment un aboutissement en termes de mutualisation où on construit un contenu, un corpus, qui permet que, de dire "ben voilà, on sait peu de choses mais on sait quand même que le référent ESPE il est là quoi." On peut le situer, on peut dire comment il peut animer un TDD, enfin hein !
9	M	Mais tu parlais du référent moi je le vois aussi beaucoup pour la mention 4. Dans la formation des formateurs, comment on peut se servir aussi de ce corpus pour en faire un
9	C	Ah complètement !
9	M	Un outil là dans la formation initiale euh, parce que ça peut aussi être montré là et ces préoccupations et cætera.
9	V	Y a beaucoup d'éléments qui touchent à l'animation quand même.

9.	C	Oui là on en pas encore trop parlé euh, j'avais un extrait sous le coude pour tout à l'heure si vous n'êtes pas trop fatigués. Mais voilà, je trouve qu'une des finalités de l'intervention c'est ça. C'est produire quelque chose adressé à d'autres. Mais pas simplement adressé sans explications mais adressé avec un, tu vois avec un accompagnement ! Ça aurait toutes les légitimités à exister comme ça. Après est-ce qu'on arrive à le rendre audible auprès de la direction pour pouvoir le faire je sais pas. Ça je veux bien essayer mais je sais pas. Et puis je sais pas si ça vous intéresse de vous y coller quoi. Enfin que nous nous y collions. On en a parlé un petit peu, ça a été évoqué dans la mention 1 cette question de former les référents.
9.	P	Oui.
9.	C	Ça pourrait être un biais qui passe par là et après qu'on va agglomérer à d'autres. Sinon sur cette question du partage avec le tuteur ? Partage des rôles, partage des tâches, partage des interventions, partage des attributions de formations, euh est-ce que vous êtes tous sur la position de Malek là ?
9.	J Y	Moi je trouve ça assez compliqué. Quand même dans les faits. Ils ont, on les voit lors d'une formation lors de la rentrée, en août. On les voit une journée de formation après, on les voit quand on arrive à les voir quand on est dans les établissements. C'est à dire qu'on les voit trois fois dans l'année.
9.	C	Quand tu les vois ! (Rire P puis tous)
9.	V	Quand tu dis "c'est compliqué", tu veux dire quoi ? La relation aux tuteurs ? Pas l'animation là ? La relation aux tuteurs en général.
9.	J Y	Oui la relation avec le tuteur entre le référent.
9.	C	Hors TD en fait.
9.	J Y	Hors TD.
9.	V	D'accord. C'était ça que j'avais pas compris.
9.	J Y	Dès lors, dès lors que ça me paraît compliqué le, la notion de partage de tâches elle est davantage tacite. Voilà donc y s'occupent du quotidien et nous on vient voir. Alors ils nous sollicitent de temps en temps pour préparer leurs rapports et pour les écrire et encore on en est pas destinataire automatique puisque ça va sur Magistère, c'est Magistère je crois et on en est destinataire que s'ils le désire eux. Je trouve ça euh enfin là pour l'instant pour moi c'est le truc, en perspective de travail euh
9.	B	En friche
9.	J Y	Ouais en friche, ouais ouais. Et qui pose problème hein ! Donc je, je ne me satisfais pas de ça. Et j'ai un petit peu de mal. Et puis même dans la relation elle même quand on se retrouve en TD, en débriefing euh par rapport à leur statut d'enseignant choisis parce qu'ils sont expérimentés et qui, dans la relation avec le référent ESPE, veulent euh, veulent se positionner comme étant expérimentés et donc dans le, dans le conseil, souvent quand on se retrouve ensemble, le tuteur tombe vite dans euh, je

		prends la parole et je dis "Ça c'était bien, ça c'était bien, ça c'était bien et ça faudrait plutôt que tu fasses comme ça, comme ça, comme ça." Et nous on est pas trop là-dessus. Nous on préfère privilégier je le dis assez souvent la relation entre eux tu vois ! Et c'est c'est et on a du mal aussi à leur dire, alors quand on les connaît bien alors, "tais-toi laisse parler les autres !" Mais quand on les connaît pas bien on a du mal à de, de. Moi, je trouve moi que c'est pas facile. Moi j'aurais un peu de mal à parler de tutorat mixte. C'est quelque chose qui est implicite.
9.	C	Moi j'ai l'impression qui a une grosse différence par exemple entre chez toi (désigne V) et chez Julien qui serait d'un côté
9.	V	Ah ouais ah ouais, parce que nous. Tout à fait. C'est vrai que nous on a de la chance parce qu'on a pas mal de temps de, enfin, on a le temps officiel qui est donné pour l'ensemble des tuteurs (JY hun hun) tous parcours confondus, par l'ESPE et le rectorat plus des journées de formation au PAF. Au moins 2.
9.	J Y	Ah oui ! Que vous animez vous !
9.	V	Enfin trois, plus les journées de pré-rentrée. Nous on a euh la rencontre tuteurs stagiaires et on a une journée complète aussi avec eux aussi lors des journées de pré-rentrée. Nous on a négocié ça au cours du temps avec euh les IPR donc on a les mêmes et effectivement c'est un confort. Donc. C'est pour ça que tout à l'heure je te reposais la question. Parce que pour nous le tutorat mixte il se construit et tout au long de l'année et le TD délocalisé n'est qu'un aspect qui n'est peut-être même pas le plus fort dans cette relation tuteur form, euh tuteur formateur ESPE c'est pas le plus fort. Et en plus on s'arrange, et je sais que les CPE ils sont aussi très sensible, parce que beaucoup d'entre nous n'ont pas le temps de faire c'est vraiment être en lien tout le temps, euh, très régulièrement avec chaque tuteur parce que nos "petits parcours" entre guillemets s'y prêtent.
9.	M	mais ces petits parcours ouais puis c'est aussi la construction du réseau que tu te crées de connaissances mutuelles, de confiance mutuelle avec les tuteurs. Moi je vois pour intervenir
9.	V	Tous les ans ça change pour les tuteurs. Tous les ans ça, y a beaucoup de turn over.
9.	M	Ah ouais ! Non mais tu vois je suis des PE à Aix, des PE à Avignon et des PCL à Aix. Donc je suis référent dans trois situations. Alors les PCL Histoire-Géo, la plupart des tuteurs c'est des copains. Je suis sur la même zone autour de l'étang de Berre, un coup de téléphone à Vitrolles, en deux minutes je sais qu'on va me rappeler, si je veux aborder un point, si. Donc y a pas de soucis. PE à Avignon, je commence, parce que ça fait plusieurs années que je suis sur les mêmes circons à connaître les gens, à travailler avec les gens et cætera. PE Aix ? Pfout ! (Grand geste signifiant le vide). Je connais personne ! Y a absolument pas de tutorat !
9.	P	C'est pour ça que je disais "Lui il les voit ses tuteurs !" (vers JY) Moi je ne les vois, je ne vois le tuteur que si le stagiaire à un problème !
9.	M	Voilà c'est c'est

9	J Y	Hun hun.
9	C	Et ça c'est ça c'est une question qu'on a évoqué dans la réunion de mention 1. Parce que c'est le problème, je pense qu'il est pas pire que là, à mon avis. Euh, mais c'est c'est aussi parfois une question de choix parce que tu évoquais Julien euh Julien me disait que ça fait deux ou trois ans qu'il fait son TD délocalisé dans la même zone géographique comme toi l'Etang de Berre et qu'il est toujours avec les mêmes tuteurs. Parce qu'apparemment chez eux ça change peu. Et la conséquence de ça c'est que se crée d'une année sur l'autre un travail filé et continu auquel tu peux rajouter effectivement comme tu le disais le suivi individualisé qu'ils font, que vous pouvez faire vous (vers V) et qu'on voit moins ailleurs. Mais dans le même temps par exemple, dans l'organisation du travail, mais qui a des conséquences immédiates sur le tutorat mixte dans le premier degré, dans le premier degré, d'une année sur l'autre, les tuteurs ne sont pas affectés aux mêmes zones, parce que comme y a, les tuteurs sont concentrés sur Aix et Marseille, y a cette problématique de euh, stagiaires qui sont près de chez eux et de stagiaires qui sont loin dans le département. Du coup le choix fait par la direction académique, qui me paraît un choix compréhensible mais pas pertinent si on réfléchit en termes d'alternance, c'est le choix de dire "Je fais tourner." Et une année y roulent beaucoup, et une année y roulent un peu. Donc ça veut dire que si toi tu es toujours sur les mêmes circonscriptions tu brasses en permanence et tu reconstruis avec des fortunes diverses cette relation qui en plus est jamais tissée nulle part puisqu'y a pas de moments. Hein ! C'est ce que disais Pierre quand y disait "On les voit jamais on n'a pas les fameux temps dont tu parlais" Si quelque part tu vois euh, au niveau organisationnel, on réfléchissait pas comme ça mais en termes d'opérationnalisation du tutorat mixte, on aurait peut-être d'autres résultats.
9	M	Mais là où je, mais y a quand même un non-dit et il faut en parler un petit peu c'est que, on identifie le PEMF en charge de l'évaluation des PE comme étant le tuteur. Moi je suis pas persuadé que ce soit le tuteur au sens tuteur du terme. C'est à dire un évaluateur qui vient trois fois, cinq fois dans l'année. Que la plupart du temps les vrais tuteurs sont soit les binômes soit les conseillers pédagogiques de circonscription qui souvent jouent plus le rôle de tuteur dans le suivi de la formation. Que le PEMF.
9	C	Ça ça dépend aussi beaucoup de, des circos.
9	M	Ça dépend des circos ! Mais en fait on se retrouve dans un tutorat mixte à devoir choisir l'interlocuteur le plus pertinent
9	P	C'est ça
9	M	En fonction de comment créer le tutorat mixte.
9	C	Exactement.
9	M	Parfois tu connais, ben tient le directeur de l'école et c'est lui qui va servir le plus de tuteur par rapport à, aux relations. Dès fois c'est. Mais sans une connaissance fine de la circo dans laquelle tu intervies hé bien

		euh, c'est infaisable. Tu peux pas, c'est pas possible. Sinon faudrait faire que ça.
9	C	Et je trouve que ça ça a été extrêmement questionnant quand tu le replaces dans cette prescription 2014 avec ce tutorat-mixte clé de voute ! Là y a, si ça c'est la clé de voute, ça fait longtemps que la voute est par terre ! Tu vois parce que (rire P)
9	V	Chaque pilier est différent alors c'est vraiment
9	M	Et ils bougent en plus. C'est compliqué quoi.
9	C	Ouais mais c'est, c'est c'est c'est quand même quelque chose. Et ce qui est fou c'est que ça perdure. Tu vois bon ça fait quand même quatre ans qu'elle est sortie c'te prescription quoi !
9	M	Est-ce que c'est une modalité d'organisation qui euh qui est pas à réfléchir en fonction de ? Qui est réfléchi en fonction d'autres
9	C	D'autres critères
9	M	D'autres critères que ce dysfonctionnement ?
9	C	Et aussi parce que, entre ceux qui la vive et ceux qui l'ont prescrite, y a peu de dialogue. Y a beaucoup de distance en fait. Et donc euh
9	J Y	Oui.
9	C	Finale euh, elle est, elle est pas opérationnelle du tout et ça fait partie des éléments de la prescription que tu as du mal à opérationnaliser à ton niveau. (JY hun hun) Parce que tous les choix que vous avez fait, euh, de transformation de la prescription c'est rien d'autre que des choix où vous avez la possibilité d'avoir la main. Sur celui-là vous ne l'avez pas.
9	V	Dans l'extrait que tu nous as passé y a quand même la question du positionnement.
9	C	Oui.
9	V	La distinction entre le positionnement du référent et celui du tuteur qui lui, à la légitimité du terrain effectivement qui lui permet de dire "moi je fais comme ça ou même il faut faire comme ça." Or le référent ESPE y a quand même toute la question de la neutralité qui joue. Même si on voit bien qu'il y a des nuances et que tout le monde n'apporte pas la même réponse mais qu'en gros euh, on s'interdit jamais de dire, quand vraiment ça déborde où qu'on est absolument pas d'accord, on ne s'interdit pas de le dire mais en même temps on essaie quand même de laisser s'exprimer les choses le plus possible. La diversité des réponses et des opinions le plus possible...
9	J Y	Moi je veux pas dire qu'il existe pas le tutorat mixte ! Hein !
9	C	Ah non ! Mais personne dit ça.
9	J Y	Je dis où il en est actuellement.
9	C	On dit qu'il est malade, on dit pas qu'il existe pas.
9	J Y	Non mais tu disais tu disais (fait une voute avec ses mains) c'est la clé de voute

9	C	Non mais c'est pour prendre l'image parce que
9	J Y	Non, oui oui oui, mais elle s'est pas effondrée pour autant.
9	C	C'est la clé de voute, c'est ça qui fait que ça tient.
9	J Y	Oui oui mais
9	C	Et c'est pas lui qui fait que ça tient.
9	B	Non.
9	V	Mais pourquoi on parle du tutorat mixte ? C'est parce qu'au-dessus je rappelle qu'il y a une double accréditation
9	J Y	Ouais ouais, bien sûr ouais.
9	V	Qui est rectorat euh nous
9	J Y	ESPE oui
9	C	C'est ça, c'est parce que c'est l'alternance.
9	V	Or aujourd'hui euh on entend parler de l'adossement à la recherche, est-ce que quelqu'un entend parler des relations avec le rectorat ? Hun, enfin, autrement que pour les critiquer et les remettre en cause ?
9	C	Ben ils ont des relations de pilotage mais pas à notre niveau. Enfin pas au niveau des
9	M	Ben d'ailleurs c'est ce qu'on disait mercredi soir. C'est à dire qu'y font, qu'ils ont fait mercredi soir au bal ESPE l'apologie de la lettre d'accréditation qui valide la maquette mais ils ont lu que la première partie. C'est à dire que euh la partie recherche très très bien et cætera. Et la deuxième partie de la lettre où où où la responsable d'accréditation dise "Mais au niveau de la formation, du lien avec, tout ce qu'on est en train de dire-là qui est mentionné dans la lettre d'accréditation est nié complètement." Alors c'était pas forcément le lieu pour se poser des questions ou quoi mais c'est à dire qu'il a même pas dit "il nous reste ce chemin là à faire." C'est à dire qu'on s'est arrêté au premier paragraphe. Et je veux dire relisez le deuxième paragraphe, y reprend exactement ces préoccupations-là. Donc ils sont (JY hun hun) y a quand même, même des observateurs extérieurs, dans le projet ils s'aperçoivent que euh, y a y a un défaut de fonctionnement mais bon comme l'idée générale c'est la recherche universitaire on appuie que sur ça.
9	C	Moi la lecture que je fais de ça c'est que l'ESPE est une composante, on va l'appeler comme ça parce que ça a à voir avec l'université et une composante qui est à un carrefour entre deux chemins qui ne vont pas dans le même sens. Cette composante il faut qu'elle soit, entre guillemets qu'elle fasse de plus en plus universitaire pour être justement assimilée à l'université, d'où cette idée recherche (JY hun hun) mais cette composante il faut aussi que dans l'alternance et dans la professionnalisation elle travaille avec l'employeur. Et et et on voit bien dans le pilotage vers quoi on penche. (V hun) Mais on peut pas, on voit bien qu'on va pas dans les deux.

1	M	Ouais y a pas d'équilibre.
1	C	Et c'est mais mais je pense que c'est un choix de pilotage.
1	M	Ah oui bien sûr !
1	C	Tu vois c'est pas
1	V	On est d'accord !
1	C	C'est c'est clairement.
1	M	Et inversement je pense que c'est un faux problème parce qu'il y a plein de formations universitaires techniques et technologiques qui ont trouvé un équilibre entre la partie universitaire euh, tu vois les formations d'ingénieurs y se posent pas la question quoi ! Ils ont une partie très très aboutie et une partie terrain qui est aussi très importante.
1		(Digression sur les écoles de commerce, pas transcrit)
1	C	Basta ?
1	J Y	Ouais mais tu en est où toi ? Qu'est-ce qui te manque ?
1	C	Moi je suis très heureux de la matinée que nous avons passée.
1	J Y	Qu'est-ce qui te manque pour tes vacances ?
1	C	On a super bien travaillé. Hein ?
1	J Y	Qu'est-ce qui te manque pour que tu travailles pendant les vacances ? (Rire tous)
1	C	Ce qui me manque c'est des vacances pour travailler plus ! Non pour travailler pendant les vacances il me manque rien. La dimension qu'on a peu abordée aujourd'hui mais on l'avait pas mal abordé avant donc c'est pas très grave c'est la dimension euh, tu sais d'intervenir pendant le TD dans les questions d'animation, de prise en main et la situation que je voulais montrer si on l'avait fait c'est celle dont je me suis servi pour la journée euh d'étude tu sais où je t'ai demandé l'autorisation ?
1	B	Ouais
1	C	euh, donc c'est la situation avec Angelina. Là y avait un petit montage qui dure trois minutes mais c'est pas grave si on le fait pas.
1	J Y	Moi c'est comme tu veux. On est pas à cinq minutes.
1	M	Mets Angelina, avec ce prénom...
1	V	Ah voilà !
1	M	J'ai des images ! (Rires)
1	C	(Vers B) Tu es d'accord ?
1	B	Oui oui !
1	C	Non je te demande parce que tout à l'heure on a commencé avec toi et euh.
1	J Y	Je crois que je me rappelle de ce
1	C	Voilà. Et là ce que je vais vous montrer c'est pas exactement

1	B	C'est pas la même chose
1	C	Enfin si c'est la même chose mais elle est un peu problématisée. Je vais vous montrer un morceau de power point dont je me suis servi dans une journée d'étude à Aix à la maison de la recherche sur "Dire le travail". Le thème c'était dire le travail. Et en gros je me suis servi d'une situation, à la fois d'une situation avec Brigitte mais aussi de ce qui en est dit dans une autoconf simple et une croisée. C'est ce bloc que je voudrais vous montrer. (JY hun hun) (digression sur les groupes de développement et les financements et problème de lancement de la vidéo)
1	V i	Angelina et Amelie dans montage "Dire le travail".
1	C	Pourquoi je voulais vous montrer cette petite question ? Parce que à la fois ça permet de montrer à quoi ça sert le dispositif des autoconf simples et croisées. C'est à dire que là ce qu'on, ce que je trouve qu'on voit assez bien dans ces deux extraits, qui sont en trois temps finalement hein ! C'est qu'on voit Brigitte confrontée à une difficulté, on voit comment elle se remobilise et ce qui la préoccupe par rapport à cette difficulté euh, ce qu'elle envisage, et elle voit, elle dit des choses qu'en aucun cas on ne peut voir.
1	J Y	hun hun
1	C	force de l'autoconf qui fait sortir l'invisible parce que celui qui parle de son propre travail dit des choses sur lui-même c'est assez puissant et après derrière, y avait une autre version autoconf croisée, mais après derrière quand tu montres cet extrait à un pair qui est alors là le pair étant non pas le fait de faire de l'espagnol mais d'avoir la même prescription, hein, du de référent, euh, ça permet de confronter et dans l'autre version un peu plus longue avec Julien, on voit euh comment en fait il il rassure complètement Brigitte sur euh... c'qui s'passe et sur toute la légitimité qu'elle a eu à faire c' qu'elle avait à faire. Et donc ça on l'a montré euh dans un dans un une journée d'études qui s'appelait "dire le travail" à la fois pour montrer que la personne qui parle le mieux de son travail c'est le travailleur et que j'aurai jamais pu exprimer aussi bien qu'elle ce qu'elle a dit elle-même de
1	J Y	ses ressentis
1	C	ses propres dilemmes et de ce genre de chose et que du coup cette méthod cette méthodo permet cela
1	J Y	hum hum
1	C	donc elle permet aussi une finesse d'analyse, elle permet aussi de travailler sur les logiques développementales. Mais si nous, là, on met ça de côté, et que je viens je vous et je t'adresse principalement, Brigitte, la question de « Un an plus tard quand tu regardes ça au prisme de l'année que tu as fait. » Qu'est-ce que ça te, qu'est que ça évoque en terme, euh
1	B	Euh, ce que ça évoque c'est c'est que ça a été un gros traumatisme pour moi, et je pense que ça a été le levier pour me faire bouger. Euh... Je pense

		aussi que je suis mal à l'aise avec, et peut être que c'est aussi pour ça que j'ai j'ai trouvé d'autres formules d'interventions euh, avec l'observation directe et la reprise directe d'un cours... À chaud avec euh...un stagiaire... qui quelque part se se donne à voir et et deux autres stagiaires et que je trouve que... J'ai du mal à sortir de la logique.... Euh euh en fait je ne veux pas rentrer je me refuse à rentrer dans la logique euh... Comment, visites telles qu'on les faisait auparavant mais du coup je ne rentre pas dans autre chose. Parce que je ne je n'ai, je là maintenant moi moi j'ai suffisamment avancé par rapport à cette situation pour dire qu'en fait je... J'ai... J'étais dans le refus dans le refus de la situation que je mettais en place et que je suis.... Mille fois plus à l'aise et surtout en accord avec moi au niveau professionnel sur euh des TD où les 3 stagiaires s'impliquent et pas un seul stagiaire qui est observé et...euh voilà. Alors
1	J Y	des TD où les 3 stagiaires sont
1	B	s'impliquent
1	J Y	D'accord. Sont tous
1	B	C'est à dire
1	J Y	tous les 3
1	B	tous les 3
1	J Y	ramènent
1	B	arrivent avec une séquence filmique soit sur le même sujet
1	J Y	hum hum
1	B	soit sur des sujets complémentaires
1	J Y	soit, d'accord
1	B	sur lesquels on peut travailler
1	J Y	hum
1	B	Euh, mais plus si ce style-là, là j'en ai fait que 2 c'était auprès des 2 stagiaires qui étaient agrégés parce qu'ils voulaient avoir un autre avis
1	J Y	et heum c'est ça le problème
1	B	avant d'avoir la titularisation. Là c'était le le problème
1	J Y	de personnalité hein !
1	B	et sinon je pense que j'ai grandi quant à trouver ma posture. Voilà (faiblement)
1	C	tu tu ce cet extrait moi
1	J Y	ça

1	C	vas-y, vas-y
1	J Y	ça me rappelle ce que disait Véro tout à l'heure au tout début sur la nécessité d'avoir confiance.
1	C	Ouais, complètement
1	B	Hum
1	J Y	C'est vraiment, euh c'est c'est c'est on le voit vraiment
1	C	ouais, ça évoque ça et ça évoque le fait
1	J Y	Alors qu'y a pas de
1	C	de mettre les choses à ta main, tu vois c'est à dire prendre ce recul
1	J Y	ah ouais
1	C	avec la prescription ou la forme, si on parle prescription
1	B	hum
1	J Y	oui et puis c'est ce à quoi elle aboutit
1	C	la forme que le TD avait pour te dire voilà tac maintenant je le mets à ma main, je je tu vois ce que tu disais toi euh, (S'adresse à Pierre) avec, aussi dans ta façon de les faire.
1	J Y	un truc qui t'allait pas bien
1	B	ouais
1	M	Moi je l'ai vu aussi comme un...un travail d'équilibriste que t'as mené lors du TD entre favoriser la discussion, l'échange entre pairs et faire en sorte que toi tu t'effaces un petit peu par rapport à cet échange là pour permettre ces interactions et la nécessaire le nécessaire cadre de confiance
1	B	cadre (fait un cadre avec ses mains)
1	M	euh euh que tu dois garantir
1	B	hum
1	M	pour que chacun se soit
1	B	bien sûr
1	M	puisse te, échanger dans leur intégrité, en respectant leur intégrité. Et c'est vrai que ce ce travail d'équilibriste il est parfois difficile à mener quand tu as une personnalité, un leadership qui vient euh prendre le le
1	J Y	voire même deux
1	M	voire deux ici, et c'est c'est
1	C	C'est c'est c'est un dilemme de de du référent !
1	M	et oui
1	V	Ouais. Et moi c'est l'autoconf qui m'en avait fait prendre conscience de euh de ce travail d'équilibriste justement du fait que on tirait vraiment plusieurs fils en même temps et qui fallait tout le temps trouver cet

		équilibre et et ne rien lâcher toujours regarder loin sur ces différents éléments. Hum.
1	M	On a inventé la posture du marionnettiste euh, ça fait penser aux postures de (rire P)
1	C	Mais je trouve que
1	M	consciemment
1	C	La formule de Véronique là, savoir tout tenir, ne rien lâcher c'est, on peut la lire à plein d'échelles différentes. On peut la lire à l'échelle micro dans garantir le cadre tout en faisant que, ils apprennent quelque chose et cætera, ce que vous venez de dire tout à l'heure je le répète pas. Ne rien lâcher dans la faisabilité des dispositifs, le fait qu'il se perdure, que tout le monde y vienne et cætera. Et aussi ne rien lâcher dans l'articulation de l'alternance entre ce qui se vit à l'ESPE et ce qui se vit sur le terrain. Bon on est, enfin, je trouve que ça, que ça reflète bien le boulot du référent de "Tout tenir et de rien lâcher."
1	J Y	Et la et sa richesse, ah ouais.
1	C	Sa complexité et sa richesse.
1	J Y	Ah ouais complètement.
1	C	Et ce qui le rend très différent de la dimension strictement enseignante que tu peux avoir à l'ESPE si tu n'es pas référent. Où toutes ces dimensions-là n'existent pas en fait.
1	J Y	Ça garde une grande, un gros gros pied dans le terrain quand même. Alors que c'est vrai des fois, à des moments tu pourrais t'en écarter un peu en travaillant ici. Là ça te garde vraiment euh, un pied dedans.
1	M	Non seulement mais moi qui était du second degré comme un certain nombre d'entre vous quand tu es ensuite, référent, que ça t'amène à rentrer dans des classes du premier degré, à comprendre le travail du premier degré et ses spécificités avec des choses qui sont parfois très très éloignées là-dessus ça te permet aussi quand tu redeviens enseignant avec le même public, en M1 par exemple, ben d'avoir aussi cette acculturation à un milieu qui n'est pas connu mais ça t'a permis de rentrer dans ce milieu-là. Et ça t'aide dans, moi ça m'a énormément aidé ensuite à revenir, à faire des cours pour des PE, là-dessus. Parce que j'avais aussi construit pas mal de choses.
1	C	Tu vois j'ai pas tout en tête mais je trouve que ce matin on a quand même dit enfin, moi je vois un gros écart entre ce qu'on a dit ce matin et ce qui s'est dit l'an dernier. On a pu identifier plein de trucs sur ce boulot du référent. La construction du background dont tu viens de parler, le fait que qu'on va avoir à tenir un certain nombre de cadres mais pas tous de la même épaisseur ici. Euh, l'identification de, de pas mal de point qui faut garder, qui faut garder. De certaines options. Là enfin, j'ai pas tout en tête je vais arrêter de développer sans rien dire mais euh c'est, comparativement je trouve, je m'étais pas mal interrogé sur ce qu'on allait faire ce matin. Et je trouve qu'on a bien travaillé. Je sais pas ce que vous en pensez.

1	T ous	oui oui.
1	J Y	C'est dommage qu'on ait pas cet après-midi ! (Rire P)
1	V	C'est dommage qu'on soit obligés de manger !
1	M	Moi je suis en train de défaillir !
1	C	Ouais on s'arrête.
1	C	Est-ce que vous vous êtes amusé avec le doc qu'on a fait l'an dernier ?
1	M	Ouais
1	C	Y vous sert encore ?
1	M	Ah oui oui !
1	C	Oui !
1	C	Parce que je m'étais dit qu'on en parlerait peut-être ce matin si on avait le temps.
1	V	Oui moi je m'en sers pour, ça a été un des éléments sur lesquels on pourrait repartir.
1	C	Oui mais on a faim ! (rire P)
1	V	Ah non non ! Dans le corpus à construire pour faire de la formation
1	C	Ah complètement ! La seule condition qu'on puisse s'en servir c'est que par son usage vous l'ayez légitimé. S'il a été utile pour vous il mérite qu'on s'en serve avec d'autres. Si par contre vous ne vous en êtes pas servi euh moins.
1	M	Moi je m'en suis un petit peu servi à Avignon quand j'ai des collègues qui sont arrivés nouvellement référent et qui m'ont demandé "Qu'est-ce que c'est un TD délocalisé ?".
1	J Y	Hun hun.
1		(fin du temps collectif).

Entretiens finaux (EF)

Entretien avec Brigitte

1	C	Quels sont les éléments qui ont amené le changement dans le TD que tu as fait l'autre jour par rapport au précédent ? Parce que dans ce que tu as demandé aux stagiaires, dans ce que tu as mis en place et dans les outils que tu as utilisé il y a des différences avec le précédent. Je voudrais juste que tu me dises pourquoi ces différences, qu'est-ce que tu cherches à faire de nouveau ?
2	B	Tu as des exemples concrets où ?
3	C	Oui ! Par exemple euh, le premier TD vous aviez observé Annie en classe et vous aviez discuté immédiatement après, dans celui-là tes stagiaires arrivent avec des extraits vidéos, avec des questions précises euh voilà ça c'est déjà un changement. On pourrait commencer par celui-là ?
4	B	Oui. Euh, ben certainement parce que dans les, j'ai beaucoup plus de mal quand on va visiter un stagiaire. Parce que d'une part la demande du stagiaire et ça c'est légitime il attend une visite-conseil et que ce n'est pas le lieu, et et mmm, j'ai énormément de mal parce que son attente c'est celle-là. Et qu'il voudrait chaque fois ramener sur ce qu'il a vécu et, et presque, presque il attend une évaluation et et des solutions à ces difficultés ou au contraire qu'on lui dise ce qui va bien. Et j'ai du mal à faire rentrer les, les autres dans ce travail de partage. Et, mmm, là je trouvais que depuis l'an dernier où chacun vient avec quelque chose du coup ils n'arrivent pas avec le même état d'esprit parce que quelque part chacun va donner à voir quelque chose. Et donc ce n'est pas, la position n'est plus la même que quand tu n'as rien, que tu viens en observateur et que euh, voilà tu échanges et euh, et et donc là là c'est vrai que je tiens vraiment à ce que chacun vienne avec quelque chose et et qu'on puisse mettre en commun. Euh, ça je crois que c'était l'essentiel. Que tous soient partie prenante à un moment donné. Parce que ça ça change leur leur posture par rapport au TD. Et moi c'est plus facile pour moi.
5	C	Ah moi c'est ça qui m'intéresse !
6	B	C'est plus facile
7	C	Pourquoi c'est plus facile ?
8	C	C'est plus facile pour moi parce que, euh, parce que je crois que je suis beaucoup plus habitué à la visite-conseil et que je suis plus à l'aise dans la visite-conseil que dans un TD délocalisé.
9	C	D'accord. Et pourquoi du coup c'est plus facile ? Parce que euh finalement là tu tu fais quelque chose que tu maîtrise moins si je comprends bien ?
10	B	Oui mais du coup, je ne suis, je ne suis pas forcée d'aller contre euh
11	C	D'accord ! En fait c'était presque un automatisme contre lequel tu luttais. C'est ça l'idée ?
12	B	Et oui !
13	C	ok.
14	B	et oui, et oui, et oui. Et donc du coup, j'avais tellement peur d'y aller que je n'y allais pas du tout. Tu vois ?

15	C	Ouais ouais.
16	B	C'est, c'était oulala, non non ! C'est, c'est pas l'objet donc ffff (fais signe de se retirer)
17	C	D'ailleurs je me souviens dans celle d'y a deux ans tu le dis au moins deux fois. "On est pas dans une visite-conseil"
18	B	Oui!
19	C	Là tu l'as pas dit où en tout cas je l'ai pas entendu, il faudrait que je réécoute la vidéo mais il me semble pas.
20	B	Non, ça se posait pas !
21	C	L'autre, l'autre point sur lequel, euh, en voyant celui-là je me suis dit "Autant tu m'avais dit qu'il y a deux ans ils avaient tous à peu près la même forme et qu'en fonction des acteurs ils n'avaient pas tous la même tournure", est-ce que là tous tes TD délocalisés ont la même forme que celui-là où est-ce que tu fais des variantes ?
22	B	Euh, ça part de ce qu'ils veulent eux. C'est à dire que je leur laisse le choix et que chacun doit venir avec quelque chose et avec une préoccupation. Euh, mercredi après-midi par exemple il y a quelqu'un qui m'a proposé des vidéos mais qui m'a dit "Moi ma préoccupation elle est pas là, elle est euh, sur l'évaluation." Euh donc je lui ai dit "Ben si ta, votre préoccupation elle n'est pas là vous venez avec euh ce qui faut." Donc elle va venir avec euh une séquence, sa tâche intermédiaire, le projet de fin de séquence, des copies d'élèves, les critères d'évaluation et on va travailler autour de l'évaluation. Donc et pourtant elle m'a donné des vidéos. Mais en fait elle m'a donné des vidéos parce que tous, les deux autres dans le groupe se sont, se sont filmées. Et donc elle s'est dit "Ben moi y faut aussi que je me filme." Et je lui ai dit "Non c'est c'est pas l'objet. Si euh si le souci n'est pas là euh".
23	C	Et tu dis les deux autres se sont filmées, moi j'ai vu des extraits vidéos de trois stagiaires
24	B	Oui.
25	C	Est-ce que cette pratique, cet usage de la vidéo, vraiment démultiplié si chacun vient avec ces extraits c'est que tout le monde se filme.
26	B	Oui.
27	C	Est-ce que ça c'est quelque chose que tu faisais déjà avant où est-ce que c'est quelque chose qui a changé ?
28	B	Y a deux ans non, pas du tout.
29	C	Y a deux ans pas du tout ?
30	B	Y a deux ans pas du tout. Euh l'an dernier oui j'ai commencé à le mettre en place et l'an dernier, en fait au premier semestre ça a été un petit peu difficile à les embrigader là-dedans et en fait après le TD ils ont tous voulu au second semestre faire une vidéo.
31	C	D'accord.
32	B	Parce que y ils ont y se sont vus et ils ont trouvé ça très formateur. Et donc ils ont voulu se filmer et ils sont venus avec eux. Sauf une qui m'a dit "J'ai beaucoup de mal avec mon image, je ne peux pas."
33	C	D'accord. Et tu les force pas.

34	B	Ben, bien sûr que non.
35	C	Et toi qu'est-ce que ça te demande maintenant euh, le fait qu'ils se filment ? Est-ce que ça te fait faire un boulot supplémentaire ? Différent ? Je sais pas.
36	B	Ben ça dépend de... En fait ça dépend si j'ai les vidéos suffisamment en amont parce que je sélectionne ce qu'ils veulent et après je visionne les vidéos et si je vois des points communs que je vois à travailler
37	C	Points communs entre leurs vidéos tu veux dire ?
38	B	oui, je les récupère, je les note et après je leur demande s'ils veulent bien qu'on travaille là-dessus. Et donc on montre trois extraits. Après y en a qui se sont filmés sur quelque chose de, la mise en activité par exemple, et qui se sont filmés trois fois dans le semestre sur la mise en activité. Et qui ont essayé à chaque fois des choses différentes. Et qui veulent qu'on revienne pour voir avec ces essais erreurs comment ça a fonctionné ou pas. Qu'est-ce qui a fonctionné ? Qu'est-ce qui n'a pas fonctionné ?
39	C	D'accord. Et euh par rapport à ces vidéos et cætera, moi ce que j'ai vu quand je suis venu filmer le TD, j'ai l'impression que dans chaque, au moins pour les trois que j'ai vu, à chaque fois on a un objet qui est plutôt un objet du registre euh de l'entrée dans le métier, par exemple l'entrée en classe et cætera et un objet qui est dans le registre strictement de l'Espagnol. Ou on va dire de la didactique de l'Espagnol. En tout cas qui a un lien avec le vraiment le, le parcours dans lequel ils sont. Est-ce que toi c'est quelque chose que tu demandes comme ça ? Est-ce que c'est ... ?
40	B	Non, non. Je ne le demande pas mais en fait je pense que c'est le reflet des TD aussi. Que c'est quelque chose qu'on essaie de mener euh. (Fait un geste d'articulation avec ses mains) Je crois qu'en fait dans tous les TD y a des deux. Et je crois qui, que ça se transpose dans le TD déloc quoi.
41	C	Oui en plus tu demandes de rentrer par les préoccupations et on sait bien qu'un enseignant débutant il a pas que des préoccupations disciplinaires.
42	B	Je leur avais fait travailler, tu sais je t'avais demandé si je pouvais utiliser le vélo et puis le document donc euh, je leur avais fait travailler ça et ça les avait fffff (geste de relâchement). Tu vois ça avait ah ! Enfin c'est tout le monde quoi. Y a pas que moi. C'est c'est des, j'ai senti vraiment pendant le TD que ce que, au-delà de ce que moi je pouvais leur dire et leur répéter depuis le début d'année. Là c'était écrit. On le travaillait en classe, ça avait une valeur autre que ma parole et peut-être la relation euh. Et donc du coup c'était ffff.
43	C	Et toute cette partie du métier là autour de, on va dire voilà de ces gestes professionnels de ce, de cette analyse du travail plus que l'analyse de la discipline, est-ce que toi c'est quelque chose de, mmm, c'est quelque chose de nouveau pour toi ? C'est quelque chose qui s'est construit euh, enfin c'est quelque chose que tu fais depuis toujours ?
44	B	Ah jamais ! Non.
45	C	Jamais ?
46	B	Non, non euh... Enfin quand je dis jamais... En fait je crois que je suis toujours avec, tu vois par exemple le TD je suis sortie de là, j'étais vidée, j'étais super contente des stagiaires, tu vois ? Parce que j'ai trouvé qu'ils étaient authentiques qu'ils ont joué le jeu, que, je me dis "C'est génial!" Mais j'étais euh super frustrée par rapport à moi.

47	C	Pourquoi ?
48	B	Euh, parce que parce que je suis toujours dans quelle est la part de "Allez on fait réfléchir !" Et quelle est la part de me dire "Tu vois quand je voyais Rémi qui ne fonctionnait que sur les menaces, qui est en souffrance, que que nous on sait très bien que ça fonctionne pas et j'avais envie de lui dire « Allez Rémi non ! Pas comme ça ! Pas comme ça !" Tu vois ? Et et et et là je suis hyper mal parce que je me dis "Qu'est-ce qu'on fait ? De l'immédiateté de sa difficulté et de sa souffrance ?" Et puis le, "C'est pas ton clone, tu vas pas lui ?" Des ficelles du métier. Est-ce qu'on les donne ? Quand est-ce qu'on les donne ? Et ça ! Tu vois je suis sorti dans ma voiture quand je conduisais je me disais "Mais qu'est-ce que ça leur a apporté ce TD ?" Tu vois au-delà de pouvoir déverser, de pouvoir exprimer leurs difficultés je me disais "Mais en quoi on les a aidés ?"
49	C	Et est-ce que cette question-là tu te la posais pareil avant ?
50	B	Oui.
51	C	Oui ? Donc ça ça n'a pas évolué finalement ?
52	B	Non.
53	C	Et est-ce qui a un après ? Ce TD, est-ce que vous allez faire quelque chose de ce qui s'est dit, euh en cours, dans d'autres euh, je sais pas ?
54	B	Ben là Rémi je vais le chopper ! (Rire B)
55	C	Mais sinon de manière plus comment dire
56	B	Et pas que Rémi d'ailleurs !
57	C	plus, tu vois ?
58	B	Y a des choses que si tu veux, là, dans certains TD quand je sens que que je, quand j'imagine plus exactement, parce que c'est vraiment de de l'imaginaire. Que ça peut ne pas les mettre en danger et qu'ils me donnent l'autorisation, en TD on revient sur des choses ponctuelles que j'imagine pouvoir servir à tous. Et analyser un extrait de la vidéo qu'on aura vu sur euh un TD délocalisé. Et là du coup c'est marrant parce que je me sens beaucoup plus libre ! Parce que les stagiaires, les conseils fusent ! Tu vois ce n'est plus moi. Ce sont les conseils qui fusent de la part des stagiaires et donc du coup-là, moi je suis à l'aise pour dire "Bon vous proposez ça, qu'est-ce que ça peut avoir comme effet ? Qu'est-ce que, en, en en positif ? Qu'est-ce que ça peut avoir comme limites ?" Et donc du coup y a y a des possibilités qui surgissent mais moi je me sens à l'aise parce qu'elles ne viennent pas de moi ! Mais en fait je je, j'ai un grain ! Mais j'ai j'ai du mal avec ça. Tu comprends ce que je veux dire ?
59	C	Oui je crois ! Mais euh d'une certaine manière
60	B	C'est grave docteur ? (Rires)
61	C	Je crois que ce qui fin, tu utilises des outils avec la façon dont tu rentres dans les vidéos maintenant puis des choses qu'on fait par ailleurs, tu utilises des outils de l'analyse du travail et l'analyse du travail fait sortir à la fois les préoccupations et donc les difficultés de chacun. Euh et tu commences à les traiter. Tu les traites puisque que tu dis, tu les traites pendant, tu les traites après. Euh, la question elle est à mon avis là, c'est à dire que l'inquiétude que tu as dans le fait de dire "Je veux pas cloner" euh, est-ce qu'on peut réellement

		être dans le clonage quand on part des préoccupations de quelqu'un je n'en suis pas sûr.
62	B	Hun hun.
63	C	Je suis pas sûr que. Je suis pas sûr qu'on arrive à ça. Après les conseils moi je, juste pour rebondir sur ça, comment tu as, est-ce que tu as eu le temps dans ton TD ou est-ce que tu as ressenti euh le positionnement de la tutrice ?
64	B	Ben elle du coup elle est beaucoup plus dans le faire. Elle est beaucoup plus dans euh, dans le conseil, dans le, dans la solution. Je je crois que j'ai eu une pointe d'agressivité à un moment donné avec Marion. Mais mais parce que c'est venu de moi en plus. C'est moi qui ai créé la situation parce qu'en fait Hymen la dernière qui a proposé quelque chose alors qu'on travaille sur ses difficultés depuis le début de l'année, qui a proposé quelque chose euh, et qui a pas coupé la vidéo. Hein elle a coupé et j'ai j'ai respecté ça quand elle a coupé et et où du coup euh en plus je sens que ça va pas euh Hymen et je voulais qu'elle se rende compte qu'y avait des choses qui avaient bougé depuis le début de l'année. Tu vois ? Je voulais pas qu'elle reste juste sur euh, en plus elle passait après Jessica euh, voilà, donc euh, et donc je lui ai dit, je lui ai dit "Par rapport au début de l'année et cætera." Et Marion est partie sur un historique
65	C	Parce que c'est sa tutrice, c'est ça ?
66	B	Oui. Et et j'ai vu qu'elle allait loin et qu'elle voulait aller loin dans l'historique dans dans dans "Hymen a telles difficultés" et là je lui ai dit "Bon ben on peut revenir euh sur le TD !" J'ai j'ai senti que j'étais un peu... Mais j'avais pas envie quoi que Hymen soit sur la sellette et qu'on...
67	C	Et puis ça te faisait revivre un petit peu cette idée de, parce que, en l'occurrence les tuteurs leurs modalités d'intervention c'est la visite-conseil.
68	B	Oui oui bien sûr.
69	C	Donc elle a fait avec ce qu'elle savait faire.
70	B	Oui oui bien sûr.
71	C	Mais peut-être que toi t'as encore plus perçu ce décalage ou anticipé ce décalage et que, elle est pas en mesure de pouvoir le faire parce que
72	B	Ouais.
73	C	Je voudrais juste euh après on s'arrête si tu es d'accord.
74	B	Hun.
75	C	Dans le cheminement qu'on a fait pendant deux ans là sur le dispositif d'intervention-recherche, euh, à plusieurs, dans plusieurs circonstances tu as énormément remis en question ce que tu faisais, comment tu le faisais... Euh, est-ce que en deux mots tu pourrais me dire euh, qu'est-ce qui a été pour toi particulièrement dans ce travail dans ce collectif ? Enfin dans ce collectif, dans cette intervention. Qu'est-ce qu'il aurait fallu faire différemment sans que ça soit, hein ! Tu vois est-ce que la temporalité, est-ce que, juste pour avoir une idée parce que c'est un dispositif qui est lourd qui est couteux en temps pour vous, parce que on vient vous filmer, on fait les entretiens on vous réunit et cætera. Est-ce que la balance entre ce que ça demande et ce que ça rapporte elle, comment tu la vois objectivement cette balance pour toi ?
76	B	Euh, moi très positive. Très positive d'une part parce que euh je me sens moins isolée.

77	C	D'accord
78	B	Enfin je me suis sentie moins isolée. Quand on a commencé les TD délocalisés euh pfff, c'était c'était une nébuleuse. Non mais c'est vrai et tu vois bien comment on fonctionne. On est toujours à fond, on a pas le temps de se poser pour se dire "Qu'est-ce qu'on fait ? comment on fait ?" On a que le temps de se flageller et de se dire "Oh c'est pas du tout bien ce que je fais quoi !"
79	C	D'accord.
80	B	Et fff, c'est lourd ! Euh, je suis un peu fragile hein !
81	C	Je vois ! Mais t'as vu je
82	B	Ouais ouais. Mais c'est pas ça c'est le, la somme de boulot. Euh, ce qui m'a fait un bien fou c'est de voir comment fonctionnait les autres, parce que ça m'a donné plein d'idées euh, même, même quand c'était des choses qui ne me correspondaient pas, c'était des choses qui m'ont permis de réfléchir moi. Parce qu'en creux tu te dis "bon si ça me plaît pas, pourquoi ça me plaît pas ?" Et donc du coup "Qu'est ce qui me correspondrait mieux ? Qu'est-ce que je suis plus à même de faire avec ce que je sais ? Ce que je suis ?" Euh, donc ça, ce ce partage, même si souvent je me suis sentie à des moments donnés très mal à l'aise.
83	C	Pourquoi ? Enfin qu'est-ce qui faisait ? Qu'est-ce qui créait ce malaise ?
84	B	Ça tu couperas hein !
85	C	Si tu veux.
86	B	Euh, parce que je me sentais pas du tout à la hauteur par rapport aux autres.
87	C	D'accord. Mais ça c'est une question de confiance en toi ?
88	B	Oui non mais ça c'est, ça fait que 58 ans ! Ça va continuer !
89	C	Parce que euh (rires B et C)
90	B	encore je pense quelques années !
91	C	Très très très objectivement euh y avait pas de raison valable de se sentir euh
92	B	Euh non, parce que moi y a des tas de choses sur lesquelles j'ai aucune idée tu vois ? J'ai pas, j'ai pas une idée sur tout, j'ai pas, y a des tas de questions que je me suis pas encore posée, alors que je sentais que les autres ça avait énormément cheminé. Tu vois ? Ou alors tu posais une question vooouum ! Y avaient des idées ! Moi tu posais une question et je me disais "Bon, c'est la petite graine qui commence à peine à germer tu vois ! C'était, c'était pas du tout euh.
93	C	Après tu as aussi travaillé avec des gens qui sont entre guillemets moins isolés que toi. Euh, je pense par exemple à euh, à Jean-Yves. Jean-Yves, ça fait, y fait, y travaille sur le dispositif TD délocalisé avec Yvette depuis longtemps. Yvette qui a fait une thèse en analyse du travail et probablement que euh y a tu vois un, toi tu es plus isolée dans ta manière de concevoir. Tu
94	B	Ben d'autant que Fabienne ne veut pas fonctionner du tout comme ça sur Avignon.
95	C	D'accord.

96	B	Elle elle euh fait par exemple, ben ce que les, enfin Fabienne elle dit "Moi je me mets pas en danger." Je ne sais pas faire, je ne fais pas.
97	C	Donc elle fait pas de TD délocalisés ?
98	B	Si elle fait des TD délocalisés, mais en fait elle va leur demander, ben elle est spécialiste en TICE, la plus-value des TICE dans un cours et elle va travailler sur la mise en place des TICE. Euh, elle est à l'aise avec les documents iconographiques en classe et cætera. Elle va faire ça. Tu vois ?
99	C	Ouais.
100	B	Donc euh pour moi ça c'est pas un TD déloc.
100	C	Tu peux juste dire en quoi ça l'est pas ?
100	B	Parce parce que, pour moi ça ne l'est pas parce qu'on est pas sur de l'analyse de pratiques professionnelles. On est sur un TD euh et et et même moi dans les TD si je choisis de travailler là-dessus, je vais leur demander qu'ils apportent eux ce qu'ils ont mis en place euh et et quand qu'on parte de là pour essayer de voir comment ils les utilisent, les limites, qu'est-ce qu'on, comment on aurait pu les rendre plus, les outils plus, efficaces vraiment pour la discipline pour euh, voilà. Donc du coup euh, du coup oui parce que cet échange-là, mais je comprends hein ! Qu'elle dise "Moi je sais pas faire, je vais pas me casser la figure sur quelque chose que je ne maîtrise pas et" euh, je comprends très bien. Moi je suis plus la fleur au fusil et on verra bien après ce qui se passe ! Et après après je suis voilà. Mais, mais euh, mais au-delà du travail sur le TD délocalisé même si c'est pas pour ta thèse, je crois que c'est le travail dans l'UE de tronc commun.
100	C	D'accord.
100	B	Qui m'a beaucoup fait cheminer.
100	C	Oui parce que là on est en plein dans l'entrée ergonomique avec un outil qui provoque un, d'accord.
100	B	Parce que là moi je suis allé beaucoup chercher quand vous citez des références et tout. Après je suis allée me faire un dossier ressources que de temps en temps je sors. Bon là ça fait très longtemps que je l'ai pas sorti, pour lire et cætera. Parce que ça m'intéresse, je trouve que c'est c'est c'est vraiment une entrée qui me, qui me conviendrait si je savais la maîtriser elle me conviendrait totalement tu vois ? Et donc euh, ce qui ne veut pas dire qu'en TD de tronc commun j'ai pas été mise en dd difficulté ! C'est pas du tout ça hein ! Et et
100	C	Ouais c'est une autre manière de regarder le métier.
100	B	Ouais mais c'est un truc qui me, qui me plaît.
100	C	Du coup ça m'amène à enfin ta ça m'amène à te poser deux dernières toutes petites questions. La première, si, on va faire de la science-fiction. Si demain euh l'institution te disait "On voudrait construire un petit collectif de formateurs qui redimensionne la prescription du TD délocalisé." C'est à dire qui prend le TD tel qu'il a été proposé et qui dit "Voilà ça on voudrait le faire évoluer." Est-ce que c'est quelque chose dans lequel tu irais ? est-ce que tu serais d'accord pour réfléchir sur cette, sur cette prescription et la transformer avec le vécu que tu as ?

11	B	je sais pas quand mais oui !
11	C	Non mais c'est pour ça je te dis on fait de la science-fiction. Hein on imagine que t'as le temps
11	B	Oui ça m'intéresserait.
11	C	D'accord. Et deuxième question, si y avait euh, à un moment donné euh une formation de formateurs est-ce que tu serais d'accord pour la coanimer, pour en faire partie ?
11	B	non.
11	C	Non ? Pourquoi ?
11	B	Parce que je ne me sens pas du tout euh
11	C	C'est pour ça que j'ai dit co hein !
11	B	Oui oui mais mais mais on parce que je ne
11	C	T'as pas l'impression que le travail qui a été fait dans le collectif entre guillemets t'as ouvert des portes
12	B	Ah moi, ah oui !
12	C	et que tu pourrais transmettre euh ?
12	B	Bien sûr. Bien sûr que je, ça m'a ouvert des portes mais moi je, je ne me sens pas les capacités de... ouais.
12	C	Mais si c'est en utilisant ton expérience à toi, c'est quoi la question des capacités ? Je comprends pas ? C'est vraiment un problème de confiance ou c'est un problème de maturité de, de ça ? C'est quoi le
12	B	Je pense pas que ça soit un problème de maturité, que de maturité de ça. Parce que je pars du principe qu'on apprend en marchant et que si tu te mets pas en route tu tu avances pas et tu. Donc non c'est c'est pas ça. Et que que j'ai passé ma vie à me mettre en route et voilà. Donc euh non c'est pas ça. C'est c'est c'est moi je me verrais pas avec des collègues en face et, parce que... Non parce que je pense que j'ai une image vraiment
12	C	Vraiment quoi ?
12	B	Euh, Que que je me sens pas à ma place, plein de fois
12	C	D'accord. T'as l'impression que les autres se sentent tous à la leur ?
12	B	.... (Gestes interrogatifs)
12	C	Je couperai ça hein !
13	B	En tout cas euh, en tout cas même si y vont au flan euh, voilà ! Moi je sais pas y aller au flan.
13	C	D'accord. Merci !
13	B	De rien !
13		

Entretien avec Jean-Yves

1	C	Bon ! Donc cet entretien suit le dernier film qu'on a fait ensemble sur ton TD déloc. Euh, moi la première question que j'aurais aimé te poser c'est "2 ans plus tard, quand tu fais ce TD là par rapport aux TD que tu fais, le premier qu'on filme, qu'est-ce qui a changé chez toi dans la manière d'aborder ce dispositif ?"
2	J Y	Je sais pas ce qui a changé vraiment mais ce qui a conduit en tout cas aux changements c'est la préoccupation de, de, de faire beaucoup plus participer les étudiants et d'éviter qu'ils se retrouvent dans des situations de "Ben tiens ça on l'a fait dans le débriefing à chaud et on en reparle aujourd'hui!" Donc c'est de plus structurer euh, les questionnements.
3	C	D'accord.
4	J Y	D'où la nouvelle fiche qui est plus centrée sur l'EPS, d'où le bon, en fait la base du questionnement elle reste la même avec les trois axes, là, de Ria mais moi je pense que c'est plutôt ça. C'est le, c'est un implicite les changements. C'est pas quelque chose qui euh euh, enfin implicite, empirique plus qu'implicite. C'est à dire que y a des éléments qui marchent pas bien et à chaque fois qu'on revient dessus comme un cours hein ! Qu'on y revient dessus on cherche à modifier l'élément qui va pas bien.
5	C	Donc là en l'occurrence tu disais "en fait c'est le", quand tu dis le statut, "éviter la répétition" c'est pour celui qui est filmé ?
6	J Y	Non c'est pour les autres.
7	C	C'est pour les autres.
8	J Y	Voilà, après on se rappelle le le FSTG est filmé avec euh, en présence de deux autres stagiaires ou trois. Et on fait un débriefing à chaud. Et souvent dans le débriefing à chaud on commence à aborder les les choses qui seront débattues, qui devraient être débattues après en relocalisé.
9	C	Ouais.
10	J Y	Et en fait la séparation des deux n'est pas très claire. Donc à chaud on règle les problèmes à chaud et on questionne pour que l'étudiant qui a été filmé soulève les problèmes et qu'on y réponde après plus tard en relocalisé.
11	C	D'accord. Et tu dis ma nouvelle fiche elle est plus sur l'EPS. Est-ce que par un effet de, est-ce que ça veut dire que les préoccupations des étudiants elles se sont décalées vers l'EPS où est-ce que ça veut dire que justement dans le débriefing à chaud vous vous occupez du reste ?
12	J Y	Non mais euh le deuxième, la deuxième pointe de l'hexagone là c'est "les élèves se conduisent en référence à un cadre éducatif explicite." On est dans l'ordre de l'ancienne fiche si ce n'est que voilà. Non voilà y a pas de, ça pourrait être très bien mis à part, mais même à la limite ça pourrait être très bien pris dans un autre champ disciplinaire !
13	C	D'accord. Parce que je me souviens dans la première euh, dans le premier film en fait y a toute cette discussion alors qui qui qui passe sur les trois phases mais toute cette discussion autour de la passation des consignes euh
14	J Y	Oui ! Mais parce que c'est la préoccupation du du stagiaire.

15	C	Donc là quand tu dis c'est plus centré vers l'EPS est-ce que ça veut dire que tu, tu tu leur demandes plus des préoccupations liées à l'EPS où alors est-ce que ?
16	J Y	Ben disons que de, au au départ on était uniquement centrés sur leurs préoccupations d'où qu'elles viennent. Et là dans le travail qui a été fait avec l'inspection pour la formation des tuteurs, avec les tuteurs également, il a été convenu de faire en sorte que de d'orienter un petit peu leurs préoccupations. C'est à dire qu'on part, moi je continue à partir de la préoccupation mais elles doivent apparaître par rapport à un filtre qui est un filtre de de l'efficacité d'une séance d'EPS. Après quand on parle du fait que les élèves doivent euh avoir 70% de pratique dans leur séance. Euh, en réfléchissant c'est pas que l'EPS.
17	C	Non. Il faut une organisation.
18	J Y	Ce serait bon partout. Les situations d'apprentissage ciblées, c'est pas uniquement en EPS. Ça pourrait être généralisé à tout. Ce serait intéressant d'ailleurs.
19	C	D'accord. Autre question, que j'avais envie de te poser, euh, le montage du, du film qui sert de support au TD délocalisé qu'on va appeler pour être comme dans la prescription les traces de l'activité euh, est-ce que ça tu as changé quelque chose sur la conception de ces traces ? Sur le euh le
20	J Y	Alors je voulais, au début je voulais m'inspirer de ce que fait euh...
21	C	Pierre ?
22	J Y	Pierre ! C'est à dire de laisser la main au FSTG pour qu'il monte quelque chose qu'il a déterminé être sa sa préoccupation. Et moi j'avais l'intention de rajouter quelque chose. Et en fait je, en fait les débriefings à chaud sont toujours compliqués parce que on a pas trop le temps, c'est entre deux cours c'est euh, le temps que les élèves repartent, c'est "Ah moi j'ai cours à 10h il faut que je m'en aille". Le tuteur qui s'en va où qui arrive. Donc c'est jamais, jamais facile à faire.
23	C	D'accord.
24	J Y	Et donc du coup c'est un peu frustrant, d'ailleurs c'est une voie de progrès hein !
25	C	D'accord
26	J Y	Pour trouver mais euh, mais bon y a ce, cet élément qu'il faut, qu'il faut prendre en compte.
27	C	D'accord.
28	C	Autre question qui euh qui regarde pour moi le temps, pendant le TD déloc. Est-ce que le film du stagiaire tu le vois avant ? T'as la possibilité ou tu le découvres ?
29	J Y	Non
30	C	Tu le découvres ?
31	J Y	Je le découvre. Je leur demande qu'ils m'envoient avant ce qu'ils ont déterminé être leurs préoccupations. C'est à dire le sujet sur lequel ils veulent qu'on débattenne. D'accord ? Et, et euh, et... le film je l'ai pas. Et même la préoccupation en question y en a trois qui me l'ont envoyé sur dix.
32	C	D'accord. Ce qui veut dire que
33	J Y	Enfin bon j'étais pas là pendant deux mois aussi c'est vrai
34	C	oui oui, cette année c'est peut-être un peu particulier ?

35	J Y	Ouais ouais.
36	C	Finalement ça te met dans une situation qui est pas très confortable à ce moment-là ? Puisque t'es obligé de
37	J Y	Je sais pas non. Non ça va j'arrive à
38	C	le, le fait de découvrir comme ça au dernier moment c'est pas ?
39	J Y	Ben là en plus je l'avais vue la séance donc j'ai pas été surpris. Par contre effectivement quand ça se passe et que je l'ai pas vu ! Mais tu le découvres en même temps et tu prends c'qui a à prendre. Enfin je, ça pourrait être plus conduit mais je, tu prends ce qui a à prendre et qui peut être en réaction avec un problème qui est soulevé.
40	C	Donc t'es presque dans la même situation que si, que si
41	J Y	Complètement
42	C	ce TD il avait lieu immédiatement après une séance. Tu l'as découvert et t'as pas de temps pour traiter l'information ?
43	J Y	Oui, exactement. Ouais ouais. Je le prends pas en tout cas.
44	C	Tu le prends pas.
45	J Y	Je pourrais l'avoir. J'y ai pensé à leur demander qu'ils m'envoient le film. Déjà c'est compliqué qu'ils en aient un. Alors qu'ils te l'envoient. Parce que la plupart ils arrivent avec euh le film de deux heures et je, pour montrer de tel temps à tel temps. Là c'était bien fait. C'était du bon boulot qu'il avait fait.
46	C	Faudrait apprendre à monter, parce que là c'est autre chose.
47	J Y	Ouais exactement.
48	C	D'accord.
49	J Y	Ouais faut, parce que on passe du temps à apprendre à monter. Et Windows Movie-Maker tout simple qu'il soit. Euh...
50	C	Ouais. Faut quand même apprendre.
51	J Y	Y savent pas ouais.
52	C	Moi je voudrais savoir, dans l'interaction euh t'as un dispositif de discussion donc les trois temps de Ria dont tu parles qui qui semble extrêmement efficace, euh, même si dans le film d'y a deux ans tu intervies énormément pour toujours cadrer
53	J Y	ouais
54	C	ces trois choses-là. Moi ma question elle serait autour de ce dispositif. Quelle efficacité tu lui attribues par rapport à quelque chose qui serait plus spontané par exemple ?
55	J Y	C'est uniquement pour euh organiser la discussion. Uniquement pour éviter le travers qu'ils ont et qu'ils avaient d'ailleurs lors du film hein ? Avec le jeune qui est PE, l'ancien PE qui a un peu d'expérience et qui part immédiatement sur "Tu aurais dû, il faut que." Donc on analyse ce qui nous paraît bien, ben déjà sur le plan péda ça me paraît être intéressant et après on conduit le reste pour évi. Parce que sinon ça part immédiatement sur euh, c'est même pas "moi j'aurais", c'est "il faut que". Où lors c'est "pfff pourquoi t'as pas fait ça ?"

56	C	D'accord.
57	J Y	Et ça moi je pense que ce serait une nuisible, ça rendrait le euh, nos débats moins efficaces.
58	C	Est-ce que tu te préoccupes du temps de parole relatif de chacun des stagiaires ?
59	J Y	Oui. Mais euh,
60	C	Tu t'en préoccupes ?
61	J Y	Tout à fait oui.
62	C	Après tu le mesures pas mais
63	J Y	Oui, celui qui parle trop je le fais taire enfin, je le calme un peu. Ça s'est vu d'ailleurs non dans, dans les, dans ce groupe ? Il me semble ?
64	C	Euh, y en a un a qui tu demandes d'attendre.
65	J Y	Et puis y en a un que je sollicite parce qu'il n'a jamais parlé. Celui qui est de devant, devant toi !
66	C	Ah oui c'est vrai peut-être. Y en a un qui parle très peu.
67	C	Et ça, au début tu le faisais aussi ? Tu y pensais aussi ?
68	J Y	Non. Je pense pas non. Alors peut-être que je m'en apercevais mais peut-être, je sais pas.
69	C	Et qu'est-ce qui fait que maintenant tu y penses ?
70	J Y	Ben c'est que tu te décentres de certaines choses qui tournent maintenant de façon un peu rituelle dans ta tête. Routinières et qui te permettent de, d'avancer sur d'autres points.
71	C	Tu peux me donner des exemples de ces choses routinières ? Enfin qui sont devenues routinières ?
72	J Y	Ben c'est le le, le cheminement du TD, le c'est le le , le fait de demander d'abord l'explication du contexte euh, alors après routinier, oui ça a le mérite d'être affiché sur une diapo, mais disons je je, je tâtonne plus. Je sais où je vais. Alors qu'avant je tâtonnais, je m'apercevais que, enfin si mon deuxième temps il est pas bien ben je passe au troisième ou euh, je reviens dessus, je reviens pas dessus ? Là maintenant je tâtonne moins. Donc je peux davantage peut-être avoir, être attentif à, à ce qui est dit. Et sans pour autant euh, et je, en prenant davantage en compte la relation humaine et la personnalité des gens. Par exemple le, le jeune instit qui est très critique par rapport à la formation. Et qui s'est branché avec euh, avec L*** V*** dans le premier cours parce que ça partait, c'était un peu vague, et donc il m'avait prévenu "Attention à lui." Et je l'ai au souvent par mail. Sur des demandes très précises. A quelle heure on finit ? Je viens de loin euh", des trucs un peu perso. Il est à Pertuis. Bon je comprends hein ! Et je savais que si de, parce que lui il l'a pas respecté le protocole. Il est allé de suite sur « Ah non non non, pourquoi t'as pas fait ça ! Quand même c'est euh. » Et j'ai pas voulu le, le bloquer parce que si je l'avais bloqué de suite je pense qu'on aurait pas pu aller plus loin ensemble après.
73	C	D'accord. Tu modules en fait la règle par rapport à ça.
74	J Y	Oui, oui oui. La relation. Ouais, une forte personnalité, l'expérience aussi.
75	C	J'ai une toute dernière question. Si demain euh, l'ESPE venait te voir en te disant "Voilà on va , on va le repenser le dispositif du TD délocalisé et te disais, te demandait te t'associer à la réécriture de la prescription euh, qu'est-ce que tu changerais ? Qu'est-

		ce que tu garderais dans cette prescription de départ ?" La prescription qui a fait que d'abord on était sur la visite conseil et qu'on est passé à ce TD déloc. Prescription que tu as largement tordu dans ton organisation du coup. Si aujourd'hui on te disait "Voilà tu as les clés." Qu'est-ce que tu garderais, qu'est-ce que tu changerais ?
76	J Y	Ben la prescription, j'avoue que...
77	C	Ben la prescription c'est 2 TD par an avec des stagiaires des tuteurs, vous, d'un TD qui fait deux heures plus euh, avec des traces de l'activité.
78	J Y	Le même cadre avec les mêmes moyens ?
79	C	Ouais, à la rigueur s'il fallait changer les moyens
80	J Y	Ce qui est regrettable c'est d'av. On doit faire deux TD par an. Nous avec notre système on peut en faire qu'un. Eux y z'en font deux. Mais nous on en fait qu'un avec eux. Donc si déjà on avait le double on pourrait les voir tous au début et tous une deuxième fois après. On pourrait mesurer leurs progrès, pour fixer les objectifs, pour les contrôler, ce serait plus simple. Mais dans le cadre du tutorat mixte, on peut penser que c'est le collègue qui le fait dans son bahut.
81	C	Mais est-ce que ce regard il est pas nécessaire pour toi ?
82	J Y	Ben, y, ce serait beaucoup plus, ce serait moins moins frustrant. Moi je trouve que l'état actuel des choses c'est calé, ça euh, je pense que c'est riche dans ce qu'on recherche et dans ce qu'on trouve puisque finalement, on va voir demain. Demain on se voit pour euh, capitaliser un petit peu tout ce qu'on a dit. Mais euh si dans les six points de l'hexagone y a des choses qui sont dites et des choses généralisables pour des gestes de métier efficace c'est quand même bien. Mais c'est frustrant de pas, pour de de, ceux que tu vois uniquement en septembre, ils sont sur des questions d'entrée dans le métier d'un mois, uniquement d'ordre et de participation. Hein sur des préoccupations. Et ceux que tu vas voir au mois de mai, eux ils sont sur l'apprentissage, sur d'autres choses. Alors j'espère ! Parce que (rire JY) Après ça dépend du contexte.
83	C	Oui oui
84	J Y	Donc c'est frustrant. De pas voir tout le monde au début et tout le monde à la fin.
85	C	D'accord.
86	J Y	Et après sur le temps de, dans le cadre de, ouais moi je pense d'être présent avec deux ou trois étudiants c'est beaucoup plus pour moi efficace que d'être présent avec un groupe entier. Une classe entière. A part pour les PE mais y a pas le choix, c'est comme ça. Ça je, ça je, j'en ferais la promotion. Qu'y ait du temps de TD, parce que nous le temps de TD on le prend sur les mémoires, on le prend de partout hein !
87	C	Oui faudrait quand même tout ça le remettre dans cette prescription ?
88	J Y	Ah ouais.
89	C	Ce dispositif-là tu lui donnerais une valeur temps bien plus large.
90	J Y	Ah ouais ouais ouais, ouais ouais. Je le dis pas devant la caméra mais on, on s'arrange !
91	C	Je sais tu me l'as déjà dit.
92	J Y	Trois heures, voilà. Trois, trois heures de TD on en donne deux pour les TD, la troisième on la récupère pour les TD collectifs. Les heures qui manquent après, on en tire (arrêt car quelqu'un entre dans la pièce)

93	C	Oui donc tu disais ?
94	J Y	Ouais après voilà on récupère. On a nos trois heures de TD, on en récupère une pour l'organisation des TD reloc et collectif. Les TD déloc étant fait dans le temps de bahut. Après on le prend les heures spécifiques du tronc commun pour mettre là-dedans et après on prend un peu dans les mémoires aussi. Donc euh
95	C	Oui, ça veut bien dire qu'il en manque quand même.
96	J Y	Et euh, et euh, O***** qui a repris la main sur la répartition des heures avec N***** M***** est en train d'en demander plus. De faire en sorte qu'on en ait plus. Parce que des fois le TD déloc on est payé deux heures et si tu vas le faire à Sainte Cécile les vignes y te faut la journée quand même hein ! Donc ouais voilà, un ajustement des moyens pour que fonctionne un système euh, qui nous paraît pas mal.
97	C	C'est ça. Et euh, alors je t'avais dit dernière question mais finalement ça me fait penser que j'en avais oublié une. Euh avec le graphique, le radar que tu leur proposes, avec ce que tu leur dis et ce que tu leur disais y a deux ans, moi j'ai, tu, j'ai l'impression que tu as l'intention avec eux de construire une, euh, une bibliothèque de gestes ?
98	J Y	Ah complètement. Complètement.
99	C	D'accord. Ce répertoire d'une année à l'autre, y change ? y ?
100	J Y	Je sais pas, j'en suis pas encore euh. Là demain, l'objet de l'activité collective de demain c'est de reprendre les six points et de voir euh ce qu'ils ont retenu, euh, l'ensemble, lycée collège et lycée professionnel, sur les six points. Bon la sécurité, ben que y faut détailler les contenus sinon ça marche pas. Simplement faire le gendarme ça marche pas. Donc des points comme ça. Et qui soit, qui le, qu'il serait possible de monter en généralisation. Et demain je vais mettre un secrétaire. Quelqu'un va les noter. Pour qu'en plus après y puissent partir, je l'ai fait avec les PE. A chaque fin de TD, on notait et euh, ben se mettre les élèves dos au soleil et nous face au soleil. Et y partaient avec un petit répertoire qui était pas rangé, qui était un peu en vrac. Et là j'aimerais pouvoir euh mettre des rubriques, gestes de métier euh efficaces. Un répertoire qui vienne d'eux. Pas qui vienne d'un bouquin euh, même si je suis quand même un peu derrière !
100	C	Oui je me doute.
100	J Y	Heureusement.
100	C	Ok.
100	J Y	T'as encore une question ?
100	C	Non ça va. Merci ! (rires) Fin de l'enregistrement.

Entretien avec Julien

1	C	Alors ce que je te propose Julien c'est que on revienne avec un format différent de la première fois sur le TD qui a eu lieu au collège euh...
2	J	A***** F*****
3	C	A***** F*****, merci tout d'un coup j'avais une panne de mots et en fait ce que je voudrais savoir c'est quand tu installes ce TD autour finalement d'une animation de séance pour ta collègue CPE, est-ce que c'est un dispositif qui fait partie de la palette que vous avez depuis deux ans ou est-ce que c'est quelque chose qui, qui est venu je sais pas si c'est remplacer mais en tout cas compléter la palette autour des CVL ?
4	J	Non ! Euh ah non pas du tout en fait. C'est à dire que c'est, enfin, dans dans les euh, alors je sais pas si je réponds à ta question mais en fait dans les euh séances observées euh depuis deux ans ou trois ans je sais plus ça a été très divers. Là t'étais venu observer un CVL euh, à M*****. On a eu euh, on a eu des CVC, donc en fait le même format en collège. Euh on a eu aussi, alors en fait j'ai parce que c'est peut-être pas la même chose pour J*** et N*****, mais j'ai eu aussi des réunions de vie scolaire c'est à dire des réunions plutôt chef de service avec les surveillants euh et j'ai eu un truc du format de ce... Enfin un truc pas exactement la même chose que ce que tu as vu mais un truc du même format y a trois ans du coup j'ai l'impression. Il me semble. Tu vois donc en fait ça c'est, dans, dans ce que nous on leur propose c'est systématiquement des trucs collectifs par contre. Donc ça c'est le truc qui est un peu particulier dans le truc parce que on s'est, moi c'est un truc qui m'intéresserait mais on s'est jamais mis en mesure de pouvoir avoir des observations qui seraient des observations qui seraient décalées en fait. Parce que, sur sur des entretiens individuels, sur des trucs qui sont quand même plus quotidiens. On peut difficilement envisager d'avoir douze personnes qui euh assiste, à moins d'avoir une vitre sans teint ou quelque chose comme ça. Donc ça en fait, et et c'est vrai que moi je, souvent je me dis on pourrait avoir des formats de TD délocalisés où euh, et on est trois on prévoit des entretiens individuels filmés par exemple. Pour l'instant c'est compliqué et puis je pense que Jeff et Nathalie ont des réticences par rapport à ça. Donc en fait on est toujours sur des trucs collectifs mais dans les trucs collectifs ça peut être des animations par rapport à un groupe, ça peut être des animations dans le cadre de CVL, CVC. Ça peut être des heures de vie de classe, donc sur ce format-là. Ça peut être des réunions de vie scolaire. C'est un peu les les trois possibilités.
5	C	D'accord.
6	J	Et donc euh juste pour finir là-dessus. Là c'est, en fait la proposition au départ elle était pas tout à fait celle-là, et enfin entre guillemets elle était plus originale et intéressante parce que c'était normalement une animation de permanence. C'est à dire que l'idée c'était, enfin son idée à elle c'était "Moi,

		mon bureau il est juste à côté de la salle de permanence, les AED ont du mal à gérer en fait ces permanences et c'est souvent le bordel. J'aimerais peut-être arriver à faire des interventions en salle de permanence pour avoir une espèce d'animation qui fasse que ça soit un peu moins le bordel et qu'au fur et à mesure les surveillants en fait se, s'approprient ce type d'animation pour que ça fonctionne." Voilà, ça c'était euh, je sais pas si je réponds à ta question ?
7	C	Si tu y réponds dans le sens où euh ma question elle, il me semble que quand on a commencé le travail ensemble tu me disais que le choix que vous aviez fait dans l'équipe des CPE c'était que finalement y a une part entière du métier auquel vous préparez les stagiaires euh, pour laquelle vous n'utilisez pas le TD délocalisé.
8	J	Oui mais ça c'est toujours le cas !
9	C	Et ça c'est toujours le cas, voilà.
10	J	Oui c'est toujours le cas et
11	C	Je voulais savoir si c'était une manière de, on va dire, tu vois de se rapprocher de plus en plus où alors si vous étiez juste dans la palette.
12	J	Non, non non on est dans la palette parce que je te dis, la manière de se rapprocher de plus en plus, ça fait partie d'ailleurs des trucs que, mm, moi je, en fait j'avais proposé aussi que sur l'histoire des compétences on on oblige les étudiants à ramener des traces de leur activité qu'on évaluerait en fait. Et dans ces traces de l'activité par exemple, mais ça fait partie de mon truc parce que en fait dans mon travail de recherche j'ai enregistré plusieurs fois des entretiens de CPE en fait. Et je trouve que c'est hyper intéressant, ce truc d'enregistrer de retranscrire et cætera. Euh et en fait moi je je je j'aurais voulu que en fait ils enregistrent les les l'audio en fait des entretiens
13	C	oui
14	J	Et qu'ils les retranscrivent et qu'on puisse avoir un travail là-dessus. Pour l'instant je je pense que mes collègues ils sont réticents un peu à ça ! (Sourire J)
15	C	Tu identifies pourquoi ?
16	J	Ben d'abord y a la lourdeur, ça fait du boulot. C'est clair que c'est euh c'est c'est quand même quelque chose qui est, c'est quelque chose qui est c'est quelque chose qui est lourd à faire, enfin du point de vue, enfin, pour les stagiaires. En termes de retranscription, le temps que ça prend et cætera. Euh, et puis ils ont aussi des réserves par rapport au côté euh au au côté confidentiel de l'entretien, enfin des trucs un peu comme ça.
17	C	D'accord.
18	J	Mais euh, bon bon, ça on en avait déjà parlé sans doute, c'est que à l'époque des visites ça faisait partie en fait du euh, ça faisait partie de l'élément à regarder. On regardait systématiquement une euh un entretien individuel avec un stagiaire et en fait moi je, je pense qu'en partie c'est une perte, c'est une perte de d'avoir de de d'avoir retiré ça.
19	C	D'accord autre euh question qui qui n'est pas tout à fait sur le même plan. Y a deux ans quand tu fais le TD à M***** ton tes interactions dans le groupe elles étaient, bon déjà peu fréquentes, tu parles assez peu pendant ce TD euh et tu tu le fais beaucoup avec des visées de recadrage de recentrage, de

		manière très légère, très humoristique, mais et puis après l'entretien tu m'avais parlé des tuteurs.
20	J	Oui.
21	C	A la fois de la problématique de se retrouver et cætera. J'ai l'impression que là ça ne se passe pas exactement de la même façon ? Euh sur celui-là ? Mais c'est quelque chose qui circule entre vous puisque y a un des tuteurs qui est le même (J hun hun) et le TD commence avec une remarque de sa part sur ce plan-là.
22	J	hmmm ouais.
23	C	est-ce que toi c'est quelque chose que tu as travaillé avec eux sur la durée par des messages ou par des ? En gros est-ce que tu les as formés à être dans un TD délocalisé ?
24	J	Non, non non, pas du tout. Non non le le, ben euh, le seul truc c'est qu'effectivement y en a quelques-uns qui sont de plus en plus acculturés au truc parce qu'ils le refont chaque année en fait.
25	C	Ouais.
26	J	Et effectivement celui que, dont tu parles, S**** ben c'est c'est ça doit être au moins le troisième, j'ai du mal à me rappeler maintenant, le troisième ou le quatrième en fait et euh on et enfin la troisième année donc ça veut dire qu'à chaque fois ça en fait deux ! Et donc euh enfin, en dehors de ce format-là, y a pas, y a pas d'autres éléments
27	C	D'accord c'est plus une formation par l'usage que un moment où tu as dit des choses sur euh
28	J	Tout à fait.
29	C	Et toi ? Comment tu te, comment tu appréhendes les TD maintenant ? C'est à dire est-ce que au moment où ça démarre, tuuu as un plan de ce que va être ton activité pendant, comment tu ?
30	J	Alors au au moment où ça démarre pas plus que l'espèce de cadre que j'essaie de mettre à chaque fois et que je me que que quand même je me redis à chaque fois. Euh, à après alors, donc après le truc qui détermine beaucoup la manière dont, c'est que je prends vachement de notes en fait euh au fur à mesure et où j'essaie de me dire "Bon y faut pas que j'oublie ça, y faut pas que j'oublie ça, y faut pas que j'oublie ça." Alors dans la même logique que ce qu'on s'était déjà dit c'est à dire que j'essaie de me dire "Ok y a tous ces éléments-là", mais peut-être que c'est c'est une réponse à la question que tu me posais. C'est à dire que je me dis "Ok sur cette séance-là vraiment y a tous ces éléments-là qui faudrait qui euh qui émergent." Et en fait je je me dis "J'aimerais bien que ça ressorte en fait euh dans les discussions et cætera, et que ça soit pas moi qui vienne de manière, de manière euh comme ça, poser les trucs". Et en même temps je me dis "Bon quand même euh mais, mais c'est c'est une interrogation que j'ai beaucoup quoi c'est. Alors en plus par rapport à ce format là c'est je me dis "Mais quand même quoi". Y vont sortir de cette année de formation sans me semble problématique en fait que un, à un moment donné on ait pas quand même aussi donné un cadre un petit peu plus euh, enfin tu vois ? Sur une séance comme ça avec tellement de choses qui vont pas entre guillemets, je le dis rapidement mais y a tellement de choses, je me dis "Mince c'est pas possible quoi !" Y peuvent pas terminer leur année euh

31	C	Ouais sans avoir abordé
32	J	Voilà. Et donc c'est c'est peut-être pour ça aussi que à la fin je me dis bon quand même y a des trucs qui faut que je cadre tu vois ? Et et c'est mais alors c'est un autre truc mais c'est sans doute aussi lié à mon travail de thèse c'est qu'en fait y a plein de choses que j'ai appris dans le l'observation de classe dans le boulot d'entretien avec les enseignants et cætera. Où en fait y a plein de choses ou je me sens plus légitime à maîtriser et à retranscrire vis à vis de des étudiants tu vois ? Y a des trucs où je me dis "là, là c'est pas possible." Voilà. Donc sans doute aussi si j'interviens plus sur ce type de trucs là c'est qu'y a beaucoup plus de choses que je maîtrise, tu vois ?
33	C	Ok. Euh, Est-ce que tu t'es, tu te questionne quand tu es en TD sur la prise de parole relative des différents stagiaires ? C'est à dire est-ce que tu t'attaches à ce qu'il y ait un espèce d'équilibre où est-ce que tu laisses faire les choses ?
34	J	Si si, je m'interroge mais après euh mais après je vois bien que c'est, c'est pas, enfin bon qu'on qu'on y es pas encore si tu veux. Euh, pas, enfin euh, pa pa parce parce que c'est ça c'est beaucoup dans la régulation. C'est à dire que en fait je je j'essaie de le faire en me disant "Ok là y a Aline qui prend tout le temps la parole et là y en a une qui essaie de la prendre je vais lui donner la parole en priorité vraiment à elle parce qu'elle ne l'a pas pris" Euh, après je je je vois bien qui a des phénomènes de, enfin j'allais dire des phénomènes de fascination mais y a un truc comme ça tu vois ? C'est à dire qu'à un moment donné y en a une qui euh va va prendre la parole et je vais me dire "Ok je lui donne parce que elle va dire des trucs intéressants tu vois ?" Et euh et donc quand même aussi dans ce truc où y a un espèce d'équilibre entre la parole des tuteurs et la parole des stagiaires, où les tuteurs ont quand même tendance à prendre vachement la parole, c'est vrai que quand y en a une qui va prendre la parole et que je me dis "Ok là ça va être intéressant"
35	C	Tu laisses faire
36	J	je, je voilà, je laisse faire quitte sans doute à ce que la parole soit moins prise par d'autres tu vois ?
37	C	Mais du coup pour toi là si tu devais lister euh tu vois les indicateurs d'un TD délocalisé réussi, selon, à ton point de vue, ça serait quoi ?
38	J	Alors, alors le truc euh, le truc c'est qu'en fait là, ces ces dernières années, pfff, l'année dernière je pense ouais l'année dernière par exemple alors deux TD délocalisés. Y en a un, non mais l'année dernière j'en avais quatre en plus. Parce que j'avais deux groupes en fait. Parce qu'à chaque fois je faisais un groupe le matin, un groupe l'après-midi, un groupe le matin, un groupe l'après-midi. Cette année j'en ai eu qu'un parce qu'on a un peu moins de fonctionnaires stagiaires. Et donc l'année dernière en fait sur les, enfin je fais un détour mais c'est pour te faire comprendre le truc. L'année dernière sur les deux TD que j'avais eu. Donc le groupe 1 on dira, le matin se passe vachement bien, le groupe 2 l'après-midi se passe pas très bien. Pour moi. Et puis au second trimestre c'est le contraire. C'est à dire ça tourne, c'est plus le même groupe qui fonctionne bien. C'est l'autre. Et donc enfin voilà là-dessus je me dis "Ok. Qu'est-ce qui fait que euh ça fonctionne, qu'est-ce qui fait que ça fonctionne pas ?" Euh, alors dans dans les indicateurs quand même. Pour moi dans les

		indicateurs quand ça fonctionne pas c'est vraiment quand la parole vient uniquement des tuteurs. Tu vois ?
39	C	D'accord.
40	J	Et, et où euh et où t'as l'impression que c'est c'est. Tu vois là dans le TD par exemple qui pour moi a bien fonctionné, était vraiment chouette, si y avait eu que la parole de de Rémi qui reprend le truc et qui en fait fait un cours aux stagiaires, pour moi ça devenait problématique tu vois ? Euh, hmmm donc un indicateur très clairement c'est la, c'est la capacité, c'est la capacité des stagiaires à prendre la parole et euh. Et aussi sans doute à retranscrire les expériences qui sont les leur en fait tu vois ? C'est à dire que ça vienne en résonance le fait que, hmmm alors là par exemple c'était sans doute limite en fait mais euh, c'était sans doute limite dans le sens où effectivement là, J**** quand elle prend la parole et qu'elle explique "Mais moi j'ai fait ça et tu devrais faire comme ça, tu devrais faire comme ça" ça, ça reste bienveillant mais y a quand même quelque chose qui est un peu de l'ordre du jugement. Tu vois enfin c'est, enfin pour moi on est à la limite tu vois ?
41	C	D'accord.
42	J	On est vraiment à la limite de euh, de, et et en même temps c'est compliqué c'est à dire que voilà de de. Pour moi c'est, parce que le fait que ça se limite à "Ah c'est génial ce que tu as fait, t'es tellement forte, t'es tellement merveilleuse c'est extraordinaire. Moi dans ta position j'aurais eu du mal à le faire et cætera." Bon. Là, et après le, l'autre côté qui est "Ah ouais mais pourquoi t'as pas fait comme ça ? Moi à ta place j'ai fait ça et." Entre les deux c'est compliqué tu vois ? J'ai, je. Voilà, mais c'est sans doute. Je sais pas si je réponds à ta question mais c'est de cet ordre-là tu vois. Je me dis "Mais euh le fait que", alors d'après moi, mais enfin, d'après moi les stagiaires s'ils sont en capacité après de dire mais moi je j'ai fait comme ça et cætera. Ça veut dire que leur observation leur a servi un peu à quelque chose parce que ils sont, ils ont été au moins en capacité de voir tous les éléments qui étaient des éléments compliqués donc que malgré tout leur grille d'analyse est un peu pertinente et qui se passe des choses qui font que ils sont en capacité de prendre du recul par rapport à l'activité euh qu'ils ont observé tu vois ?
43	C	Et cette grille d'analyse, c'est vous vous les aidez à s'en construire une euh en formation ?
44	J	Ben non mais alors si tu veux pour moi c'est c'est un peu, c'est c'est moi c'est mon interrogation là sur ces trucs-là et dans une certaine mesure ces séances-là elles devraient être euh ça devrait être quelque chose qui devrait être préparé par les tuteurs en fait. Tu vois ? C'est à dire que là en en tout cas dans le dispositif tel qu'il est
45	C	Le TD tu veux dire ?
46	J	Ouais et puis euh enfin d'ailleurs tu vois Rémy y dit "Ben moi cette séance-là normalement elle s'organise comme ça, elle s'organise comme ça."
47	C	Rémi c'est le tuteur de celle qui avait ?
48	J	Non c'est pas le tuteur de celle qui était là tu vois ? En fait.
49	C	D'accord.

50	J	Et donc d'après moi, dans le dispositif tel qu'il est là c'est à dire dans un truc de tutorat mixte où en fait les tuteurs sont dans une prise en charge du terrain, là tu présentes une séance en fait y devraient y avoir un temps au départ qui serait de l'ordre de "Voilà ta séance elle doit s'organiser comme ça." Et cætera. Et donc dans ce sens-là en fait les stagiaires quand ils arrivent là-dedans y devraient déjà avoir expérimenté quelque chose de cet ordre-là.
51	C	D'accord.
52	J	Voilà. Sauf que d'après moi c'est extrêmement euh
53	C	C'était le cas avec Christophe et Pauline ?
54	J	Ouais, oui ! Voilà !
55	C	Je me souviens lui avait dit "Si elle se plante, je me plante aussi."
56	J	Ouais ouais. Voilà.
57	C	"Parce qu'on a préparé."
58	J	Et si tu veux là pour moi c'est beaucoup moins le cas. Et alors si tu veux, d'ailleurs ça me permet de rebondir parce que l'année dernière par exemple, le TD dont je te parle qui était pas bien, euh, c'était, c'était un format de c, de cet ordre-là en pire entre guillemets en fait, on a une séance qui pour moi fonctionne vraiment pas, qui est pas terrible et cætera... Et en fait tous les tuteurs reprennent le truc mais sans doute dans un truc euh de, "Ok la pauvre ça s'est mal passé on va un peu l'épauler" "Ah c'est génial ce que t'as fait c'est vachement bien et tout." Et là moi je me suis retrouvé con à dire "Mais qu'est-ce que je fais en fait ?" Est-ce que j'ai la légitimité de me dire "On arrête, on arrête de déconner faut pas exagérer le truc est pourri et cætera." Alors j'ai essayé de de de pousser un peu le truc mais je me suis senti mal à l'aise tu vois ? J'étais pas dans un truc où euh, je suis arrivé à dire, mais sans doute parce que c'était tellement pas bien aussi et où j'avais derrière le l'esprit mais "Merde le tuteur en fait c'est quand même son truc d'organiser le truc pour que quand même après, voilà." Donc là on était un peu là-dessus mais sur quelque chose de moins catastrophique avec effectivement plein de choses qui fonctionnaient pas et cætera. Mais où on est arrivé je pense quand même les uns et les autres à dire "Non là ça marche pas, quand même mince ! Vous avez pas vu, vous avez pas pensé à ce truc-là et cætera." Tu vois ?
59	C	mais du coup dans les indicateurs si je puis dire ou dans les pistes y a cette idée d'une co-construction initiale au départ euh, de prise de parole relative des uns et des autres, de la capacité à être critique sans critiquer.
60	J	Ouais tout à fait. D'arriver à entendre euh
61	C	Du coup moi ça me donne et c'est la dernière question que j'avais envie de te poser là. Imaginons que l'an prochain, la direction de l'ESPE te dise "Julien, voilà une page blanche et tu reconstruis la prescription du TD délocalisé." Quels seraient les plus importantes, les premières modifications que tu donnerais à cette prescription maintenant que tu l'as manipulée depuis plusieurs années ? On se pose pas de questions de budget, de, on imagine que tu as crédit ouvert !
62	J	Alors moi pour le coup, là ce ce ce le le format en tant que tel de pouvoir observer une activité collective comme ça, moi y me plaît assez bien en fait. Et et alors pour le le le lui comme ça me plaît assez bien. En plus je je je suis de

		plus en plus convaincu en fait que les CPE y faut qu'ils aient des vraies billes sur la gestion de classe euh pas obligatoirement pour gérer des classes mais pour pour comprendre les problématiques et pour pouvoir aider les enseignants qui ont des difficultés. Si tu veux. Je pense que vraiment ça fait partie de de de trucs qui qui, euh, qui sont important dans la projection du métier là. C'est à dire que si on veut arriver à évoluer y faut qu'on soit en capacité de euh d'être des référents pour des jeunes enseignants qui viennent nous voir en disant "Voilà moi je m'en sors pas comment je fais ?" Et pour ça en fait y faut absolument que les CPE y aient mis la main, les pieds dans la boue et je sais pas. Euh, voilà. Donc le format comme ça y me semble pas mal du tout par contre le le la question que je me pose moi c'est la manière dont nous on intègre ça dans la formation en amont. C'est à dire comment est-ce qu'on fait pour que quand y débarquant en fait, enfin, moi je trouve que c'est intéressant de voir un truc qui fonctionne aussi mal mais je pense que quand même on aurait pu avoir toute une série de structures qui permettent que ça fonctionne mal mais dans une mesure plus raisonnable en fait. Voilà. C'est c'est un peu, c'est plus de cet ordre-là tu vois je pense que malgré
63	C	Ça serait construire un aval ?
64	J	Ouais, ah ouais, tout à fait ? Mais sachant que en même temps, le truc de construire avant pour moi y déconne aussi en grande partie de la responsabilité entre guillemets des tuteurs et que je je je je m'interroge sur. Alors peut-être que l'interrogation c'est "Comment est-ce qu'on fait pour qu'en termes de formation y ait une vraie préparation de ce moment-là". Mais euh, bon voilà. C'est c'est euh
65	C	Est-ce que tu te dis que vous auriez besoin d'un après ?
66	J	... d'un après euh ?
67	C	Ce qui m'amène à une question sous-jacente qui est euh "Y a des savoirs qui ont circulés"
68	J	Ah oui oui !
69	C	Est-ce que ?
70	J	Ouais, ouais ouais euh, oui oui sans doute sans doute euh et effectivement c'est, fff, c'est sans doute une fin... ouais, tu vois par rapport à cette histoire de TD raté d'ailleurs, c'est sans doute une vraie question. Tu te dis que au final euh y en a quelques-uns qui vivent des expériences hyper intéressantes tu vois ? Où euh c'est, où y a un truc qui est hyper riche et cætera, mais sans doute qu'on le conforte pas beaucoup après parce qu'on est pas en capacité comme collectivement dans un groupe plus important de dire "Ben voilà on a observé ça, y a ça qui fonctionnait, et cætera. Euh et puis aussi si tu veux ça veut dire que ceux qui ont eu des TD ratés ben ils ont, ils ont sans doute pas vécu grand-chose tu vois ? Euh, mais pour l'instant je vois pas trop. Je vois pas trop parce que euh, parce qu'en plus de ça ben c'est c'est dans une logique où en fait y se passe tellement de choses et on a en même temps relativement peu d'heures avec eux. Tu vois ? Que finalement, que, sans doute ouais pour le coup un un truc qui fonctionne pas très bien c'est que ça glisse quand même pas mal quoi tu vois ? C'est à dire qu'on fait un truc, y a des expériences qui sont, soit intéressantes, soit moins intéressantes et en fait, on, on a peu la possibilité de

		se poser la question après collectivement. Enfin Jeff, Nathalie et moi de se poser la question de ce qui a fonctionné, pas fonctionné et cætera. Et on a peu la possibilité de faire un retour avec les étudiants quoi.
71	C	Est-ce que je peux traduire ce que tu viens de dire comme une difficulté d'articulation du TD délocalisé avec le reste de la formation ?
72	J	Ouais oui oui ça, c'est un peu ça.
73	C	Ça reste encore un truc qui est à la marge ?
74	J	Ben t'façon c'est aussi à la marge parce que nous la formation elle est quand même vachement collective, avec 40 étudiants et que là en fait ça concerne 13 étudiants si tu veux. Y a aussi cet aspect-là tu vois ? En fait c'est le seul moment dans l'année où on travaille juste avec les fonctionnaires stagiaires. Donc c'est c'est des petits moments qui sont un peu à côté quoi. Alors que tout le reste se fait avec tous les étudiants. Donc oui dans dans ce sens-là c'est un peu à la marge effectivement parce que y a aucun autre moment dans l'année où on est juste avec les fonctionnaires stagiaires.
75	C	Ok.
76	J	Ouais ouais mais tu vois, alors non y a un autre moment puisqu'en fait on a ces entretiens individuels tu vois qu'on fait ?
77	C	oui.
78	J	Et pour le coup le le truc c'est que, on a, d'ailleurs tu vois c'est pas innocent. Après le TD délocalisé j'ai fait quasiment un entretien individuel avec deux. Tu vois ? Et donc en fait on a ce format-là qui existe qui est un truc de suivi de ces euh, de ces étudiants qui sont sur le terrain et cætera. Dans un accompagnement de cet ordre-là. Mais en fait c'est un peu, c'est c'est, c'est un peu à la, c'est un peu en contrebande tu vois ? Dans un, enfin ils sont
79	C	Oui vous êtes un peu les seuls à le faire
80	J	Oui mais c'est un peu aussi en contrebande parce qu'en fait tu vois enfin, là cet accompagnement-là par exemple euh ben ça va être en dehors de cet entretien individuel parfois à la pause, parfois entre midi et 2. Et même y en a une le matin elle vient avec moi en train donc l'autre jour je suis allé la voir parce elle était en difficulté et je lui ai dit "Alors ça va mieux et cætera." Tu vois on a des trucs comme ça mais en fait comme l'ensemble de la formation, et moi je trouve ça très bien, l'ensemble de la formation se fait avec 40 étudiants, le moment où on est avec ces quelques étudiants c'est c'est finalement marginal quoi tu vois ?
81	C	D'accord.
82	J	Ok. Question subsidiaire, si tu fais un feedback sur les deux ans d'intervention, euh, est-ce que, dans ce que tu as vu, vécu, partagé, est-ce qui a des choses, enfin qu'est-ce que tu retiendrais ? Des pratiques des collègues, des, est-ce que y a des choses qui te... Qui ont par exemple généré une transformation même si elle est pas dans concrètement le TD, dans la réflexion que tu te fais dessus ?
83	J	Alors moi la transformation de toute façon clairement, c'est c'est aussi le fait que au fur et à mesure je maîtrise mieux le truc quoi. Et donc quand même euh, si tu veux sur les premiers TD j'étais un peu dans l'impro. Quoi tu vois ? Donc euh donc là maintenant je je je me sens moins en difficulté quand j'arrive

		et donc voilà. Après, après le truc c'est que ça rentre vraiment dans un truc qui est complexe parce que là dans les TD délocalisés t'as t'as des, y a des tuteurs où, où est, où effectivement que je sens comme des partenaires en fait. Tu vois de formation. Y en a d'autres où je me dis mais en fait pff ils sont-là parce que institutionnellement ils doivent être là mais en fait ils ne doivent pas être formateurs enfin. Tu vois ? Donc euh et et en même temps y a y a un souci de renouvellement en fait. Y a l'idée de, que ce soit pas toujours les mêmes ce que j'entends, ce que je comprends. Ouais mais c'est plus de cet ordre-là. C'est à dire que moi y a aussi mon truc qui est important à chaque fois aussi c'est que je retrouve des copains et, et que ben, tu vois, là y en a un que tu avais pas vu Xavier, qui a une analyse vachement fine, tu vois et qui. Là pour le coup c'est cet aller et retour en fait entre des collègues de terrain qui sont des gens que je connais maintenant depuis de longues années et que j'apprécie d'un point de vue intellectuel et cætera. Et qui me qui qui amènent des trucs d'interrogation par rapport à la formation qui sont des trucs qui moi aussi me questionnent.
84	C	D'accord.
85	J	Je trouve ça vachement intéressant tu vois ? Xavier le truc qu'il réfléchit sur l'organisation des salles, sur l'organisation de l'espace, sur comment le CPE doit se munir de cette perspective. Moi c'est une réflexion que j'ai autre part. Alors c'est chouette que moi de mon côté formation recherche, je me pose ces questions-là et moi y a un collègue qui est sur le terrain qui se pose les mêmes questions. Tu vois parce que c'est des questions qui sont pas hyper classiques par rapport aux CPE. Je me dis "Ah ouais là, ces moment-là ça ça veut dire que y a des interrogations qu'on se pose à nous en formation un peu hors sol et elles se, elles sont réelles sur le terrain. Ça veut dire qu'on est pas complètement à côté de la plaque tu vois ? Ça aussi c'est intéressant tu vois de se dire euh au-delà du truc où tu te retrouves à se dire "ah oui, mais oui, c'est compliqué, la violence, et cætera.", des trucs un peu sempiternels. Là on est sur des questions de métier qui sont euh vachement plus, où tu te dis "ah y a un truc qui se joue là dans ce truc !" Voilà.
86	C	Ok.
87	J	Je sais pas si (rire)
88	C	Oui c'est toujours bien c'est ce que tu as envie de dire ! Merci !

Entretien avec Pierre

1	C	En fait pour clôturer ce grand cycle autour du travail du référent et du TD délocalisé, avec la séance d'aujourd'hui, moi j'avais 4, 5 petites questions à te poser concernant la séance d'aujourd'hui. La première c'est "Est-ce que tu peux me dire pourquoi c'est cette séance que tu as choisi que je filme ?"
2	P	Pourq, ben, parce qu'il me semblait que, euh, qu'elle entraînait bien dans ce que je t'ai dit plusieurs fois dans le fait que analyses de pratiques professionnelles, TD délocalisé, au sein du DESU, pour moi c'est quelque chose qui devenait euh qui entraînait tellement en synergie que y me semblait que le TD important c'était vraiment celui-là et c'était un peu ma conclusion de séance. En fait on clôt un cycle sur euh, sur la mise au travail. Et du coup je me disais en même temps que demain on va faire un TD délocalisé officiel chez euh, chez un maître d'accueil, avec officiellement encore un travail sur la mise au travail des élèves et je me dis qu'en fait ma consigne va peut-être un peu évoluer d'ici à demain matin. Parce qu'en fait euh, on va être plutôt, oui à observer les apprentissages. Et comment on gère vraiment des apprentissages. Voilà. C'est un petit peu cette euh. Et y me semblait que là on était dans cette, dans cette clôture que je peux avoir du fait que je n'ai, je n'ai qu'un groupe de cycle. Alors certes on est un peu nombreux mais euh.
3	C	Et du coup est-ce que cette séance elle s'est passée comme tu l'avais prévue ? Quel feedback tu fais euh sur euh
4	P	Ben euh alors, je pense que, je me demandais si, si elle était trop longue ou si le fait qu'elle est été coupée par une pause, euh. Parce que je, j'ai ressenti un investissement totalement différent. Autant j'étais très content de l'investissement jusqu'à la pause, autant j'avais plus de mal à, j'avais l'impression de plus les trainer après. Je sais pas dire si c'est un effet de la durée ou si c'est un effet lié à la coupure. Mais je pense honnêtement, je pense que ce travail-là, tel qu'on l'a mené jusqu'à la pause, à la limite il aurait pu se suffire presque. C'est à dire, un temps de trois heures c'est un peu un temps trop long. Disons que ça c'est peut-être un des éléments euh qui m'amèneront à réguler les choses pour l'an prochain. Peut-être à prévoir ce que je, puisque j'ai la possibilité de gérer le temps un peu comme je veux, je suis pas obligé de gérer des séances de trois heures.
5	C	Et du coup-là, moi je voudrais revenir sur comment tu as conçu cette séance mais le mettre en miroir avec. Voilà, depuis deux ans que tu conçois tes séances autour des TD délocalisés, qu'est-ce que tu as transformé, qu'est-ce que tu as. Est-ce que dans cette séance d'aujourd'hui y a des choses que tu mets en œuvre et que tu mettais pas en œuvre avant ? Et si oui pourquoi ?

6	P	Euh.. Dans la séance d'aujourd'hui peut-être qu'y a le... Je dirais qu'elle a plus trouvé euh sa forme. Au sens où je l'ai plus formalisée. C'est sans doute lié au fait que tu me filmais où j'ai formalisé sous la forme de petits diaporamas euh même si y ont été montés de façon très très sommaire. Voilà. Je l'ai plus cadrée mais euh, je dirais que c'est pas quelque chose, pour moi encore quelque chose de fini. Pour te dire pendant que tu installais, le le le truc, y a encore quelque chose qui me taraudait c'était quelle va être ma consigne ? Et depuis hier je cherche une réponse. Alors, j'en ai trouvé une, fallait bien en trouver une mais je suis pas encore sûr que ce soit celle que je donne demain. Mais j'en imaginais plein ! (Rire P) de consignes et y en a aucune qui me satisfasse.
7	C	Mais est-ce que questionnement-là, parce que tu es un formateur très expérimenté, est-ce que y a que dans ce type de séances que tu te poses ce genre de questions sur les consignes où est-ce que c'est finalement le cas partout ?
8	P	Mmmm, là, là je pense que c'est vraiment particulier. A le ressentir à ce point, je dis à ce point mais finalement j'ai pas encore trouvé la bonne façon de le de de lancer voilà. A tel point que ça peut aussi être un des éléments explicateurs du fait que ça a moins bien fonctionné dans la deuxième partie. Parce que comme mon lanceur il était encore pas complètement assumé je l'ai, je l'ai peut-être plus assumé en début de matinée euh qu'en fin de matinée.
9	C	Et d'où ça vient ce, enfin je pourrais dire cette hésitation, ce questionnement que tu as là ? Est-ce que tu arrives à te demander, euh d'où ça vient ? Qu'est-ce qui crée cette incertitude ?
10	P	En fait euh, ce que je veux euh c'est les amener à ce euh à se prononcer sur des diapositives qui les interpellent mais sans que ma consigne induise ne serait-ce que de façon implicite que leur choix peut être interprété comme un jugement par ailleurs où autre euh donc du coup je n'arrive pas à trouver les mots.
11	C	D'accord.
12	P	J'arrive pas à trouver les mots pour
13	C	Est-ce que si je le traduis par euh ta volonté d'être, d'être plus dans l'animation de débats sur des questions professionnelles que que de répondre à une attente que certains ont de savoir si y font bien ?
14	P	Oui !
15	C	C'est comme ça que ?
16	P	Oui ! oui c'est ça ! Parce qu'en fait, et c'est ce que j'ai, je pense mieux pointer dans la première partie de la matinée que dans la deuxième, c'est le fait que les images elles étaient polysémiques. Et que euh, et que la réponse sur "c'est pertinent ou pas ?" ça dépend ben de ce qu'on fait avec. Et et et pas en soi. Et chaque fois que je trouvais les consignes elles ne me satisfaisaient pas parce que je me disais "Mais est-ce que ça va pas être interprété euh comme étant une demande, une demande de prise de partie ?" Voilà.

17	C	Ma derni, mon avant dernière question, tu es allé en voir beaucoup. C'est dans leurs classes que tu as sélectionné toutes ces supports, comment tu as trié pour savoir ce que tu allais montrer aujourd'hui ?
18	P	Euh, alors, je dirais que les thèmes de travail en fait euh y me sont apparus lors du premier tri que j'ai fait il y a trois ans. (Sourire P) Je dirais les premières visites que j'ai pu faire comme ça. Donc là je savais que mes thèmes c'était le regroupement, c'était le tableau, c'était les règles, parce que c'est, je dirais, je les ai perçues comme étant des préoccupations professionnelles récurrentes des des débutants euh et puis après un certain nombre de choses autour des affichages, que j'ai répertorié en couleurs, nombres, temps, euh, présents absents euh, on a pas pu tout voir, j'avais aussi pensé comptines, albums ça j'ai pas pu tout mettre dans le diaporama parce que on peut pas tout faire. Donc ça j'ai des thématiques, je dirais c'est un petit peu les les classes que j'ai regardé y a deux ans y a trois ans qui m'ont appris ces thématiques. Du coup j'avais ces thématiques et donc j'ai lancé un diaporama "regroupement" et puis je passais en revue mes dossiers, les dossiers de untel untel untel et puis je disais "Ben tiens celle-là, cette image-là, je l'ai, je, la première je la prends", la deuxième, "bon tu l'as déjà je la prends pas", alors ça "ça apporte quelque chose de neuf" et puis en jouant aussi sur eh, en essayant de faire apparaître leurs traces. Et puis parfois y a eu des images, je pense à une image sur lesquelles, dans les règles, une des dernières diapositives où il y avait des règles de travail autonome. Lorsque j'ai fait le diaporama, je ne l'ai pas vu et en préparant un autre diaporama je me suis dit "Tiens celle-là tout à l'heure tu l'avais pas !" Je suis, c'est c'est y a beaucoup de tâtonnements dans la façon de le construire. C'est pas encore complètement régulé mais mais c'est quand même le fruit du travail de ces dossiers.
19	C	D'accord. Ma toute dernière question, elle quitte un peu la séance, elle est plus autour de l'intervention qu'on a conçu depuis trois ans là, euh, est-ce que dans la séance que tu as faite aujourd'hui, dans la réflexion que tu as par rapport à ce, à ce binôme TD délocalisé / analyse de pratiques euh, y a des choses qui ont évolué pour toi par rapport à l'intervention ou pas ? Est-ce que, comment tu ?
20	P	Ah ben clairement ! Clairement ! Le fait que maintenant j'assume complètement cette, qu'une partie de mes séances d'APP comme faisant partie du dispositif TD délocalisé et que je les revendique comme tel, euh, je pense que c'est à travers les échanges que l'on a pu avoir en ensemble au sein du groupe que, que ça s'est construit. Alors c'est pas seulement là ! Mais ça y a fortement, ça y a fortement contribué et à tel point je trouve que cette année où j'expérimente le TD délocalisé du côté du master, sans cet espace d'analyse de pratiques ben, mon challenge c'est euh, ben d'arriver à trouver peut-être pas cette année mais d'ici à l'année prochaine, à créer les espaces pour. (Rire P)

21	C	D'accord.
22	P	Parce que voilà ! Je, je trouve que ça apporte tellement de choses en termes de travail sur leurs pratiques le fait de pouvoir faire ces allers et retours entre travail dans leurs classes, travail en petit collectif ou travail euh en collectif de cycle comme là que, même si le dispositif est différent au niveau du master y a peut-être moyen de trouver à tordre l'espace d'une façon ou d'une autre. Mais ça c'est pas encore fait !
23	C	Ben écoute je te remercie pour m'avoir consacré tout ce temps. (fin d'enregistrement)