

**Les dilemmes d'une pratique d'accompagnement en formation d'enseignants. Analyse de l'activité réelle du maître de stage**  
**Dilemmas in a supporting and mentoring practice in teachers training. Analysis of the supervisor's actual activity**  
**Los dilemas de una práctica de acompañamiento en la formación de maestros. Análisis de la actividad real del tutor de prácticas**

Claire Matteï-Mieusset and Stéphane Brau-Antony

Volume 42, Number 2, 2016

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1038465ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1038465ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Matteï-Mieusset, C. & Brau-Antony, S. (2016). Les dilemmes d'une pratique d'accompagnement en formation d'enseignants. Analyse de l'activité réelle du maître de stage. *Revue des sciences de l'éducation*, 42(2), 149–173.  
<https://doi.org/10.7202/1038465ar>

Article abstract

This article reports on research that aims to study the actual activity of the supervisor in his supporting and mentoring practice with a beginning teacher in secondary education in France. The framework of the activity clinic was chosen to apprehend the activity of the supervisor meaningfully and efficiently, in the workplace. Fifteen interviews using the double method were conducted in four teaching disciplines. A verbatim content analysis brings up nine facets structuring this function, crossed by eight dilemmas. The dynamic analysis of the elements of the activity in these dilemmas in one case study shows that the supervisor directs its activity of supporting and mentoring without real professional guidance in his function. Using a developmental conceptualization of the *profession* that required a balanced dynamic between four features: personal, interpersonal, transpersonal, impersonal, a deficit of the last two features and it foreshadows the difficulties of the activity development.

## Les dilemmes d'une pratique d'accompagnement en formation d'enseignants. Analyse de l'activité réelle du maître de stage



**Claire Matteï-Mieusset**

Professeure

Université de Reims Champagne-Ardenne



**Stéphane Brau-Antony**

Professeur

Université de Reims Champagne-Ardenne

**RÉSUMÉ** – Cet article rend compte d'une recherche dont l'objectif est d'étudier l'activité réelle du maître de stage dans sa pratique d'accompagnement auprès d'un enseignant débutant, dans le secondaire en France. Le cadre de la clinique de l'activité a été choisi pour appréhender le sens et l'efficacité de l'activité du maître de stage, en situation de travail. Quinze entretiens, de type *instruction au sosie*, ont été menés dans quatre disciplines d'enseignement. Une analyse de contenu des verbatims fait apparaître neuf facettes structurantes de cette fonction, traversées de huit dilemmes. L'analyse des éléments constitutifs de l'activité dans ces dilemmes, à travers une étude de cas, révèle que le maître de stage oriente son activité d'accompagnement sans véritables repères professionnels dans cette fonction. À partir d'une conceptualisation développementale du métier qui repose sur un équilibre entre quatre instances : personnelle, interpersonnelle, transpersonnelle, et impersonnelle, un déficit des deux dernières apparaît, laissant présager des difficultés de développement de l'activité.

**MOTS CLÉS** – dilemme, activité réelle, maître de stage, accompagnement, enseignant débutant.

### 1. Introduction et problématique

En France, dans le cadre de la formation des enseignants du secondaire qui repose sur le principe d'une alternance de type intégratif (Malglaive, 1993) entre l'université et le contexte professionnel, le stage en responsabilité de classes est un dispositif central. L'enseignant débutant (appelé *débutant* dans la suite du texte) en seconde année de formation a un statut de fonctionnaire stagiaire. Il partage son temps entre l'université et son exercice d'enseignant à part entière dans un collège ou un lycée. Le maître de stage, par sa fonction d'accompagnement du débutant sur la durée d'une année scolaire, y joue un rôle fondamental. Historiquement présent

dans la formation initiale des enseignants en France, le maître de stage est reconnu sur le plan institutionnel, et ses missions sont spécifiées (ministère de l'Éducation nationale, 2010). La fonction de maître de stage comporte de nombreuses tâches, telles que l'observation de l'acte d'enseignement du débutant et l'entretien qui la suit; ces tâches sont considérées comme le cœur de la fonction (Chaliès et Durand, 2000; Dugal et Amade-Escot, 2004; Perez-Roux, 2007; Trohel, Chaliès et Saury, 2004). Les maîtres de stage assument également d'autres missions souvent moins institutionnalisées, telles que l'accueil du débutant dans l'établissement et son intégration dans l'équipe, la négociation du contrat de formation et l'organisation des temps de travail de la dyade (Carlier, 2002; Perez-Roux, 2007). Ces auteurs mettent en évidence que la variété de ces missions demande la construction de compétences spécifiques et engendre également un ensemble de difficultés. En effet, le maître de stage assume occasionnellement cette mission de formation en plus de son métier d'enseignant. Chaliès et Durand (2000), ainsi que Chaliès, Cartaut, Escalié, et Durand (2009) identifient par ailleurs trois dilemmes de la fonction : aider ou évaluer, transmettre le métier ou faire réfléchir sur le métier, aider à enseigner ou aider à apprendre à enseigner. Carlier (2009) ainsi que Desbiens, Borgès et Spallanzani (2009) pointent de leur côté un certain nombre d'insatisfactions praxéologiques chez les maîtres de stage qui sont insuffisamment préparés à effectuer ce travail.

Notons que la plupart des recherches sur l'activité des maîtres de stage portent sur la visite du débutant quand il fait cours et sur l'entretien post-séance. Elles ont permis de mieux comprendre ce qui se joue dans les interactions de la dyade et les effets provoqués chez le débutant (Cartaut et Bertone, 2009; Chaliès et Durand, 2000; Dugal, 2009; Dugal et Amade-Escot, 2004; Escalié et Chaliès, 2009; Flavier, 2009; Perez-Roux, 2007; Serres, 2009; Trohel, Chaliès et Saury, 2004). Cependant, le travail d'accompagnement du maître de stage dans les autres volets de sa mission est beaucoup moins exploré et la compréhension de son activité dans les situations de difficultés ou de dilemmes qui semblent récurrentes dans cette fonction est peu présente dans les écrits de recherche. C'est pourquoi, nous avons tenté de répondre aux questions suivantes :

- Quel est le travail en termes d'activité que réalise le maître de stage dans toutes les tâches qu'il assume lorsqu'il accompagne un débutant?
- Quel sens donne-t-il à cette activité et comment l'opérationnalise-t-il lorsqu'il est face à un dilemme?

- Quelles sont les conditions de développement de cette activité?

## 2. Contexte théorique

Dans un premier temps, nous développerons la notion d'accompagnement. Nous présenterons ensuite le cadre de la clinique de l'activité, l'acception du concept d'activité et la conceptualisation développementale du métier sur lesquels nous appuyons nos travaux.

### 2.1. La notion d'accompagnement

À partir d'une réflexion sur l'importance prise par la notion d'accompagnement dans la société aujourd'hui, Paul (2004, 2009a) recense un certain nombre de pratiques d'accompagnement : *counselling*, tutorat, mentorat, médiation, compagnonnage, *coaching*, conseil, parrainage. À travers l'analyse de leurs caractéristiques dans différents contextes, cette auteure cherche à identifier ce qui les structure. Ces caractéristiques, qui font apparaître de façon intimement liée les dimensions relationnelle et opérationnelle, sont les suivantes : a) la secondarité : celui qui accompagne adopte une posture en retrait pour valoriser celui qui est accompagné et non pour mettre sa propre expertise en valeur, b) le cheminement : le but, la durée, l'organisation des étapes du déplacement vers, peuvent évoluer en fonction de l'accompagné et de ses progrès, c) l'effet d'ensemble : ce *faire ensemble* implique les deux personnes et ne peut laisser intact, indemne, l'accompagnateur qui donne et se laisse prendre, d) la transition : un accompagnement est obligatoirement temporaire, dans un contexte et des circonstances particulières, e) le changement d'état : la transformation de l'accompagné et ne peut exister sans une demande de sa part d'être accompagné vers un autre état (Paul, 2009b). Paul situe les pratiques d'accompagnement dans un champ (2004, p. 53) selon deux axes : le premier, horizontal, entre sens et technique et le second, vertical, entre réflexion et action, délimitant ainsi quatre secteurs regroupant chacun des pratiques orientées vers une visée plus spécifique. Les quatre visées sont l'actualisation de soi, la résolution de problème, la normativité, et l'opérativité (Paul, 2004, p. 52). Ainsi, toutes les pratiques d'accompagnement présentent des éléments permanents, qui sont cependant mis en œuvre différemment du point de vue relationnel et opérationnel, en fonction d'un certain nombre de contextes porteurs de contraintes spécifiques. Ainsi, les effets produits sur les sujets concernés par l'accompagnement sont différents (Paul, 2009b). Nous nous appuyons sur ces travaux pour comprendre l'activité du maître de stage en tant que pratique d'accompagnement.

Dans le cas du maître de stage, l'activité d'accompagnement est contrainte par le cadre, les objectifs et les principes de la formation des enseignants. Par exemple, la durée du cheminement ainsi que les objectifs de formation sont indifférenciés pour tous les débutants. De même, le maître de stage doit aider à la construction des compétences professionnelles du débutant, mais aussi valider leur acquisition. Il doit également être à la fois enseignant expert et compagnon réflexif (Donnay, 2008). De fait, les tensions qui découlent de ces contraintes sont potentiellement pour lui sources de conflits et susceptibles de provoquer des dilemmes. Un dilemme est l'expression d'une mise en concurrence de deux actions possibles, chacune souvent fondée sur des motifs ou des postures relativement opposés et qui demandent de la part du sujet une décision souvent difficile. Cette décision peut être contre nature pour le sujet ou lui donner le sentiment de ne pas répondre à la demande de certaines personnes influentes dans la situation, qu'elles soient présentes ou non. La pratique d'accompagnement du maître de stage poursuit donc plusieurs visées qui ne peuvent être réalisées simultanément sans difficultés. Nous avons donc cherché à comprendre l'activité du maître de stage dans ces situations de dilemme professionnel en tentant de caractériser les formes de pratiques d'accompagnement qui en découlent (Matteï-Mieusset, 2013).

## **2.2. Le concept d'activité selon la clinique de l'activité**

La clinique de l'activité (Clot, 1999) est un domaine de recherche en psychologie du travail issu de la clinique du travail. Elle a pour visée de comprendre et en même temps de développer le pouvoir d'agir des professionnels en intervenant dans les situations de travail. Le terme *clinique* est à prendre comme une volonté d'être au chevet du professionnel au travail en lui permettant de vivre son activité une seconde fois par la mise en mots qu'il en fait. Cette approche théorique est utilisée pour analyser le travail dans de nombreux secteurs professionnels tels que l'enseignement (Saujat, Amigues et Faïta, 2007). Nous la mobilisons pour étudier l'activité du maître de stage dans sa pratique d'accompagnement du débutant, et plus particulièrement, dans des situations de tensions, de difficultés ou de dilemmes. Nous cherchons dès lors à investiguer l'activité réelle du maître de stage pour accéder à l'activité réalisée jusqu'à sa part subjective qui la déborde, en nous appuyant sur l'acceptation de l'activité développée par Clot (1999, 2008). Ainsi, la tâche effective (celle qui est observable) ne rend pas compte de toute l'activité mentale

qui concourt et participe à la réalisation de l'action en la structurant ou la déstructurant selon les cas. L'activité est une arène (Clot, 1999) dans laquelle se joue un combat entre plusieurs possibles : l'activité est à la fois réalisée mais également suspendue et empêchée. En effet, le sujet au travail arbitre entre la tâche prescrite commune à tous, source première de l'action et part impersonnelle du métier (Clot, 2008), et ce qu'il perçoit de la situation, tout en dialoguant avec lui-même et en tenant compte des autres personnes participant à la tâche. En situation, cette activité de travail nécessite des régulations permanentes qui permettent au professionnel de trouver un compromis acceptable pour lui (Chatigny et Vézina, 2008) entre ce qu'il a à faire et ce qu'on lui demande de faire. De fait, le sujet se reconnaît comme nécessaire mais non suffisant, car son activité fait *écho* à l'activité des autres (Clot, 1999, p. 61). Elle est en quelque sorte adressée aux personnes qui constituent le milieu professionnel présent et passé, incarnant la part transpersonnelle (Clot, 2008) du métier. Par ailleurs, chaque sujet riche de son passé, arrive dans son milieu professionnel avec des pré-occupations (Clot, 1999, p. 83) qui engendrent une appréciation de la situation de travail différente de la part de chacun, et rendent l'activité de travail singulière. C'est cette part personnelle et interpersonnelle du métier (Clot, 2008) qui est au cœur de l'activité du sujet.

### 2.2.1. Les différents éléments de l'activité

L'activité *présente, et parfois déguise, trois objets en un* (Clot, 1999, p. 169). Le premier, le but de l'action, est le noyau observable de cette activité, ce qui lui donne un contenu. Le second, le mobile, se rapporte à ce qui motive le sujet pour agir, ce qui est vital pour lui; *c'est l'accentuation subjective de l'action* (Clot, 2001, p. 48). Les destinataires directs de l'activité du sujet et les personnes concernées indirectement, les sur-destinataires, sont également des facteurs influents dans le choix de l'action. Enfin, le troisième objet, les opérations, sont les ressources mobilisées et utilisées par le sujet pour la réalisation de l'action. Ces deux derniers objets sont structurants pour le premier. Parvenir au but de la tâche qu'il s'est assignée demande au sujet de gérer et de s'affranchir de ce que Clot (1999, p. 189) nomme *l'opérationnel-technique* et le *subjectif-social*, ce qui le plonge dans des discordances, dont il lui est plus ou moins facile de s'extraire en fonction des ressources disponibles.

Approcher l'activité dans sa complexité suppose donc de cerner l'action et son but, le mobile, le ou les destinataires et sur-destinataires, ainsi que les moyens mis en œuvre. Ces

informations peuvent nous permettre de comprendre ce qui se joue entre tous les possibles et de révéler ainsi quels éléments sont placés en concurrence, mettant au jour la source d'une tension ou d'un dilemme. Ces éléments subjectifs de l'activité, qui en font toute l'épaisseur et la richesse, appartiennent au sujet qui seul peut les formaliser. Clot (1995) reprend l'idée de conceptualisation de Léontiev (1984) qui traite *subjectivité et activité matérielle comme inséparables sous la forme d'une unité dynamique* (Yvon, 2010, p. 146) et distingue efficacité entendue comme le rapport entre le but (redéfini par le sujet) et les moyens de réalisation de l'action, et sens entendu comme le rapport entre le but immédiat de l'action et le mobile de l'activité (Clot, 1999). Ainsi, le sujet peut avoir atteint le but et considérer son action comme un échec si le mobile, partie vitale de son activité, a été sacrifié. C'est en accédant à l'explicitation des éléments en cause dans ces deux pôles en tension (sens et efficacité), qu'il est possible d'espérer comprendre la singularité et la variabilité de l'activité du sujet.

### 2.2.2. L'activité dans le *métier*

Dans sa conceptualisation développementale du métier, Clot (2008) s'intéresse au *métier dans l'individu et pas seulement à l'individu dans le métier* (Clot, 2008, p. 254), en résumant la structuration d'un métier vivant, à travers la dynamique équilibrée des quatre instances : *tout à la fois dans le personnel, l'interpersonnel, l'impersonnel et le transpersonnel* (Clot, 2008, p. 258). Clot et Faïta (2000) estiment que la capacité d'un sujet à gérer un compromis équilibré entre ces différentes dimensions est une condition de développement possible de son activité. En effet, si l'activité personnelle et interpersonnelle est instituante, d'une part le transpersonnel doit lui donner les moyens de se réaliser en lui permettant de s'appuyer sur l'histoire collective du métier, sur ses ressources, et sur ses gestes professionnels. Ce transpersonnel est lui-même alimenté en retour par l'activité. C'est ce que Clot (2008) nomme la *dynamique sociale des genres*. D'autre part, l'instance impersonnelle qui est inscrite dans la tâche prescrite, oriente l'activité de tous les professionnels dans un métier. Néanmoins, cette instance ne joue ce rôle que si elle est alimentée par l'activité personnelle et l'activité interpersonnelle qui peuvent la discuter, et la transformer.

Nous envisageons donc d'identifier, dans l'activité du maître de stage, les traces des deux instances impersonnelle et transpersonnelle ainsi que leur part dans la dynamique vitale du métier.

### 3. Méthodologie

#### 3.1. Sujets

Ce sont 262 maîtres de stage recensés dans l'académie de Champagne-Ardenne entre 2006 et 2010 qui ont été sollicités par courrier postal pour participer à cette recherche. Nous avons obtenu 32 réponses par courriel dont 27 positives. À la suite des désistements, 15 maîtres de stages (deux en anglais, quatre en histoire-géographie, quatre en mathématiques et cinq en éducation physique et sportive) ont accepté de vivre chacun une instruction au sosie. Le recueil de données s'est donc effectué auprès de sept hommes et huit femmes volontaires âgés de 36 à 50 ans, ayant assumé cette mission de maître de stage dans ces quatre années. La population de l'étude présente donc les caractéristiques d'un échantillon de personnes compétentes du point de vue de l'objet d'étude (Savoie-Zajc, 2007). Leur nombre d'année d'ancienneté dans le métier d'enseignant se situait entre 10 et 27 ans. Ils avaient exercé la fonction de maître de stage d'une à 12 fois.

#### 3.2. Instrumentation

L'activité réelle est difficile d'accès. Elle déborde la tâche prescrite, mais aussi l'activité réalisée, puisqu'elle contient les activités empêchées, suspendues, qui appartiennent à la subjectivité du sujet. Il est donc nécessaire d'utiliser une méthode indirecte qui permette au sujet de réaliser son activité dans un nouveau contexte et dans un cadre dialogique particulier. C'est pourquoi nous avons privilégié une méthode d'entretien utilisée en clinique de l'activité, l'instruction au sosie (Clot, 1995, 1999 ; Oddone, Rey et Briante, 1981) : dans celle-ci, l'instructeur redécouvre son action au moment où il l'exprime sous un autre angle, lorsqu'il instruit son sosie. La consigne de départ de l'entretien était la suivante : *Supposez que je suis votre sosie et que demain je me trouve en situation de devoir vous remplacer dans votre travail. Je vous questionne pour savoir comment je dois faire [...] vous devez me donner les tuyaux, les ficelles du métier* (Clot, 2008, p. 187). Dans cette recherche, le maître de stage était l'instructeur et le chercheur, le sosie. Ainsi, ce travail de transformation de l'activité a donné la possibilité au chercheur et au maître de stage d'accéder à la connaissance du réel de l'expérience de ce dernier : ce qu'il a réalisé, ce qu'il n'a pas pu faire, mais aussi ses compromis, ses difficultés et ses dilemmes. D'un point de vue organisationnel, l'instruction au sosie présente l'intérêt d'être



menée à tout moment avec le maître de stage et permet de recueillir des traces de son activité de l'année en cours, mais aussi des années précédentes, dans toutes les tâches de sa fonction qu'il a réalisées et sans que le chercheur n'ait été présent en situation.

### **3.3. Déroulement**

Le recueil de données s'est réalisé sur six mois. Les instructions au sosie se sont déroulées dans l'établissement scolaire d'exercice des maîtres de stage, dans un espace qu'ils avaient choisi : leur lieu de cours ou une petite salle de réunion. Ces entretiens ont été enregistrés sous forme audio. Le plus court a duré 1h 10; le plus long, 1h 50. Le sosie a demandé au maître de stage de lui parler en *tu* ou en *vous*, c'est-à-dire de s'adresser à lui en termes d'injonctions, d'instructions pour véritablement placer le maître de stage en situation de se regarder faire à travers le sosie. Chaque maître de stage était libre de démarrer l'entretien par la thématique qu'il souhaitait. Les relances ont été faites à partir des propos du maître de stage pour lui laisser dérouler librement le fil de sa pensée et éviter, autant que faire se peut, d'induire ses propos. Pour accéder à l'action (au *quoi*) et à son opérationnalisation (au *comment*), la relance portait sur le verbe : *et quand je fais cela, comment je fais?* Pour accéder au sens (au *pourquoi*), le questionnement était le suivant : *Pour quelle raison, je fais comme ça? Explique-moi tes choix.*

### **3.4. Méthode d'analyse des données**

Dans un premier temps, les 15 instructions au sosie ont été transcrites mot à mot. L'analyse a consisté à repérer des segments de dialogue entre le maître de stage et le sosie, dans le but de caractériser *l'architecture de la fonction* (Matteï-Mieusset, 2013) en termes de facettes. Nous en avons ainsi dégagé neuf (voir section résultats).

Dans un second temps, nous nous sommes livrés à un travail de *séquenciation* du corpus (Paillé et Muchielli, 2003). Une séquence a ainsi été constituée à partir d'un certain nombre de tours de parole entre le maître de stage et le sosie qui rendent compte de l'activité du maître de stage dans une des neuf facettes identifiées.

Dans un troisième temps, nous avons identifié, dans l'ensemble du corpus, huit dilemmes en repérant, dans les traces d'activité recueillies, les séquences dans lesquelles apparaissent des tensions, ou des contradictions, notamment lorsque le maître de stage explique au sosie son

hésitation à réaliser une action. Partagé entre deux intentions qu'il ne peut assumer en même temps, ce dernier prend alors une décision qui le met parfois en difficulté. Ce sont ces séquences que nous analyserons pour comprendre l'activité réelle.

Dans un quatrième temps, nous avons utilisé le logiciel *Sphinx* pour mettre en évidence la fréquence d'apparition des facettes et des dilemmes dans les propos recueillis en croisant ces deux variables de manière à pointer les dilemmes statistiquement significatifs ou remarquables dans les différentes facettes.

Dans un cinquième temps, à partir du travail de Ciavaldini-Cartaut (2009, p. 148), nous avons construit une grille d'analyse (tableau 1) afin d'examiner l'activité réelle du maître de stage à partir des différents éléments de l'activité identifiés dans les verbatims : treize actions, sept destinataires, neuf types de ressources et quatre postures.

Le tableau 1 se lit comme suit :

Dans le haut du tableau, est exposé l'extrait du dialogue entre le maître de stage et le sosie qui constitue la trace. Cette trace est ensuite positionnée dans une facette.

Dans la colonne de gauche, pour saisir l'épaisseur de l'activité réelle du maître de stage, la matrice indique les différents éléments qui la constituent. Ces éléments sont répartis en deux pôles : le premier, celui du sens de l'activité, dans lequel se trouvent les actions et leur but, le mobile ainsi que les destinataires; le second, celui de l'efficacité, qui comprend les opérations en termes de ressources et postures.

Dans la colonne centrale, nous identifions les extraits de la trace choisie, qui mettent en évidence chacun des éléments constitutifs de l'activité.

Dans la colonne de droite, nous spécifions la nature de chacun de ces éléments.

Tableau 1  
Grille d'analyse de l'activité réelle

Trace d'activité		
Extrait de dialogue ...		
Facette		
Analyse de l'activité réelle		
Eléments constitutifs de l'activité	Repérage des éléments constitutifs de l'activité dans la trace	Spécification des éléments constitutifs de l'activité
SENS	Actions et buts	
	Mobile (pourquoi)	
	Destinataires (pour qui)	
EFFICIENCE	Opérations	
	ressources	
	postures	

### 3.5. Considérations éthiques

Pour ce travail de recherche, nous avons respecté certains principes éthiques à l'égard des maîtres de stages interrogés. Outre les modalités de confidentialité garantissant leur anonymat et celles relatives à la diffusion de données recueillies ou de résultats obtenus réservées à la recherche ou à la formation précisés dans le courrier postal et acceptées de leur part, nous avons particulièrement porté notre attention sur les conditions des instructions au sosie. D'une part, accéder à la subjectivité du sujet, c'est accéder à une part cachée de lui-même qu'il accepte de livrer. D'autre part, l'instruction au sosie transforme l'activité du sujet questionné et provoque une forme de déstabilisation. Cette insécurité nécessite que l'on établisse un climat de confiance. Dans ce but, le choix de l'établissement d'exercice comme lieu de l'instruction permettait d'installer une congruence avec l'espace familial de travail (Lahire, 2005). Enfin la posture du

chercheur/sosie devait indiquer clairement au maître de stage que l'expertise était de son côté. Ce choix permettait aussi d'explicitier le statut du chercheur/sosie de façon à donner toute sa place d'expert dans sa fonction au maître de stage interrogé, ce qui visait à lui montrer de l'intérêt sans s'imposer.

## 4. Résultats

### 4.1. Une analyse quantitative

L'analyse quantitative a été réalisée sur l'ensemble des 15 instructions au sosie. Le premier résultat fait état d'une architecture de la fonction marquée par la présence hiérarchisée des neuf facettes dans les propos des maîtres de stage (le calcul des pourcentages est fait à partir du nombre de tours de paroles concernés par chacune des facettes par rapport au nombre total de tours de parole dans les 15 verbatims des instructions au sosie. Par exemple, 19 % des tours de paroles concernent la facette *observation du débutant pour évaluer son acte d'enseignement*.

Tableau 2  
Architecture hiérarchisée en neuf facettes de la fonction de maître de stage

Numéros des facettes	Dénominations des facettes	Présence des facettes en pourcentage (%) dans l'ensemble du verbatim
1	Observation du débutant pour évaluer son acte d'enseignement	19,0 %
2	Analyse de la pratique avec le débutant	17,5 %
3	Accueil, intégration du débutant	16,9 %
4	Travail avec le débutant sur la conception de l'acte d'enseignement	10,5 %
5	Accès, gestion et formation à la fonction de maître de stage	10 %
6	Validation institutionnelle du débutant	8,4 %
7	Travail avec d'autres professionnels avec et pour le débutant	7,3 %
8	Accueil du débutant dans des classes (celles du maître de stage et d'autres enseignants)	6,4 %
9	Travail avec le débutant sur d'autres activités que l'acte d'enseignement	3,7 %

L'analyse quantitative montre que, si les facettes 1 et 2 cumulent 36,5 % des occurrences, le travail d'accompagnement ne se réduit néanmoins pas exclusivement à l'observation du débutant en situation d'enseignement et à l'entretien post-visite, mais se décline dans sept autres facettes.

Elle met par ailleurs en évidence la présence également hiérarchisée des huit dilemmes identifiés. Dans le tableau 3, les valeurs en pourcentages représentent la fréquence d'apparition de chaque dilemme, établie à partir des 2303 répliques codées des maîtres de stage :

Tableau 3  
Les huit dilemmes et leur fréquence d'apparition hiérarchisée dans le corpus

Numéros des dilemmes	Dénominations des dilemmes	Fréquence d'apparition en pourcentage (%) des dilemmes dans le corpus
1	Guider, imposer un cadre, des outils au débutant <i>ou</i> le laisser libre de ses choix	27,1 %
2	Intervenir, faire pour le débutant <i>ou</i> s'effacer, le laisser faire seul	18,1 %
3	Transmettre le métier <i>ou</i> faire réfléchir le débutant pour lui permettre de construire sa réponse	14,4 %
4	Établir le parcours du débutant <i>ou</i> lui laisser une liberté de gestion de son projet de formation	12,1 %
5	Former, aider le débutant à construire des compétences professionnelles <i>ou</i> le valider et le contrôler	10,5 %
6	Soutenir le débutant <i>ou</i> l'évaluer	11,5 %
7	Être collègue avec le débutant <i>ou</i> être formateur du débutant	5,7 %
8	Pointer les erreurs et les réussites du débutant <i>ou</i> l'aider à les faire émerger	2,4 %

Ces éléments mis au jour, le croisement entre les facettes et les dilemmes (tableau 4) permet d'identifier quelles sont les facettes les plus concernées par la présence de dilemmes.

La dépendance est très significative ( $\chi^2 = 821,45$ , ddl = 56, 1-p = > 99,99 %). Les valeurs en pourcentages dans le tableau 4 représentent la fréquence d'apparition des dilemmes dans les facettes, établie à partir des 2303 répliques codées des maîtres de stage.

Des dilemmes apparaissent ainsi dans toutes les facettes de la fonction, même si les facettes 7 *travail avec d'autres professionnels avec et pour le débutant* (les dénominations des facettes et des dilemmes sont en italique) et 9 *travail avec le débutant sur d'autres activités que l'acte d'enseignement* en sont pratiquement dépourvues. Le tableau 4 montre que certaines facettes sont traversées par un ou plusieurs dilemmes spécifiques.

Trois facettes présentent un dilemme significatif ou remarquable sur le plan statistique :

- dans la facette 4, *travail avec le débutant sur la conception de l'acte enseignement*, il s'agit du dilemme 1, *guider, imposer un cadre, des outils au débutant ou le laisser libre de ses choix*, avec 54,4 %;



- dans la facette 8, *accueil du débutant dans des classes (celles du maître de stage ou d'autres enseignants)*, c'est le cas pour le dilemme 4, *établir le parcours du débutant ou lui laisser une liberté de gestion de son projet* avec 19,6 %;
- enfin, dans la facette 3, *accueil et intégration du débutant*, on note un résultat de 41,7 % pour le dilemme 7, *être collègue avec le débutant ou être formateur du débutant*.

Deux facettes affichent un lien avec deux dilemmes en particulier (résultat significatif ou remarquable) :

- dans la facette 1, *observation du débutant pour évaluer son acte d'enseignement*, il s'agit du dilemme 2, *intervenir, faire pour le débutant ou s'effacer, le laisser faire seul*, avec 94,7 % et du dilemme 4, *établir le parcours du débutant ou lui laisser une liberté de gestion de son projet de formation*, avec 41,2 %;
- dans la facette 6, *validation institutionnelle du débutant*, on note le résultat de 86,4 % pour le dilemme 5, *former, aider le débutant à construire des compétences professionnelles ou le valider et le contrôler*, et de 45,0 % pour le dilemme 6, *soutenir le débutant ou l'évaluer*.

La facette 2, *analyse de la pratique avec le débutant*, fait état de trois dilemmes et plus avec la présence des dilemmes 4, 8, 6 et 1. Le dilemme 4 consiste à *transmettre le métier ou faire réfléchir pour permettre au débutant de construire sa réponse* (70,5 %); le dilemme 8, à *pointer les erreurs et les réussites du débutant ou l'aider à les faire émerger* (80,0 %); le dilemme 6, à *soutenir le débutant ou à l'évaluer* (50,0 %) et enfin, le dilemme 1, à *guider, imposer un cadre, des outils au débutant ou le laisser libre de ses choix* (15,8 %).

La présence récurrente et transversale des dilemmes dans les propos des maîtres de stage renforce l'intérêt de comprendre l'activité dans ces situations considérées comme difficiles. À cette fin, nous présentons l'étude d'un cas pour pouvoir analyser dans le détail l'activité réelle du maître de stage en identifiant les différents éléments constituant cette activité.

#### **4.2. Analyse de l'activité réelle du maître de stage dans un dilemme**

À titre d'illustration, nous avons retenu le dilemme 1, *guider, imposer un cadre, des outils au débutant ou le laisser libre de ses choix*, le plus observé dans le corpus (27,1 %). L'extrait de verbatim choisi est tiré de l'instruction au sosie d'un maître de stage, enseignant de mathématiques en lycée. Il est situé dans la facette 4, *travail avec le débutant sur la conception*

de l'acte enseignement, dans laquelle la fréquence d'apparition du dilemme est significative (54,4 %).

Dans le dialogue qui suit, les propos mettent en valeur le dilemme ainsi que des éléments constitutifs de l'activité repérés :

Tours de parole (TP) 126 à 139

126. Sosie : *Donc, en fait, je l'aide à construire un devoir*

127. Maître de stage : *ouais parce que il fallait que ça vienne vite, et elle a envie d'évaluer très souvent les élèves et parce qu'ils ont pas mal de difficultés à mettre en place un devoir*

128. Sosie : *et quand je l'aide à construire un devoir, qu'est-ce que je fais? Je lui donne des parties? Qu'est-ce que je fais pour l'aider à [...].*

129. Maître de stage : *Alors moi, je lui dis écoute, tu m'amènes la trame de ton devoir que je lui ai laissé faire au départ, bon, y a pas mal de choses qui coïnciaient, mais c'est l'occasion d'en rediscuter; donc après, on a repris tout son cours, je lui ai demandé de dégager les objectifs du chapitre du cours, on a vu que dans le devoir c'était pas tout à fait en adéquation, c'était plus sur du technique que sur l'objectif du chapitre et de ce qu'elle attendait des gamins, donc on a rectifié par rapport à ça et reformulé les questions, rechangé les exos, pas avoir peur de mettre des choses simples et des connaissances de cours parce que ça fait partie des compétences; les gamins, ne pas aller les évaluer que sur des choses qui n'ont pas été faites en classe, [...]*

130. Sosie : *Et en fait, est-ce que je me base sur ce que je fais, moi, dans les devoirs?*

131. Maître de stage : *Euh, alors... sur ce que je fais moi oui, mais par contre, au départ, on a quand même dégagé tous les objectifs que elle cernait, euh enfin avait dégagés pour elle-même. C'est à dire, si elle me dit moi j'attends ça des gamins, je vais rectifier si ce n'est pas ce qu'on attend fondamentalement, mais je veux ça comme objectif à la fin du chapitre, je veux que l'élève sache ça, qu'il soit compétent en ça etc. [...] Je lui dis ben écoute, on va prendre compétence par compétence pour essayer de trouver les exercices qui s'adaptent. On a fait le devoir à partir de ça.*

132. Sosie : *d'accord, je l'aide à dégager les choses essentielles, et après je la laisse trouver [...].*

133. Maître de stage : *Ah ben, elle est allée chercher à nouveau des exercices, puis on a regardé ensemble son devoir, après on a essayé de mettre en place un barème équilibré, c'est à dire que le gamin moyen va sortir autour de la moyenne et puis que le bon puisse aller assez haut, puis*



*ben que celui qui sait pas grand-chose soit bas quoi. Pas sur un devoir où tout le monde a entre 8 et 12 [...].*

134. Sosie : *Et comment je l'aide à définir ces niveaux-là?*

135. Maître de stage : *Et ben, on a essayé de regarder justement les compétences, est-ce que celles-ci tout le monde doit les avoir? celles-ci elles sont réservées aux bons? [...] Déjà on est partis des élèves faibles. Je lui ai dit écoute, un élève faible à ton avis, qu'est-ce qu'il doit au moins savoir faire? Donc, on a essayé de mettre au moins quelque chose d'assez simple pour que tout élève puisse au moins démarrer et avoir des chances de s'en tirer, de pouvoir l'évaluer sur les fondamentaux du chapitre, quoi ! Qu'on puisse valider toute la classe sur l'échelle de notes, sinon, ça sert à rien.*

136. Sosie : *Et si elle est pas d'accord, je fais quoi?*

137. Maître de stage : *J'impose pas, mais pas loin. C'est-à-dire, je me dédouane un petit peu, je lui dis écoute, on est là pour bosser pour tous les gamins, (...). Même le moins bon des élèves, si on a fait notre boulot correctement, il a retenu quelque chose du chapitre. Faut pas qu'on passe à côté, faut qu'on évalue tout le monde.*

138. Sosie : *Ouais. Donc il faut quand même que je ne la laisse pas libre complètement.*

139. Maître de stage : *Ah non ! Non, non, non. Je l'ai laissée libre de rectifier, mais dans le sens de ce que l'on avait fixé [...]*

Dans cet extrait, il est question, pour le maître de stage, d'aider le débutant dans son travail de conception d'un devoir permettant d'évaluer les élèves.

Deux actions sont présentes dans cette activité : *renvoyer des feed-back, un avis sur sa pratique au débutant et mobiliser des compétences didactiques pour le débutant* (Matteï-Mieusset, 2013).

Le premier mobile que le maître de stage exprime est l'intérêt qu'il porte au souhait du débutant de vouloir évaluer les élèves en sachant qu'il risque d'être en difficulté dans cet exercice (TP 127). Puis, un second mobile apparaît : l'importance du contenu de l'évaluation au service de l'apprentissage de tous les élèves. Les propos du maître de stage sont les suivants : [...] *les gamins, ne pas aller les évaluer que sur des choses qui n'ont pas été faites en classe [...]* (TP 129), pour devenir prioritaire en TP 137 : [...] *Faut pas qu'on passe à côté, faut qu'on évalue tout le monde [...]*.

Si le destinataire de cette activité est bien le débutant quand il est question de concevoir son évaluation, les élèves sont néanmoins très présents, dans le sens où ils sont eux-mêmes les destinataires de l'évaluation élaborée. Ils sont donc des sur-destinataires de l'activité du maître de stage. Pour ce dernier, il est nécessaire que le débutant conçoive une évaluation plus ajustée aux possibilités des élèves : [...] pour essayer de trouver les exercices qui s'adaptent [...] (TP 131).

Le maître de stage opérationnalise ses actions en expliquant comment il s'y prend pour prendre connaissance de ce que lui propose le débutant comme type de production. Il en évalue la cohérence et la pertinence en mobilisant ses connaissances en didactique de sa discipline. Il identifie les difficultés auxquelles le débutant est confronté et analyse le problème. Ce dernier propose, d'une part, un enchaînement d'exercices, sans se soucier de la pertinence de ce choix pour évaluer, chez les élèves, la construction de véritables compétences au-delà de la simple connaissance du cours et, d'autre part, il ne prend pas en compte tous les élèves (TP 129, 135).

La posture du maître de stage au départ de cet extrait vise à *se positionner en situation de second* (Matteï-Mieusset, 2013) dans sa relation avec le débutant, car c'est sa préparation qui est le point de départ de leur travail en coactivité. Néanmoins, le maître de stage pose d'emblée le cadre : la parole et la liberté accordées au débutant sont importantes, mais le respect des programmes et la prise en compte des élèves sont des éléments que le maître de stage semble favoriser et qui pourraient le faire passer de cette première posture de second à une posture plus prescriptive : *imposer une décision au débutant* (ibid., 2013). Le maître de stage explique également la façon dont il s'y prend pour *rediscuter* (TP 129) la production initiale du débutant : il lui permet de pointer les écarts entre les objectifs de son cours qu'il lui fait expliciter et le contenu des exercices proposés dans son évaluation. Il cherche à amener le débutant à identifier lui-même ses erreurs. Il n'est pas dans une posture dans laquelle il impose une décision; néanmoins, il garde un certain contrôle en proposant des transformations sur le contenu de l'évaluation qu'il argumente au bénéfice des élèves (TP 129). En fait, c'est le maître de stage qui mène le travail et qui oriente les choix du débutant, car, même si, dans le dialogue, le sosie cherche à en savoir plus sur la façon d'adopter cette posture de second qu'il sent difficile à tenir (TP 132), tout le développement de l'activité exprimée par le maître de stage montre que ce dernier fait un certain nombre de propositions au débutant à partir de ses propres façons de faire habituelles en tant qu'enseignant. Le maître de stage oscille donc entre deux postures. Confronté

aux questions du sosie qui pointe cette contradiction (TP 136), il admet qu'il laisse peu de liberté au débutant dans ce qu'il vient d'exposer tout en assumant cette sujétion complètement. En effet, il utilise une double négation : *j'impose pas mais pas loin [...]* (TP 137), et il argumente à propos de sa décision d'imposer son choix en faisant référence à son véritable mobile : la prise en compte des élèves dans leur statut d'apprenants : [...]*c'est-à-dire je me dédouane un petit peu, je lui dis écoute, on est là pour bosser pour tous les gamins [...]* (TP137). Le sosie cherche alors à faire valider au maître de stage cette seconde posture dans laquelle il impose une décision mais n'y parvient pas : *Ouais. Donc il faut quand même que je ne la laisse pas libre complètement* (TP 138). L'utilisation de nouveau d'une double négation montre que le maître de stage reste sur l'idée qu'il est dans une posture de second : *Ah non, non, non. Je l'ai laissée libre de rectifier, mais dans le sens de ce que l'on avait fixé.* (TP 139).

Le maître de stage mobilise des ressources essentiellement tirées de son expérience d'enseignant (14 ans d'ancienneté). Il donne au sosie des éléments de connaissance en didactique de sa discipline et sur ce que l'on peut demander aux élèves lors d'une évaluation, compte tenu de l'hétérogénéité de leur niveau. Par ailleurs, les propos du maître de stage mettent en évidence une difficulté de sa part à mettre à distance sa propre pratique d'enseignant en ne la différenciant pas de celle du débutant. En effet, dans l'opérationnalisation, il utilise le pronom personnel indéfini *on* : [...]*on a repris tout son cours [...]*, *on a vu que, dans le devoir, c'était pas tout à fait en adéquation [...]* (TP 129). Et, même si son expérience de maître de stage (il l'a été cinq fois) est marquée par sa volonté de se positionner en situation de second vis-à-vis du débutant, sa principale préoccupation est une préoccupation d'enseignant, car il s'agit de concevoir une situation d'évaluation adaptée à tous les élèves : [...]*faut qu'on évalue tout le monde. Voilà.* (TP 137). Elle supplante celle de formateur qui est d'aider le débutant à concevoir et à assumer son travail d'évaluation auprès de ses élèves. Cette étude de cas montre les caractéristiques d'une pratique d'accompagnement (Paul, 2004, 2009b) qui présente un conflit de visées entre *résolution de problème, normativité et opérativité* (Paul, 2004, p. 52), provoqué par le double statut du maître de stage qui est à la fois enseignant expérimenté et formateur.

## 5. Discussion

Dans l'ensemble du corpus, le travail d'analyse dynamique de l'activité réelle révèle le cheminement entre les actions, les mobiles, les destinataires et les opérations et permet de mettre en évidence l'écart entre le sens et l'efficacité de l'action. Cela permet également de comprendre les difficultés du maître de stage à gérer le conflit interne à son activité et de mettre au jour des formes de pratique d'accompagnement.

Les résultats produits par cette recherche permettent de s'interroger sur les possibilités de développement de ce métier, même si la fonction de maître de stage n'est pas un métier à proprement parler. En effet, Clot (2008) fait remarquer que les métiers non reconnus ou les activités nouvelles ont, eux aussi, le droit à l'analyse. Nous avons donc cherché, à travers l'analyse de l'activité réelle du maître de stage, à identifier les ressources qu'il utilise afin de repérer ou non la présence des instances transpersonnelle et impersonnelle. Ainsi les ressources mobilisées par tous les maîtres de stage sont principalement issues de leur travail d'enseignants : leur propre pratique d'enseignants, leurs connaissances de la didactique de la discipline qu'ils enseignent appuyées sur des programmes et sur leurs habitudes de travail en équipe. Cependant, l'activité qui consiste à accompagner un débutant, profondément différente de celle d'enseigner, nécessite de mobiliser des compétences qui portent à la fois, certes, sur ce que doit apprendre le débutant d'un point de vue professionnel, mais aussi sur la gestion de la relation d'accompagnement d'un adulte en formation. Cela suppose que les ressources spécifiques à cette fonction d'accompagnement soient concernées. Or dans ce registre, c'est essentiellement leur propre expérience de maître de stage qui alimente l'activité et fait référence. Les maîtres de stage font, d'une part, très peu appel soit aux textes locaux de la formation dans lesquels sont répertoriées les tâches à accomplir (nombre de visites, nombre de comptes-rendus de visite, référentiel de compétences) soit au texte de mission (ministère de l'Éducation nationale, 2010) qui incarnent la dimension impersonnelle du métier. Ce constat permet de dire qu'il existe peu de repères partagés par tous les maîtres de stage qui guident et orientent l'activité de chacun, sur lesquels ils peuvent s'appuyer pour valider ou non leur travail ou dont ils peuvent discuter pour les faire évoluer. D'autre part, l'analyse du contenu des interactions entre le maître de stage et d'autres acteurs qui interviennent dans son activité professionnelle nous oblige à nous interroger sur la présence et la nature d'une part transpersonnelle spécifique au *métier* de maître de stage. En effet, le contenu des échanges avec les autres enseignants et avec le chef d'établissement sont

très peu en rapport avec la construction de la fonction de maître de stage. Les relations du maître de stage avec le formateur référent universitaire existent essentiellement dans le cas où le débutant est en difficulté. Ces interactions limitées ne jouent pas le rôle de construction de repères communs, notamment ceux qui concernent les exigences attendues d'un débutant. Enfin, les rencontres et les temps de travail entre maîtres de stage n'apparaissent pratiquement jamais dans les propos recueillis. Ainsi, ce qui se construit dans les échanges interpersonnels et dans lequel chaque professionnel peut se ressourcer et se reconnaître dans la fonction, *le diapason générique* dont parle Clot (2008, p. 259), est peu développé. De nombreux maîtres de stage expriment ainsi à la fois un manque de repères quant à leur travail (Brau-Antony et Matteï-Mieusset, 2013) et peu de retour, de la part de l'institution, sur la pertinence de ce qu'ils font. Ils expriment une forte impression d'isolement pour assumer cette fonction (Brau-Antony et Matteï-Mieusset, 2013).

Les quatre instances qui structurent le métier sont certes identifiées. Néanmoins, si l'activité est toujours présente dans les deux instances personnelle et interpersonnelle (Clot, 2007), la part transpersonnelle du métier de maître de stage reste très faible. Quant à la part impersonnelle, elle transparait dans l'activité, mais semble relativement lâche, méconnue des maîtres de stage ou considérée comme un cadre formel peu opérant. Ce déséquilibre dans la dynamique vitale du métier constitue un indicateur de la difficulté de développement du pouvoir d'agir des maîtres de stage.

## **6. Conclusion**

Cette recherche visait à mieux comprendre l'activité du maître de stage dans sa pratique d'accompagnement d'un débutant en mettant l'accent sur les situations qui présentaient des dilemmes. Le cadre théorique de la clinique de l'activité nous a donné les moyens de conceptualiser l'activité d'un professionnel dans son contexte de travail et la dynamique de son développement. Ce cadre illustre également la prise en compte de la subjectivité du sujet comme élément fondamental pour comprendre son activité en la transformant. Nous avons ainsi tenté de nous mettre au chevet de l'activité du maître de stage pour comprendre de quoi est fait son pouvoir d'agir. Pour cela, nous avons utilisé une méthode de recueil de données, l'instruction au sosie, qui permet d'accéder à l'activité réelle. Huit dilemmes ont été identifiés dans le corpus, et l'analyse quantitative montre leur présence récurrente et transversale dans les neuf facettes qui

constituent l'architecture de la fonction de maître de stage. Nous avons constaté que le double statut d'enseignant-maître de stage permet d'expliquer pourquoi cette activité est traversée par de nombreux dilemmes. L'analyse dynamique de l'activité réelle présentée dans un dilemme a permis de comprendre ce qui se joue chez le sujet entre sens et efficacité dans le conflit de l'activité. La caractérisation des ressources et des échanges mise en évidence dans l'activité nous a enfin amenés à discuter des possibilités de développement du métier, révélant un déséquilibre structurel et d'impossibles migrations fonctionnelles (Clot, 1999) entre les quatre instances néanmoins présentes.

L'ensemble des résultats et des éléments de discussion nous conduit à proposer, pour la formation des maîtres de stage, un certain nombre de pistes fondées sur les principes suivants : 1) partir de l'analyse de l'activité du professionnel au travail en respectant l'idée qu'elle n'appartient qu'à lui et utiliser en formation les méthodes d'auto-confrontation (telle que l'instruction au sosie) pour transformer l'activité, la comprendre et la discuter; 2) dans cette perspective, proposer des dispositifs de formation en phase avec la temporalité du travail d'accompagnement, permettant une alternance et des choix de contenus évolutifs afin de favoriser un processus de développement de l'activité; 3) considérer qu'une activité vit en dynamique et en relation avec d'autres activités et miser sur la nécessité de construire un collectif professionnel de maîtres de stage pour nourrir un ensemble de repères communs et leur permettre de se reconnaître collectivement dans ce métier.

Cette recherche visait donc à mettre en valeur le travail spécifique de maître de stage en cherchant à alimenter la réflexion sur le développement de leur formation pour une meilleure reconnaissance professionnelle de cette fonction.

Du point de vue de la recherche, enfin, ce travail ouvre un certain nombre de pistes pour des travaux ayant pour objet la compréhension de l'activité d'accompagnement et de ses dilemmes, dans d'autres contextes de formation professionnelle reposant sur le principe de l'alternance.

**ENGLISH TITLE – Dilemmas in a supporting and mentoring practice in teachers training.  
Analysis of the supervisor's actual activity**

**SUMMARY** – This article reports on research that aims to study the actual activity of the supervisor in his supporting and mentoring practice with a beginning teacher in secondary education in France. The framework of the activity clinic was chosen to apprehend the activity of the supervisor meaningfully and efficiently, in the workplace. Fifteen interviews using the double method were conducted in four teaching disciplines. A verbatim content analysis brings up nine facets structuring this function, crossed by eight dilemmas. The dynamic analysis of the elements of the activity in these dilemmas in one case study shows that the supervisor directs its activity of supporting and mentoring without real professional guidance in his function. Using a developmental conceptualization of the *profession* that required a balanced dynamic between four features: personal, interpersonal, transpersonal, impersonal, a deficit of the last two features and it foreshadows the difficulties of the activity development.

**KEY WORDS** – dilemmas, actual activity, supervisor, support, mentoring, beginning teacher.

**TÍTULO – Los dilemas de una práctica de acompañamiento en la formación de maestros.  
Análisis de la actividad real del tutor de prácticas**

**RESUMEN** – Este artículo describe una investigación cuyo objetivo consiste en estudiar la actividad real del tutor de prácticas en su práctica de acompañamiento de un maestro principiante, en el contexto de la educación secundaria en Francia. Se escogió el marco de la clínica de la actividad (Clot, 1999) para aprehender la actividad del tutor de prácticas en sentido y eficiencia, en situación de trabajo. Se desarrollaron quince entrevistas de tipo *instrucciones al sosias* en cuatro disciplinas escolares. Un análisis de contenido de las transcripciones pone de manifiesto nueve facetas que estructuran la función de tutor de prácticas, en las cuales se encuentran ocho dilemas. El análisis de los elementos constitutivos de la actividad en estos dilemas, a través de un estudio de casos, revela que el tutor de prácticas orienta su actividad de acompañamiento sin verdaderas referencias profesionales dentro de esta función. A partir de una conceptualización del desarrollo de la función basada en un equilibrio entre cuatro instancias (personal, interpersonal, transpersonal e impersonal), aparece un déficit en las dos últimas, lo que permite presagiar algunas dificultades en el desarrollo de la actividad.

**PALABRAS CLAVE** – dilema, actividad real, tutor de prácticas, acompañamiento, maestro principiante.

Madame Claire Matteï-Mieusset est professeure agrégée en éducation physique et sportive à l'École supérieure du professorat et de l'éducation-ESPE de l'académie de Reims.

Monsieur Stéphane Brau-Antony est également professeur des Universités à l'École supérieure du professorat et de l'éducation-ESPE de l'académie de Reims.

## Références

- Brau-Antony, S. et Matteï-Mieusset, C. (2013). Accompagner les enseignants stagiaires : une activité sans véritables repères professionnels. *Recherche et Formation*, 72, 15-26.
- Carlier, G. (2002). Superviser des stagiaires en éducation physique : balises pour une fonction en voie de professionnalisation. *Avante*, 8(1), 96-111.
- Carlier, G. (2009). Accompagner et former des maîtres de stage en éducation physique. L'expérience de l'Université catholique de Louvain (Belgique). *Éducation et francophonie*, 37(1), 68-88.
- Cartaut, S. et Bertone, S. (2009). Visite-conseil, activité des formateurs et développement du pouvoir d'action des enseignants novices en éducation physique et sportive. *Travail et formation en éducation*, 4.
- Chaliès, S. et Durand, M. (2000). L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. *Recherche et Formation*, 35, 145-180.
- Chaliès, S., Cartaut, S., Escalié, G. et Durand, M. (2009). L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants : la preuve par 20 ans d'expérience. *Recherche et Formation*, 61, 85-129.
- Chatigny, C. et Vézina, N. (2008). L'analyse ergonomique de l'activité du travail : un outil pour développer les dispositifs de formation et d'enseignement. Dans P. Rabardel et P. Pastré (dir.), *Didactique professionnelle et didactique disciplinaire en débat* (p. 127-159). Toulouse, France : Octarès Éditions.
- 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* (Thèse de doctorat, non publiée). Université de Provence.
- Clot, Y. (1995). L'échange avec un « sosie » pour penser l'expérience : un essai. *Société Française*, 53(3), 51-55.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Clot, Y. (2001). Clinique du travail et problème de la conscience. *Travailler*, 6, 31-54.
- Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation et Didactique*, 1(1), 83-93.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Clot, Y. et Faïta, D. (2000). Guerres et styles en analyse du travail : concepts et méthodes.



*Travailler*, 4, 7-42.

- Desbiens, J. F., Borges, C. et Spallanzani, C. (2009). Investir dans la formation des personnes enseignantes associées pour faire du stage en enseignement un instrument de développement professionnel. *Éducation et Francophonie*, 37(1), 6-25.
- Dugal, J.- P. et Amade-Escot, C. (2004). Formation au conseil et développement professionnel des conseillers pédagogiques : recherche coopérative et savoirs didactiques. *Recherche et Formation*, 46, 97-116.
- Dugal, J.- P. (2009). Attitudes dans les entretiens conseil et formation des conseillers pédagogiques. *Travail et formation en éducation*, 4. Récupéré du site : <https://tfe.revues.org/>
- Donnay, J. (2008). Préface. Dans M. Boutet et J. Pharand (dir.), *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement* (11-13). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Escalié, G. et Chaliès, S. (2009). Optimiser le conseil pédagogique. La mise au travail d'un collectif de formation. *Travail et formation en éducation*, 4. Récupéré du site : <https://tfe.revues.org/>
- 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. Récupéré du site : <https://tfe.revues.org/>
- Léontiev, A. N. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou, Russie : Édition du Progrès.
- Lahire, B. (2005). Logiques pratiques : le « faire » et le « dire sur le faire ». Dans B. Lahire (dir.), *L'esprit sociologique* (p. 141-160). Paris, France : Éditions La Découverte.
- Malglaive, G. (1993). L'alternance intégrative, *Éducation et management*, 3, 44-47.
- Mattei-Mieusset, (2013). *Les dilemmes d'une pratique d'accompagnement et de conseil en formation. Analyse de l'activité réelle du maître de stage dans l'enseignement secondaire* (Thèse de doctorat, non publiée). Université de Reims Champagne-Ardenne, Reims.
- Ministère de l'Éducation nationale. (2010). *Missions des professeurs conseillers pédagogiques contribuant dans les établissements scolaires du second degré à la formation des enseignants stagiaires - circulaire n°2010-103*, Paris, France : Ministère de l'Éducation nationale.
- Oddone, I., Rey, A. et Briante, G. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière : vers une autre psychologie du travail*. Paris, France : Les Éditions sociales.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique*. Paris, France : L'Harmattan.

- Paul, M. (2009a). Autour du mot accompagnement. *Recherche et formation*, 62, 91-107.
- Paul, M. (2009b). L'accompagnement dans le champ professionnel. *Savoirs*, 20, 13-63.
- Paillé, P. et Muchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, France : Armand-Colin.
- Perez-Roux, T. (2007). Accompagnement des enseignants en formation initiale : le point de vue des formés sur la relation tuteur/stagiaire. *Recherche et formation*, 55, 135-150.
- Saujat, F., Amigues, R. et Faïta, D. (2007). Les compétences pour enseigner comme ressources et produits de l'activité du professeur. Dans L. Talbot et M. Bru (dir.), *Des compétences pour enseigner. Entre objets sociaux et objets de recherche* (p.183-196). Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillon scientifiquement valide? *Recherches qualitatives - Hors série*, 5, 99-111.
- Serres, G. (2009). Analyse de l'activité de supervision au regard de ses effets sur les trajectoires de formation des professeurs stagiaires. *Éducation et francophonie*, 37(1), 107-120.
- Trohel, J., Chaliès, S. et Saury, J. (2004). La dynamique des interactions tuteurs-stagiaires en situation de conseil pédagogique. *Savoirs*, 5, 122-139.
- Yvon, F. (2010). Sources et concepts de la clinique de l'activité. Dans F. Yvon et F. Saussez (dir.), *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (p. 141-158). Québec, Québec : Les Presses de l'université Laval.

## Correspondance

claire.mieusset@univ-reims.fr  
 stephane.brau-antony@univ-reims.fr

## Contribution des auteurs

Claire Matteï-Mieusset : 50 %  
 Stéphane Brau-Antony : 50 %

Ce texte a été révisé par : Charles Dionne

Texte reçu le : 9 avril 2015  
 Version finale reçue le : 12 décembre 2015  
 Accepté le : 18 février 2016