

L'OPERATIONNALISATION DU TRAVAIL DE FORMATION DANS LA ZPD DES ENSEIGNANTS NOVICES : ACQUISITION DES SOURCES ET MOBILISATION DES RESSOURCES CONTRIBUANT AU PROCESSUS DE PASSAGE A LA COMPETENCE

Solange Cartaut

Université de Nice Sophia-Antipolis, FRANCE
IUFM Célestin Freinet-Académie de Nice
DATIEF- siège académique, 89 avenue George V
06046 NICE Cedex 1
Solange.CARTAUT@unice.fr

Mots-clés : tutorat, Zone de Proche Développement, analyse de l'activité, compétence, formation des enseignants

Résumé. Cette étude est issue d'une recherche à visée développementale portant sur le tutorat en année de professionnalisation au sein d'un Institut Universitaire de Formation des Maîtres du Sud de la France (I.U.F.M.). Le cadre théorique est celui d'une psychologie historico-culturelle et d'une approche sociogénétique de l'activité humaine, appliquées à l'adulte en formation. Les résultats présentés illustrent (a) l'opérationnalisation du travail de formation dans la Zone de Proche Développement (ZPD) de l'activité des enseignants novices (EN) et (b) la contribution de l'analyse vidéo de l'activité à la conceptualisation de l'action de ces derniers. Une traduction du processus contextuel du passage à la compétence est également proposée. Les connaissances produites suggèrent une révision de l'approche du management de l'enseignement par les référentiels de compétences et de nouvelles recherches sur l'accompagnement professionnel des étudiants en Masters « métiers de l'enseignement » et des fonctionnaires stagiaires.

1. Introduction

Cette étude s'inscrit dans le contexte français de l'évolution d'une formation professionnelle des enseignants à caractère universitaire, vers une formation universitaire à caractère professionnel (Bourdoncle & Lessard, 2003) fondée sur de nouveaux cursus Licence-Master-Doctorat (L-M-D). Cette réforme questionne les fondements du principe de l'alternance (Bertone, Chaliès & Flavier, 2009) dans la mesure où les contraintes organisationnelles et financières de sa mise en œuvre confèrent un caractère facultatif aux *stages de terrain* et à l'accompagnement professionnel des étudiants de Master par des formateurs (professeur d'accueil, professeur référent, formateur universitaire) aguerris aux pratiques du *conseil pédagogique* (au sens large, observation et pratique accompagnée). En outre, la formation initiale continuée (première année d'exercice en pleine responsabilité) des *fonctionnaires stagiaires* est désormais envisagée *en sus* de leur temps de travail. Pour l'essentiel, elle est dévolue à des formateurs académiques (sous la responsabilité des corps d'inspection) chargés d'apports didactiques et disciplinaires ponctuels et complémentaires au compagnonnage des tuteurs.

Sur ce point, certaines recensions de la littérature internationale du domaine (Chaliès, Cartaut, Escalié & Durand, 2009 ; Hobson, Ashby, Malderez & Tomlinson, 2009) rendent compte de l'absence d'un consensus scientifique sur la contribution des dispositifs de *formation de terrain* (entretien de tutorat post observation, visite conseil ou de supervision, atelier d'analyse de la pratique professionnelle) à la transformation des conceptions et des actions effectives des enseignants novices (EN) en classe. Toutefois, d'autres auteurs (Durand & Fabre, 2007) insistent davantage sur l'inadéquation du seul discours tenu (ou représentation) sur l'action, pour

appréhender la visée développementale de certaines actions de formation. Dans le prolongement des résultats de ces recherches, cet article pose l'intérêt d'une approche *orientée activité* de la formation (Barbier & Durand, 2003) des enseignants et de la notion de compétence (Jonnaert, 2002 ; Bulea & Bronckart, 2006). Le concept d'activité est ici envisagé comme une totalité dynamique intégrant les composantes psychologiques (ou cognitives), les émotions et les actions dans l'analyse contextuelle du développement du comportement humain. Par opposition au travail prescrit, au niveau méthodologique l'identification des compétences ne peut être dissociée du cadre même de l'activité *dans et pour le travail réel* en lien avec les conditions et les tâches à effectuer (Teiger, 1993). Dès lors, nous fixons la valence sémantique de la notion en considérant que l'actualisation de ce que l'on sait ou la mobilisation de ressources (connaissances déclaratives, conditionnelles, procédurales et capacités) dans un contexte singulier ou général, est révélateur « *du processus de passage à la compétence* » (Le Boterf, 1994, p.16-18). Celui-ci ne peut être disjoint de l'action qui le met en œuvre et n'a de sens qu'au regard d'un *agir professionnel* considéré dans l'histoire de son développement et dans le rapport aux situations et à autrui (élèves, pairs, formateurs, etc.) (Bulea & Bronckart, 2006). Distinct d'une didactique professionnelle et d'une clinique de l'activité, à l'intersection entre le champ de la formation des adultes et celui de l'analyse du travail, l'apport conceptuel d'une formation de terrain *orientée activité* et sa contribution à l'acquisition et au développement des compétences des EN, ne se limite ni à la conceptualisation de l'action et des situations pour la résolution de problèmes (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006), ni au développement du *pouvoir d'agir* (Clot, 2008).

Dans cette étude, nous proposons de rendre compte plus particulièrement de l'opérationnalisation du travail *de formation de terrain* dans ZPD des EN, c'est-à-dire des modalités du conseil pédagogique leur permettant de créer du lien entre les savoirs de référence appris à l'université et leur ancrage dans l'expérience pratique en situation de travail (Ottesen, 2007 ; Bertone et al., 2009). En outre, les conditions propices à la transformation puis au *développement du pouvoir d'action* des EN (Cartaut, 2009 ; Cartaut & Bertone, 2009b) dans certaines situations comme *processus de passage à la compétence* seront illustrés à partir des exemples de *l'accueil* et de *l'entrée en classe des élèves* comme actions de métier.

2. Cadre théorique

Notre conceptualisation théorique de la formation professionnelle des enseignants s'inspire de présupposés issus d'une psychologie historico-culturelle (Vygotski, 1931/1978, 1935/1985, 1997, 2003) et d'une théorie psychologique et sociogénétique de l'activité humaine (Léontiev, 1981 ; Clot, 1999, 2008 ; Lawrence & Valsiner, 2003). Pour Vygotski (1935/1985, p.90), le sens est solidaire du rapport qu'entretient la pensée avec « *la sphère affectivo-volutive de la conscience* » qui englobe les émotions, les affects et les mobiles dans l'activité du sujet. Dans une approche socio-culturaliste, au cours de l'apprentissage qui ouvre la voie au développement, s'opère une interdépendance réciproque et dialectique entre la dimension psychique et subjective (mobiles ou motifs et sens ou *plan interne* chez Léontiev ; *ressources internes* chez Vygotski) et les sources externes et culturelles de l'activité matérielle ou productive (Wertsch, 1985). En ce sens, le développement de l'activité résulte de contradictions dynamiques entre les unités fonctionnelles qui la composent (Léontiev, 1981 ; Rochex, 1995 ; Roth & Lee, 2007) sous l'effet de médiations opérées lors d'interactions asymétriques et conjointes inscrites dans la ZPD de l'apprenant. Il est donc possible de questionner les leviers de la transformation de l'activité professionnelle des EN entendue comme un champ de tensions et de résistances où s'opère une « *double germination des concepts* » (vers le haut et vers le bas) (Vygotski, 1997, p.276-277) sous l'effet des *instruments psychologiques et techniques* (Vygotski, 1931/1978) construits conjointement avec les formateurs hors des situations de travail.

Sur ce point, nous ne pouvons suivre Vergnaud (2000) qui propose d'étendre les concepts scientifiques, c'est-à-dire la signification du mot par le langage, à l'action et ses organisateurs (principes opératoires et moyens ou *savoirs procéduraux*, règles et normes) pour donner un

contenu à la ZPD en termes de formes d'activités et préparer la *migration fonctionnelle* de l'expérience. Inspiré des présupposés Spinoziens sur la *capacité d'être affecté*, d'après Vygotski seul un cercle psychologique vertueux instauré entre la cognition et les émotions peut susciter le *pouvoir d'agir sur soi-même et sur le monde*. Par ailleurs, le *nomadisme des concepts* requiert une stimulation externe et un suivi diachronique du processus d'alternance des phases d'internalisation puis d'appropriation | transformation et externalisation (Lawrence & Valsiner, 2003) des connaissances permettant d'agir seul, conformément aux pratiques professionnelles d'un milieu de travail (ici l'enseignement secondaire). Dans cette perspective, en entretien de tutorat post-leçon, l'analyse vidéo de l'activité professionnelle des EN peut être considérée à la fois comme un outil et un moyen de formation (Clot, 1999, 2008 ; Yvon & Clot, 2003). Cet instrument technique médiatise l'interaction dialogique qui permet d'accéder au niveau de développement actuel de l'activité des EN (bagage expérientiel en cours de maturation) et à leurs motifs d'agir initiaux en situation de travail (Cartaut, 2009 ; Moussay, 2009). Dans ce prolongement, le conseil pédagogique doit être ciblé sur des actions à la portée des EN tout en les orientant vers des buts et des finalités sociales et culturelles (*social learning motives* chez Lompscher, 1999). À cette fin, l'étayage des modalités concrètes de leur mise en œuvre dans les classes des EN (au regard des contraintes matérielles, organisationnelles, etc.) participe à l'opérationnalisation du conseil pédagogique (Cartaut & Bertone, 2009) dans leur ZPD. Dans une perspective diachronique, ces modalités permettent de créer des *liaisons / déliaisons* entre les situations d'analyse réflexive de la pratique et l'expérience vécue par les EN (Bertone et al., 2009) et participent ainsi à la conceptualisation de l'action des novices d'une part et au *développement du pouvoir de l'action conceptualisée* au plus près des situations d'exercice du métier d'autre part (Cartaut, 2009).

3. L'héritage de la méthode expérimentale-développementale

Pour Vygotski (1931/1978b, p.64) « *c'est à travers une expérience de transformation que l'activité psychologique peut livrer ses secrets* ». Au plan de la méthode, l'auteur considère l'essence du processus de développement et fait un plaidoyer contre le dogme de l'expérience immédiate (Vygotski, 2003). Dans cette perspective, grâce à une démarche expérimentale revisitée et ancrée sur le postulat du *transformer artificiellement pour comprendre* (Clot & Leplat, 2005), nous proposons de mesurer l'importance psychologique de ce qui est réalisé et observable tout comme les possibilités écartées dans l'activité du sujet. À cette fin, nous faisons usage de *méthodes indirectes* d'observation du travail des professionnels en classe et en formation, complétées par l'autoconfrontation de ces derniers aux traces vidéo de leurs actions situées. Ce protocole interroge également la posture du chercheur (Prot, 2006 ; Zittoun & Prot, 2007) ainsi que la nature de son observation, de ses actions lors des entretiens et leurs effets sur la situation étudiée (Yvon & Clot, 2003). Dans une perspective vygotkienne (Vygotski, 2003), loin d'être un biais méthodologique, il s'agit de permettre au sujet de faire de son expérience vécue l'objet d'une expérience réitérée. Plus précisément, au cours des situations d'entretien en autoconfrontation vidéo simple (ACS), l'activité du chercheur (CH) est doublement orientée : la première fois vers les traces vidéo des actions observables des professionnels dans la réalisation de leurs tâches et la seconde vers l'activité mobilisée par ces derniers pour en faire l'analyse. Dans ce cadre, l'activité du chercheur (CH) devient un *instrument psychologique* pour le sujet observé ou autoconfronté, à la condition de restaurer chez ce dernier la possibilité d'être étonné par ses actions situées et de s'interroger sur les contradictions susceptibles d'apparaître *a posteriori*.

L'étude de cas que nous présentons dans cet article est issue d'une recherche doctorale (Cartaut, 2009). L'approche qualitative et idiographique mise en œuvre (Yin, 1994) s'est focalisée sur l'exhaustivité et la puissance explicative du cas (Leplat, 2002) afin d'enrichir les connaissances du domaine investigué davantage que sur la généralité ou la reproductibilité des résultats (Smith, Harré & Van Langenhove, 1995).

3.1. Participants et recueil des matériaux

Une enseignante novice (EN) de seconde année d'I.U.F.M en L.V.E - Espagnol, travaillant auprès d'une classe de 2nd composée de 34 élèves en Lycée Général et sa tutrice (TU), ont été volontaires pour participer à cette étude. À l'appui d'un contrat éthique de recherche, le chercheur (CH) a recueilli en trois temps des matériaux exploitables (a) dans le cadre général du programme de recherche et (b) comme support de formation pour le binôme (TU/EN). Les extraits présentés concernent une classe de situations se rapportant à la phase d'accueil et d'entrée des élèves dans la salle de classe. Ils illustrent les apports conceptuels proposés et se rapportent à (a) deux entretiens de tutorat post leçon (fin janvier et fin avril) et (b) deux entretiens d'autoconfrontation vidéo simple (ACS) respectivement de l'EN et de la TU, réalisés fin mai et début avril après la visite bilan à visée certificative.

3.2. Traitement des données

Le traitement du corpus s'est fait en deux temps. Après la retranscription verbatim des situations de formation et d'ACS, le corpus a été découpé en unités d'interaction. Ces unités ont été délimitées à partir d'*objets d'attention commun* (a) abordés au cours des interactions entre la TU et EN, (b) à l'aide desquels la formatrice construisait les conseils adressés à l'EN et, (c) qui étaient de nouveau évoqués par chacun lors de leurs ACS respectives.

Nous avons retenu la macrostructure de l'activité humaine *orientée objet* (Léontiev, 1981) comme outil privilégié d'analyse méthodologique du processus dynamique de transformation de ses unités fonctionnelles (Rochex, 1995 ; Roth & Lee, 2007) : fonction d'incitation (mobiles, sens), fonction d'orientation (actions et buts) et fonction de réalisation (moyens et opérations). Il s'est agi de repérer ces fonctions dans chaque unité d'interaction à l'aide d'embrayeurs langagier [pourquoi/parce que ; pour ; quoi (faire ou ne pas faire) ; comment]. Les travaux de Lompscher (1999) sur la motivation dans l'activité d'apprentissage selon les présupposés de Léontiev, ont également été retenus pour distinguer plusieurs motifs d'agir : « *social learning motives, self-related motives, cognitive learning motives* ».

4. Résultats

4.1. La prise en compte du plan interne de l'activité de l'enseignante novice grâce à l'analyse vidéo des traces de ses actions en classe

Les extraits retenus concernent l'activité d'enseignement de l'EN au début du second trimestre et rendent compte du problème suscité par l'accueil puis l'installation des élèves dans des conditions propices à l'écoute et au travail. À sa demande, une co-analyse des premières minutes de la leçon a été engagée avec la TU.



Illustration 1 : Utilisation de la vidéo par la TU pour co-analyser avec l'EN l'entrée des élèves dans la salle de classe.

Extrait 1, entretien de tutorat post-leçon (21 janvier 2008)

[La TU relance la vidéo de la leçon, l'EN commente les images]

EN : Je les accueille sur le seuil de la porte pour pouvoir les filtrer et qu'ils rentrent un par un parce qu'il fallait vraiment que je reprenne les choses en main, cela devenait catastrophique. Donc, je me mets à la porte (...)

TU : alors justement, voilà c'est l'entrée. Regarde, est-ce que tout le monde est rentré ? Où est-ce que tu es toi ?

EN : (...) je suis revenue au bureau parce que je crois que c'est devenu une appréhension, parce que si je ne gère pas ces premières minutes, je les perds.

TU : on peut voir sur le film que ce n'est pas tout à fait ce que tu croyais. Tu me disais « je me mets à la porte » mais non ! Au bout d'un moment tu as lâché prise, tu es rentrée et tu t'es même avancée, mais les élèves ne sont pas tous là.

EN : oui mais là je me dis qu'ils sont nombreux dans la classe et il y a les retardataires. Enfin voilà ma préoccupation, il faut que je les canalise en classe et en même temps il faut que j'accueille les autres dehors.

L'enregistrement audio-vidéo de la leçon a permis à la TU d'identifier des faits et de les objectiver tout en étayant l'EN sur des déplacements inappropriés pour *filtrer* efficacement l'entrée des élèves. À ce moment de l'interaction de formation, il est possible de considérer que la signification du concept de *filtrage* n'a pas été co-construite et que conceptualisation de cette action de métier et de son usage circonstancié n'a pas encore permis une *germination de l'expérience quotidienne* de l'EN vers le haut. En revanche, sous l'effet du questionnement, cette dernière a exprimé son inconfort et le dilemme vécu entre contrôler les élèves encore *hors* de la classe et ceux déjà *dans* la classe, ce qui a donné accès à la TU à la dimension subjective et émotionnelle de son activité en début de cours.

À ce stade de l'entretien de tutorat, si un lien explicite n'a pas été établi entre le concept de *filtrage* des élèves et les modalités opératoires des actions aidant à en faire usage, toutefois la plus-value de cette interaction médiatisée par la vidéo a été de permettre à la formatrice de circonscrire objectivement le problème professionnel rencontré par l'EN en classe et de faciliter l'intersubjectivité et une compréhension réciproque (Wertsch, 1985). En accédant au *plan interne* de l'activité de l'EN (« *ma préoccupation* ») (Léontiev, 1981) au-delà des traces observables de son comportement, la TU peut désormais proposer des pistes alternatives adaptées à cette classe de situations et susceptibles de l'aider à établir des liens entre cette difficulté et la gestion de la classe et du temps.

4.2. Etayer l'activité de l'enseignante novice pour tenir conseil dans sa ZPD

L'échange s'est prolongé à l'évocation des moyens permettant de ritualiser l'accueil des élèves, les calmer et aider l'EN à dépasser son appréhension de ce moment de la leçon.

Extrait 2, entretien de tutorat post-leçon (21 janvier 2008)

[La TU rembobine la vidéo et fait avancer les images au ralenti]

TU : Tu vois là comment ça s'est passé ? Il y a eu un groupe qui est rentré, ensuite tu es partie dans un coin pour parler avec deux ou trois élèves. Puis d'autres élèves sont encore arrivés (...) alors si tu veux rentrer dans un rituel parce que ça les calme de faire des rituels (...)

EN : je n'ai pas d'idées (...) [Silence de plusieurs secondes]

TU : pour ne pas avoir deux groupes qu'est ce que l'on fait en collège ? Tu ne l'as pas vu chez MB ? [Stage de pratique accompagnée] [Moment de silence]

EN : je cherche mais (...) [Silence de plusieurs secondes]

TU : tu attends, tu les laisses dehors. Ils se rangent dehors !

EN : attendre dans le calme et qu'ils soient rangés pour rentrer.

TU : et qu'il y en ait un maximum ! Là tu pouvais attendre. Le groupe est dehors, les autres arrivent, ils se rangent, ils se mettent sur le côté. Tu les fais rentrer, ils te saluent et ils rentrent. Ensuite, on ferme la porte.

EN : là ce moment c'est un stress. Je me dis « ne cède pas ».

TU : alors un, deux, trois, quatre ! [La TU compte les retardataires]

EN : toujours les mêmes et je les ai déjà exclus (...)

TU : tu n'as pas à exclure. Si tu fais le rituel tel qu'en collège, la majorité de la classe rentre. Quand ta porte est fermée, ils ne rentrent plus car c'est dans le règlement. En Lycée, tu peux refuser l'entrée dans la classe.

EN : et ça me permet d'être plus exigeante et de ne pas avoir ces vagues d'arrivée successives (...) Je vais essayer. Si on arrive à rentrer dans le calme, moi je gagne aussi du temps pour le reste de la séance. Oui, je suis d'accord.

Ces résultats montrent que la tentative de la TU d'ancrer le concept de *filtrage* des élèves sur l'expérience vécue de l'EN lors de son stage de pratique accompagnée en collège n'a suscité que des réponses hésitantes. Toutefois, dans une perspective vygotskienne, ces données documentent les modalités permettant à la formatrice d'accéder au *niveau de connaissances actuelles* de l'EN à propos d'actions de métier, transversales et communes, se rapportant des situations potentiellement observables auprès de pairs enseignants. Sur ce point, la co-analyse vidéo de son activité a permis d'établir un lien entre la conceptualisation d'actions alternatives et le sens de son engagement en classe (fonction d'incitation). L'étayage de la formatrice (questions posées et soutien du raisonnement) s'est alors porté sur (a) la finalité de l'instauration d'un rituel auprès des élèves (« *ça les calme* ») (fonction d'orientation), (b) les règles d'action et actions constitutives du *filtrage* ainsi que (c) les modalités concrètes (fonction de réalisation) permettant à l'EN de réduire la perception anxigène de ce moment de la leçon. Plus précisément, la TU a énoncé une suite de principes organisateurs de l'accueil et de l'entrée des élèves pour un gain de temps et de contrôle sur la classe tout en rappelant que l'usage du règlement intérieur de l'établissement permettait de se préserver d'éventuels conflits avec des retardataires. À cette occasion, l'EN a énoncé ses états d'inconfort mais a aussi reconsidéré son expérience vécue en classe. En effet, l'évocation *a posteriori* des émotions ou des dilemmes de l'action située ne sont pas une restitution identique *hic et nunc* mais une nouvelle expérience modifiant les connaissances acquises ou permettant de nouvelles connaissances. Accéder au point de vue des novices pour tenir conseil et former permet de dépasser une description naturaliste des manifestations émotionnelles. Toutefois, l'évocation de nouveaux motifs d'agir requiert un suivi de leur développement potentiel dans un nouveau contexte. En effet, l'analyse réflexive de la pratique et la conceptualisation de l'action ne peuvent être tenues pour les seuls leviers d'un « *développement biphasé* » de l'activité humaine (Léontiev, 1981 ; Clot, 1999 ; Cartaut, 2009 ; Moussay, 2009). Dans une approche sociogénétique, non circonscrite au développement cognitif, c'est l'évaluation du devenir pragmatique et circonstancié des règles d'action, actions et modalités opératoires prodigués par la TU, qui permet d'appréhender la *germination des concepts formels vers l'expérience quotidienne* (Vygotski, 1997) de l'EN dans les conditions ordinaires du travail d'enseignement. Dès lors, le suivi du développement *in situ* des actions conceptualisées sous étayage dans la même famille de situations est susceptible de traduire le processus de *passage à la compétence* (Le Boterf, 1994).

4.3. Un « *passage à la compétence* » reconnu par ses pairs

Les extraits proposés documentent les acquisitions stabilisées de l'EN grâce au suivi pédagogique régulier de sa TU. En situation d'ACS, l'analyse vidéo de l'entretien de tutorat a donné lieu à des jugements d'évaluation des actions alternatives mises en œuvre par l'EN pour (a) accueillir et filtrer plus efficacement les élèves à leur entrée en classe et (b) commencer la leçon dans le calme.

Extrait de l'ACS CH/TU (07 février 2008)

[La TU relance la vidéo et commente les images]

TU : (...) Bon elle l'a fait la dernière fois puisqu'on s'est revues depuis. Elle les a fait ressortir de la salle de classe et elle a mis en place ce que l'on avait dit. Elle les a fait se ranger dans le couloir, ils sont rentrés et c'était beaucoup mieux. Ils se sont installés, là il y a eu un petit flottement, il y a eu le silence parce que ça les a frappés et ensuite ils ont cru reprendre comme d'habitude mais elle a récupéré la situation tout de suite. Là je crois

qu'elle a déjà bien progressé sur ce plan-là (...) Donc, elle a travaillé ce point et cela a déjà porté ses fruits. Tu vois ça à l'air de choses un peu concrètes, matérielles, *de cuisine* mais dans ma conclusion du lundi 4 février, j'ai noté [*La TU consulte son cahier de suivi*] « la tenue de la classe est bien meilleure, bonne progression donc sur nos deux chantiers qui sont le tableau et l'entrée en classe ».

Dix-sept jours après la première situation de formation, la TU a rendu compte au CH de la réorganisation opérée par l'EN de l'accueil des élèves et de leur entrée en classe. Les actions décrites ont été jugées plus efficaces qu'auparavant notamment au regard de leurs effets sur le comportement des élèves. Cet extrait permet également de souligner l'importance d'un suivi régulier dans *la formation de terrain* et de la nécessité d'aborder avec les novices les *allants de soi* du métier d'enseignant. En outre, l'apprentissage de ces actions *d'ordre générique* (Clot, 2008) et transversal est d'autant plus nécessaire que consubstantiel à l'organisation des conditions propices au travail, à l'écoute des élèves et aux apports didactiques de l'enseignant.

Deux mois après, les extraits suivants montrent que la prise de conscience de l'EN de son *passage à la compétence* a été indexé à l'usage répété par la TU de l'analyse vidéo de son activité en classe pour la conseiller et au suivi régulier de ses tentatives *d'ajustement- adaptation* en classe.

Extrait de l'entretien de tutorat post-leçon (28 avril 2008)

[*La TU utilise l'avance image par image de la vidéo*]

TU : regardes le paquet d'élèves qui est sur le seuil !

EN : oui c'est vrai, tu as raison mais tu vois s'il n'y a pas de regard extérieur pour mettre le doigt dessus, je ne m'en aperçois même pas. Oui je vois ce que tu veux dire. Je les vois en plus !

TU : alors ils attendent là. Ils sont tous là !

EN : oui effectivement (...) c'est flagrant. Donc effectivement, là il y a eu un apprentissage de leur part ! Et en plus ils ont demandé avant de rentrer s'ils pouvaient ou pas.

TU : et oui ça tu vois c'est bien (...) pour toi ça veut dire qu'ils te considèrent. C'est toi le prof ! (...) Si tu veux pour l'élève ce sont des rituels. Il est très important d'en créer et ensuite, une fois qu'ils sont plus ou moins acceptés, comme là, il faut s'en servir ! Il y a cette histoire de seuil : il faut que l'extérieur et que l'intérieur soit séparés. Il y a du bruit dans la cours et quand la porte se referme c'est important pour eux !

EN : oui et c'est vrai que je les ai accueilli en une seule fois sur le pas de la porte et une fois qu'ils étaient tous rentrés, j'ai circulé pour faire se déplacer certains élèves, etc. C'est mieux que la dernière fois.

Extrait de l'ACS CH/TU (21 mai 2008)

TU : elle a pris de l'assurance à propos des rituels par exemple sur lesquels j'avais insisté. Elle l'a fait mais à moitié (...) Mais c'est bien, après elle réfléchira si elle veut aller plus loin ou si elle préfère envisager les choses dès le début de l'année.

CH : quels sont les indicateurs qui te permettent de dire qu'il y a eu une compréhension de cette difficulté professionnelle ?

TU : comme elle le dit, les élèves ne rentrent plus par vagues. Donc, elle a gagné quand même sur certains aspects qui concernent ce moment de la leçon.

Extrait de l'ACS CH/EN (21 mai 2008)

EN : par rapport à l'entrée des élèves dans la classe, je me suis aperçue de manière flagrante à quel point c'était un moment crucial en visionnant les images. D'ailleurs l'angoisse que j'avais, maintenant a disparu.

CH : tu as essayé de mettre en place des choses ?

EN : avant je rentrais en même temps qu'eux et maintenant je leur demande d'attendre que je pose mes affaires (...) La dernière fois avec ma TU on s'est aperçus que les élèves

restaient à la porte et régulaient eux-mêmes leur entrée. Là, ça fonctionne. Ils entrent, je ferme la porte. On constate une amélioration (...) Finalement c'était possible (...)

CH : et pour la séance observée par l'inspectrice [*Visite à visée certificative*] ?

EN : (...) ils sont rentrés dans un calme absolu mais j'ai laissé la porte ouverte parce qu'elle est arrivée en retard (...)

CH : donc ils n'entrent plus comme un troupeau !

EN : effectivement et certains se sont attribués un rôle de régulation dans la classe.

CH : peut-être parce que tu as créé les conditions pour qu'ils soient plus autonomes (...)

EN : oui c'est flagrant.

CH : donc là [*Le CH commente la vidéo du dernier entretien de tutorat fin avril*] ta TU te confirme que c'est un indicateur comme quoi tu t'es imposée en tant que prof, que ton autorité est respectée et qu'elle génère une autorégulation auprès des élèves.

EN : oui je le ressens.

Les extraits présentés illustrent l'évaluation conjointe (TU/EN ; CH/TU ; CH/EN) de la prise d'assurance et du gain d'efficacité de l'EN en situation de travail ainsi que l'autorégulation du comportement de la majorité des élèves sous l'effet de la systématisation de leur rituel d'accueil et d'entrée en classe. Ces données permettent d'apprécier le développement *du pouvoir de l'action conceptualisée* de l'EN dans cette classe de situations ainsi que la valorisation, par la TU, de sa posture d'enseignante (« *ça veut dire qu'ils te considèrent. C'est toi le prof!* »). Ce jugement d'un pair émis à l'appui d'indicateurs objectifs de la transformation des actions de l'EN au regard des attentes de l'institution scolaire et de l'Etat employeur, permet d'apprécier à la fois son appropriation des conseils prodigués (« *Elle l'a fait mais à moitié (...)* Mais c'est bien, après elle réfléchira si elle veut aller plus loin ») et son passage à la compétence.

5. Discussion conclusive

Cette étude de cas montre que l'engagement de l'EN dans la réorganisation durable de sa pratique professionnelle a été corrélé aux modalités de tutorat suivantes. Tout d'abord, l'accompagnement par la TU du processus de liaison | déliaison entre les concepts professionnels mobilisés par l'EN (filtrage, accueil) et l'expérience désignée antérieurement par ces concepts (entrée des élèves comme un troupeau) ainsi que son registre émotionnel (stress, appréhension, angoisse) a été largement facilité par la co-construction d'un vocabulaire commun pour désigner et signifier des *événements marquants* dans la classe (entrée des élèves, arrivées successives). Puis, grâce à l'indexation de leur description aux traces vidéo des actions situées de l'EN, les conseils adressés ont été en prise directe avec le *plan interne* de son activité (Léontiev, 1981) (sens de l'exigence, angoisse de la gestion de la classe et du temps : « *self-related learning motives* » chez Lompscher, 1999) orienté vers son propre apprentissage du métier d'enseignant. Dès lors, l'étayage de la TU instrumenté par des médiations facilitant l'intersubjectivité (traces vidéo et co-analyse de l'activité) a participé au processus de conceptualisation de l'action (« *germination des concepts quotidiens vers le haut* ») et son suivi pédagogique régulier a été l'une des conditions d'émergence de nouveaux « *social learning motives* » chez l'EN (Lompscher, 1999) (ne plus exclure les orientés vers un nouvel objet de l'activité (l'organisation des conditions d'apprentissage des élèves). Dans une approche sociogénétique, grâce à l'efficacité opératoire (rapports des actions aux opérations au regard des contraintes des situations) émergent de nouveaux buts et motifs d'agir chez l'apprenant. Leur rapport (sens) en tension dialectique avec la matrice des phénomènes socioculturels (signification) dans laquelle il s'inscrit, contribue au développement potentiel de l'activité. Dans cette étude cas, l'opérationnalisation du travail de la *formation de terrain* dans la ZPD de l'EN, s'est prolongé à l'ancrage des actions conceptualisées (ritualisation, régulation des comportements) au plus près de l'expérience vécue en classe (« *germination des concepts scientifiques vers le bas* ») contribuant au développement effectif de son pouvoir d'action dans certaines situations.

Cet article visait à rendre compte du rapport formation | apprentissage dans la ZPD et du processus de *passage à la compétence*. À cette fin, nous avons privilégié l'entrée par les situations (d'enseignement et de formation) et les activités (des formateurs et des formés) en tenant compte du jugement émis *in situ* par les pairs de la communauté professionnelle grâce à des indicateurs pris sur les situations observées, plutôt qu'à l'aide d'un référentiel de compétences ou de tâches, désincarné de l'expérience professionnelle. Au travers de cette étude de cas, nous souhaitions montrer que ce processus n'avait de sens qu'au regard d'un agir professionnel considéré dans l'histoire de son développement. Cette histoire apparaît en filigrane des extraits présentés et invite à de nouvelles recherches portant notamment sur deux points. Le premier concerne les modalités d'un suivi diachronique et instrumenté de l'activité des étudiants lors de leurs stages en Master, dans la perspective d'un rapprochement fécond des *espaces temps* constitutifs d'une professionnalisation à caractère universitaire adaptée à la réalité du travail enseignant. Le second point s'inscrit en controverse vis-à-vis de la réforme de la formation des enseignants qui s'est engagée en France et qui limite le tutorat des fonctionnaires stagiaires à un compagnonnage hypertrophiant la place du sujet et de sa réflexivité. En effet, depuis plus de vingt ans, les recherches du domaine montrent que dans l'urgence de l'exercice en pleine responsabilité, l'apport modélisant de solutions prêtes à l'emploi ancrées sur les conceptions expertes des formateurs, conduit les entrants dans le métier à *vivre la classe au dessus de leurs moyens*. Enfin, dans le prolongement du plaidoyer de Bulea et Bronckart (2006), les résultats présentés dans cet article montrent qu'il est illusoire de croire que l'on puisse former aux compétences ou les ériger en objectifs de formation. Ce constat renouvelle l'intérêt porté à une approche *orientée activité* et développementale des champs de la formation initiale et initiale continuée (post concours de recrutement) des enseignants. En outre, la traduction proposée du *processus de passage à la compétence* comme développement des actions de métier conceptualisées sous étayage suggère une révision de l'approche du management de l'enseignement par les *bonnes méthodes* et les *référentiels* afin d'adapter la formation des EN à leur *travail réel*.

6. Références et bibliographie

- Barbier, J.M., & Durand, M. (2003). L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ? *Recherche et Formation*, 42, 99-117.
- Bertone, S., Chaliès, S., & Flavier, E. (2009). Teacher training by alternating classroom work and work analysis : From the perspective of a social conception of meaning and action. *Teachers and teaching: Theory and Practice*, 15(6), 23-31.
- Bourdoncle, R., & Lessard, C. (2003). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Les caractéristiques principales : programme, modalités et méthode de formation. *Revue Française de Pédagogie*, 142, 131-181.
- Bulea, E., & Bronckart J.P (2006). La saisie des compétences dans l'interprétation de l'activité de travail. In L. Mondada & S. Pekarek Doehler (Eds.), *Bulletin VALS/ASLA*, 84 (numéro spécial "La notion de compétence: études critique"), (pp. 413-171).
- 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 en Sciences de l'Éducation, non publiée (360 pages). Université de Provence, Aix-en-Provence.
- Cartaut, S., & Bertone, S. (2009). Co-analysis of work in the triadic supervision of preservice teachers based on neo-Vygotskian activity theory : Case study from a French University Institute of Teacher Training. *Teaching and Teacher Education*, 25(8), 1086-1094.
- Cartaut, S., & Bertone, S. (2009b). Visite conseil, activité des formateurs et développement du pouvoir d'action des enseignants novices en Education Physique et Sportive. *Travail & Formation en Education*, 4. Consulté le 15 juillet 2010, [tiré de http://tfe.revues.org/index998.html](http://tfe.revues.org/index998.html)
- 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
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.

- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- Clot, Y., & Leplat, J. (2005). La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail. *Le Travail Humain*, 68, 289-316.
- Durand, M., & Fabre, M. (2007). Introduction. In M. Durand, & M. Fabre (Eds.), *Les situations de formation entre savoirs, problèmes et activités*, (pp.1-15). Paris : L'Harmattan.
- Hobson, J.A., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P.D. (2009). Mentoring beginning teachers : What you know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25, 207-216.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Lawrence, J.A., & Valsiner, J. (2003). Making personal sense : An account of basic internalization and externalization processes. *Theory and Psychology*, 13(6), 723-752.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Les Éditions d'organisation.
- Léontiev, A.N. (1981). The problem of activity in psychology. In J.V. Wertsch, (Ed), *The Concept of Activity in Soviet Psychology*, (pp.37-71). Armonk, New York : M.E. Sharpe.
- Leplat, J. (2002). De l'étude de cas à l'analyse de l'activité. *Perspectives Interdisciplinaires Sur le Travail Et la Santé (Pistes)*, 4(2), 1-31.
- Lompscher, J. (1999). Motivation and activity. *European Journal of Psychology of Education*, 14(1), 11-22.
- Moussay, S. (2009). *Analyse du développement de l'activité professionnelle par le sens et par l'efficacité : l'impact de la situation tutorale sur le pouvoir d'agir de trois enseignants débutants*. Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation, non publiée. Université de Montpellier 3.
- Ottesen, E. (2007). Teachers in the making : Building accounts of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23, 612-623.
- Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 9-17.
- Prot, B. (2006). La fonction du clinicien dans les méthodes de clinique de l'activité. *Nouvelle Revue de Psychosociologie*, 1(1), 31-44.
- Rochex, J.Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris : PUF.
- Roth, W.M., & Lee, Y.J. (2007). Vygotsky's neglected legacy : Cultural-Historical Activity Theory. *Review of Educational Research*, 77(2), 186-232.
- Smith, J.A., Harré, R., & Van Langenhove, L. (1995). Idiography and the case-study. In J.A. Smith, R. Harré, & L. Van Langenhove (Eds), *Rethinking Psychology*, (pp.59-69). London : Sage Publications.
- Teiger, C. (1993). L'approche ergonomique: du travail humain à l'activité des homes et des femmes au travail. *Education Permanente*, 116, 71-96.
- Vergnaud, G. (2000). *Lev Vygotski, pédagogue et penseur de notre temps*. Paris : Hachette Education.
- Vygotski, L.S. (1935/1985). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In B. Schneuwly, & J.P. Bronckart (Dir.), *Vygotski aujourd'hui*, (pp. 95-118). Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Vygotski, L.S. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- Vygotski, L.S. (2003). *Conscience, inconscient, émotions*. Paris : La Dispute.
- Vygotsky, L.S (1931/1978). Internalization of higher psychological functions. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.), *L.S. Vygotsky, Mind and Society : The Development of Higher Psychological Processes*, (pp. 52-57). Massachusetts : Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1931/1978b). Problems of method. In M. Cole, V. John-Steiner, S., Scribner, & E. Souberman (Eds), *Mind and Society : The development of Higher Psychological Processes*, (pp.58-75). Massachusetts : Harvard University Press.
- Wertsch, J.V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Massachusetts : Harvard University Press.

- Yin, R.K. (1994). *Case Study Research. Design and Methods*. London : Sage Publications (third edition).
- Yvon, F., & Clot, Y. (2003). Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant. *Pratiques psychologiques*, 1, 19-35.
- Zittoun, M., & Prot, B. (2007). Evaluer les effets d'une intervention en clinique de l'activité : une question de méthode. *Education Permanente*, 171(2), 137-147