



HAL
open science

Impact de la situation tutorale sur l'activité en classe des enseignants novices : étude du développement professionnel par le sens et par l'efficacité

Sylvie Moussay, R. Etienne, Jacques Méard

► To cite this version:

Sylvie Moussay, R. Etienne, Jacques Méard. Impact de la situation tutorale sur l'activité en classe des enseignants novices : étude du développement professionnel par le sens et par l'efficacité. *Revue des sciences de l'éducation*, 2011, 37 (1), pp.105-128. 10.7202/1007668ar . hal-00824509

HAL Id: hal-00824509

<https://hal.science/hal-00824509>

Submitted on 21 May 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Impact de la situation tutorale sur l'activité en classe des enseignants novices : étude du développement professionnel par le sens et par l'efficience

Moussay Sylvie
LIRDEF, EA 3749, Université Paul Valéry, Montpellier
DATIEF, *ERTe 60*, IUFM de Nice

Étienne Richard
LIRDEF, EA 3749, Université Paul Valéry, Montpellier

Méard Jacques
DATIEF, *ERTe 60*, IUFM de Nice

Revue des Sciences de l'Éducation (Montréal)
Article accepté en mars 2010, soumis à l'avis final du rédacteur Monsieur Gilles Raïche

1. Introduction

Cet article rend compte des résultats d'une étude qui a pour objectif d'analyser l'impact de la situation tutorale sur le développement professionnel des enseignants novices. La situation tutorale est définie comme une situation dans laquelle plusieurs interlocuteurs (tuteur, formateur universitaire, pairs, collègues de la même discipline ou d'une autre discipline, directeur de l'établissement scolaire) énoncent des conseils c'est-à-dire prescrivent des actions professionnelles définies comme des règles de métier (Méard et Bruno, 2009) relatives aux manières d'enseigner et d'agir en classe. De nombreux travaux en France sur le travail enseignant (Clot et Soubiran, 1998 ; Méard et Bruno, 2008 ; Saujat, 2005 ; Yvon, Roger et Roger, 2001), mettent en évidence que le travailleur (l'enseignant) ne suit pas aveuglément les prescriptions ; il résiste, les transforme et les transgresse parfois. L'étude cherche à répondre aux questions suivantes : que font les enseignants novices de ces conseils ? Quels sont les effets potentiels des conseils sur le développement professionnel des enseignants novices ? Quelles sont les circonstances dans lesquelles ces conseils favorisent ou empêchent le développement de l'activité en classe des enseignants novices ?

Cette étude s'inscrit d'une part dans le contexte des réformes actuelles en France sur l'universitarisation de la formation des futurs enseignants et sur l'aménagement de la formation professionnelle dans le cadre de la masterisation à travers les stages de professionnalisation. D'autre part, elle se réfère au contexte récent d'évolution du tutorat souligné dans la littérature scientifique internationale. Cette évolution fait apparaître deux orientations (Moussay, Étienne et Méard, 2009) : la première orientation consiste à libérer le tutorat de la stricte situation duelle tuteur / stagiaire : tutorat entre pairs (*paired placement*) (Bullough, Young, Birrell, Clark, Egan, Erickson, Frankovich, Brunetti et Welling, 2003 ; Nokes, Bullough, Egan, Birrell et Hansen, 2008 ; Ria, 2007) ; tutorat au sein d'un collectif constitué du tuteur, du formateur universitaire et d'enseignants de

l'établissement scolaire (Sim, 2006 ; Sutherland, Scanlon et Sperring, 2005 ; Wilson, 2006). La seconde orientation concerne le type d'interaction entre enseignant novice et conseiller pédagogique qui évolue vers un tutorat collaboratif (Chaliès, Bertone, Flavier et Durand, 2008 ; Jenkins et Vael, 2004 ; Whitehead et Fitzgerald, 2007) basé sur des situations de co-préparation des leçons, de « coteaching » (Eick, Ware et Williams, 2003 ; Scantlebury, Gallo-Fox et Wassell, 2008) et de co-analyse de l'activité d'enseignement (Parsons et Stephenson, 2005).

A propos de ces orientations, les chercheurs soulignent plusieurs éléments favorables au développement professionnel des enseignants novices. Ainsi, en s'appuyant sur des relations de connivence et de complicité, le tutorat entre pairs permettrait aux novices de mutualiser leurs observations, d'envisager ensemble un espace de compréhension de leurs activités en classe et des réponses aux difficultés communes d'enseignement (Jean et Étienne, 2009 ; Ria, 2007). D'autre part, à travers la comparaison entre deux modèles de tutorat - le placement d'un professeur stagiaire auprès d'un tuteur et le modèle de formation par pair où deux enseignants en formation sont affectés auprès d'un tuteur expérimenté, les résultats de recherche montrent les bénéfices d'une formation organisée sous la forme d'un partenariat entre pairs (Bullough *et al.*, 2003). Lors des interviews, les enseignants novices précisent notamment que cette collaboration entre pairs leur permet de prendre plus d'initiatives en classe et favorise des moments de réflexion plus variés avec le tuteur (Bullough *et al.*, 2003). Dans le prolongement de ces études, d'autres résultats de recherche montrent que la stratégie de regroupement des enseignants novices dans le même établissement scolaire instaure une dynamique d'échanges profitant aussi bien aux enseignants novices qui bénéficient de conseils de plusieurs tuteurs, qu'aux tuteurs qui peuvent confronter leur pratique (Rodgers et Keil, 2007).

Par ailleurs, le tutorat collectif mis en œuvre par exemple dans les écoles de développement professionnel (*Professional Development School*) qui implique un partenariat entre tuteur, formateur universitaire et enseignants de l'établissement scolaire (Castle, Fox et O'Hanlan Souder, 2006 ; Graham, 2006 ; Mule, 2006 ; Ridley, Hurwitz, Hackett et Miller, 2005 ; Zeichner, 2002) aide les enseignants novices à se familiariser avec les activités de la communauté enseignante, à prendre conscience des responsabilités enseignantes et à questionner leur pratique en classe et celle des collègues (Sutherland *et al.*, 2005 ; Wilson, 2006). Se référant aux concepts de *communauté de pratique* et de *participation périphérique légitime* (Lave et Wenger, 1991 ; Wenger, 1998 ; Wenger, MCDermott et Snyder, 2002), plusieurs résultats de recherche mettent en évidence l'intégration du stagiaire au groupe d'appartenance. En réalisant des tâches reconnues et validées par la communauté enseignante – activité en classe, réunion de l'équipe disciplinaire, sortie pédagogique, conseil de classe, l'enseignant novice est confronté aux manières de faire et de parler des enseignants, à leurs outils, leurs règles, leurs rituels, leurs croyances, leurs méthodes de travail. Confrontée à la culture du milieu enseignant, l'activité professionnelle de l'enseignant novice se nourrit ainsi du savoir-faire des collègues.

Enfin, le tutorat collaboratif est présenté comme favorable au développement professionnel des enseignants novices. On peut citer l'exemple de l'étude de Chaliès *et al.* (2008) dont l'objectif était d'apprécier les effets d'un aménagement de la situation traditionnelle de conseil pédagogique par un renforcement de la collaboration entre l'enseignant novice et le conseiller pédagogique. L'analyse des données d'entretien d'auto-confrontation met en évidence que les enseignants novices réussissent à transformer leur activité en classe à partir des règles de métier évoquées en situation de co-préparation des leçons avec le tuteur et des règles de métier observées lors des situations de co-intervention. Pour certains auteurs, la collaboration ainsi intégrée au dispositif de formation a pour effet

d'influencer le processus d'autorégulation de l'apprentissage chez les futurs enseignants (Butler, 2005 ; Deudelin, Brodeur et Bru, 2005).

Par rapport à la période précédente (Chaliès et Durand, 2000), l'intérêt principal de ces recherches récentes consiste à repérer une multiplicité de professionnels avec lesquels l'enseignant novice est en interaction (formateur universitaire, tuteur, mais aussi pairs, enseignants de l'établissement). Cette situation fait glisser le concept de tutorat vers celui de *situation tutorale* (Moussay et Méard, 2007) et *d'établissement formateur* (Étienne, 1999). Cependant, à travers les travaux de recherche récents sur le tutorat, la dimension collective est souvent appréhendée comme un « contexte stimulant » de formation (Sutherland *et al.*, 2005) mais elle fait rarement l'objet d'évaluation précise quant à son impact sur le développement professionnel des enseignants novices. Autrement dit, ces études n'évaluent pas en quoi et comment ce contexte collectif favorise l'apprentissage du métier enseignant chez les formés. Si plusieurs auteurs confirment l'intérêt des PDSs c'est-à-dire d'un pôle de formation ou d'un réseau d'aide collective au sein des établissements scolaires (Carver et Katz, 2004 ; Rodgers et Keil, 2007 ; Sim, 2006), le point aveugle reste l'utilité de ces nouveaux dispositifs de formation pour l'acquisition de compétences professionnelles chez les enseignants novices et le développement de leur « pouvoir d'agir » (Clot, 2008). De plus, les études relevant le caractère innovateur et porteur d'un nouvel aménagement du tutorat basé sur un partenariat collaboratif entre tuteur et formateur universitaire (Eick *et al.*, 2003 ; Goodnough *et al.*, 2009) documentent peu les effets des multiples conseils sur le développement de l'activité professionnelle des enseignants novices, notamment l'usage que ces derniers en font dans leur pratique réelle d'enseignement. Ce qui incite certains auteurs (Chaliès, Cartaut, Escalié et Durand, 2009 ; Méard et Bruno, 2008) à mettre en avant la nécessité d'identifier la façon dont les enseignants en formation parviennent à faire des conseils une ressource pour leur expérience en classe.

D'autres limites à ces études interrogent les méthodes les plus fréquentes de recherche telles que les interviews et les questionnaires dont les résultats portent sur l'évolution des conceptions des enseignants novices à propos de l'enseignement (Lee, 2005 ; Shkedi et Laron, 2004), de leurs connaissances professionnelles (Jenkins et Vael, 2004) et de leur posture réflexive (Krull, Oras et Sisask, 2007 ; Schepens, 2007). Dans ces conditions, il est difficile d'apprécier de façon concrète l'impact du tutorat sur le lien entre l'évolution de ces conceptions, connaissances et postures d'une part et l'évolution de l'activité en classe des enseignants novices d'autre part. Il semble que les méthodes utilisées analysent les discours sur l'activité et non l'activité elle-même. Selon Wilson et ses collègues (Wilson, Floden et Ferrini-Mundy, 2002), ces méthodes renseignent ce que pensent les enseignants novices des bénéfices d'un travail plus collectif au sein du tutorat et non les effets potentiels de ce travail collectif sur leur formation au métier.

2. Cadre théorique

Les concepts de l'étude sont ceux de la psychologie historico-culturaliste (Bruner, 1991, 1996 ; Clot, 2008 ; Leontiev, 1976, 1984 ; Vygotski, 1978, 1997 ; Wertsch et Addison Stone, 1985) dont nous retenons quatre postulats.

(a) Le premier postulat concerne le principe vygotkien d'un développement de l'activité par internalisation (Matusov, 1998). C'est l'internalisation de la signification culturelle des systèmes de signes au cours d'interactions dialogiques et sociales qui est considérée comme la source de la transformation des fonctions psychiques élémentaires en fonctions psychiques supérieures (attention et régulation volontaire du comportement, mémoire, réflexion, généralisation). Selon Vygotski (1978), l'émergence des fonctions psychiques supérieures se réalisent au travers de deux processus : adressage à autrui de stimuli artificiels destinés à contrôler son comportement ; puis auto-adressage de ces signes qui

permettent à autrui de contrôler son propre comportement. Ce postulat permet d'envisager le développement de l'activité professionnelle des enseignants novices à partir *d'outils et systèmes de signes* (Vygotski, 1978) que les interlocuteurs leur adressent. Dans notre étude, c'est au cours des interactions avec les formateurs (tuteur, formateur universitaire) ou avec d'autres professionnels (collègues, pairs, directeur de l'établissement) que les enseignants novices sont destinataires de conseils, recommandations et incitations pour enseigner. Ceux-ci sont ici considérés comme des *signes externes* (Vygotski, 1978) adressés aux enseignants novices. Ces signes adressés par les interlocuteurs peuvent devenir des ressources lorsque les enseignants novices les utilisent pour en faire des *instruments psychologiques* (Vygotski, 1978 ; Leontiev, 1976) pour leur action et des moyens de leur développement.

- (b) Ce premier postulat implique d'interroger le collectif d'interlocuteurs à l'origine de l'adressage et de la circulation des signes culturels aux enseignants novices. Dans notre étude, nous considérons que le développement de l'activité s'insère dans un réseau d'activités où les divers interlocuteurs (tuteur, formateur, pairs, chef d'établissement, élèves) ont une vision différente de l'objet de l'activité et des règles qui la régissent. Ce qui génère des manières de voir divergentes et parfois des contradictions quant aux valeurs, aux mobiles, aux buts et moyens à mettre en œuvre. Les théories de l'activité (Vygotski, 1997 ; Leontiev, 1978 ; Engeström, 2001) permettent d'intégrer cette dimension structurelle qui s'inscrit dans un contexte de négociation : confrontation et tension entre les signes adressés d'où émergent les conflits inter-psychiques et intrapsychiques.
- (c) Le troisième postulat se réfère au rapport dialectique entre apprentissage et développement et précisément à l'antériorité de l'apprentissage qui ouvre la voie au développement de l'activité. Selon Vygotski (1978), l'appropriation des signes marquant

le passage de l'interpsychique à l'intrapsychique est un *processus productif* (Rochex, 1997) de développement des fonctions psychiques supérieures. Dans notre étude, ce postulat correspond au processus par lequel les enseignants novices intériorisent les signes externes fournis par leurs interlocuteurs permettant de modifier leur pensée et la signification même de leur expérience.

- (d) Le quatrième postulat se réfère à la macrostructure de l'activité proposée par Leontiev (1984) qui envisage les rapports dynamiques entre activité (mobile), action (but) et opération (moyen). Selon Leontiev, le rapport entre le but de l'action et le mobile de l'activité révèle le sens ; celui entre le but de l'action et les opérations, l'efficacité. Ce postulat permet d'entrevoir le développement de l'activité professionnelle des enseignants novices à partir d'un développement du sens qui se traduit par un dépassement des mobiles initiaux par l'entremise de nouveaux buts d'action et un développement de l'efficacité qui se révèle par la création d'instruments nouveaux pour atteindre les buts.
- (e) Le dernier postulat consiste à considérer le développement à partir de la construction d'un concept potentiel qui émerge d'une confrontation entre des concepts scientifiques et des concepts quotidiens (Vygotski, 1997). Dans notre étude, ce postulat est envisagé à deux niveaux : d'une part, la confrontation entre des conseils concurrents provenant des différents interlocuteurs, d'autre part la confrontation entre ces conseils et l'expérience en classe des enseignants novices. De ces collisions naissent des conflits intrapsychiques chez les enseignants novices. Nous avons considéré le conflit intrapsychique comme un processus crucial à la base du développement professionnel des enseignants novices (Bertone, Méard, Euzet, Ria et Durand, 2003).

3. Méthodologie

3.1 Participants

Neuf professionnels du lycée A. de Lyon (France) ont été volontaires pour participer à l'étude en 2007-2008.

- trois enseignants novices : Anne (Mathématiques), Julien (Physique-chimie), Magalie (Français). Ces trois stagiaires dont le prénom n'est pas fictif sont inscrits en deuxième année d'un cursus de deux ans à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres ; ils devaient effectuer un stage professionnel dans un établissement scolaire durant l'année, 7 à 10 heures d'enseignement hebdomadaires avec des classes de seconde et première (environ 16- 17 ans) ;
- deux tutrices et un tuteur exerçant dans le même établissement scolaire. Chacun avait la responsabilité de former et d'évaluer un enseignant novice ;
- deux enseignants (Français et Physique-Chimie) exerçant dans le lycée A. de Lyon et une enseignante stagiaire (Physique-Chimie) qui, à la demande du chercheur et des enseignants novices, ont été considérés comme des interlocuteurs privilégiés des enseignants novices et ont accepté de participer à l'étude.

3.2 Dispositif

Nous avons mis en place durant 9 mois, de septembre 2007 à mai 2008, un dispositif de recherche basé sur une *conception expérimentale-développementale* (Vygotski, 1978) consistant à provoquer le développement professionnel des enseignants novices pour pouvoir l'étudier. Dans ce dispositif, il s'agissait d'enregistrer l'activité en classe de chaque enseignant novice puis, face aux enregistrements audiovisuels, de susciter chez les enseignants novices une réélaboration de leur activité à l'occasion d'entretiens d'auto-confrontations simple (chercheur et enseignant novice) et croisée (chercheur, enseignant novice et collègue). Le choix des interlocuteurs était négocié avec l'enseignant novice. Au cours de ces entretiens, l'activité réalisée en classe devenait un objet d'échange et de travail

au sein du collectif aidant les enseignants novices à agir sur le réel de l'activité, c'est-à-dire les actions non réalisées mais possibles pour l'accomplissement de l'activité future. L'enjeu de ce dispositif tel que posé par Clot en clinique de l'activité (1999 ; 2008) consiste à s'intéresser non pas au fonctionnement de l'activité mais au développement de l'activité en train de se faire. A travers les entretiens, le chercheur excluait délibérément l'observation directe de l'action en classe pour s'intéresser à ce que l'acteur dit de ce qu'il fait en classe.

3.3 Recueil des données

Le corpus a été constitué de quatre types de données : (a) des données d'enregistrement audiovisuel de l'activité en classe ; (b) des données d'auto-confrontations simples et croisées, c'est-à-dire collectives ; (c) des données d'entretien semi-directif ; (d) des données ethnographiques.

(a) Les données d'enregistrement audiovisuel de l'activité en classe de chaque enseignant novice ont été recueillies à l'aide d'une caméra numérique placée au fond de la classe. Deux repères, l'entrée des élèves dans la classe puis la sortie des élèves, guidaient le début et la fin de l'enregistrement. Nous avons procédé à 5 enregistrements audiovisuels avec Magalie, 3 avec Julien et 4 avec Anne. A ces données d'enregistrement audiovisuel s'ajoutent des notes d'information sur le contexte précis de l'intervention en classe des enseignants novices- objectif de la leçon, déroulement, matériel et documents supports, effectif élèves.

(b) Les données d'auto-confrontations simples et croisées ont été recueillies à partir de l'enregistrement audiovisuel d'entretiens menés par le chercheur avec l'enseignant novice ou avec l'enseignant novice et un autre professionnel participant. D'une durée moyenne de 60 minutes, ces entretiens ont été proposés dans les jours suivant l'enregistrement audiovisuel de l'activité en classe des enseignants novices. 4 auto-confrontations simples et 2 auto-confrontations croisées ont été enregistrées avec Magalie, 3 auto-confrontations simples et 3

auto-confrontations croisées avec Julien et 4 auto-confrontations simples et 2 auto-confrontations croisées avec Anne. Au cours des entretiens d'auto-confrontations simples, le chercheur confrontait l'enseignant novice aux traces audiovisuelles de son activité en classe. Par son questionnement, il l'invitait tout d'abord à expliquer ce qu'il avait fait en classe et pour quel motif : *Comment fais-tu ? Pourquoi fais-tu ceci ?* Puis le chercheur interrogeait l'activité non réalisée pour envisager d'autres possibles : *Pourquoi tu dis que tu n'aurais pas dû citer cet élève en exemple ? Est-ce que tu pourrais faire autrement pour faire la transition avec le cours précédent ? Qu'est-ce que tu aurais voulu faire avant la sonnerie ?*

Lors des entretiens d'auto-confrontations croisées, le chercheur confrontait l'enseignant novice aux mêmes traces audiovisuelles de son activité en classe en présence d'un pair. Ses questions introduisaient le plus souvent possible la controverse : *Quand tu as proposé aux élèves cet exercice oral de critique, est-ce que tu avais pensé aux limites que ta collègue vient d'énoncer ? Tu peux expliquer pourquoi tu ne veux pas faire un plan de classe comme le fait ta collègue ?*

(c) Les données d'entretien semi-directif avec chaque enseignant novice. D'une durée variable de 15 à 45 minutes, elles ont été recueillies à l'aide d'un dictaphone. Nous avons réalisé 3 entretiens semi-directifs avec Magalie, 4 entretiens semi-directifs avec Julien et 5 entretiens semi-directifs avec Anne. Ces entretiens semi-directifs ont été proposés aux enseignants novices avant les entretiens d'auto-confrontation. Ils avaient pour objectif de relever les conseils et les remarques que différents interlocuteurs leur avaient adressés puis de demander aux enseignants novices d'expliquer ce qu'ils avaient fait de ces conseils : *Est-ce que tu as tenu compte de cette remarque pour enseigner ? Est-ce que tu as discuté de ce conseil avec d'autres personnes ?* Lors de la retranscription des entretiens semi-directifs, il s'agissait de repérer après coup les conseils et les remarques à l'origine d'une préoccupation chez l'enseignant novice afin d'en rediscuter ou d'en faire l'objet d'une controverse lors d'un

nouvel entretien : par exemple, se déplacer dans la classe (Magalie, auto-confrontation croisée 08-04-08), faire un plan de classe (Julien, auto-confrontation croisée 1-02-08).

(d) Les données ethnographiques ont été consignées dans un carnet contenant des informations sur le lycée A., son fonctionnement, le règlement intérieur, les orientations pédagogiques et sur les premiers contacts avec la direction du lycée et sur les participants de l'étude mais aussi des discussions informelles avec les enseignants en poste dans le lycée A., les trois enseignants novices, leurs tuteurs ou tutrices, l'équipe pédagogique. L'objectif était de comprendre de l'intérieur le contexte social et culturel susceptible d'influer sur l'activité professionnelle des enseignants novices. Le relevé de ces données a été possible grâce aux séjours réguliers du chercheur dans l'établissement scolaire, 2 jours par semaine en moyenne de septembre à mai, lui permettant de suivre avec une certaine proximité l'activité de chaque enseignant novice.

3.4 Traitement des données

L'analyse des données a été réalisée en quatre étapes. La première étape a consisté à retranscrire verbatim l'ensemble des données audiovisuelles et d'entretien.

Lors de la deuxième étape, le corpus de l'ensemble des données d'entretien a été découpé en unités d'analyse. Chaque unité d'analyse a été délimitée à partir de l'énoncé d'une règle par l'enseignant novice au cours des entretiens. Le repérage de la règle dans le discours des enseignants novices a été réalisé en empruntant à Ricœur (1986) le concept de *raisonnement pratique*. Selon Ricœur, le *raisonnement pratique* est un processus par lequel des associations sont co-construites par l'acteur et ses interlocuteurs entre des actions réalisées ou à réaliser et un ou plusieurs motifs d'agir qui s'expriment sous la forme suivante *pour obtenir cela, faire ceci ou bien faire ceci, de sorte que cela*. L'ensemble des règles énoncées par chaque enseignant novice a été relevé dans un tableau en dissociant les actions à

réaliser (a) des motifs d'action (b), selon la méthode de codage utilisée par Méard, Bertone et Flavier (2008) (Tableau 1).

Tableau 1 : Codage des règles énoncées par l'enseignant novice

Règle	
Action à réaliser (opération)	Motif de l'action (raison d'agir)
« <i>Faire ceci</i> » « <i>Faire ainsi</i> »	« <i>parce que</i> » « <i>sinon</i> » « <i>pour</i> »

Lors de la troisième étape, chaque unité d'analyse a été insérée dans un tableau afin d'établir le rapport entre la règle énoncée par l'enseignant novice et les signes adressés par ses interlocuteurs. Le tableau a été constitué de quatre colonnes : la colonne 1 présentait le numéro de l'unité d'analyse (UA) ; la colonne 2, la transcription de l'entretien ; la colonne 3, le relevé et le codage des énoncés signes que les interlocuteurs avaient adressés aux enseignants novices, sous la forme « actions à réaliser » et « motifs de l'action » ; la colonne 4, le codage de la règle énoncée par l'enseignant novice, sous la forme « actions à réaliser » et « motifs de l'action » (Tableau 2).

Tableau 2 : Présentation de l'unité d'analyse en 4 volets

UA	Transcription Auto-confrontation simple 24-01-08	Signes adressés par les interlocuteurs	Règle énoncée par l'enseignante novice
52	<u>Chercheur</u> : vous en avez reparlé entre stagiaires de cette façon d'aborder la lecture analytique ? <u>Enseignante novice</u> : tous les stagiaires en lycée abordent la lecture analytique en seconde et quand on est entre stagiaires-lycée, on en parle bien sûr et on est tous d'accord pour dire que c'est une partie difficile du programme. On essaye bien sûr	<i>Formateurs IUFM</i> <u>Action à réaliser</u> : Partir des propositions des élèves dans les lectures analytiques <i>Autres stagiaires</i>	<u>Actions à réaliser</u> : Donner des pistes aux élèves Donner aux élèves un

<p>de partir des propositions des élèves comme les formateurs à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres nous le conseillent. Mais moi je trouve nécessaire de leur donner des pistes, de leur donner un exemple de problématique pour les aider à construire le plan. Et c'est là, si tu veux, qu'on parle de modèle avec les stagiaires ou si tu préfères d'exemples pour que les élèves sachent un peu à quoi ressemble une problématique</p>	<p><u>Action à réaliser :</u> Donner des modèles ou des exemples <u>Motif :</u> pour que les élèves sachent un peu à quoi ressemble une problématique</p>	<p>exemple de problématique <u>Motif :</u> pour les aider à construire le plan</p>
---	---	--

Au cours de la quatrième étape, deux chercheurs travaillant indépendamment ont analysé l'ensemble des données d'entretien afin de valider : a) chaque unité d'analyse délimitée par une règle, b) les résultats du codage des règles (Tableau 1), c) la mise en rapport entre les règles et les signes ressources des interlocuteurs (Tableau 2, colonnes 3 et 4). L'interprétation quant à l'impact de ces signes sur l'activité professionnelle des enseignants novices ainsi que les résultats ont fait l'objet de discussions entre les deux chercheurs jusqu'à l'obtention d'un accord (Lincoln et Guba, 1985).

3.5 Considérations éthiques

La perspective développementale de notre étude nous a conduits à envisager de façon nouvelle le rôle du chercheur et des participants au cours de ces 9 mois de collaboration. En effet, notre intervention dans le lycée auprès des enseignants novices et de leurs collègues visait à marquer clairement l'objectif du dispositif de recherche centrée sur une co-analyse de l'activité professionnelle et sur une nécessaire confrontation entre les professionnels des manières de faire le métier d'enseignant pour développer le pouvoir d'agir des enseignants novices. Le contrat de collaboration avec les participants de l'étude portait notamment sur la possibilité de faire circuler au sein d'un collectif varié (chercheur, enseignant novice, collègue

pair) les données audiovisuelles de l'activité en classe des enseignants novices pour pouvoir discuter de leur exercice réel du métier. De plus, lors de la transmission périodique des données d'observations et d'entretiens à chaque participant, l'objectif était d'une part d'obtenir leur accord sur les retranscriptions faites par le chercheur mais également et surtout de créer une nouvelle opportunité pour chaque participant de questionner son activité professionnelle en se nourrissant des données recueillies.

4. Résultats

Le format de cet article nous empêche de présenter l'ensemble des résultats de l'étude. Les trois éléments présentés ici sont les suivants : a) quand les enseignants novices inventent de nouvelles règles suite à des conflits intrapsychiques ; b) quand les enseignants novices développent leur activité en classe par l'entremise de règles croisées et redoublées issues de la situation tutorale ; c) quand les conflits intrapsychiques ne trouvent pas d'issues satisfaisantes.

a) Quand les enseignants novices inventent de nouvelles règles suite à des conflits intrapsychiques

Lors des entretiens d'auto-confrontation, les trois enseignants novices analysent les différents conseils énoncés par leurs interlocuteurs au regard de la situation de classe. L'analyse des données montre que parfois les signes adressés par un collègue, un formateur ou un pair sont difficilement compatibles avec les contraintes de leur activité en classe. De cette collision entre les actions et motifs évoqués par les professionnels et formateurs d'une part et les actions et motifs compatibles avec leurs préoccupations en classe face aux élèves d'autre part émergent des conflits intrapsychiques. L'extrait 1 illustre cette tension qui fait dialoguer l'ensemble des ressources et développe l'activité de l'enseignante novice. Au cours d'un entretien d'auto-confrontation simple (11-04-08), Anne, enseignante novice de

mathématiques, explique comment elle a été affectée par les différents conseils de la formatrice de l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres et de sa tutrice à propos de la circulation et de la distribution de la parole.

Extrait 1

Chercheur (CH) : *et tu interrogues souvent les élèves dans ton cours ?*

Enseignante novice (EN) : *oui, je les fais participer. C'est à eux de me donner les réponses, d'expliquer un peu comment ils ont trouvé le résultat*

CH : *tu trouves que c'est important de les faire participer ?*

EN : *oui, parce que à partir du moment où ils savent expliquer, ça montre qu'ils ont compris aussi*

CH : *en début d'année, la formatrice t'avait dit que tu interrogeais bien les élèves, tu te rappelles, mais qu'il fallait pas que tu répètes ce que les élèves disaient*

EN : *ben ouais, parce qu'elle m'avait surtout parlé de la circulation de la parole. Ca , ça doit être un truc de l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres, faire participer les élèves, avoir un cours interactif, et la dernière fois elle m'a dit que la parole circulait bien*

CH : *tu peux m'expliquer ce qu'elle voulait dire par là ?*

EN : *pour elle, c'était surtout les élèves qui devaient s'écouter et quand ils parlaient, ils devaient s'adresser pas seulement à moi mais à toute la classe*

CH : *mais pour toi, ça veut dire quoi ? Là, dans ce cours, qu'est-ce que tu as fait pour que ça circule bien ?*

EN : *ben, au début j'en avais pas forcément conscience de ça, mais donc là, en donnant la parole aux élèves je leur demande, ben, de me donner un résultat, de rappeler une propriété et aussi je les fais répéter si je vois que l'élève il a pas parlé fort pour que tout le monde entende. Je fais attention aussi, parce que y'a un autre truc que la tutrice m'avait dit, c'est qu'il fallait distribuer la parole, c'est pas toujours les mêmes qui parlent. Et c'est vrai qu'avant, je pensais pas à tout ça, j'interrogeais un peu les mêmes, peut-être, enfin, ça c'est moi qui dis ça, mais moi j'avais vu que certains de mes élèves étaient très très timides, pour eux c'était très dur de prendre la parole, donc j'avais tendance à moins les interroger mais bon là t'as vu j'essaye de les faire participer quand même mais je les fais pas répéter c'est moi qui répète c'est pas la peine de s'acharner sur eux*

Dans cet extrait 1, Anne constate que les conseils de la formatrice convergent vers des règles énoncées à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres : *faire participer les élèves* (action) pour *avoir un cours interactif* (motif). Par la suite, elle évoque le conseil de sa tutrice comme autre ressource pour son action : *distribuer la parole* (action) pour *ne pas que ce soit toujours les mêmes qui parlent* (motif). L'ensemble des ressources présentées sous la forme d'un *raisonnement pratique* (Ricoeur, 1986) va exposer Anne à un conflit entre différentes actions possibles et divers motifs d'action. Le conflit est exprimé à travers ce que dit l'enseignante novice de ces ressources : *au début j'en avais pas forcément conscience de*

ça (...) c'est vrai qu'avant, je pensais pas à tout ça. Le chercheur va demander à l'enseignante novice de développer son analyse au contact de son activité réalisée, relançant en conséquence le travail intrapsychique. Anne crée tout d'abord des liens entre ce qu'elle a fait et les conseils de la formatrice et ceux de la tutrice. Puis elle évoque un autre élément emprunté à l'observation qu'elle a pu faire de ses élèves qui ont des difficultés à prendre la parole. En se référant à son expérience en classe, Anne a perçu une discordance entre l'action de distribuer la parole énoncée par la tutrice et le constat d'élèves en difficulté dans la prise de parole. Pour sortir des conflits émergeant des ressources concurrentes et de la tension entre ces ressources et son expérience en classe, Anne va envisager une nouvelle action *ne pas faire répéter les élèves timides* associée à un nouveau motif d'action *ne pas s'acharner sur eux*. Cette nouvelle règle fait écho aux actions et aux motifs fournis par ses interlocuteurs.

Le traitement des données relatives à l'activité des trois enseignants novices souligne clairement que les signes adressés dans la situation tutorale sont des ressources mais aussi que leur nombre ainsi que la diversité des interlocuteurs en font des ressources concurrentes : face aux contraintes de la situation de classe, l'activité du professionnel débutant revient non seulement à mettre en concurrence ces ressources mais aussi à s'adresser dans l'intrapsychique de nouvelles règles non énoncées dans l'interpsychique. L'extrait 1 montre ce que l'analyse de données a fait apparaître de façon typique : un développement de l'activité marqué par des conflits intrapsychiques qui, par l'évolution de mobiles successifs -faire un cours interactif, faire participer tout le monde, ne pas s'acharner sur les élèves les plus timides- conduit à la mise en œuvre d'une règle inédite. Dans ces situations récurrentes, la collision des concepts c'est-à-dire la confrontation entre les règles énoncées par les formateurs ou d'autres professionnels et la prise en compte de l'expérience en classe permet l'émergence d'un concept potentiel chez les enseignants novices.

- b) Quand les enseignants novices développent leur activité en classe par l'entremise de règles croisées et redoublées issues de la situation tutorale

Les résultats montrent que l'impact de la situation tutorale tient essentiellement en la répétition et le croisement de règles énoncées par des interlocuteurs différents. Dans notre étude, le chercheur aussi participe de ce processus dont l'origine est à trouver dans l'énonciation de règles répétées et entrecroisées. C'est au cours des entretiens qu'il aide les enseignants novices à renouer avec les règles des interlocuteurs pour faciliter de nouveaux liens entre ces règles et l'expérience en classe. L'extrait 2 d'entretien d'auto-confrontation simple (19-10-07) est illustratif de ce processus. Le chercheur établit un nouvel échange avec Anne, stagiaire mathématiques, à propos de la règle énoncée par la formatrice IUFM sur l'annonce de l'objectif du cours et celle énoncée par la tutrice sur l'intérêt de cibler l'objectif du cours.

Extrait 2

Chercheur (CH) : *au bilan la formatrice t'a dit « tu peux annoncer ton objectif aux élèves »*

Enseignante novice (EN) : *ah oui, elle m'a dit, si je me souviens bien, que y'avait des élèves qui avaient un peu de mal avec les inéquations ; donc elle m'a seulement dit que j'aurais du leur dire que les inéquations c'était pas l'objectif de la séance et qu'on verrait ça en AI (aide individualisée) ; et il fallait leur dire que l'objectif d'aujourd'hui c'étaient les intervalles, parce que de toute façon les inéquations, ils les avaient vus déjà en troisième*

CH : *et à quel moment tu aurais pu le dire ?*

EN : *j'aurais pu le dire, ben, quand je me rends compte que y'en a certains (élèves) qui pataugent dans les inéquations ; là j'aurais du leur dire : « c'est pas de résoudre les inéquations » (...) et leur dire à ce moment là « l'objectif ce n'est pas les inéquations mais ce sont les intervalles » (...)*

CH : *et encore sur l'objectif, ta tutrice t'a dit aussi « il faut un peu plus cibler l'objectif »*

EN : *ben justement, si je ne cible pas l'objectif qui est les intervalles, pour ce cours là, je vais passer beaucoup de temps sur les inéquations ; et c'est un peu ce qui s'est passé d'ailleurs et l'objectif principal, les intervalles, il sera pas atteint parce qu'on aura passé toute l'heure sur les inéquations*

Dans cet extrait 2, le chercheur invite Anne à rediscuter des règles passées issues de la situation tutorale. Ce pointage des règles énoncées par la formatrice et la tutrice dans un nouvel entretien permet à la stagiaire de faire le lien entre ce qu'on lui a dit et ce qu'il s'est passé en classe avec ses élèves. A la demande du chercheur, Anne précise la règle de la

formatrice : *j'aurais pu leur dire que l'objectif ce n'est pas les inéquations ...quand y'en a certains (élèves) qui pataugent dans les inéquations*. C'est lors du visionnage de l'enregistrement de son activité en classe que la stagiaire est capable de mettre en rapport la règle énoncée par la formatrice avec son activité en classe. Le raisonnement pratique d'Anne est ainsi référé à des observations extraites de son expérience : l'énoncé par la stagiaire d'une nouvelle règle plus circonstanciée apparaît comme une nouvelle mise en œuvre en lien avec l'activité de ses élèves. Puis le chercheur poursuit l'entretien en rappelant la règle énoncée par la tutrice « cibler l'objectif du cours ». La stagiaire va alors prendre conscience que si elle avait ciblé l'objectif du cours, elle aurait pu *passer moins de temps sur les inéquations pour atteindre l'objectif principal qui était les intervalles*. A travers cet extrait 2, on constate que le développement de l'activité en classe de la stagiaire se réalise au croisement de deux règles. C'est précisément l'étayage de la règle de la formatrice par celle de la tutrice qui invitent Anne à en faire des objets de pensée pour construire une nouvelle règle adaptée aux circonstances de son enseignement.

Au regard de cette analyse, la possibilité de reparler des conseils constitue une condition pour que les règles issues de la situation tutorale deviennent des ressources pour l'activité professionnelle des enseignants stagiaires. Ce procédé impulse un nouveau travail intrapsychique (Clot, 1999) de mise en lien, de confrontation, de comparaison des règles énoncées dans la situation tutorale avec l'expérience en classe. Il présente plusieurs intérêts identifiés dans les entretiens : le premier permet aux stagiaires de donner un nouveau sens aux règles énoncées par leurs interlocuteurs dans un nouveau contexte d'échange ; le deuxième invite les stagiaires à retravailler leur activité en classe à travers les règles de leurs interlocuteurs ; le troisième force les enseignants stagiaires à reconsidérer leur activité professionnelle à partir de nouveaux éléments d'observation issus de la confrontation des règles de leurs interlocuteurs et des images de l'activité réalisée.

c) Quand les conflits intrapsychiques ne trouvent pas d'issues satisfaisantes

L'ensemble des données, en particulier celles issues des auto-confrontations permet d'identifier ce processus récurrent où les échanges inter-psychiques sont l'occasion de faire émerger les conflits et de relancer le travail intrapsychique. Mais à plusieurs occasions ce processus développemental semble empêché. Autrement dit, l'enseignant novice bute sur un conflit sans issue ou dont l'issue n'est pas jugée par lui comme satisfaisante. Pour illustrer cet empêchement, l'extrait 3 (auto-confrontation simple, le 28-01-08) rend compte de difficultés rencontrées par Julien lors de la correction des devoirs en classe.

Extrait 3

Chercheur (CH) : *alors est-ce que tu peux me dire ce que tu voulais faire dans cette correction et surtout comment tu as fait ?*

Enseignant novice (EN) : *ben je voulais surtout corriger les premières questions, tu vois, pour leur montrer un peu ce qu'ils..., pour montrer leurs erreurs en fait. Je voulais surtout reparler des chiffres significatifs. C'est pour ça que je refais ces trois calculs là. Ils ont pas réussi, c'est pas compris pour la plupart d'entre eux*

CH : *et pour les autres calculs ?*

EN : *les autres, j'ai fait des annotations sur leur copie, ça suffit en fait. Mais c'est super dur la correction d'un devoir surveillé, moi je savais pas trop en fait, les gens savent pas*

CH : *les gens ?*

EN : *les profs. C'est un des trucs les plus durs à faire. Qu'est-ce que tu corriges ? Qu'est-ce que tu corriges pas ?*

CH : *avec tes collègues, est-ce que t'en as parlé ?*

EN : *ben ouais, mais en fait, on fait pas tous pareil. Moi je fais souvent ça tout seul pour aller plus vite comme ça. Mais je sais que y'en a qui demandent aux élèves les plus forts de donner les réponses. Tu peux aussi donner des photocopiés de correction. Mais quand on en discute entre stagiaires, c'est quelque chose qu'est pas facile à gérer. Est-ce que tu passes une heure à tout corriger ? Est-ce que tu leur files des photocopiés de correction ? Est-ce que tu choisis un ou deux exos et tu les corriges au tableau ? On sait pas trop en fait qu'est-ce qui est le plus efficace*

CH : *le plus efficace pour qui ?*

EN : *ben pour les élèves. Il faut qu'ils comprennent leurs erreurs. Mais avec eux, là, je prends que dix minutes. Après dix minutes c'est... je les connais, ils vont pas écouter, ça part dans tous les sens, ils veulent leur note, je peux plus avoir le silence. C'est pour ça que la correction du devoir en fait chez moi, c'est jamais long.*

CH : *et alors pendant ces dix minutes qu'est-ce que tu voudrais faire exactement ?*

EN : *ben dix minutes pour bien parler de leurs erreurs, faire un point vraiment sur ce qu'ils ont pas compris en rapport avec le cours qu'on a pu faire tu vois et si c'est pas compris ils viennent me voir comme là à la sonnerie.*

Confronté aux traces audio-visuelles de son activité en classe, Julien précise qu'il a voulu *corriger les premières questions du devoir* (action) pour *montrer aux élèves leurs erreurs* (motif) ». Son explication l'incite à évoquer une préoccupation saillante liée à la correction d'un devoir. A partir de cette préoccupation, le chercheur va l'inviter à re-questionner son activité réalisée au regard des échanges qu'il a pu avoir avec ses collègues à propos de la correction du devoir. Julien va alors comparer ce qu'il fait en classe à l'ensemble des actions mises en œuvre par ses interlocuteurs : *demander aux élèves les plus forts de donner les réponses, donner des photocopiés de correction, passer une heure à tout corriger, choisir un ou deux exercices et les corriger au tableau*. Ces actions concurrentes issues de conflits interpsychiques avec des pairs sont confrontées par Julien aux réactions de ses élèves qui, *après dix minutes n'écoutent plus et demandent leur note*. La prise en compte des actions concurrentes et de la contrainte liée aux élèves devient une source de conflit intrapsychique pour le jeune enseignant qui décide de *prendre dix minutes* pour la correction du devoir. L'action de *prendre dix minutes* est jugée par lui comme une action par défaut au long de l'année, comme l'indiquent les données complémentaires à cet entretien. Puis, en l'exposant au réel de son activité en classe, le chercheur va inciter Julien à reprendre la main sur cette action de correction de devoir qui lui échappe. Julien énonce alors deux motifs : *bien parler de leurs erreurs et faire un point vraiment sur ce qu'ils ont pas compris en rapport avec le cours*. L'analyse des données révèle le renouvellement du sens de l'activité professionnelle de Julien mais également un déficit du point de vue de l'efficacité c'est-à-dire l'absence de nouvelles opérations. Le constat d'un développement par l'efficacité empêché a donné lieu à deux interprétations : premièrement le fait que, sur ce point, Julien n'a pas été destinataire de règles opérationnelles de la part de ses formateurs. En effet, contrairement à ce qu'on relève dans les extraits 1 et 2 par exemple, Julien a été peu outillé sur les opérations à mettre en œuvre à propos de la correction des devoirs. Dans la situation tutorale, il a été confronté aux

seules pistes empiriques échangées entre enseignants novices. Deuxièmement, on peut penser que les actions énoncées par ces interlocuteurs présentent un trop grand écart avec les préoccupations qui animaient Julien avec cette classe. C'est précisément ces préoccupations qui rendent le stagiaire indisponible à d'autres actions possibles.

5. Discussion

Les résultats de notre étude convergent vers le fait que les enseignants novices intériorisent puis transforment les signes culturels (Vygotski, 1978) adressés par leurs interlocuteurs en objets de pensée et en ressources pour réélaborer leurs activités en classe. Ils précisent ainsi que l'adressage des actions et des motifs par les interlocuteurs de la situation tutorale permet aux enseignants novices de découvrir de nouvelles possibilités d'actions réalisables au-delà de ce qui a été réalisé et de renouveler leurs motifs d'agir initiaux. Ces résultats confirment le postulat vygotkien qui envisage le passage de l'inter-psychique à l'intrapsychique comme un processus de reconstruction des signes culturels adressés (Bruner, 1991, 1996 ; Wertsch et Addison Stone, 1985) : les enseignants novices ne se contentent pas d'adapter leurs actions aux aléas des interactions avec les élèves ; ils prennent en compte les règles de métier de la part des membres de la situation tutorale, c'est-à-dire du collectif de travail (Clot, 2008). Ce collectif qui s'exprime à travers la diversité d'interactions tutorales marque l'histoire du développement de l'activité professionnelle des enseignants novices.

D'autre part, les résultats soulignent l'existence d'une double régulation du développement de l'activité à travers le rapport dynamique entre mobile-but-moyen (Leontiev, 1984). Comme avancé par les travaux en clinique de l'activité, ce rapport est à l'origine d'un développement biphasé (Clot, 2008) par le sens et par l'efficacité. Les enseignants novices font ainsi évoluer leur activité professionnelle en empruntant les actions et motifs énoncés par leurs interlocuteurs pour se fixer de nouveaux buts et motifs d'agir. C'est précisément le

renouvellement du sens de l'activité professionnelle qui incite par la suite les enseignants novices à construire de nouvelles opérations pour atteindre les nouveaux buts. Le développement professionnel par le sens alimente le développement par l'efficience et inversement.

Enfin, cette étude épouse les conclusions des recherches relatives à la résolution par les enseignants de conflits intrapsychiques issus de plusieurs actions concurrentes (Bertone *et al.*, 2003 ; Chaliès *et al.*, 2008 ; Moussay et Méard, 2009). Elle renseigne les processus par lesquels les enseignants novices, pour surmonter leurs conflits, mettent l'ensemble des règles concurrentes à l'épreuve du réel de leur activité professionnelle. Ceux-ci confrontent ainsi ce qu'on leur a dit de faire et ce qu'il se passe réellement dans leur classe. De cette tension entre l'ensemble des ressources possibles et le quotidien en classe résulte la construction personnelle de nouvelles règles qui dépassent les actions et les motifs jusque là poursuivis. Ce résultat rejoint le présupposé théorique relatif à la « tension créatrice issue d'une collision entre concept scientifique et concept quotidien » (Vygotski, 1997).

6. Conclusion

Cette étude examine l'impact de la situation tutorale sur le développement professionnel des enseignants novices. Les résultats permettent d'identifier assez clairement le « devenir » des règles issues de la situation tutorale au travers le processus d'auto-adressage de ces règles chez les enseignants novices. L'intériorisation des signes externes (Vygotski, 1978) est un processus qui fait découvrir aux enseignants novices des buts d'actions appelant de nouveaux mobiles et de nouvelles opérations. Autrement dit, les conseils énoncés par les interlocuteurs sont des ressources du développement professionnel des enseignants novices lorsqu'ils permettent à ces derniers de repenser leur activité en classe et de construire des règles plus personnelles adaptées aux imprévus de leur expérience en

classe. De ce fait, il apparaît possible d'apprécier l'impact de la situation tutorale en repérant l'indexation du développement professionnel des enseignants novices aux conseils énoncés lors des interactions. Par ailleurs, les résultats soulignent que ce développement professionnel peut échouer si les règles énoncées par les interlocuteurs sont peu opérationnelles et trop éloignées des préoccupations des enseignants novices.

Cet article montre également l'intérêt des méthodes de recherche indirectes (Vygotski, 2003) basées sur des enregistrements audiovisuels de l'activité en classe des enseignants novices suivis d'entretiens d'auto-confrontation. Si actuellement ces méthodes sont discutées et discutables (Faïta et Maggi, 2007), les résultats de notre étude montrent qu'elles participent du développement professionnel des enseignants novices en leur permettant de retravailler l'activité réalisée pour envisager d'autres actions possibles. En conséquence, au-delà des interviews et des questionnaires utilisés par certains travaux de recherche sur le tutorat, nous constatons que les méthodes de recherche indirectes se révèlent comme des méthodes d'action (Clot, 2008) invitant les enseignants novices à mettre en lien différentes expériences (Vygotski, 2003) - interaction de formation, activité en classe.

A l'issue de cette étude, plusieurs chantiers s'ouvrent : premièrement, si le processus de développement de l'activité professionnelle est indexé aux conflits inter-psychiques (mise en concurrence des conseils), il s'agit de mieux identifier les conditions par lesquelles la situation tutorale peut produire ces conflits. Ce premier chantier pourrait consister par exemple à analyser selon une perspective historico-culturaliste les dispositifs innovants tels que les écoles de développement professionnel et le tutorat collectif (Graham, 2006 ; Mule, 2006 ; Ridley *et al.*, 2005 ; Zeichner, 2002). Dans le contexte actuel des réformes en France sur la formation professionnelle des futurs enseignants, il semble pertinent d'envisager la constitution d'un collectif de formation favorisant au cours des interactions avec les enseignants novices la mise en concurrence, la circulation des règles et la confrontation des

façons de faire le métier enseignant. Ce collectif représenté dans notre étude par la situation tutorale offre l'intérêt de ne pas figer le métier à une seule manière de dire (celle du tuteur) mais plutôt de parler du métier à plusieurs voix (Clot, 2008). Mais cette perspective interroge les modalités de mise en place et de fonctionnement du collectif de formation dans le cadre de la maîtrise de la formation des futurs enseignants.

Deuxièmement, les résultats de notre étude invitent à questionner les conseils énoncés par le collectif d'interlocuteurs en étant attentif aux règles adressées à l'enseignant stagiaire au cours des interactions de formation. En effet, un certain nombre de cas de développement empêché de l'activité professionnelle nous semble corrélé, non à un surplus de règles, mais plutôt à un déficit. Ce déficit apparaît spécifiquement à propos des instruments, c'est-à-dire des règles opératoires, circonstanciées, des outils proches de l'action. En l'absence de règles opératoires, « les enseignants novices se trouvent face à une somme d'actions qu'ils auraient pu faire mais qu'ils n'ont pas faites » (Méard et Bruno, 2009). Mais ces interprétations sont pour l'instant insuffisamment documentées.

Troisièmement, il semble que le point aveugle de notre étude concerne la quasi-exclusivité de la dimension transversale du développement professionnel des enseignants novices. Si l'analyse comparative du processus de développement professionnel de chaque enseignant novice (Anne, Julien et Magalie) montre l'importance des règles non disciplinaires, nous pensons pertinent de ne pas sous-estimer l'impact de la spécificité des disciplines d'enseignement sur l'agir (Sensevy et Mercier, 2007). Ce qui permettrait d'apprécier l'impact de la situation tutorale dans toutes les dimensions du métier enseignant incluant à la fois les objets disciplinaires et transversaux.

Enfin, une question reste obscure : celle des circonstances dans lesquelles la collision de concepts enseignés et de concepts quotidiens dans l'exercice du métier, face aux inattendus de la situation de classe (Jean et Étienne, 2009), produit un conflit soluble et un

développement ou, au contraire, un conflit insoluble et un développement empêché. Sur ce point, notre approche vygotskienne mériterait d'être confrontée aux études nombreuses et heuristiques qui, comme celle de Malo (2007) selon une approche piagétienne et celle de Bucheton (2009), envisagent des questions proches des nôtres : comment l'enseignant en formation mobilise-t-il un *répertoire* ou un *multi-agenda* pour agir ?

D'autres pistes d'étude proposent d'expliquer la relation réciproque entre ces schèmes individuels et les schèmes collectifs (Marcel, 2005). Ces travaux, basés sur un postulat constructiviste, tendent à laisser dans l'ombre l'impact des formateurs sur le développement des enseignants novices. Mais en même temps, ils apportent des éclairages décisifs sur les processus d'adaptation de l'activité des enseignants novices aux contraintes de l'exercice du métier. Le rapprochement, voire la mise en convergence, de ces travaux avec les nôtres permettrait dans notre optique d'identifier les rapports entre les collisions de concepts et le développement et ainsi de mieux comprendre les processus qui conduisent à une professionnalité enseignante.

Références

- Bertone, S., Méard, J., Euzet, J.-P., Ria, L. et Durand, M. (2003). Intrapyschic conflict experienced by a preservice teacher during classroom interactions : a case study in physical education. *Teaching and Teacher Education*, 19, 113-125.
- Bruner, J. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit*. Paris: Eshel.
- Bruner, J. (1996). *Meyerson aujourd'hui: quelques réflexions sur la psychologie culturelle*. Paris: PUF.
- Bucheton, D. (2009). *L'agir des enseignants, des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès.
- Bullough, R.V., Young, J., Birrell, J.R., Clark, D.C., Egan, M.W., Erickson, L., Frankovich, M., Brunetti, J. et Welling, M. (2003). Teaching with a peer: a comparison of two models of student. *Teaching and Teacher Education*, 19, 57-73.
- Butler, D.L. (2005). L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement professionnel des enseignants. *Revue des Sciences de l'Education*, 31(1), 55-78.
- Carver, C.L. et Katz, D.S. (2004). Teaching at the boundary of acceptable practice. What is new teacher mentor to do? *Journal of Teacher Education*, 55 (5), 449-462.
- Castle, S., Fox R.K. et O'Hanlan Souder, K. (2006). Do professional development schools (PDSs) make a difference? A comparative study of PDS and non-PDS teacher candidates? *Journal of Teacher Education*, 57(1), 65-80.

- Chaliès, S., Bertone, S., Flavier, E. et Durand, M. (2008). Effects of collaborative mentoring on the articulation of training and classroom situations : A case study in the french school system. *Teaching and teacher Education*, 24, 550-563.
- 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.
- Chaliès, S. et Durand, M. (2000). Note de synthèse. L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. *Recherche et Formation*, 35, 145-180.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : Presses universitaires de France.
- Clot, Y. et Soubiran, (1998). Prendre la classe : une question de style. *Société Française*, 12/13, 78-88.
- Deaudelin, C., Brodeur, M. et Bru, M. (2005). Un portrait caractéristique de la recherche sur le développement professionnel des enseignants et sur la formation à l'enseignement. *Revue des Sciences de l'Education*, 31(1), 177-185.
- Eick, C., Ware, F. et Williams, P. (2003). Coteaching in a science methods course: a situated learning model of becoming a teacher. *Journal of Teacher Education*, 54, 74-85.
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work : Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14 (1), 133-156.
- Étienne, R. (1999). L'établissement formateur. Quelle contribution du "terrain" à la formation générale des professeurs de l'enseignement secondaire ? *Recherche et formation*, 31, 137-151.
- Faïta, D. et Maggi, B. (2007). *Un débat en analyse du travail : Deux méthodes en synergie dans l'étude d'une situation d'enseignement*. Toulouse : Octarès.
- Goodnough, K., Osmond, P., Dibbon, D., Glassman, M. et Stevens, K. (2009). Exploring a triad model of student teaching: Pre-service teacher and cooperating teacher perceptions. *Teaching and Teacher Education*, 25, 285-296.
- Graham, B. (2006). Conditions for successful field experiences: Perceptions of cooperating teachers. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1118-1129.
- Jean, A. et Étienne, R. (2009). « Madame, c'est quoi un pourcentage ? » Classe de 4^o La gestion des imprévus par un professeur stagiaire. Dans D. Bucheton (Dir.): *L'agir des enseignants, des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès.
- Jenkins, J.M. et Vael, M.L. (2004). Preservice teachers'PCK development during peer coaching. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22 (1), 20-28.
- Krull, E., Oras, K. et Sisask, S. (2007). Differences in teachers' comments on classroom events as indicators of their professional development. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1038-1050.
- Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated learning : Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lee, H.J. (2005). Understanding and assessing preservice teachers'reflective thinking. *Teaching and Teacher Education*, 21, 699-715.
- Leontiev, A. (1976). *Le développement du psychisme*. Paris : Editions sociales.
- Leontiev, A. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Editions du Progrès.
- Lincoln, Y.S. et Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiric*. New York: Sage.
- Malo, A. (2007). Le stagiaire comme praticien réflexif : un point de vue constructiviste et non déficitaire du développement du savoir professionnel en enseignement. Dans E. Correa Molina et C. Gervais (Dir.) : *Les stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théoriques*. Sherbrooke : CRP.
- Marcel, J.F. (2005). Le développement professionnel au travers de l'évolution des pratiques enseignantes. *Revue des Sciences de l'Education*, 31(3), 585-606.

- Matusov, E. (1998). When solo activity is not privileged: Participation and internalization models of development. *Human Development*, 41, 326-349.
- Méard, J., Bertone, S. et Flavier, E. (2008). How fourth grade-students internalize rules during teacher-student(s) transactions. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 395-410.
- Méard, J. et Bruno, F. (2008). Le travail multi-prescrit des enseignants en milieu scolaire : analyse de l'activité d'une professeure d'école stagiaire. *Travail et formation en éducation*, 2, [En ligne], <http://tfe.revues.org/index718.html>.
- Méard, J. et Bruno, F. (2009). *Les règles du métier dans la formation des enseignants débutants*. Toulouse : Octarès.
- Moussay, S. et Méard, J. (2007). A quoi sert le tutorat dans la formation des enseignants ? « Le » ou « les » tutorats ? In M. Cizeron et N. Gal-Petitfaux, *Expériences et gestes professionnels dans l'enseignement de l'Éducation physique : regards croisés*. Clermont : Presses de l'Université Blaise Pascal.
- Moussay, S., Étienne, R. et Méard, J. (2009). Le tutorat en formation initiale des enseignants : orientations récentes et perspectives méthodologiques. *Revue Française de Pédagogie*, 166, 69-83.
- Moussay, S. et Méard, J. (2009). *Les ressources de la situation tutorale comme source de développement professionnel des enseignants novices*. Actes du 7^{ème} colloque international CDIUFM, Recherche(s) en Education et en Formation, Institut Universitaire de Formation des Maîtres, Rouen.
- Mule, L. (2006). Preservice teachers' inquiry in a professional development school context: implications for the practicum. *Teaching and Teacher Education*, 22, 205-218.
- Nokes, J.D., Bullough, R.V., Egan, W.M., Birrell, J.R. et Hansen, J.M. (2008). The paired-placement of student teachers: an alternative to traditional placements in secondary schools. *Teaching and Teacher Education*, 24, 2168-2177.
- Parsons, M. et Stephenson, M. (2005). Developing reflective practice in student teachers: Collaboration and critical partnerships. *Teachers and Teaching : Theory and Practice*, 11 (1), 95-116.
- Ria, L. (2007). Transformation de l'activité professorale lors d'un dispositif d'observations entre pairs : un enjeu de recherche et de formation pour l'accompagnement dans l'entrée dans le métier des enseignants du second degré en France. *Revue des Hautes Ecoles pédagogiques et Institutions assimilées de Suisse Romande et du Tessin*, 6, 77-98.
- Ricœur, P. (1986). *Du texte à l'action*. Paris : Seuil.
- Ridley, D.S., Hurwitz, S., Hackett, M.R.D. et Miller, K.K. (2005). Comparing PDS and Campus-Based preservice teacher preparation: is PDS-Based preparation really better? *Journal of Teacher Education*, 56 (1), 46-56.
- Rochex, J.Y. (1997). L'œuvre de Vygotski : fondements pour une psychologie historico-culturelle. *Revue Française de Pédagogie*, 120, 105-147.
- Rodgers, A. et Keil, V.L. (2007). Restructuring a traditional student teacher supervision model: fostering enhanced professional development and mentoring within a professional development school context. *Teaching and Teacher Education*, 23, 63-80.
- Saujat, F. (2005). Le travail enseignant : des négociations d'efficacité au cœur des difficultés du métier. *Educateur*, 2, 37-40.
- Scantlebury, K., Gallo-Fox, J. et Wassell, B. (2008). Coteaching as a model for preservice secondary science teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 24, 967-981.
- Schepens, A., Aelterman, A. et Van Keer, H. (2007). Studying learning processes of student teachers with stimulated recall interviews through changes in interactive cognitions. *Teaching and Teacher Education*, 23, 457-472.

- Sensevy, G. et Mercier, A. (2007). *Agir ensemble. L'action conjointe du professeur et des élèves dans le système didactique*. Rennes : PUR.
- Shkedi, A. et Laron, D. (2004). Between idealism and pragmatism: a case study of student teachers' pedagogical development. *Teaching and Teacher Education*, 7, 693-711.
- Sim. C. (2006). Preparing for professional experiences- incorporating pre-service teachers as "communities of practice". *Teaching and Teacher Education*, 22, 77-83.
- Sutherland, L.M., Scanlon, L.A. et Sperring, A. (2005). New directions in preparing professionals: examining issues in engaging students in communities of practice through a school- university partnership. *Teaching and Teacher Education*, 21, 79-92.
- Vygotski, L.S. (1978). *Mind in society. The development of higher mental processes*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Vygotski, L.S. (1997). *Pensée et langage*. (3^e édition). Paris : La Dispute.
- Vygotski, L.S. (2003). *Conscience, inconscient, émotions*. Paris : La Dispute.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice : Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E., MCDermott, R. et Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice*. Boston: Harvard Business School Press.
- Wertsch, J.V. et Addison Stone, C. (1985). The concept of internalization in Vygotsky's account of the genesis of higher mental functions. Dans J.V. Wertsch (Dir.): *Culture, communication and cognition. Vygotskian perspectives*. New York: Cambridge University Press.
- Whitehead, J. et Fitzgerald, B. (2007). Experiencing and evidencing learning through self-study: new ways of working with mentors and trainees in a training school partnership. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1-12.
- Wilson, E.K. (2006). The impact of an alternative model of student teacher supervision: views of the participants. *Teaching and Teacher Education*, 22, 22-31.
- Wilson, S.M., Floden, R.E. et Ferrini-Mundy, J. (2002). Teacher preparation research: an insider's view from the outside. *Journal of Teacher Education*, 53 (3), 190-204.
- Yvon, F., Roger, D. et Roger, J.L. (2001). Interrogations pour une analyse de l'activité enseignante. *Education Permanente*, 146, 115-125.
- Zeichner, K. (2002). Beyond traditional structures of student teaching. *Teacher Education Quarterly*, 29(2), 59-64.