



HAL
open science

CONCEPTUALISATION DE L'ACTIVITE CONJOINTE DE FORMATION ISSUE D'UNE PSYCHOLOGIE HISTORICO-CULTURELLE

Solange Ciavaldini-Cartaut

► **To cite this version:**

Solange Ciavaldini-Cartaut. CONCEPTUALISATION DE L'ACTIVITE CONJOINTE DE FORMATION ISSUE D'UNE PSYCHOLOGIE HISTORICO-CULTURELLE. INNOVER EN FORMATION : Accompagner autrement les enseignants entrants dans le métier. Collection Savoirs et Formation. Paris: L'harmattan, 2012. hal-03043634

HAL Id: hal-03043634

<https://hal.science/hal-03043634>

Submitted on 7 Dec 2020

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

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

Ouvrage coordonné par
Solange CIAVALDINI-CARTEAUT

INNOVER EN FORMATION :
ACCOMPAGNER AUTREMENT LES ENSEIGNANTS ENTRANT
DANS LE METIER

S. Ciavaldini-Cartaut, S. Moussay, C. Jarrin-Calistri, E.
Flavier, S. Chaliès, G. Escaliè, C. Gaudin et J. Bolot

CONCEPTUALISATION DE L'ACTIVITE CONJOINTE DE FORMATION ISSUE D'UNE PSYCHOLOGIE HISTORICO- CULTURELLE

Solange CIAVALDINI-CARTAUT

CONDITIONS ET MODALITES D'UNE ACTIVITE CONJOINTE LORS DES ENTRETIENS DE FORMATION PROFESSIONNELLE

L'activité conjointe est une « figure privilégiée de l'activité collective » qui engage des pratiques individuelles différentes et complémentaires plus qu'individuelles et communes, selon la terminologie adoptée par Vernant (1997). L'activité conjointe dans le cadre d'entretiens de tutorat ou de supervision voire d'entretiens de conseil en formation est dissymétrique. Elle est également hétérogène sur le plan des compétences mises en œuvre par les formateurs autour de buts communs et d'objets construits (Lorino, 2009) avec les formés (Cartaut & Bertone, 2009 a, 2009 b).

Sur ce point, une recension de la littérature (Ciavaldini-Cartaut, 2009) met en évidence qu'au cours de ces entretiens les moments d'activité conjointe ne sont pas systématiques et même assez rares. Il existe en effet une divergence d'interprétation entre les formateurs (formateurs universitaires [FU], tuteurs [TU], conseillers pédagogiques, professeurs d'accueil) et les formés (étudiants de master, enseignants débutants [EN], fonctionnaires stagiaires) à propos des événements survenus en classe ou des difficultés repérées. Cette divergence est attribuée généralement à un bagage expérientiel et à des significations différentes à

l'origine d'incompréhensions réciproques. En outre, une autre conclusion largement partagée concerne le recours assez peu systématique des formateurs à des supports (tels que des enregistrements audiovidéos, des grilles d'observation, des travaux d'élèves produits en classe) permettant d'objectiver leurs jugements et leurs conseils en situation d'entretien.

À l'appui de ces constats et dans le prolongement de la distinction établie par Sébastien Chaliès (2002) entre une « activité collective de type consultation » et une « activité collective de type collaboration », les résultats de nos recherches ont mis en évidence les modalités d'aménagement permettant de dépasser les divergences évoquées précédemment. L'usage d'un protocole expérimental-développemental qui est appliqué à la formation des enseignants (Yvon & Clot, 2003) permet en effet de transformer des entretiens de tutorat, pour ainsi dire « ordinaires », en y apportant des médiations sémiotiques et techniques nouvelles autrement dit « extraordinaires ». Il s'agit de faciliter l'émergence d'une activité conjointe et collaborative de formation garante de plus d'efficacité. Dans ce prolongement, quelques « organisateurs de la transformation » de l'activité de tutorat peuvent être retenus (Clot, 2004, 2005 ; Clot & Leplat, 2005).

En premier lieu, il s'agit de la sélection concertée entre formateurs et enseignants débutants, d'événements « signifiants » ou « remarquables » se rapportant à l'apprentissage (conforté, en cours ou nécessaire) d'actions de métier et de gestes techniques voire de contenus. Ces choix relèvent de préoccupations propres à chacun des protagonistes (gestion du temps ; contrôle du groupe classe ; aide à apporter aux élèves en difficulté ; prescription du travail et mise en activité ; différenciation des apprentissages, apports didactiques, etc.). Lors des interactions, il s'agit de faciliter (a) le partage de leurs points de vue à propos de

problèmes ou de difficultés rencontrées par les débutants ou par leurs élèves, et (b) de construire la signification de ces « objets d'attention communs » afin de cibler le conseil pédagogique. Toutefois, il est souhaitable que la prise en compte par les formateurs des « motifs d'agir » initiaux des débutants ne se fasse pas au détriment d'autres éléments jugés importants pour l'apprentissage du métier et qui correspondent davantage aux attentes institutionnelles. En second lieu, il s'agit de l'expansion d'une approche de l'apprentissage du métier d'enseignant fondée sur une conception bipolaire (didactique/pédagogique) à une conception « générique » qui nécessite de la part des formateurs d'étendre l'empan expérientiel qu'ils mobilisent habituellement pour tenir conseil. En troisième lieu, l'analyse de l'activité des formés, grâce aux traces audiovisuelles de leur travail en classe, permet aux formateurs de cibler leurs conseils. Cette analyse instrumentée contribue en outre à impliquer les débutants dans une véritable démarche réflexive. Dans le cadre du tutorat, le questionnement des formateurs doit leur permettre d'accéder à l'état des connaissances actuelles des débutants à propos des actions de métier ou des problèmes professionnels abordés pendant l'entretien post observation de leur pratique. Sur ce point, l'impartialité qu'offre la mobilisation de productions d'élèves, un enregistrement audio d'interactions professeur/élève (s) ou élève (s)/élève (s), mais aussi l'usage de grilles d'observation et les traces vidéo de l'activité en situation de travail facilite la construction conjointe de connaissances. Ces apports limitent en outre les effets anxiogènes des échanges et réduisent les malentendus. La construction d'un vocabulaire commun nécessaire pour désigner des événements « marquants » de la classe puis pour les évaluer est également facilitée par l'indexation des énoncés descriptifs de ces événements aux traces mnésiques de l'expérience vécue par les débutants.

De façon générale à l'appui des travaux de Vygotski, nous retenons l'idée selon laquelle les médiations sémiotiques (signes ou instruments psychologiques) et les outils (ou instruments techniques) au service des actions individuelles dans l'espace d'élaboration conjointe de connaissances, jouent un rôle déterminant dans la création de références partagées entre les formateurs et les formés (Wertsch, 1985). La notion d'activité « médiatisée » (Vygotsky, 1985) ainsi que la relation entre sujet, objet de l'activité et artéfact de médiation (Engestrom, 2000; Engeström, 2001) permettent également de rendre compte du processus de configuration conjointe de l'activité.

L'OPERATIONNALISATION DU TRAVAIL DE FORMATION DANS LA ZONE PROXIMALE DE DEVELOPPEMENT DES DEBUTANTS

Vygotski a établi un rapport entre la capacité du sujet à être affecté et son pouvoir d'agir *prospectif* (Berducci, 2004 ; Derry, 2004). Dans cette perspective, les concepts et les émotions ne se disputent pas la maîtrise de la vie psychique. « Un cercle psychologique vertueux » (Clot, 2003, p. 32) peut les réunir lorsque le sujet comprend les raisons de ses propres émotions grâce à la mobilisation de connaissances adéquates. Ainsi, il est possible de considérer que les émotions des enseignants débutants en situation de travail peuvent devenir un objet d'analyse dans le contexte de situations de formation. Toutefois, le dépassement de l'inconfort susceptible d'être ressenti dépend du développement de la signification de l'expérience vécue. Sur ce point, quelques études (Ciavaldini-Cartaut, 2009 ; Ria & Chaliès, 2003) mettent en rapport le développement de l'activité professionnelle avec la stabilisation collective d'un cadre de situations marquantes et structurantes au plan affectif. Il s'agit de l'expression rétrospective de l'incapacité des débutants à agir autrement en « objectivant » leurs

actions d'enseignement sur la base de traces vidéo et en faisant de cette impuissance (d'une certaine façon provisoire) un objet de travail et de demande de formation.

Sur ce point, les études évoquées rendent compte de la plus-value apportée par ce type d'analyse rétrospective à la transformation des actions situées en classe sur la base des conseils fournis par les formateurs lors d'entretiens. Il est dès lors possible d'identifier les limites d'un tutorat centré sur l'apport de solutions, formulées en actions ou opérations alternatives à réaliser, mais ne prenant pas en compte de manière fine le plan subjectif de l'activité des formés ainsi que l'évolution de leurs besoins tout au long de leur accompagnement professionnel. L'approche « orientée activité de la formation » questionne précisément la façon dont les formateurs mobilisent ou ne mobilisent pas, leur propre expérience d'enseignement et leurs propres préoccupations pour ajuster leurs conseils aux attentes des enseignants débutants.

À ce propos, plusieurs études (Cartaut, 2010 ; Cartaut & Bertone, 2009 ; Eggen & Kauchak, 1999 ; Verenekina, 2003, 2004) ayant comme objet les situations de formation étudiées dans une perspective historico culturelle documentent l'opérationnalisation technique du concept vygotskien « de travail dans la zone proximale de développement » (Wells, 1999, p. 127). On y retrouve le présupposé selon lequel l'étayage à propos « d'objets de l'activité d'enseignement » qui sont devenus « objets de l'activité conjointe de formation » facilite la construction conjointe de la signification et l'apprentissage de l'usage collectivement convenu de concepts, de règles et d'actions professionnelles. Cet étayage consiste à montrer, expliquer, signifier ou pointer un aspect particulier du travail en classe. Il donne lieu à la démonstration d'opérations alternatives à réaliser pour être plus efficient. Dans ces circonstances, le recours à l'enregistrement audiovisuel de la leçon permet aux

formateurs (a) de saisir plus finement la complexité de l'expérience psychologique des enseignants débutants sans la réduire à leur comportement observable en classe et (b) de mettre en rapport la conceptualisation ou la signification de plusieurs actions de métier avec le sens de l'activité de ces derniers en situation de travail.

CONCLUSION

L'approche historico culturelle propose un cadre d'intelligibilité permettant d'appréhender la complexité des processus en jeu dans l'activité d'enseignement, de formation et d'apprentissage des entrants dans le métier. Le concept d'activité renvoie à un système fonctionnel dont la saisie de la dynamique de développement requiert l'usage de méthodes indirectes pour appréhender la complexité de l'expérience psychologique du sujet sans la réduire aux conduites observables. En se fondant sur le concept de sujet (acteur de son activité et lui donnant un sens) l'analyse s'intéresse au rapport systémique entre la composante interne ou constructive (dimension affective et subjective, cognitive, perceptive et intentionnelle) et la composante externe ou productive de l'activité (action et ses résultats eu égard aux conditions de réalisation et contraintes de la situation). Ainsi, l'intelligibilité des dynamiques propres aux contextes d'action et aux logiques d'acteurs qui les traversent et les configurent conduit à formuler ce qui permet ou empêche le développement du répondant en situation de formation ou de travail. Cette intelligibilité permet d'une part de proposer des pistes alternatives aux modalités traditionnelles du conseil pédagogique et de l'accompagnement professionnel et d'autre part d'innover en formation des enseignants comme le documentent plus particulièrement les autres chapitres de cet ouvrage.