

L'activité de tutorat conjointe et médiatisée : comment former dans la zone proximale de développement des enseignants novices et susciter leur pouvoir d'agir?

Solange Ciavaldini-Cartaut

▶ **To cite this version:**

Solange Ciavaldini-Cartaut. L'activité de tutorat conjointe et médiatisée : comment former dans la zone proximale de développement des enseignants novices et susciter leur pouvoir d'agir?. Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 2017, 19, pp.11 - 32. 10.7202/1040661ar . hal-03079789

HAL Id: hal-03079789
https://hal.science/hal-03079789

Submitted on 25 Jan 2021

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.

Document généré le 9 août 2017 10:57

Nouveaux cahiers de la recherche en éducation

Nouveaux cahiers de la recherche en éducation

L'activité de tutorat conjointe et médiatisée : comment former dans la zone proximale de développement des enseignants novices et susciter leur pouvoir d'agir?

Solange Ciavaldini-Cartaut

Pédagogie universitaire et accompagnement dans la zone proximale de développement des enseignants et enseignantes en formation initiale et continue
Volume 19, numéro 1, 2016

URI : id.erudit.org/iderudit/1040661ar
DOI : 10.7202/1040661ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

Découvrir la revue

Citer cet article

Solange Ciavaldini-Cartaut "L'activité de tutorat conjointe et médiatisée : comment former dans la zone proximale de développement des enseignants novices et susciter leur pouvoir d'agir?." *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation* 191 (2016): 11–32. DOI : 10.7202/1040661ar

Résumé de l'article

Cette étude porte sur l'entretien de tutorat d'enseignants novices en année de formation professionnelle en alternance à l'université en France. Elle interroge la contribution de l'aménagement de ces situations de formation au processus d'apprentissage-développement de l'activité des formés. À l'appui de présupposés issus d'une psychologie culturelle historique et d'une théorie psychologique de l'activité, l'analyse d'une étude de cas apporte deux principales contributions. Tout d'abord, il s'agit de l'apport d'une activité conjointe médiatisée à l'opérationnalisation du conseil dans la zone proximale de développement des enseignants novices. Puis, il s'agit de la contribution de la posture du tuteur comme «agent de développement» du pouvoir d'agir des enseignants novices en classe.

Tous droits réservés © Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, 2017

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne. [https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/]

érudit

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche. www.erudit.org

Nouveaux cahiers de la recherche en éducation
Vol. 19, nº 1, 2016

L'activité de tutorat conjointe et médiatisée: comment former dans la zone proximale de développement des enseignants novices et susciter leur pouvoir d'agir?

Solange Ciavaldini-Cartaut
Université Côte d'Azur

Résumé

Cette étude porte sur l'entretien de tutorat d'enseignants novices en année de formation professionnelle en alternance à l'université en France. Elle interroge la contribution de l'aménagement de ces situations de formation au processus d'apprentissage-développement de l'activité des formés. À l'appui de présupposés issus d'une psychologie culturelle historique et d'une théorie psychologique de l'activité, l'analyse d'une étude de cas apporte deux principales contributions. Tout d'abord, il s'agit de l'apport d'une activité conjointe médiatisée à l'opérationnalisation du conseil dans la zone proximale de développement des enseignants novices. Puis, il s'agit de la contribution de la posture du tuteur comme «agent de développement» du pouvoir d'agir des enseignants novices en classe.

Mots clés: formation professionnelle initiale des enseignants, tutorat, activité conjointe médiatisée, approche historico-culturelle, zone proximale de développement

Joint and mediated tutorship: how to train novice teachers within their zone of proximal development and foster their power to act?

Abstract

This study addresses tutorships with novice teachers during their year of university-based professional training (alternating between theory and teaching practice) in France. Specifically, it examines these tutorships' contribution to the novice teachers' learning and development process. Based on the premises of a historical and cultural psychology and a psychological theory of activity, the described case study analysis makes two principal contributions. First, it suggests mediated joint activity as a way to help implement advice within novice teachers' zone of proximal development. Second, it suggests the posture of the tutor as an "agent of development" in terms of novice teachers' power to act within the classroom.

Keywords: preservice teacher education, tutorship, mediated joint activity, historico-cultural approach, zone of proximal development

La actividad tutorial conjunta y mediatizada: ¿Cómo formar en la zona de desarrollo próximo los docentes principiantes y suscitar en ellos el poder de actuar?

Resumen

Este estudio trata sobre la entrevista de tutoría de docentes principiantes durante el año de formación profesional en alternancia en la universidad en Francia. El estudio cuestiona la contribución del acondicionamiento de estas situaciones de formación a los procesos de aprendizaje de la actividad de los formados. Con el apoyo de presuposiciones resultantes de la psicología histórica-cultural y de una teoría psicológica de la actividad, el análisis de un estudio de caso aporta dos contribuciones principales. En primer lugar, se trata del aporte de una actividad conjunta mediatizada a la puesta en práctica del consejo en la zona de desarrollo próximo de los docentes principiantes. Luego, se trata de la contribución de la postura del tutor como «agente de desarrollo» del poder de actuar de los docentes principiantes en clase.

Palabras clave: formación profesional inicial de los docentes, tutoría, actividad conjunta mediada, enfoque histórico-cultural, zona de desarrollo próximo

1. Introduction

En France, comme dans la plupart des pays occidentaux, le principe de l'alternance entre université et établissement scolaire est organisateur de la formation professionnelle initiale des enseignants entrant dans le métier. Au secondaire (collège et lycée) ainsi qu'au primaire (école maternelle et élémentaire) les stages en établissement scolaire sont le support à l'exercice du métier et à sa formation. Dans ce cadre, le tutorat occupe une place importante et se doit de préparer les enseignants novices (EN) à leur travail réel. Dans cet article, la situation de tutorat est propre aux principales actions qui la structurent: l'observation par le tuteur du travail d'enseignement en classe est suivie d'un entretien à visée de conseil et cela est effectué régulièrement au cours de la période de stage en responsabilité en seconde année du diplôme de master à l'université.

Un grand nombre d'initiatives pour optimiser le tutorat ont été étudiées et généralisées lorsque leurs retombées étaient scientifiquement avérées. Néanmoins, le potentiel de professionnalisation des entretiens post observation demeure discuté par de récentes recensions du domaine fondées sur l'analyse d'études qualitatives (Chaliès, Cartaut, Escalié et Durand, 2009; Hobson, Ashby, Malderez et Tomlinson, 2009). Leur avis réservé interroge la pratique des tuteurs, leur capacité à dépasser des interactions de formation parfois stériles, notamment lorsqu'elles se résument a) à une succession de questions visant à faire «découvrir» aux EN les règles du métier, ou b) à les «laisser chercher» des solutions alternatives à leurs problèmes (sous couvert de les engager dans une démarche réflexive sur leur pratique), ou c) à leur prescrire des solutions d'experts «clé en main» qu'ils ne peuvent s'approprier réellement. En outre, l'absence de traces mnésiques de l'activité d'enseignement mobilisées lors des entretiens renforce les phases d'incompréhension réciproque (divergences dans la signification accordée aux événements de la classe et différences dans l'expérience émotionnelle perçue ou vécue) (Copland, 2010; Fairbanks, Freedman et Kahn, 2000) minorant le devenir des conseils prodigués.

Ainsi, pour d'autres auteurs (Rodgers et Keil, 2007; Tang et Chow, 2007), le gain d'efficience des entretiens renvoie à la compétence des tuteurs à les organiser autour de thèmes précis médiatisés par des observables (documents audio-vidéo, productions des élèves, etc.) recueillis pendant leur observation des leçons des EN (Maubant, Lenoir, Routhier, Oliveira, Lisée et Hassani, 2005; Ottesen, 2007). La mobilisation de ces observables permet d'engager des analyses argumentées et objectivées susceptibles de contribuer au développement du pouvoir décisionnel des EN (Moussay, 2009) et au renforcement de leur attention sélective (Blomberg, Stürmer et Seidel, 2011). *In fine*, ces modalités permettent de leur faire accepter les problèmes identifiés et la nécessité de se former pour les dépasser (Leshem, 2008). Quelques résultats d'études soulignent toutefois que, malgré de tels aménagements et une formation de formateurs innovante,

l'expérience vécue des EN devenue objet de réflexion avec l'aide d'autrui n'aboutit pas systématiquement au développement de leur pouvoir d'agir plus efficacement en classe (Bertone et Saujat, 2013; Ciavaldini-Cartaut, 2015*a* et 2015*b*).

Cet article emprunte ses présupposés à une théorie psychologique de l'activité (Leontyev, 1981, 1984), d'une part, et à une psychologie culturelle historique d'autre part (Vygotski, 1978*a*, 1985*a*, 1997, 2003). À partir d'une étude de cas, en premier lieu nous documenterons les opportunités d'apprentissages professionnels offertes par un aménagement de l'entretien de tutorat et qui seront étudiées à partir de l'analyse des interactions qui s'y trouvent produites. En second lieu, nous montrerons en quoi la posture «d'agent de développement» adoptée par une tutrice contribue au gain du pouvoir d'agir situé d'une enseignante novice. Cela nous permettra d'examiner la pertinence d'adéquation entre une telle posture et les enjeux de professionnalisation des entrants dans le métier.

2. Cadre conceptuel

2.1 Zone proximale de développement et posture d'agent de développement de l'activité des enseignants novices

Le concept de zone proximale de développement apparaît chez Vygotski dans son article Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire (1985*b*), puis dans le chapitre six de l'ouvrage *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* (1978*b*) ainsi que dans *Pensée et langage* (1997). La traduction russe du concept signifie littéralement «zone de développement le plus proche», mais nous retrouvons le plus souvent dans les publications francophones «zone proximale de développement» ou «zone prochaine de développement» (ZPD) (Schneuwly et Bronckart, 1985, p. 117). Ce concept se rapporte à l'analyse du rapport «enseignement-apprentissage-développement» et plus particulièrement relève d'une critique faite à l'approche du développement intellectuel de l'enfant par la psychologie traditionnelle de l'époque (Veresov, 2004). Il s'agit d'une zone de possibles faite de tensions et de résistances, un espace doublement borné qui se transforme au cours d'un apprentissage: il possède une limite inférieure (ce que l'apprenant sait faire seul, entendu comme son niveau de développement actuel) et une limite supérieure (ce que celui-ci sait faire avec l'aide d'autrui et sera en mesure d'accomplir seul demain, autrement dit son niveau de proche développement). La ZPD se situe donc entre autonomie (si la tâche proposée est trop facile, il n'y a pas d'apprentissage) et rupture (inversement, si elle est trop difficile, l'apprenant se démobilisera). Comme le note Bronckart (2008, p. 240) «les apports externes ne sont générateurs de développement que dans la mesure où les conflits qu'ils

engendrent sont traitables par la personne». Le problème théorique que pose Vygotski est que «l'apprentissage scolaire ne commence jamais sur une table rase» (1985*b*, p. 104), mais s'ancre sur des «processus de maturation qui ont déjà eu lieu […] qui sont en devenir, qui sont en train de se développer et de mûrir». Ainsi, «le seul bon enseignement est celui qui précède le développement» (*Ibid.*, p. 109). Comme le note Schneuwly (2008, p. 28), Vygotski conçoit le développement comme un processus incessant «d'auto-mouvement» qui résulte de contradictions entre différents aspects du fonctionnement psychique dus aux médiations sémiotiques opérées au cours de pratiques sociales et culturelles puis à leur appropriation. Sans pour autant en être simplement la traduction mécanique, ces «auto-mouvements» sont dynamisés par l'action extérieure et artificielle de l'intervention éducative. Dans cette perspective, le concept de ZPD permet d'évaluer les situations au cours desquelles les conditions d'apprentissage et les mesures pédagogiques contribuent au développement cognitif et culturel de l'apprenant ou du formé et où s'y opère un processus de «double sémiotisation» (Schneuwly, 2008, p. 29). La culture et le social sont des potentialités qui instrumentent l'action individuelle qui hérite de ces traits. En d'autres termes encore, ces ressources externes devenues «instruments psychologiques» permettent d'agir autrement, de façon plus complexe et dans des situations diversifiées, par rapport au monde et aux autres. Elles sont donc sémiotisées à la fois par l'apprenant (pour en saisir la signification) et en même temps par ceux qui assistent cette appropriation et qui utilisent des outils pour guider, montrer, rendre attentif à tel ou tel aspect d'un «objet d'apprentissage». Dans ce cadre, la qualité du support verbal et des médiations opérées par l'individu le plus capable (enseignant, formateur, tuteur, pair plus expert) est déterminante.

Bien que peu nombreuses, quelques études (Eggen et Kauchak, 1999; Verenekina, 2003) qui relèvent d'une théorie psychologique de l'activité prolongent certains postulats vygotskiens et les appliquent à la formation d'adultes (Yvon, 2012) ou plus précisément à la formation des enseignants (Cartaut, 2010; Cartaut et Bertone, 2009*a*, 2009*b*; Fani et Ghaemi, 2011; Warford, 2011).

Les entrants dans le métier ne sont pas toujours complètement novices, car la plupart du temps ils enseignent en mobilisant d'autres expériences antérieures liées à l'encadrement éducatif, à leur parcours de formation ou encore à l'animation. Ils disposent de significations liées à des concepts appris dans d'autres contextes que la formation professionnelle initiale à l'université auxquelles ils associent leur expérience quotidienne de la classe non sans difficulté. Sur ce point, ce sont des adultes en formation pour lesquels les entretiens et les interactions de tutorat peuvent être des occasions de signifier autrement les événements remarquables qui surviennent en classe et l'expérience vécue qui y est associée. Pour y parvenir, les tuteurs doivent prendre en compte plusieurs

éléments. Tout d'abord, ils doivent assumer les modifications exogènes de certaines caractéristiques (connaissances, habiletés et attitudes) des entrants dans le métier produites par leurs apports de formation: les «formés» doivent pouvoir compléter leurs apprentissages professionnels sur le terrain (quoi faire, quoi dire, comment concevoir, comment s'y prendre) et parfois le simple fait de les conseiller sur des alternatives d'action ne suffit pas. Toutefois, il est également nécessaire de prendre en compte le principe de «l'apprenance» dans le processus de développement des compétences. Selon ce principe «les mécanismes endogènes liés aux projets, aux intérêts et aux préoccupations des adultes (ce qu'ils voudraient faire sans pour autant y arriver)» contribuent fortement à leur engagement dans une «dynamique proactive et responsable de leur formation» (Carré, 2016, p. 13-15). La prise en compte des «dispositions à apprendre» ou des «capacités» de «l'apprenant adulte» à un instant *t*, parait déterminante pour créer de réelles opportunités d'apprentissage puis de développement des «capabilités à agir» (Prost et Fernagu Oudet, 2016).

Nous postulons donc qu'au-delà de la dissymétrie formateur/formé qui caractérise les situations d'apprentissage formel à l'université, l'ancrage de l'accompagnement professionnel sur le principe de «l'apprenance» est déterminant pour permettre aux tuteurs de devenir des «agents de développement» (Rivière, 1990, p. 93) de l'activité des enseignants novices. Adopter une telle posture revient soit à accompagner un désir de changement existant (prise en compte de la demande d'aide), soit à provoquer la prise de conscience de sa nécessité. Dans les deux cas, des aménagements de la situation traditionnelle d'entretien de tutorat nous paraissent nécessaires.

2.2 Zone proximale de développement et pouvoir d'agir en situation de travail

L'activité humaine est un champ de tensions et de résistances suscitant des contradictions dynamiques entre les unités fonctionnelles qui la composent (Leontyev, 1981 ; Roth et Lee, 2007). Lors des interactions d'entretien, grâce à des médiations telles que des traces vidéos de l'activité de classe, les tuteurs peuvent accéder aux unités fonctionnelles de l'activité des enseignants novices (Leontyev, 1981, 1984), susciter ou alimenter ces contradictions dynamiques notamment entre le sens et la signification (Ciavaldini, 2009; Moussay, 2009; Leontyev, 2006), puis hiérarchiser et cibler les conseils qui leur sont adressés. Cette «dramatique expérience mentale et émotionnelle de la contradiction rend compte de l'existence de la situation sociale de développement» au sens de Vygotski (Veresov, 2004, p. 4). Nous suivons donc Veresov (*Ibid.*) qui souligne l'importance de ce point quant à la pertinence de l'application du concept de ZPD à d'autres contextes que celui de l'école:

> The concept of ZPD has its place and important role inside the whole system of Vygotski's theoretical constructions. Therefore, to understand the notion of ZPD correctly means to put it into the context it belongs to. Zone of proximal development as a distance between the level of potential development and the level of actual development really exists ONLY in a case of dramatical social collision between the individuals. This is the dimension, which characterises ZPD at any age period. Such an understanding opens the real perspectives of experimental research of ZPDs not only in school instruction, but also in other directions. (Veresov, 2004, p. 10)

D'autres auteurs suggèrent d'étendre le concept de ZPD aussi bien à des situations formatives opérées hors du contexte scolaire qu'aux situations de travail (Clot, 1999; Cole, 1985; Eun, Knotek et Heining-Boynton, 2008; Santos et Lacomblez, 2007; Wells, 1999) qui constituent en soi des lieux générant en permanence des «zones de développement potentiel» où sont susceptibles de se réaliser de multiples formes d'apprentissage.

Dans le cadre de l'alternance, le devenir des conseils des tuteurs en situation professionnelle nous amène à associer le développement de l'activité des enseignants novices au concept de «pouvoir d'agir». Le concept de pouvoir d'agir est au cœur d'avancées théoriques prenant en compte le sujet agissant tant en ergonomie (Coutarel et Petit, 2013; Coutarel, Caroly, Vézina et Daniellou, 2015) qu'en psychologie du travail (Gouedard et Rabardel, 2012) et clinique de l'activité (Clot et Simonet, 2015). Notre usage de ce concept s'inspire plutôt de la visée développementale de l'ergonomie constructive de l'activité (Falzon, 2013) appliquée à la formation (Fernagu Oudet, 2012; Prost et Fernagu Oudet, 2016). Ainsi, être capable d'agir ou pouvoir agir en situation de travail en dépassant les problèmes ou les difficultés professionnelles que l'on y rencontre dépend de l'interrelation de plusieurs facteurs. Tout d'abord, il s'agit de facteurs sociaux «exogènes» (tels que le suivi des formateurs; les échanges avec les autres pairs novices et avec les personnels enseignants ou éducatifs travaillant dans les établissements scolaires d'affectation des intéressés; les interactions avec le public scolaire). Puis, des facteurs organisationnels et techniques qui rentrent en compte sur le plan des opportunités offertes ou non par l'environnement de travail (les équipements techniques et les aménagements matériels des salles de classe; le partage des effectifs en demi-groupes; etc.) et enfin les capacités à proprement parler des enseignants novices à exercer ce pouvoir. Dans notre étude, au regard de ces facteurs, le développement du pouvoir d'agir des enseignants novices renvoie à la conversion des capacités (Fernagu-Oudet, 2012) en termes de ressources à la fois «endogènes et exogènes» en capabilités effectives à faire, à agir, conformément aux attentes, aux objectifs socioprofessionnels et au regard des contraintes de l'environnement d'enseignement.

2.3 Activité conjointe médiatisée dans la zone proximale de développement

Les configurations conjointes de l'activité (Lorino, 2009) engagent des pratiques individuelles différentes et complémentaires. Elles requièrent une intelligibilité mutuelle et des médiations (Roth, 2007) pour rechercher un accord entre les interactants qui initialement ne partagent pas nécessairement la même définition ou signification de la situation, de l'objet de l'activité qui les réunit ou des événements abordés. 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 (Wertsch, 1985) entre tuteur et enseignant novice (Ciavaldini-Cartaut, 2012). 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» consiste à montrer, expliquer, signifier ou pointer un aspect particulier du travail en classe. L'étayage repose sur la sélection concertée entre tuteur et enseignant novice d'événements «signifiants» ou «remarquables» se rapportant à des apprentissages professionnels en cours d'acquisition ou à acquérir. Dans de telles circonstances, le recours à l'analyse vidéo de l'activité facilite la construction conjointe de l'usage socialement convenu de concepts, de règles et d'actions professionnelles (Ciavaldini-Cartaut, 2015*a*). Opérationnalisant la méthode génétique expérimentale de Vygotski, il s'agit à la fois d'un outil et d'un moyen de formation contributifs du processus de prise de conscience. Il permet de dégager conjointement et de façon consensuelle de nouvelles pistes pour «ré-agir» (Yvon et Clot, 2003; Yvon et Saussez, 2010). Ces pistes doivent être «traitables ou gérables» par les enseignants novices au regard de leurs dispositions à apprendre et de leurs attentes du moment (Carré, 2016).

3. Méthodologie

3.1 Type de recherche

Cette étude est issue d'un programme de recherche orientée vers l'activité dans le domaine de la formation professionnelle initiale des enseignants ayant comme objet d'étude les dispositifs de professionnalisation fondés sur le principe de l'alternance.

3.2 Dimensions éthiques

L'exploitation des enregistrements de l'activité d'enseignement et de formation dans le cadre du programme de recherche a été contractualisée avec l'ensemble des participants (Leblanc et Veyrunes, 2011). Sur les plans éthique et juridique, une grande vigilance a été portée quant à l'usage des extraits vidéo lors des entretiens de tutorat afin qu'ils ne

constituent jamais des preuves à charge contre les formés, mais soient associés à une posture respectueuse et empathique valorisant l'accompagnement de leur progression.

3.3 Participants et recueil des matériaux

Une enseignante novice (EN) en Langue vivante étrangère travaillant auprès d'une classe de 34 élèves en Lycée général et sa tutrice ont été volontaires pour participer à cette étude. Deux entretiens de tutorat post observation de leçon ont été enregistrés dans la salle de classe de l'EN (fin janvier et début mars) ainsi qu'un entretien d'autoconfrontation vidéo simple (ACS).

Pour réaliser cette étude, trois catégories de données ont été recueillies et transcrites verbatim (voir les conventions de transcription[1]) selon des conventions qui permettent d'apprécier la dynamique des échanges discursifs. Les enregistrements audiovisuels des leçons de l'EN ont été réalisés à l'aide d'une caméra semi-professionnelle et d'un micro HF. Ceux des entretiens de tutorat ont été réalisés avec le même équipement complété d'une télévision pour permettre le visionnage de l'enregistrement de la leçon d'enseignement de l'EN. Les données d'entretien d'autoconfrontation vidéo simple (ACS) ont porté sur les entretiens de tutorat aménagé. L'autoconfrontation vidéo simple permet de confronter l'EN à son expérience de classe (par le truchement des traces audio-vidéo mobilisées par la tutrice), mais aussi de formation. Menée par le chercheur (CH), l'autoconfrontation permet à l'EN une mise en mots de ses acquis professionnels et de la signification nouvellement accordée aux problèmes rencontrés, mais aussi aux pistes lui ayant permis d'y remédier. La visée poursuivie est celle d'une méthode dite «indirecte» où l'accès à l'expérience vécue se fait par la médiation d'une autre expérience. En effet, selon Vygotski (2003) la conscience est un rapport entre activités, l'expérience vécue d'une nouvelle liaison entre activités.

3.4 Traitement des données

Nos modalités de traitement sont issues d'un interactionnisme sociodiscursif (Bronckart *et al.*, 2004; Bashlev, Filliettaz, Ciavaldini-Cartaut et Vinatier, 2015). Après la délimitation des unités de verbalisation (Remery, 2012), nous en avons fait l'analyse selon leur organisation a) thématique, b) énonciative et c) agentive:

a) Dans l'entretien, plusieurs agir-référents se rapportent soit à l'espace d'activité en classe (l'agir de l'EN, celui des élèves) soit à l'espace d'activité du tutorat (l'agir du TU et de l'EN en situation de formation).

[1] Conventions de transcription: les // correspondent à des pauses de longueur variable, les commentaires du transcripteur sont [entre crochets], les intonations fortes sont en gras, les chevauchements de parole sont soulignés et les flèches ↑↓ correspondent aux intonations montantes ou descendantes. La position des captures d'écran dans la transcription est indiquée entre crochets [Figure].

b) Les échanges du TU et de l'EN à propos de ces agir-référents s'organisent au travers de configurations linguistiques qui rendent compte de plusieurs «figures d'action» qui correspondent à des formes d'interprétation de l'activité. Par exemple:

   - L'action occurrence renvoie aux propriétés de la tâche à réaliser ou venant d'être réalisée;
   - L'action canonique renvoie aux procédures censées régir la réalisation de la tâche, relève de ce qui est de l'ordre de la règle, de la référence à la norme, voire de la procédure externe à la pratique et à des modèles théoriques.

   L'enchaînement ou l'imbrication de ces figures d'action rend compte d'une dynamique de construction de la signification de l'expérience qui s'opère dans la séquentialité de l'entretien à l'intérieur tantôt d'un même tour de parole, tantôt d'un tour de parole à l'autre. Ces «figures d'action» constituent des traces de la restructuration opérée par le langage des représentations ou connaissances associées à l'objet d'attention commun de l'échange entre le TU et l'EN.

c) La thématisation des activités au cours de l'entretien se fait par l'intermédiaire soit de «figures d'action internes», c'est-à-dire des mises en forme langagières des représentations que le sujet énonciateur (TU ou EN) construit à propos de ses propres actions, soit de «figures d'action externes» construites à propos de l'action des autres.

4. Résultats

Les résultats sont présentés en deux parties. Tout d'abord, il s'agit de rendre compte des opportunités d'apprentissages professionnels offertes par la médiation des interactions de tutorat grâce à la vidéo dans le cadre de deux entretiens menés à quelques semaines d'intervalle (4.1). Puis, nous présenterons la contribution de la posture «d'agent de développement» de la tutrice au gain de pouvoir d'agir situé de l'enseignante novice (4.2).

4.1 Activité conjointe médiatisée et opportunités d'apprentissages professionnels

L'enseignante novice (EN) rencontre depuis le début de sa prise de fonction des difficultés pour gérer l'arrivée des élèves dans la salle de classe et leur mise au travail rapide dans des conditions propices à l'écoute. À sa demande, lors d'un entretien de tutorat mené fin janvier, une analyse conjointe des premières minutes du cours est engagée à l'aide de l'enregistrement audio-vidéo de sa leçon. Les extraits concernent l'analyse de la phase d'accueil et d'entrée des élèves dans la salle de classe.



Figure 1 – Activité conjointe médiatisée: Les étapes successives d'usage de la vidéo à l'aide du caméscope et de la télévision

Premier extrait (fin janvier):

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

1) 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 (…)*

2) TU: *alors justement/voilà c'est l'entrée//****regarde*** ↑*est-ce que tout le monde est rentré ↑où* ***est-ce que tu es toi*** ↑ [Figure 1]

3) 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***↓

4) 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* ↑

5) 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* ↓

Le segment d'orientation thématique du début de l'interaction (1-5) relève d'une figure d'action interne de l'EN à propos de sa posture à l'entrée de la salle de classe pour gérer les comportements déviants de ses élèves: sa préoccupation est celle de la gestion de la classe. La tutrice choisit alors de poursuivre l'échange par un questionnement fondé sur l'agir référent de l'activité de la classe à l'aide de la vidéo (2). Elle mobilise cet observable avec insistance (*regarde*) dans une figure d'action occurrence pour impliquer l'EN dans une démarche réflexive à propos de son placement lors de cette phase d'accueil. Au tour de parole suivant (3) dans une figure d'action interne, l'EN rend compte de son inconfort émotionnel face à son impuissance à gérer le temps en ce début de leçon. Toutefois, elle n'est toujours pas capable d'établir de liens entre les comportements des élèves et ses motifs d'agir initiaux. La tutrice va alors s'appuyer sur l'observable vidéo pour mobiliser l'agir référent de la situation de formation (4) afin de faire prendre conscience à l'EN de sa mésinterprétation des faits. Elle signifie autrement le comportement de l'EN face au problème de prise en charge de l'ensemble du groupe au seuil de la classe soulignant la nécessité d'en faire un apprentissage professionnel. Toutefois, le segment d'orientation

thématique se termine (5) par une opposition de l'EN (*oui, mais*) qui, cette fois-ci, rend compte du dilemme dans laquelle elle se trouve entre le fait de gérer les élèves non encore arrivés et ceux déjà entrés dans la salle de classe. L'expression des émotions perçues en situation de classe prend alors le pas sur sa capacité d'écoute du conseil.

À ce moment de l'entretien, il est possible de considérer que la signification du concept de «filtrage» n'a pas été construite conjointement et que l'usage circonstancié de cette action de métier doit être appris par l'EN. En revanche, la médiation de la vidéo a permis à la tutrice d'accéder aux conflits internes de l'activité de l'EN (Leontyev, 1981) (rapports entre préoccupations et capacité à faire) et donc potentiellement à sa demande d'aide. Elle a instauré une compréhension réciproque (Wertsch, 1985) nécessaire à l'analyse conjointe du problème professionnel rencontré par l'EN. Ceci a été un préalable au choix fait par la tutrice de conseils ciblés et susceptibles de s'inscrire dans la zone proximale de développement de l'activité de EN au regard de ses dispositions à agir ou capacités à cette période de l'année.

L'échange se poursuit par un nouveau segment thématique (6-9) à propos de l'agir référent des élèves dans le cadre duquel la tutrice va s'efforcer d'accéder au niveau de connaissances actuelles de l'EN sur les rituels d'entrée en classe.

Second extrait:
[La tutrice rembobine la vidéo et fait avancer les images au ralenti]

> 6) 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*** ↓
>
> 7) EN: *//je n'ai pas d'idées* ↓ [Silence de plusieurs secondes]
>
> 8) TU: *pour ne pas avoir deux groupes qu'est-ce que l'on fait en collège* ↓ *tu ne l'as pas vu dans le cadre de ton précédent stage* ↑
>
> 9) EN: *je cherche/ mais* ↓ [Silence de plusieurs secondes]

L'EN répond de façon hésitante (7; 9) exprimant sa méconnaissance du concept pourtant potentiellement observé dans la pratique d'enseignants chevronnés lors d'autres stages réalisés dans le cadre du diplôme préparé (8). La tutrice tente de la convaincre par le sens (rapport des mobiles d'agir avec les buts des actions) (Leontyev, 2006) de son application (*ça les calme de faire des rituels*) compte tenu de la dimension anxiogène du dilemme évoqué précédemment (5). Ainsi s'instaure «la situation sociale de développement» (Veresov, 2004, p. 4) après que la tutrice a eu accès au plan interne de l'activité de l'EN (Leontyev, 1984).

Le troisième segment thématique (10-17) a comme agir référent la situation de formation et commence par l'explicitation détaillée faite par la tutrice des opérations à

réaliser pour mettre en œuvre le rituel, et cela dans une figure d'action canonique puis d'occurrence en lien avec la tâche d'accueil (10; 12).

Troisième extrait :

> 10) TU: *tu attends ↓ tu les laisses dehors/**ils se rangent dehors** ↓*
>
> 11) EN: *attendre dans le calme et qu'ils soient rangés pour rentrer/ oui ↓*
>
> 12) 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//puis tu les fais rentrer/ils te saluent et ils rentrent/**ensuite on ferme la porte** ↑*
>
> 13) EN: *là ce moment c'est un stress/je me dis «ne cède pas»↑*

On retrouve ici l'étayage à propos «d'objets de l'activité d'enseignement» devenus «objets de l'activité conjointe de formation» et qui consiste à montrer (pointing vidéo), expliquer, signifier cet aspect particulier du travail de l'enseignant. L'EN s'approprie immédiatement la règle de métier énoncée qu'elle reformule elle-même (11) en exprimant son accord (*oui*) et en remobilisant le conseil donné dans son agir référent. Du tour de parole 10 à 16, l'échange se construit autour des moyens permettant à l'EN de ne plus subir cette situation stressante.

Quatrième extrait :

> 14) TU: *alors un/deux/trois/quatre ↑* [La tutrice compte les élèves retardataires]
>
> 15) EN: ***toujours les mêmes et je les ai déjà exclus pourtant** ↑*
>
> 16) TU: ***tu n'as pas à exclure et à risquer le conflit** ↑ si tu fais le rituel comme 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 ↑*
>
> 17) EN: *//et ça me permet d'être plus exigeante et de ne pas avoir ces vagues d'arrivée successives// ↑ **je vais essayer** ↑ si l'on arrive à rentrer dans le calme/moi je gagne aussi du temps pour le reste de la séance//↑ **oui je suis d'accord**↑*

Au tour de parole 16, la tutrice énonce une nouvelle figure d'action canonique permettant à l'EN de ne pas se mettre en situation potentielle de conflits avec les élèves sous couvert de l'application du règlement intérieur de l'établissement, c'est-à-dire d'une prescription professionnelle. Le segment d'orientation thématique se termine par une figure d'action interne (17) où l'EN exprime de nouveau son accord (*je vais essayer*; *oui je suis d'accord*) vis-à-vis des pistes d'action alternatives construites conjointement. Pour reprendre les propos de Bertone et Saujat (2013, p. 180), les conseils de la tutrice sont susceptibles de permettre à l'EN de «faire quelque chose de ses préoccupations» en les recyclant dans des «occupations» nouvelles et plus efficaces avec ses élèves ouvrant *in fine* la voie au développement de son activité. Corollairement l'EN énonce de nouveaux motifs d'agir

(*ça me permet d'être plus exigeante*) donnant un sens à ses tentatives de mise en œuvre. Toutefois, nous retenons que l'analyse réflexive de la pratique et la conceptualisation de l'action ne peuvent être tenues pour les seuls leviers du développement du pouvoir d'agir (Ciavaldini-Cartaut, 2015*a*). C'est donc l'évaluation du devenir pragmatique et circonstancié des règles d'action, actions et modalités opératoires prodiguées par la tutrice qui permettra d'appréhender «la germination des concepts scientifiques vers l'expérience quotidienne» (Vygotski, 1997) dans les conditions ordinaires du travail d'enseignement et de constater le dépassement de simples accords de surface.

4.2 Pouvoir agir autrement et plus efficacement pour gérer le groupe classe en début de cours

Quelques semaines après et à la suite de deux visites dans la classe de l'EN afin de l'aider à mettre en œuvre le rituel d'accueil des élèves, la tutrice remobilise l'enregistrement audio-vidéo de la leçon qu'elle vient d'observer pour permettre à cette dernière de prendre conscience des effets produits sur la classe.

Cinquième extrait (début mars) :
[La tutrice avance la vidéo image par image]

> 1) TU: ***regarde le*** *paquet d'élèves qui est sur le seuil* ↑
>
> 2) 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 là sur l'image*** ↑
>
> 3) TU: *alors ils attendent là/****ils sont tous là*** ↑
>
> 4) 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* ↓
>
> 5) TU: ***eh 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 ça*↑ *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*** ↑ ***parce qu'il y a cette histoire de seuil****/il faut que l'extérieur et que l'intérieur soit séparé*↑*//il y a du bruit dans la cour et quand la porte se referme c'est important pour eux* ***parce que c'est là que le cours commence*** ↑
>
> 6) EN: *oui et c'est vrai que je les ai accueillis 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//****c'est mieux que la dernière fois***↑ *le silence arrive rapidement et je peux les mettre au travail sans trop attendre* ↓

Alors que les élèves entraient auparavant en classe «comme un troupeau», ils sont désormais massés devant la porte en attendant que leur professeur gère à sa convenance les modalités d'installation de chacun. L'échange commence donc en référence à l'agir des élèves avec mention des indicateurs de l'efficience du rituel d'accueil (3): leur regroupement

«en paquet» et la présence de tous, c'est-à-dire l'absence de retardataires dont l'arrivée filée était source d'inconfort pour l'EN dans sa gestion de la classe et du temps. Aux tours de parole 2 et 4, l'EN dans une figure d'action interne rend compte de la contribution de ce constat objectivé par les images au processus de prise de conscience des transformations opérées et elle mobilise d'autres indicateurs que la tutrice pour évoquer l'acquisition d'un apprentissage chez les élèves (4; 6). À cette occasion, l'échange permet de rendre compte de l'évolution de la signification attribuée à cet «événement remarquable» depuis le précédent entretien (fin janvier). L'EN souligne par ailleurs la contribution du «regard extérieur» de sa tutrice (2) au décentrage requis pour autoévaluer sa capabilité à agir réellement et différemment en classe. Cet extrait permet d'apprécier la contribution de la tutrice comme «agent de développement» (Rivière, 1990) du pouvoir d'agir de l'EN grâce au suivi pédagogique dans sa ZPD. Pour reprendre les propos de Bronckart (2008), ses conseils ont été générateurs de développement dans la mesure où les conflits engendrés par la mise en œuvre du rituel étaient gérables par l'EN en termes de compromis à trouver entre prise de risque et gain d'efficacité. Le dernier segment d'orientation thématique (5; 6) se rapporte à l'activité de formation où la tutrice émet un jugement positif (*c'est bien*) dans une figure d'action externe où elle se met à la place des élèves pour attester de la légitimité désormais acquise par l'EN dans sa posture enseignante et dans sa gestion de la classe (5). L'échange se termine par une figure d'action interne (6) dans le cadre de laquelle l'EN s'accorde avec ce constat et rend compte d'un nouveau motif d'agir qui l'anime désormais: mettre les élèves au travail rapidement grâce au silence obtenu dès que la porte se ferme, car symboliquement le cours commence.

Lors de l'entretien en autoconfrontation vidéo simple (ACS) le chercheur (CH) a sollicité l'analyse rétrospective de cet apprentissage professionnel et l'EN a confirmé la plus-value acquise par l'efficacité de son début de cours.

Sixième extrait (ACS CH/EN) :

> 1) 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***↑
>
> 2) CH: *tu as essayé de mettre en place des choses* ↑
>
> 3) EN: *avant je rentrais en même temps qu'eux et maintenant je leur demande d'attendre puis je pose mes affaires//la dernière fois avec ma TU on s'est aperçu que les élèves restaient à la porte et régulaient eux-mêmes leur entrée après avoir essayé le rituel/****là ça fonctionne*** *//*↑ *ils entrent/je ferme la porte et l'on constate une amélioration //* ↓ ***finalement c'était possible*** *(…)* ↑ *les élèves ont compris l'intérêt de se calmer avant de rentrer dans la classe //* ↓ *je passe quelques minutes dans le couloir pour éviter des arrivées filées puis quand ils rentrent je les compte et donc j'anticipe l'appel/cela me fait encore gagner du temps //*

> 10) CH: *ta tutrice t'as confirmé que c'était un indicateur que ton autorité est respectée c'est cela* ↑
>
> 11) EN: *oui je le ressens et je peux davantage me consacrer maintenant à mes situations d'apprentissage* ↓ *ma tutrice m'a bien aidée //elle est venue plusieurs fois et rapidement pour m'aider à me projeter dans ce rituel et faire appliquer le règlement intérieur//au début je n'y croyais pas et j'avais peur de m'imposer avec ces élèves //**je ne savais plus comment faire en fait** ↑ //j'avais même des résistances à changer mes habitudes, mais finalement **je pense qu'elle a bien fait d'insister** //elle m'a permis de comprendre l'enchainement de mes problèmes grâce à la vidéo et les leviers de la régulation de leurs comportements //aujourd'hui je travaille avec cette classe sans l'angoisse du début //*

L'échange commence par l'expression de la prise de conscience par l'EN du caractère fondamental de la phase d'accueil des élèves et de l'assurance acquise pour la gérer (1). Par la suite, elle se réfère à l'activité tutorale (2) et dans une figure d'action occurrence elle décrit les étapes de la tâche qui la rendent fonctionnelle pour elle-même et les bénéfices retirés pour les élèves. Le développement de son pouvoir d'agir apparaît au regard du dépassement de ses émotions et de ses préoccupations initiales (1; 3) d'une part et de la construction de l'autonomie des élèves d'autre part. Les effets du suivi diachronique mis en œuvre par la tutrice (*elle est venue plusieurs fois et rapidement pour m'aider à me projeter dans ce rituel*) apparaissent également dans sa capacité à impliquer l'EN dans l'analyse des causes de ses difficultés (11) et à lui faire dépasser ses résistances initiales (3) grâce aux instruments psychologiques et techniques (Vygotski, 1978*b*) qui lui ont été adressés.

5. Discussion et conclusion

Orientée «activité», la conception du tutorat et l'aménagement des situations d'entretien qui sont présentés dans cet article aboutissent à des résultats qui, bien qu'euristiques, ne prétendent pas à une généralisation des connaissances produites. Ils invitent davantage à prolonger les investigations engagées. Les objectifs de cet article étaient doubles. Il s'est agi tout d'abord de documenter les apports d'un aménagement de l'entretien de tutorat à l'opérationnalisation du travail de conseil dans la zone proximale de développement de l'activité d'une enseignante novice. Puis, nous souhaitions rendre compte de l'adéquation existante entre la posture de la tutrice comme «agent de développement» et les enjeux de professionnalisation de l'accompagnement professionnel des entrants dans le métier.

En ce qui concerne les opportunités d'apprentissages professionnels offertes à l'EN grâce à la médiation vidéo, celle-ci a appris à voir le remarquable dans ce qui est survenu en classe. Cela a accru le sens perçu des conseils portant sur l'instauration d'un rituel d'entrée des élèves en classe commençant par leur accueil sur le palier et la fermeture de la

porte de la salle de classe pour symboliser le début du cours dans des conditions propices à l'écoute. Ces conseils sont devenus des instruments psychologiques dans l'activité de l'EN. Ils ont suscité des contradictions entre les significations liées aux formes antérieures de l'activité en classe (pour partie anomique et contestataire, les élèves arrivant de façon perlée pour retarder le début du cours et bavardant longuement avant de sortir leurs affaires) associées à une expérience inconfortable (stress et angoisse perçue par l'EN), d'une part, et les significations nouvelles (l'accueil des élèves doit être symboliquement matérialisé par un rituel afin de les calmer et c'est à l'enseignant d'imposer les conditions d'installation des élèves [filtrage] afin de mettre rapidement la classe au travail) construites conjointement lors des interactions formatives, d'autre part. Ce processus de liaison-déliaison entre concepts et expériences vécues (deux entretiens de tutorat aménagés ont été réalisés à quelques semaines d'intervalle) a été facilité par l'étayage vidéo à propos de la cause de ces événements marquants (retour sur images par la tutrice, pointing vidéo sur les groupes d'élèves, remise en question de la position occupée par l'EN loin du seuil de la porte, mise en évidence que celle-ci demeurait ouverte bien après la sonnerie de début de cours).

L'activité conjointe médiatisée a facilité l'apprentissage de nouveaux concepts (ritualisation, filtrage, régulation des comportements) selon le principe d'une germination des concepts quotidiens (les élèves arrivent comme un troupeau) vers le haut (Vygotski, 1978*b*, 1997). En revanche, le développement du pouvoir d'agir de l'EN n'a été possible que grâce au suivi de l'ancrage de ces concepts au plus près de son contexte de travail (germination des concepts scientifiques vers le bas) (Cartaut et Bertone, 2009*b*). En effet lors de deux visites faites dans la classe de l'EN après le premier entretien de tutorat réalisé en janvier, la tutrice a «mimé» l'accueil des élèves sur le seuil de la porte et a contextualisé l'application de ses conseils aux caractéristiques du groupe d'élèves (ACS) (ma tutrice m'a bien aidé //elle est venue plusieurs fois et rapidement pour m'aider à me projeter dans ce rituel et faire appliquer le règlement intérieur). Ce résultat invite dès lors à rediscuter le postulat du développement de l'action simplement par les concepts (Vygotski, 1978*a*, 1978*b*, 1997). Il s'agit selon nous plutôt d'un développement de la signification de l'expérience vécue contributive de l'apparition de nouvelles capacités (savoirs, savoir-faire, attitude) et d'une compréhension des leviers sur lesquels travailler pour agir autrement (Bertone et Saujat, 2013; Ciavaldini-Cartaut, 2015*a* et 2015*b*). Les enjeux du tutorat sont toutefois de permettre aux enseignants novices de passer des capacités aux capabilités à agir plus efficacement auprès des élèves. L'efficacité de l'activité renvoie ici à l'atteinte des buts d'action et à leur renouvellement, mais aussi à l'évaluation positive des effets de l'activité sur soi et sur autrui s'accompagnant de la genèse d'un nouveau champ de possibles jusqu'alors insoupçonné (ACS). Ainsi, le développement du

pouvoir d'agir est une conséquence et non une condition de la transformation de l'action efficace. Ceci permet d'opérer la distinction entre les effets de la conceptualisation sur l'analyse réflexive de son travail (prise de conscience, examen critique), d'une part, et le développement d'opérations efficaces (Leontyev, 1984) observées ou réalisées sous le contrôle d'un membre de la communauté professionnelle, d'autre part.

La première perspective ouverte par nos résultats concerne le surcroît de professionnalisation apporté par une approche conjointe et médiatisée du tutorat. Cette approche facilite la compréhension de ce qui se joue au cours des différentes phases de l'entretien tant pour le tuteur que pour l'enseignant novice. Une plus-value apparaît au niveau de la recherche de solutions concrètes aux difficultés professionnelles des novices et de la formalisation de conseils «gérables» par ces derniers au niveau des moyens et des modalités. «Gérables» ils le sont dans la mesure où ils permettent la transformation des actions au-delà de l'expression de simples intentions. Autrement dit, le coût psychologique et technique de la mise en œuvre de ce «pas» accompli vers l'efficacité permet d'en envisager un autre. En outre, parce qu'il est donné un rôle actif aux EN dans l'enquête menée sur les causes et les conséquences de leurs choix didactiques, pédagogiques ou professionnels, ils s'engagent plus facilement dans une dynamique proactive. Celle-ci est favorable à des «dispositions à l'action d'apprendre» (Carré, 2016) des règles, des gestes professionnels et de savoirs nécessaires pour agir autrement. L'originalité de notre modèle tient dans la place accordée à «l'apprenance» de l'adulte en formation dans l'opérationnalisation du conseil au cœur d'une zone proximale de développement de l'activité. Ce modèle permet de limiter les accords de surface demeurant sans lendemain à l'issue des entretiens de conseil (Chaliès *et al.*, 2009; Fairbanks, Freedman et Kahn, 2000). Toutefois, conformément aux résultats d'études menées à partir d'autres cadres théoriques (Copeland et Lynn Decker, 1996; Maubant *et al.*, 2005) cela ne garantit pas en soi le dépassement systématique d'autres limites évoquées par la littérature du domaine.

La seconde perspective ouverte est celle de la nécessaire inscription du tutorat dans le développement de l'efficience opératoire et du sens de l'expérience vécue par les enseignants novices en classe (Ciavaldini, 2009; Moussay, 2009). La formation des tuteurs devrait viser une meilleure articulation des entretiens de tutorat avec le suivi contextualisé et longitudinal de «chantiers professionnels» thématisés répondant ainsi non seulement aux urgences didactiques et pédagogiques de l'exercice en responsabilité, mais contribuant également à l'acquisition d'une posture de «faire face» au regard de la complexité du métier (Ciavaldini-Cartaut, 2013).

Références

Bashlev, C., Filliettaz, L., Ciavaldini-Cartaut, S. et Vinatier, I. (dir.) (2015). *Pratiques professionnelles en formation: que nous apprennent les discours?* Paris: L'Harmattan.

Bertone, S. et Saujat, F. (2013). La réflexivité comme instrument de formation par l'alternance et de développement de l'activité professionnelle des enseignants. *Activités*, *10*(2).

Blomberg, G., Stürmer, K. et Seidel, T. (2011). How pre-service teachers observe teaching on video: Effects of viewers' teaching subjects and the subject of the video. *Teaching and Teacher Education*, *27*(7), 1131-1140.

Bronckart, J.P. (2008). Un retour nécessaire sur la question du développement. *In* M. Brossard et J. Fijalkow (dir.), *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques* (p. 237-250). Pessac: Presses universitaires de Bordeaux.

Bronckart, J.P., Bulea, E., Filliettaz, L., Fristalon, I., Plazaola Giger, I. et Revaz, F. (2004). Action et discours en situation de travail. *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, *103*, 17-66.

Brossard, M. (2002). Apprentissage et développement: tensions dans la zone proximale de développement. *In* Y. Clot (dir.), *Avec Vygotski* (p. 233-244). Paris: La Dispute.

Carré, P. (2016). L'apprenance: des dispositions aux situations. *Éducation permanente*, *207*(2), 7-24.

Cartaut, S. (2010). *L'opérationnalisation du travail de formation de terrain dans la ZPD des enseignants novices : acquisition des sources et mobilisation des ressources contribuant au processus de passage à la compétence*. Communication présentée au Congrès international de l'Actualité de la Recherche en Éducation et Formation, Genève. Document téléaccessible à l'adresse <https://plone2.unige.ch/aref2010/communications-orales/premiers-auteurs-enc/Loperationnalisation%20du%20travail.pdf/view>.

Cartaut, S. et Bertone, S. (2009*a*). 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. et Bertone, S. (2009*b*). Visite conseil, activité des formateurs et développement du pouvoir d'action des enseignants novices en Éducation Physique et Sportive. *Travail et Formation en Education*, *4*. Document téléaccessible à l'adresse <http://tfe.revues.org/index998.html>.

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.

Ciavaldini, 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, Université d'Aix-Marseille I.

Ciavaldini-Cartaut, S. (2012). Conceptualisation de l'activité conjointe en formation issue d'une psychologie historio-culturelle. *In* S. Ciavaldini-Cartaut (dir.), *Innover en formation. Accompagner autrement les enseignants entrants dans le métier* (p. 37-42). Paris: L'Harmattan.

Ciavaldini-Cartaut, S. (2013). *La santé au travail des enseignants du secondaire lors de leur entrée dans le métier : éclairage des rapports entre difficultés et épuisement professionnel*. Communication présentée au Congrès international de l'Actualité de la Recherche en Éducation et Formation, Montpellier. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.aref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/actes-communications-orales>.

Ciavaldini-Cartaut, S. (2015*a*). Moving beyond the reflectivity of post-lesson mentoring conferences in teacher education and creating learning/development opportunities for pre-service teachers. *European Journal of Teacher Education*, *38*(4), 496-511.

Ciavaldini-Cartaut, S. (2015*b*). Repenser la réflexivité dans les entretiens de conseil pédagogique en formation d'enseignants. *In* C. Bashlev, L. Filliettaz, S. Ciavaldini-Cartaut et I. Vinatier (dir.) *Pratiques professionnelles en formation: que nous apprennent les discours?* (p. 221-248). Paris: L'Harmattan.

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris: Presses universitaires de France.

Clot, Y. et Simonet, P. (2015). Pouvoirs d'agir et marges de manœuvre. *Le travail humain*, *1*(78), 31-52.

Cole, M. (1985). The zone of proximal development: where culture and cognition create each other. *In* J. V. Wertsch (dir.), *Culture, communication and cognition* (p. 146-179). Cambridge: Cambridge University Press.

Copeland, W.D. et Lynn Decker, D. (1996). Video cases and the development of meaning making in preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, *12*(5), 467-481.

Copland, F. (2010). Causes of tension in post-observation feedback in pre-service teacher training: An alternative view. *Teaching and Teacher Education*, *26*(3), 466-472.

Coutarel, F. et Petit, J. (2013). Prévention des TMS et développement du pouvoir d'agir. *In* Falzon, P. (dir.), *Ergonomie constructive* (p. 175-190). Paris: Presses universitaires de France.

Coutarel, F., Caroly, S., Vezina, N. et Daniellou, F. (2015). Marge de manoeuvre situationnelle et pouvoir d'agir: des concepts à l'intervention ergonomique. *Le travail humain*, *1*(78), 9-29.

Eggen, P. et Kauchak, D. (1999). *Educational psychology: windows on classrooms* (4e éd.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.

Eun, B., Knotek, S. et Heining-Boynton, A. (2008). Reconceptualizing the Zone of Proximal Development: The Importance of the Third Voice. *Educational Psychology Review*, *20*(2), 133-147.

Fairbanks, C.M., Freedman, D. et Kahn, C. (2000). The Role of Effective Mentors in Learning to Teach. *Journal of Teacher Education*, *51*(2), 102-112.

Falzon, P. (dir.) (2013). *Ergonomie constructive*. Paris: Presses universitaires de France.

Fani, T. et Ghaemi, F. (2011). Implications of Vygotsky's Zone of Proximal Development (ZPD) in Teacher Education: ZPTD and Self-scaffolding. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, *29*, 1549-1554.

Fernagu Oudet, S. (2012). Concevoir des environnements de travail capacitants: l'exemple d'un réseau réciproque d'échanges des savoirs. *Formation emploi*, *119*. Document téléaccessible à l'adresse <http://formationemploi.revues.org/3684>.

Gouedard, C. et Rabardel, P. (2012). Pouvoir d'agir et capacités d'agir: une perspective méthodologique? *Pistes*, *14*(2), 1-29. Document téléaccessible à l'adresse < http://pistes.revues.org/2808>.

Hobson, A.J., Ashby, P., Malderez, A. et Tomlinson, P.D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, *25*(1), 207-216.

Leblanc, S. et Veyrunes, P. (2011). Vidéoscopie et modélisation de l'activité enseignante. *Recherche et Formation*, *68*(3), 139-152.

Leontyev, A.A. (2006). Sense as a Psychological Concept. *Journal of Russian & East European Psychology*, *44*(3), 57-69.

Leontyev, A.N. (1981). The problem of activity in psychology. *In* J.V. Wertsch (dir.), *The Concept of Activity in Soviet Psychology* (p. 37-71). Armonk, NY: M.E. Sharpe.

Leontyev, A.N. (1984). *Activity, consciousness, personality*. Moscou: Progress Editions.

Leshem, S. (2008). Novices and veterans journeying into real-world teaching: How a veteran learns from novices. *Teaching and Teacher Education*, *24*(1), 204 215.

Lorino, P. (2009). Concevoir l'activité collective conjointe: l'enquête dialogique. Étude de cas sur la sécurité dans l'industrie du bâtiment. *Activités*, *6*(1), 87-110. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.activites.org/v6n1/v6n1.pdf>.

Maubant, P., Lenoir, Y., Routhier, S., Oliveira, A.A., Lisée, V. et Hassani, N. (2005). L'analyse des pratiques d'enseignement: le recours à la vidéoscopie. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, *14*, 61-75.

Moussay, S. (2009). *Analyse du développement de l'activité professionnelle par le sens et par l'efficience: 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*(5), 612-623.

Prost, M. et Fernagu Oudet, S. (2016). L'apprenance au prisme de l'approche par les capacités. *Éducation permanente*, *207*(2), 87-95.

Remery, V. (2012). *Co-élaboration de l'expérience et configurations interactionnelles en accompagnement à la VAE*. Communication présentée au 2e Colloque international de didactique professionnelle, Nantes. Document téléaccessible à l'adresse <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:27172>.

Rivière, A. (1990). Les relations entre apprentissage et développement. La «zone proximale de développement». *In* A. Rivière (dir.), *La psychologie de Vygotsky* (p. 89-95). Liège: Pierre Mardaga, éditeur.

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*(1), 63-80.

Roth, W.M. (2007). On Mediation. *Theory & Psychology*, *17*(5), 655-680.

Roth, W.M. et Lee, Y.J. (2007). Vygotsky's neglected legacy: Cultural-Historical Activity Theory. *Review of Educational Research*, *77*(2), 186-232.

Santos, M. et Lacomblez, M. (2007). Que fait la peur d'apprendre dans la zone prochaine de développement? *@ctivités*, *4*(2), 16-29.

Schneuwly, B. (2008). Éléments d'histoire des 20 années passées et propositions conceptuelles pour la suite. *In* M. Brossard et J. Fijalkow (dir.), *Vygotski et les recherches en éducation et en didactique* (p. 21-34). Pessac: Presses universitaires de Bordeaux.

Schneuwly, B. et Bronckart, J. (1985). *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Tang, S.Y.F. et Chow, A.W.K. (2007). Communicating feedback in teaching practice supervision in a learning-oriented field experience assessment framework. *Teaching and Teacher Education*, *23*(7), 1066-1085.

Verenekina, I. (2003). Understanding Scaffolding and the ZPD in Educational Research. Communication présentée au congrès de l'International Education Research (AARE/NZARE), Auckland, New Zealand.

Veresov, N. (2004). Zone of proximal development (ZPD): the hidden dimension? *In* A. Ostern et R. Heila-Ylikallio (dir.), *Language as culture - tensions in time and space*, Vol. 1 (p 13-30), Vasa.

Vygotski, L.S. (1978*a*). Interaction between learning and development. *In* M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner et E. Souberman (dir.), *Mind in Society: The Development of Higher psychological processes* (p. 79-91). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotski, L.S. (1978*b*). Internalization of higher psychological functions. *In* M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner et E. Souberman (dir.), *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* (p. 52-57). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotski, L.S. (1985*a*). La méthode instrumentale en psychologie. *In* B. Schneuwly et J.P. Bronckart (dir.), *Vygotsky aujourd'hui* (p. 39-47). Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé.

Vygotski, L.S. (1985*b*). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. *In* B. Schneuwly et J.P. Bronckart (dir.), *Vygotsky aujourd'hui* (p. 95-118). Lausanne: Delachaux et Niestlé.

Vygotski, L.S. (1997). *Pensée et langage* (3e éd.). Paris: La Dispute.

Vygotski, L.S. (2003). *Conscience, inconscient, émotions*. Paris: La Dispute.

Warford, M.K. (2011). The zone of proximal teacher development. *Teaching and Teacher Education*, *27*(2), 252-258.

Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wertsch, J.V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Yvon, F. (2012). Penser la formation professionnelle avec Vygostky. *In* F. Yvon et Y. Zinchenko (dir.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation* (p. 382-399). Moscou: MGU.

Yvon, F. et Clot, Y. (2003). Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant. *Pratiques psychologiques*, *1*, 19-35.

Yvon, F. et Saussez, F. (dir.) (2010). *Analyser l'activité enseignante: des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Québec: Les Presses de l'Université de Laval.