Tutorat et construction des compétences professionnelles par les enseignants stagiaires

Propositions théoriques et illustrations empiriques

*Mentoring pre-service teachers and the construction of their professional
competences: theoretical proposals and empirical illustrations*

Sébastien Chaliès

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rechercheformation/2696>

DOI : 10.4000/rechercheformation.2696

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 31 décembre 2016

Pagination : 33-48

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Sébastien Chaliès, « Tutorat et construction des compétences professionnelles par les enseignants stagiaires », *Recherche et formation* [En ligne], 83 | 2016, mis en ligne le 31 décembre 2019, consulté le 06 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2696> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2696>

Tutorat et construction des compétences professionnelles par les enseignants stagiaires

Propositions théoriques et illustrations empiriques

Sébastien Chaliès

Université Toulouse Midi-Pyrénées, ESPE Toulouse Midi-Pyrénées, UMR Éducation, Formation, Travail, Savoirs (EFTS)

RÉSUMÉ : De nature théorique, cette étude interroge les aménagements nécessaires de la situation de tutorat afin qu'elle contribue à la construction effective de compétences professionnelles par les enseignants stagiaires. Elle se structure autour d'une présentation d'une conceptualisation théorique originale à partir de laquelle la dynamique de construction des compétences est définie, d'une illustration empirique de cette conceptualisation et enfin d'une discussion relative à l'aménagement de l'activité des tuteurs auprès des enseignants stagiaires en établissement scolaire.

MOTS-CLÉS : formation des enseignants, tutorat, compétences, théorie de l'enseignement

1. Introduction

Depuis 2013, un cadre national des formations organisées au sein des ESPE existe en France (arrêté du 27 août). Dans ses dispositions générales, il précise que la formation doit «viser l'acquisition des compétences nécessaires à l'exercice» des métiers du professorat et de l'éducation. Pour ce faire, le principe d'une alternance «intégrative» (Malglaive, 1994) entre d'un côté, des temps d'apports universitaires et pratiques menés en centre de formation et, d'un autre côté, des temps de mise en stage en établissement scolaire a été adopté pour structurer la formation. En garantissant une dimension professionnelle à la formation, les stages contribuent donc à une entrée progressive dans le métier des enseignants stagiaires¹. Ces derniers sont par ailleurs accompagnés par des professeurs tuteurs², qui «sont à la fois experts de la pratique de la classe et garants d'une articulation efficace et éprouvée entre

1 «Stagiaires» pour la suite du texte.

2 «Tuteurs» pour la suite du texte.

les savoirs théoriques et la pratique professionnelle » (BO 29 du 22 juillet 2010). Autrement dit, les stages devraient être des occasions de formation au cours desquelles les stagiaires s'engagent, accompagnés par les tuteurs, dans la construction de leurs compétences.

La nature de cet accompagnement se pose toutefois. Une revue de la littérature scientifique laisse en effet entrevoir que, tout comme les textes institutionnels, les publications apportent peu d'éléments de réponse quant à cet accompagnement. Ce constat n'est pas nouveau et était, par exemple, déjà mis en avant par Moussay, Étienne et Méard (2010) qui soulignaient que « le point aveugle » des dispositifs de tutorat proposés aux stagiaires était toujours celui de leur contribution à la construction des compétences. À l'heure actuelle, ce constat est d'autant plus significatif que, ces dernières années, les réformes internationales de la formation des enseignants ont été orientées vers une plus grande « fonctionnalité de leur formation afin qu'elle contribue davantage au développement des compétences » (Pantic et Wubbels, 2010).

Rares sont néanmoins à ce jour les travaux ayant étudié la nature de l'accompagnement des tuteurs pour permettre la construction des compétences par les stagiaires. Certains ont étudié les conditions nécessaires à cette construction. Ils soulignent le caractère incontournable de l'aménagement de la formation pratique pour y aboutir sans toutefois proposer d'aménagement de la situation traditionnelle de tutorat afin qu'elle permette la construction des compétences par les stagiaires (Klug, Bruder et Schmitz, 2015). D'autres travaux se sont plutôt intéressés au rôle des tuteurs dans la formation. Tout en mettant en exergue qu'ils ont un rôle central à jouer, ces travaux soulignent que, par manque de formation, ils restent bien souvent dans un accompagnement traditionnel des stagiaires ne permettant pas la construction de leurs compétences (Aspfors et Fransson, 2015).

Cette étude a pour principal objet l'étude de cette zone d'ombre. Pour ce faire, elle propose : la présentation d'une conceptualisation théorique originale à partir de laquelle la dynamique de construction des compétences peut être interrogée ; l'illustration de cette conceptualisation à partir des résultats empiriques ; une discussion des contributions envisageables de cette conceptualisation pour aménager l'activité des tuteurs auprès des stagiaires en établissement scolaire.

2. Cadre théorique

Cette étude est extraite d'un programme de recherche mené en anthropologie culturaliste et centré sur la formation professionnelle (Chaliès, Amathieu et Bertone, 2013 ; Chaliès et Bertone 2017). Sont présentés ci-après les principaux postulats de ce programme et l'hypothèse théorique testée.

Au sein de ce programme, la construction du sujet en formation est assimilée à un processus de subjectivisation par et dans l'usage d'expériences holistiques (chargées de composantes motrices, sensorielles et émotionnelles) et situées, c'est-à-dire toujours aux

prises avec les situations et leur complexité. Ces expériences sont, par ailleurs, théoriquement considérées comme normatives car elles sont nécessairement apprises et socialement intelligibles au sein de la communauté professionnelle considérée (Searle, 1998). Autrement dit, le processus de subjectivisation d'un sujet en formation peut être assimilé à un flux expérientiel (Theureau, 2015) nourri partiellement par certaines expériences normatives situées (ENS) vécues en formation et se développant au sein même d'autres expériences de formation et/ou de travail. D'autres ENS, vécues dans des situations autres que celles de la formation (par exemple professionnelles ou sociales) peuvent aussi potentiellement nourrir ce flux expérientiel.

Faire en sorte que le flux expérientiel du formé soit alimenté par les ENS vécues en formation nécessite théoriquement l'engagement des formateurs dans des activités singulières. La première est celle dite « d'enseignement ostensif » (Wittgenstein, 2004) par laquelle ils fondent la signification de chaque ENS. Pour ce faire, ils formalisent une règle en dressant ostensivement un « lien de signification » (Bertone, Chaliès et Clot, 2009) entre trois composantes expérientielles :

- une composante pour étiqueter l'ENS ;
- une composante pour l'exemplariser ;
- une composante pour y associer des résultats attendus.

Les formateurs ne peuvent toutefois se suffire de cette activité d'enseignement des ENS par la formalisation de règles. Ils s'engagent ensuite dans une activité d'accompagnement des premiers usages par le formé des ENS enseignées dans de nouvelles situations de formation et/ou de travail aménagées. Ils cherchent alors à faire en sorte que le formé s'appuie sur les ENS enseignées pour engager, de façon progressive et cumulative, différentes capacités normatives assimilables à des techniques singulières (De Lara, 2005). En usant des liens de signification initialement enseignés par le formateur comme d'expériences « mètre étalon » (Williams, 2002), le formé peut alors déployer successivement ses capacités normatives (Cometti, 2004), à savoir :

- signifier l'expérience de formation ou de travail en cours à partir de l'ENS enseignée ;
- analyser l'expérience en cours par comparaison avec l'ENS enseignée ;
- « simuler » l'ENS enseignée en la réalisant dans un contexte de formation et/ou de travail aménagé ;
- réaliser l'ENS enseignée en contexte de travail non aménagé.

Lors des réalisations « simulées » ou « réelles » de l'ENS enseignée par le formé, les formateurs cherchent à faire en sorte que ces usages aboutissent aux résultats attendus initialement enseignés. Ce n'est en effet qu'au travers du constat de ces résultats que le formé peut associer consubstantiellement l'intention professionnelle souhaitée à l'ENS enseignée (Cash, 2009). Autrement dit, réalisant correctement l'ENS enseignée et constatant les résultats qui lui sont professionnellement associés, le formé finalise l'apprentissage de l'ENS considérée et peut alors se développer comme sujet à partir de celle-ci. Lors des premiers suivis de l'ENS enseignée par le formé, les formateurs s'engagent si nécessaire dans une activité d'« explications ostensives »

(Davis, 2009) afin de lever ses éventuelles mésinterprétations et lui permettre, au final, de la suivre seul et de façon acceptable dans la communauté professionnelle considérée. Cet accompagnement n'est toutefois pas toujours nécessaire. Le formé parvient alors de lui-même, généralement après plusieurs répétitions, à s'engager dans des premiers suivis adéquats des ENS enseignées et à obtenir les résultats qui y sont professionnellement associés.

Cet assujettissement du formé à l'ENS alors apprise n'a pas de « sens négatif absolu » (Le Blanc, 2002) car il ouvre la voie à sa subjectivisation et non seulement à sa subordination. L'ENS apprise ne contraint en effet le sujet que si ce dernier en toute autorité décide de se contraindre à la suivre. Par ailleurs, en parvenant à s'écarter de celle-ci, sans pour autant être hors d'elle, le formé s'engage finalement dans un « acte de subjectivisation par excellence » (Le Blanc, 2002). Lors de ces situations de développement, faisant suite à l'apprentissage des ENS, les formateurs accompagnent aussi le formé afin qu'il s'engage dans des suivis interprétés de ces dernières. Ils l'aident à s'engager dans leurs usages extensifs sur la base de l'identification d'un « air de famille » (Wittgenstein, 2004) entre les circonstances constitutives de la situation en cours et celles constitutives des situations dans lesquelles les règles ont été apprises. Le formé ordonne alors peu à peu un réseau complexe de ressemblances, comprend la nouvelle situation en cours, et *in fine* parvient à produire des activités conformes aux attentes de la communauté, tout en s'émancipant de ce qui lui avait été enseigné.

Sur la base de ces postulats, l'hypothèse construite puis testée empiriquement par la mise en place d'un dispositif de formation transformatif est la suivante. La compétence professionnelle est assimilable à la partie du flux expérientiel du formé nourri par les ENS vécues en formation. Ce flux est étayé par un enchaînement de situations de formation permettant au formé, à partir de l'ENS qui lui a été initialement enseignée, la mise en jeu progressive et cumulative de ses capacités normatives de signification, d'analyse, de réalisation « simulée et réelle » et d'interprétation.

3. Méthode

3.1. Dispositif

Le dispositif transformatif mis en place pour tester l'hypothèse (Chaliès, Amathieu et Bertone, 2015a) consistait en un aménagement de sorte que les tuteurs puissent s'engager dans les activités théoriquement nécessaires pour permettre aux stagiaires d'apprendre de nouvelles ENS et de se développer à partir de celles-ci. Pour ce faire, il leur était demandé de mettre en œuvre trois fois dans l'année (octobre, décembre, février) une séquence de formation constituée de cinq étapes comme suit.

Étape 1 : le tuteur observait la leçon du stagiaire et, sur la base de ses besoins, s'engageait ensuite lors de l'entretien post leçon dans un enseignement ostensif d'une ENS permettant d'y répondre.

Étape 2 : le tuteur invitait le stagiaire à observer une de ses leçons. Ce dernier devait identifier les moments relevant de l'ENS enseignée et s'engager dans leur analyse. Un bilan était réalisé lors de l'entretien post leçon.

Étape 3 : après avoir aidé à sa planification, le tuteur accompagnait le stagiaire dans une réalisation « simulée » de l'ENS enseignée au sein d'une leçon menée en co-intervention auprès de ses élèves. Un bilan était réalisé lors de l'entretien post leçon.

Étape 4 : après avoir planifié sa leçon avec le tuteur, le stagiaire s'engageait dans une réalisation « réelle » de l'ENS enseignée au sein d'une leçon menée auprès de ses propres élèves. Un bilan était réalisé lors de l'entretien post leçon.

Étape 5 : le tuteur planifiait avec le stagiaire de nouveaux usages possibles de l'ENS apprise. Il observait leurs mises en œuvre lors d'une leçon menée par le stagiaire. Un bilan était réalisé lors de l'entretien post leçon.

3.2. Participants

Âgées de 23 et 25 ans, les trois stagiaires avaient pour la première fois la responsabilité de leurs classes. Les trois tutrices étaient des enseignantes expérimentées (13, 17 et 22 années d'expérience). Elles n'avaient aucune expérience en tant que tutrices. Leur formation se limitait à deux journées en début d'année scolaire. Le dispositif préalablement détaillé avait été explicité lors de ces journées. Trois dyades (tutrice/stagiaire) volontaires ont été retenues pour l'étude.

3.3. Recueil des données

Lors de chacune des étapes du dispositif, des données d'enregistrement audio et vidéo ont été recueillies grâce à une caméra vidéo et un micro HF. En suivant, le recueil de données intrinsèques a été réalisé par la confrontation des acteurs aux traces de leurs expériences. Pour y parvenir, le chercheur a procédé à des entretiens d'autoconfrontation (EAC). Au total, 14 entretiens par dyade, d'une durée de 35 à 45 minutes, ont été réalisés et enregistrés. Lors de ces EAC, l'objectif du chercheur était d'accéder aux critères d'intelligibilité de l'action de l'acteur « en se faisant instruire » par lui sur la signification de ses actions. Les EAC ont donc été conduits pour reconstituer *a posteriori* les ENS enseignées, apprises, voire interprétées par l'intermédiaire d'une formalisation des règles suivies par les acteurs (Chaliès, Bruno, Méard et Bertone, 2010). Par un questionnaire structuré, le chercheur incitait chaque acteur interviewé à l'instruire sur les significations à attribuer aux actions observées et aux jugements pouvant y être associés. En lui demandant des précisions, ou jouant sur la controverse en plaçant l'acteur interviewé face à des contradictions apparentes, le chercheur invitait ensuite l'acteur à étayer les jugements préalablement portés sur les actions signifiées. Enfin, il invitait l'acteur à préciser les résultats attendus quant aux actions observées.

3.4. Traitement des données

La procédure proposée par Chaliès, Bertone, Flavien et Durand (2008) a été adoptée pour traiter les données recueillies :

L'ensemble des verbalisations enregistrées a été retranscrit. Chaque retranscription a ensuite été découpée en unités d'interaction délimitées à partir de l'objet des significations attribuées par l'acteur autoconfronté aux événements visionnés ;

Pour chaque unité d'interaction, les éléments d'étayage de la signification attribuée par l'acteur autoconfronté ont été ensuite identifiés. Ces éléments d'étayage correspondaient à l'ensemble des circonstances évoquées par l'acteur pour expliquer au chercheur la façon de s'y prendre pour signifier et juger de la même façon que lui les événements visionnés.

Pour chaque unité d'interaction, la règle suivie par l'acteur a été formalisée à partir :

- de l'objet de la signification ;
- de l'ensemble des circonstances évoquées pour étayer cette signification ;
- des résultats constatés et/ou attendus.

Chaque règle a été formalisée ainsi : [« Objet de la signification » vaut pour « ensemble des éléments d'étayage » ce qui obtient comme résultat « ensemble des résultats constatés et/ou attendus »]. Afin de minimiser les interprétations du chercheur, chacune des règles a été étiquetée au plus près du vocabulaire des acteurs.

4. Résultats

Les résultats permettent de rendre compte du caractère « fécond » de l'hypothèse testée au cours de l'étude. Ils confirment sa validité pour caractériser ce que sont les compétences construites par les stagiaires et la dynamique de cette construction par l'intermédiaire d'une analyse de la nature de l'accompagnement réalisé par les tutrices. Obtenus dans le cadre d'une étude de cas exploratoire, ils nécessitent d'être validés par des travaux menés avec des échantillons plus significatifs. Toutefois, avec les précautions qui s'imposent, nous avons fait le choix de détailler l'un de ces résultats. Il a été sélectionné car il est représentatif de la dynamique de construction des compétences la plus rencontrée ainsi que des activités engagées par les tutrices pour l'étayer.

À l'instant considéré de la leçon d'histoire (Séquence 3, Étape 4), les élèves (classe de 5^e) de la stagiaire de la Dyade 2 travaillent par groupe de quatre. À partir d'extraits de textes, il leur a été demandé de schématiser l'organisation spatiale d'une seigneurie au Moyen Âge. La stagiaire passe de groupe en groupe et accompagne les élèves dans leur travail. Lors de son EAC, elle déclare être satisfaite de sa façon d'« accompagner les élèves dans leur apprentissage » (Extrait 1).

Stagiaire (S) : Là, je les accompagne. Ça tourne bien et je me centre sur l'apprentissage.

Chercheur (CH) : Tu en penses quoi ?

S : C'est que je cherchais donc c'est pas mal...

CH : Cherchais ?

S : Ne pas tout de suite répondre aux questions et n'intervenir qu'après qu'ils aient réfléchi. On l'avait travaillé avec F. (tutrice). Le problème c'est qu'ils attendent... qu'on fasse pour eux. Donc les aider mais qu'à partir de ce qu'ils ont déjà produit par eux-mêmes.

CH : Donc pas trop tôt ?

S : Oui c'était la difficulté jusqu'ici. Depuis le début on le travaille avec F.

L'analyse de cet extrait d'EAC permet d'identifier la règle que la stagiaire suit pour signifier ce qu'elle a fait : [« Accompagner les élèves dans leur apprentissage » vaut pour « ne pas tout de suite répondre à leurs questions » et « ne les aider qu'à partir de ce qu'ils ont déjà produit par eux-mêmes », ce qui permet d'obtenir comme résultat « d'engager leur réflexion »]. L'analyse ne permet malheureusement pas de situer à quel moment précisément l'ENS formalisée par cette règle a été effectivement apprise. Elle permet, par contre, de mettre en avant que cet apprentissage lui a posé des difficultés (« c'était la difficulté ») et a nécessité beaucoup de temps (« depuis le début on le travaille avec F. »). Un retour sur les étapes préalables de la séquence permet d'illustrer la nature de l'accompagnement de la tutrice pour surmonter ces difficultés et de situer les circonstances ayant permis l'apprentissage de cette nouvelle ENS par la stagiaire.

Au cours de la leçon de l'étape 3 menée en co-intervention, la tutrice interpelle la stagiaire et lui rend compte de son observation selon laquelle les élèves « ne réfléchissent pas » car ils « se laissent faire » et « attendent » qu'elle fasse le travail à leur place (Extrait 2).

Tutrice (T) : E. (S) ! Attention, ils (les élèves) se laissent faire, ils ne réfléchissent pas... Ils attendent. C'est normal tu fais le boulot. Ils te posent des questions... Il faut pas répondre tout de suite. Ça veut pas dire qu'on n'y va pas pour les faire travailler.

S : Mais on avait dit qu'il fallait les aider, s'impliquer...

T : Pour qu'ils réfléchissent...

Lors de son EAC, la tutrice précise qu'elle n'est « pas à l'aise » car elle constate que ce qu'elle avait conseillé à la stagiaire « ne colle pas bien en fait ». Elle est donc « obligée de revenir » sur son conseil alors même qu'elles y travaillent « depuis un bon moment » (Extrait 3).

T : Là je suis pas à l'aise. On s'était affecté des groupes et je vois qu'ils attendent qu'elle fasse...

CH : Pas à l'aise ?

T : Ce que je lui avais demandé de faire n'est pas bien pris en compte.

CH : Tu lui avais dit ?

T : On avait dit, une fois que ça tourne, il faut s'impliquer, vraiment, pour faire apprendre. Donc là, elle fait ça. Mais en même temps les élèves n'ont plus à réfléchir là...

CH : Et donc...

T : Je suis obligée de revenir sur le conseil sur lequel on travaille depuis un bon moment. On s'est organisé pour qu'elle le fasse. On a pris la classe à deux pour qu'elle ait du temps... Ça devait être plus simple... Et non, ça nous retombe dessus. Mais là je lui dis pour qu'elle puisse s'y essayer tout de suite.

CH : Donc tu insistes ?

T : Oui s'impliquer pour aider mais pour qu'ils réfléchissent. Donc on ne répond pas aux questions, on les fait travailler entre eux... Parce qu'ils doivent réfléchir d'abord.

L'analyse de cet extrait permet de questionner la pertinence de la situation considérée pour permettre à la stagiaire d'engager sa capacité de réalisation « simulée » de l'ENS enseignée. La tutrice souligne, en effet, le caractère paradoxal de ce temps de formation en situation de travail. D'un côté, la situation lui paraît intéressante car la co-intervention permet d'aménager la situation de travail (« on a pris la classe à deux pour qu'elle ait du temps pour s'impliquer ») afin de la faciliter (« Ça devait être plus simple »). Elle permet, par ailleurs, d'optimiser la formation en permettant de rapprocher les temps d'observation, de conseil et de mises en œuvre effectives (« je lui dis pour qu'elle puisse ensuite s'y essayer tout de suite »). D'un autre côté, la tutrice met en avant la difficulté d'aménager la situation de travail de sorte que la stagiaire puisse s'engager dans une réalisation « simulée » adéquate de l'ENS enseignée, c'est-à-dire permettant d'aboutir aux résultats qui y sont usuellement associés. Elle s'est en effet efforcée « d'organiser » la situation pour que la stagiaire « puisse le faire » mais « ça leur retombe dessus » car les élèves profitent de présence de la stagiaire pour la laisser travailler à leur place.

L'analyse permet, par ailleurs, de renseigner la nature de l'accompagnement engagé par la tutrice. Cet accompagnement peut être assimilé à une explication ostensive. Lors de la co-intervention, la tutrice s'est en effet engagée dans un « contrôle » de la conformité des premiers suivis de type réalisation « simulée » de l'ENS enseignée par la stagiaire. Constatant une mésinterprétation, la tutrice est « obligée de revenir sur un conseil » sur lequel elles travaillent pourtant depuis « un bon moment ». Pour ce faire, elle « insiste » sur les résultats attendus de l'ENS enseignée tout en élargissant les exemples pouvant y être associés. Finalement, l'ENS expliquée par la tutrice à la stagiaire peut être formalisée par la règle suivante : [« Accompagner les élèves dans leur apprentissage » vaut pour « s'impliquer dans leur activité pour les faire travailler entre eux » et « ne pas tout de suite répondre à leurs questions » ce qui permet d'obtenir comme résultat « de les faire réfléchir »].

Bien que chacune des étapes de la séquence de formation ait été mise en œuvre pour permettre à la stagiaire d'engager, à partir de l'ENS qui leur a été enseignée, de façon progressive et cumulative les différentes capacités normatives constitutives *in fine* potentiellement d'une compétence, les mésinterprétations encore constatées lors de l'étape 3 questionnent. Un retour sur les deux étapes préalables permet, par l'intermédiaire de l'analyse de l'enseignement et de l'accompagnement mis en œuvre par la tutrice, d'obtenir certains éléments de réponse.

Un retour sur l'entretien post leçon faisant suite à l'observation de la leçon de la stagiaire (Étape 1), permet de situer lorsque la tutrice réalise l'enseignement ostensif de l'ENS qui sera ensuite l'objet de la séquence de formation (Extrait 4).

T : Ce que je voulais aussi te dire c'est de davantage accompagner les élèves dans l'apprentissage. Une fois que tu as lancé le travail, il te faut aller dans les groupes. Présenter et lancer, ça suffit pas.

S : OK.

T : Vraiment t'impliquer avec eux dans le travail. Y être et donc pas rester comme là en périphérie... Le but c'est qu'ils réfléchissent avec ton aide.

L'analyse de cet extrait permet de situer l'ENS enseignée par la tutrice et formalisable par la règle suivante : [« Accompagner les élèves dans l'apprentissage » vaut pour « s'impliquer avec eux dans le travail » ce qui permet d'obtenir comme résultat « de les aider à réfléchir »]. Elle permet en outre de situer que cet enseignement est engagé suite à une observation réalisée lors de la leçon de la stagiaire (« Y être et donc pas rester comme là en périphérie »). Lorsqu'elle est autoconfrontée à cet extrait, la stagiaire confirme d'ailleurs que le conseil que lui donne la tutrice est d'autant plus « intéressant » qu'il « est là pour l'aider à sortir de cette difficulté » observée et qu'elle a elle-même « sentie » lors de la leçon (Extrait 5).

S : Là c'est intéressant. Ça rejoint ce que j'ai senti. C'est lancé et il faut les aider. Ce conseil c'est pour m'aider à sortir de cette difficulté.

CH : Et là toi ?

S : Là je le note. J'écris le plus important pour y repenser et l'exploiter.

CH : L'important ?

S : S'impliquer et ne pas rester en périphérie.

L'analyse de l'extrait d'EAC permet d'identifier que la stagiaire signifie son activité en suivant la règle : [« Noter le conseil » vaut pour « écrire le plus important » ce qui permet d'obtenir comme résultat « d'y repenser et de l'exploiter »]. Elle permet, par ailleurs, de mettre en évidence l'origine de la mésinterprétation constatée ensuite dans les usages par la stagiaire de l'ENS enseignée. Il apparaît qu'elle n'a signifié qu'une partie de cette dernière, en l'occurrence l'exemple la constituant. Elle précise en effet qu'elle ne note que « le plus important » à savoir « s'impliquer et ne pas rester en périphérie ». Autrement dit, la stagiaire ne signifie qu'une composante de l'ENS enseignée suite à l'enseignement ostensif de la tutrice et laisse de côté les résultats attendus (« aider les élèves à réfléchir ») qui la constituent tout autant. Une analyse de l'étape 2 permet de repérer que l'accompagnement engagé par la tutrice auprès de la stagiaire ne permet pas de complètement lever cette mésinterprétation. Lors de l'entretien post leçon, la tutrice s'engage, à partir des observations dont rend compte la stagiaire, dans un accompagnement qui en apparence ne relève pas d'explications ostensives (Extrait 6).

S : C'était intéressant parce que d'un groupe à l'autre t'as changé ta façon de faire. Tu n'y vas pas tout de suite. Comme tu m'avais dit. Ils s'organisent et après tu passes.

T : Ça te permet de voir s'ils travaillent et ça les invite à réfléchir...

S : Et tu questionnes...

T : Oui en ciblant sur ceux qui vont alimenter la réflexion.

La confrontation de la tutrice à cet extrait permet de confirmer que son intention première est que la stagiaire « rende compte de ce qu'elle a pu observer » afin qu'elle fasse « avec elle le tri de ce qui pourrait ou pas être exploité » dans sa propre classe (Extrait 7).

T : Là le but c'est de faire le tri de ce qui pourrait ou pas être exploité. Donc j'analyse avec elle...

CH : Mais c'est pas à elle d'analyser ?

T : Si elle me rend compte de ce qu'elle a observé et je l'accompagne. Je lui dis OK ou pas avec ce qu'elle me dit... et puis si ça vaut le coup de le conserver...

L'analyse de l'extrait permet d'identifier que la tutrice suit la règle : [« Analyser avec la stagiaire ce qui a été fait lors de la leçon » vaut pour « la laisser rendre compte de ce qu'elle a pu observer » et « confirmer ou pas si ça vaut le coup de le conserver » ce qui permet d'obtenir comme résultat de « faire le tri de ce qui pourrait ou pas être exploité »]. Elle ne cherche donc pas à faire en sorte que la stagiaire s'appuie sur l'ENS enseignée pour engager ses capacités à signifier et analyser ce qu'elle a pu observer. Elle ne s'offre donc pas l'opportunité de contrôler les usages de l'ENS enseignée par la stagiaire et de s'engager si nécessaire dans des explications ostensives pour lever ses mésinterprétations.

5. Discussion

Cette discussion ne cherche pas à généraliser les résultats obtenus dans le cadre de l'étude de cas présentée et, à partir de là, à valider empiriquement une nouvelle définition théorique de la notion de compétence. Elle se situe davantage dans la troisième perspective tracée par Muller et Plazaola Giger (2012) qui invitent à déplacer le questionnement afin de travailler la « dimension positive » de cette notion par « l'investigation de ce qui est requis au travail pour comprendre ce que fait une personne » (p. 224). Pour ce faire, elle s'efforce de questionner le caractère heuristique de l'anthropologie culturaliste pour étudier « les formes de processualité dynamique » (Bulea et Bronckart, 2005, p. 209) engagées lors des situations de tutorat visant la construction de compétences par les stagiaires.

Les résultats obtenus permettent de rendre compte du caractère fécond de l'hypothèse selon laquelle toute compétence professionnelle d'un stagiaire peut être théoriquement assimilée à un flux expérientiel étayé par un enchaînement de situations de formation lui permettant, à partir des ENS qui lui ont été initialement enseignées, la mise en jeu progressive et cumulative des capacités normatives de signification, d'analyse, de réalisation « simulée et réelle » et d'interprétation. Toute compétence ne recouvre à ce titre qu'une part du processus de subjectivisation du formé et ce pour deux raisons. D'une part, d'autres ENS, vécues dans des situations autres que celles de la formation (par exemple scolaires, sociales ou professionnelles), nourrissent nécessairement aussi ce processus. C'est le cas par exemple des ENS vécues par les stagiaires en tant qu'élèves ou étudiants lors de la pratique de leurs enseignants ou formateurs qui étayent ensuite leur propre activité professionnelle. D'autre

part, le régime de réflexivité de l'ordre de «l'appréhension de l'inhérence» (Searle, 1998) relevant pour le formé de capacités pratiques, apprises en formation, à «suivre les règles» (Ogien, 2007) de façon consciente et dicible n'est pas le seul régime de réflexivité engagé en formation. Dans bon nombre d'autres circonstances, le formé est engagé dans un régime de réflexivité de l'ordre de «l'inhérence» (Searle, 1998) relevant d'actions et de significations «gouvernées par des règles» apprises au travail ou en formation de façon implicite par l'intermédiaire d'interactions non verbales et/ou d'alignements informels avec la pratique des autres acteurs (Billett, 2009). Le flux expérientiel du formé est donc aussi nourri par ces ENS qui ne sont pas conscientes ni par-là même dicibles parce qu'apprises de façon incidente.

Cette conception de la compétence, même si elle est partielle du point de vue de la complexité du processus de subjectivisation de chaque formé, n'en reste pas moins heuristique car elle est «processuelle» et «dynamique» (Bulea Bronkart et Bronckart, 2005). À ce titre, elle s'associe à d'autres lectures théoriques dans le domaine de l'analyse du travail et de la formation assimilant la compétence à une «réalité dynamique» (Le Boterf, 1994) qui ne se manifeste que «dans le mouvement qui la produit» (Jobert, 2002). Elle rompt, par contre, avec d'autres lectures assimilant la compétence à un état, résultat de la mobilisation plus ou moins synchrone de ressources de natures diverses acquises antérieurement isolément puis stockées pour être finalement disponibles au gré des situations professionnelles (De Montmollin, 1986). Cette rupture est d'autant plus significative que cette seconde acception de la compétence est encore dominante dans le domaine de la formation des enseignants (Lenoir et Bru, 2009). Elle préside d'ailleurs à l'adoption et à la mise en œuvre du principe de l'alternance structuré autour d'un double mouvement réitéré dans le temps d'acquisition de ressources singulières (connaissances, capacités et attitudes) en situation de formation, d'une part, puis d'exploitation en situation de travail, d'autre part.

Rompre avec cette lecture et assimiler la compétence à un flux expérientiel dynamique porte un véritable enjeu. Cette rupture permet de justifier théoriquement la substitution du principe de la continuité à celui de l'alternance et, par là même, ouvre de nouveaux possibles de formation pour dépasser les nombreuses difficultés associées au principe de l'alternance en formation. Ce principe est en effet à l'origine de la «discontinuité» régulièrement mise en avant entre les situations de formation et de travail et ce malgré les multiples aménagements construits pour rendre l'alternance plus intégrative (Chaliès, Cartaud, Escalié et Durand, 2009). Les ressources acquises et/ou mobilisées lors de chacune de ces situations restent malgré les efforts entrepris de natures différentes, fragmentées et toujours situées dans un contexte de formation universitaire ou professionnelle (Hahn, 2007).

Cette rupture permet plus spécifiquement de repenser l'activité des tuteurs au sein de la formation des stagiaires. Il est en effet paradoxal de constater que cette dernière est encore largement limitée aux situations d'entretien faisant suite à la pratique professionnelle alors même que, partie prenante des situations réelles de travail au cœur desquelles se construisent les compétences (Delgoulet et Vidal Gomel, 2013), les tuteurs sont potentiellement les mieux placés pour former les stagiaires. Certains auteurs invitent, il est vrai, à la mise en place d'autres

types de situations de tutorat (Chaliès, Cartaud, Escalié et Durand, 2009) lors desquelles tuteurs et stagiaires s'observent mutuellement, co-enseignent, ou (co)analysent leur pratique de classe, etc. Toutefois, ces situations ne sont jamais agencées dans le cadre de scénarios de formation structurés pour initier et étayer le processus dynamique de construction des compétences. C'est à ce niveau que la conception de la compétence avancée ici apparaît heuristique. Elle permet en effet d'ouvrir de nouveaux possibles, justifiables théoriquement, en matière d'aménagements des situations de tutorat. Cela a été par exemple le cas pour le dispositif transformatif de l'étude de cas exploitée. Outillés par un véritable « référentiel métier » (Balas, 2011) construit avec les formateurs universitaires et formalisant les ENS à partager avec les stagiaires, les tuteurs ont pu s'engager dans des activités de formation singulières. Sur la base des besoins effectifs observés lors de la pratique de classe des stagiaires et discutés avec eux, ils ont ainsi pu réaliser un enseignement ostensif d'ENS permettant d'y répondre. Autrement dit, il a pu leur être autorisé d'initier le processus dynamique de la compétence alors même qu'ils sont encore, au mieux, trop souvent limités à la contextualisation d'apports universitaires délivrés en amont en centre de formation. Dans la continuité, ils ont aussi pu organiser et accompagner la mise en œuvre des situations permettant les premiers usages par les stagiaires des ENS enseignées. Ils ont ainsi réussi à créer des « environnements de travail capacitants » (Falzon, 2013) en exploitant leur propre pratique professionnelle comme un support aménagé de formation. Ils ont alors invité les stagiaires successivement :

- à l'observer et à l'analyser sur la base des ENS enseignées ;
- à s'y investir temporairement en y engageant une réalisation « aménagée » des ENS enseignées.

Dans la continuité, ils sont aussi parvenus à exploiter la pratique de classe des stagiaires pour les accompagner dans des réalisations de moins en moins aménagées des ENS enseignées jusqu'à leur apprentissage effectif. Enfin, ils ont exploité leur propre pratique de classe ou celle des stagiaires pour les accompagner dans l'interprétation des ENS préalablement apprises, autrement dit dans leur développement professionnel.

6. Conclusion

Malgré ces avancées, des questions significatives restent encore en suspend en matière d'accompagnement des stagiaires en établissement scolaire mais aussi, à une plus large échelle, à propos du plan de formation s'efforçant d'articuler ce type d'accompagnement avec la formation proposée en centre de formation. Du point de vue de l'accompagnement en établissement scolaire, il est en effet utopique de considérer la possibilité d'une présence constante des tuteurs aux côtés des stagiaires. Les résultats de cette étude invitent à considérer la nécessité d'une articulation entre des séquences de formation (par exemple menée sous la forme du dispositif transformatif proposé) lors desquelles les tuteurs accompagnent

de près les stagiaires et des séquences lors desquelles ils ne seraient pas présents mais resteraient malgré tout « sur destinataires » du travail de formation mené. C'est d'ailleurs sans doute lors de ces séquences que l'utilisation d'outils, tels que la vidéo, permettant de compenser l'absence des tuteurs et/ou de recueillir des traces d'activité permettant ensuite de revenir vers eux prendrait tout son sens (Chaliès, Gaudin et Tribet, 2015). Il est par ailleurs utopique de considérer que le type d'accompagnement des stagiaires proposé au sein du dispositif transformatif étudié puisse s'envisager en dehors d'un accompagnement plus englobant structuré à l'échelle du plan de formation. Cela était d'ailleurs pour partie le cas au sein de cette étude avec l'institution d'un collectif de formateurs, réunissant les tuteurs et les formateurs universitaires, grâce à un travail mené collectivement sur des objets de formation génériques (les ENS) ayant une certaine validité à l'échelle de la communauté professionnelle enseignante et permettant de répondre, après avoir été contextualisés (par exemple à la discipline, au format de travail adopté avec les élèves, etc.), aux besoins des stagiaires pendant leur première année d'exercice du métier.

Sébastien Chaliès

sebastien.chalies@univ-tlse2.fr

Bibliographie

- Aspfors, J. et Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education*, 48, 75-86.
- Balas, S. (2011). *Le référentiel, un outil de formation, un instrument de développement du métier : Le métier de masseur-kinesthésique en référence*. Thèse de doctorat non publiée. Paris : CNAM. En ligne, consulté en juin 2017 : <<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00726931v2/document>>.
- Bertone, S., Chaliès, S. et Clot, Y. (2009). Contribution d'une théorie de l'action à la conceptualisation et à l'évaluation des pratiques réflexives dans des dispositifs de formation initiale des enseignants. *Le travail humain*, 72(2), 104-125.
- Bertone, S. et Chaliès, S. (2015). Construire un programme de recherche technologique sur la formation des enseignants : choix épistémologiques et théoriques. *@ctivités*, 12(2), 53-72. En ligne, consulté en juillet 2017 : <<http://www.activites.org/v12n2/v12n2.pdf>>.
- Billett, S. (2009). Modalités de participation au travail : la dualité constitutive de l'apprentissage par le travail. Dans M. Durand et L. Filliettaz (dir.), *Travail et formation des adultes* (p. 37-63). Paris : PUF.
- Bulea, E. et Bronckart, J.-P. (2005). Pour une approche dynamique des compétences langagières. Dans J.-P. Bronckart, E. Bulea et M. Pouliot (dir.), *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences ?* (p. 193-227). Lille : Presses du Septentrion.
- Cash, M. (2009). Normativity is the mother of intention: Wittgenstein, normative practices and neurological representations. *New Ideas in Psychology*, 27, 133-147.
- Chaliès, S., Amathieu, J. et Bertone, S. (2013). Former les enseignants pour accroître leur satisfaction au travail : propositions théoriques et illustrations empiriques. *Le travail humain*, 76(3), 309-334.
- 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(3), 550-563.

- Chaliès, S. et Bertone, S. (2017). And if L. Wittgenstein helped us to think differently about teacher education? Dans Michael A. Peters et J. Stickney (dir.), *A companion to Wittgenstein on education: Pedagogical investigations*. Berlin, Allemagne : Springer.
- Chaliès, S., Bruno, F., Méard, J. et Bertone, S. (2010). Training preservice teachers rapidly: the need to articulate the training given by university supervisors and cooperating teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26, 764-774.
- Chaliès, S., Cartaud, S., Escalié, G. et Durand, M. (2009). Note de synthèse – D’une utilité discutée à une utilité éprouvée du tutorat en formation initiale des enseignants : la nécessité d’une formation des tuteurs. *Recherche et formation*, 61, 85-129.
- Chaliès, S., Gaudin, C., Tribet, H. (2015). Exploiter la vidéo dans les dispositifs de formation des enseignants novices : conceptualisation et discussion théoriques à partir d’une étude de cas en EPS. *Revue française de pédagogie*, 193, 5-24.
- Cometti, J.-P. (2004). *Ludwig Wittgenstein et la philosophie de la psychologie*. Paris : PUF.
- Davis, A. (2009). Examples as method? My attempts to understand assessment and fairness in the spirit of the later Wittgenstein. *Journal of Philosophy of Education*, 43, 371-389.
- De Lara, P. (2005). *L’expérience du langage. Wittgenstein philosophe de la subjectivité*. Paris : Ellipses.
- Delgoulet, C. et Vidal Gomel, C. (2013). Le développement des compétences : une condition pour la construction de la santé et de la performance. Dans P. Falzon (dir.), *Ergonomie constructive* (p. 19-32). Paris : PUF.
- Gallo-Fox, J. et Scantlebury, K. (2016). Coteaching as professional development for cooperating teachers. *Teaching and Teacher Education*, 60, 191-202.
- Hahn, C. (2007). Construire le lien entre pratiques professionnelles et savoirs théoriques dans l’enseignement supérieur. *Éducation permanente*, 172, 39-44.
- Klug, J., Bruder, S. et Schmitz, B. (2015). Which variables predict teachers diagnostic competence when diagnosing students’ Learning behavior at different stages of a teacher’s career? *Teachers and Teaching: theory and practice*, 22(4), 461-484.
- Le Blanc, G. (2002). *Les maladies de l’homme normal*. Bègles : Éditions du Passant.
- Lenoir, Y. et Bru, M. (dir.). (2009). *Quels référentiels pour la formation professionnelle à l’enseignement?* Toulouse : Éditions universitaires du Sud.
- Malglaive, A. (1994). Alternance et compétences. *Cahiers pédagogiques*, 320, 26-28.
- Moussay, S., Étienne, R. et Méard, J. (2010). Le tutorat en formation initiale des enseignants : orientations récentes et perspectives méthodologiques. *Revue française de pédagogie*, 166, 59-69.
- Muller, A. et Plazaola Giger, I. (2012). Compétences, travail et formation. Dans E. Bourgeois et M. Durand (dir.), *Apprendre au travail* (p. 215-226). Paris : PUF.
- Ogien, A. (2007). *Les formes sociales de la pensée. La sociologie après Wittgenstein*. Paris : Armand Colin.
- Pantic, N. et Wubbels, T. (2010). Teacher competencies as a basis for teacher education –Views of Serbian teachers and teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 694-703.
- Searle, J.R. (1998). *La construction de la réalité sociale*. Paris : Gallimard.
- Theureau, J. (2015). *Le cours d’action. L’enaction et l’expérience*. Toulouse : Octarès.
- Williams, M. (2002). Tout est-il interprétation? Dans C. Chauviré et A. Ogien (dir.), *La régularité* (p. 207-233). Paris : EHESS.
- Wittgenstein, L. (2004). *Recherches philosophiques*. Paris : Gallimard.

Abstract

Mentoring pre-service teachers and the construction of their professional competences: theoretical proposals and empirical illustrations

ABSTRACT: This theoretical study examines the mentoring situation and considers the adjustments which would have to be made to ensure that pre-service teachers develop professional skills effectively. The study first presents an original theoretical conceptualisation which is used as a basis for the definition of the dynamics of constructing competences. This conceptualisation is then empirically illustrated and a discussion follows on how teachers might organise their mentoring activities with pre-service teachers in schools.

KEYWORDS: teacher education, tutorial system, competences, theory of education