Le tutorat collectif comme ressource professionnelle au service de l'apprentissage du métier d'enseignant

Sylvie Moussay

▶ **To cite this version:**

Sylvie Moussay. Le tutorat collectif comme ressource professionnelle au service de l'apprentissage du métier d'enseignant. Solange Ciavaldini-Cartaut. Innover en formation. Accompagner autrement les enseignants entrant dans le métier, L'Harmattan, pp.86-98, 2012. hal-00835553

HAL Id: hal-00835553
https://hal.science/hal-00835553

Submitted on 19 Jun 2013

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

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

CHAPITRE 6 LE TUTORAT COLLECTIF COMME RESSOURCE PROFESSIONNELLE AU SERVICE DE L'APPRENTISSAGE DU METIER D'ENSEIGNANT

SYLVIE MOUSSAY

LE TUTORAT COLLECTIF COMME PISTE INNOVANTE

Ce chapitre présente les résultats d'une recherche technologique (Moussay, 2009) issue d'un programme questionnant l'efficacité des dispositifs de formation par alternance et leurs incidences sur le développement professionnel des enseignants débutants. Cette recherche visait l'analyse des conditions propices à l'apprentissage du métier enseignant lors de la prise de fonction en responsabilité au sein d'un établissement scolaire du premier ou du second degré. L'objectif de l'étude était plus particulièrement d'analyser les circonstances au cours desquelles, en situation de travail réel, les enseignants débutants font usage des règles de métier énoncées par divers professionnels (tuteur, formateur universitaire, collègues, directeur de l'établissement). Il s'est agi précisément de circonscrire les modalités permettant aux règles se référant aux manières de penser et de faire le métier, de devenir des ressources au service du développement de l'activité professionnelle des enseignants débutants.

Cette question de recherche rejoint celle portant sur la qualité des interactions et de l'environnement de travail et de formation qui peut influencer l'apprentissage du métier enseignant. Elle est en rapport avec les travaux récents portant d'une part sur les limites du tutorat traditionnel représenté par la « dyade tuteur-stagiaire » et d'autre part sur des propositions novatrices alternatives issues d'un partenariat

renforcé entre l'école, l'université et un « collectif » de formation *in situ*, dans l'établissement scolaire. Sur ce point, l'expansion du tutorat traditionnel à « un tutorat collectif » est considérée par certains auteurs comme une piste prometteuse de formation. Les enseignants débutants apprennent le métier et bénéficient de conseils adressés par différents professionnels de la formation et de la communauté éducative et scolaire (tuteur, formateur universitaire, collègue(s), chef d'établissement). D'un point de vue général, les établissements scolaires sont considérés comme des *communautés de pratique* (Wenger, 1998) porteuses de la culture du milieu enseignant. Ces communautés permettent à l'activité des débutants de s'enrichir du savoir-faire d'autres professionnels (Moussay, Etienne & Méard, 2009) en mettant à leur disposition des ressources leviers de leur développement professionnel.

Dans le contexte de la « masterisation » et de la formation continuée des fonctionnaires stagiaires, « le tutorat collectif » est une piste novatrice dans la mesure où la confrontation croisée des points de vue sur « les façons de faire classe » peut constituer des opportunités d'apprentissage du métier. Dans cette orientation, l'hypothèse selon laquelle « le tutorat collectif » est alternativement source et ressource d'apprentissage requiert l'étude du potentiel heuristique et formatif des règles de métier adressées aux enseignants débutants et des circonstances et modalités favorables à de tels apports.

L'APPRENTISSAGE DU METIER D'ENSEIGNANT ECLAIRE PAR LES PRESUPPOSES D'UNE PSYCHOLOGIE HISTORICO-CULTURALISTE

En psychologie historico-culturaliste (Vygotski, 1978 ; Leontiev, 1984) l'intériorisation de *signes culturels* est le préalable au développement des *fonctions psychiques supérieures* du sujet apprenant (Vygotski, 1997). Autrement dit, l'enseignant débutant au cours de sa formation apprend à constituer comme ressources des

règles de métier énoncées par différents interlocuteurs de son milieu de travail. Ces règles de métier sont appropriées et leur contextualisation permet d'agir de manière plus adaptée et de signifier autrement l'expérience d'enseignement vécue : elles deviennent alors des *instruments psychologiques et techniques* au service de l'efficacité de leur activité (Vygotski, 1978). D'après l'auteur (1997), *les conflits intrapsychiques* résultent d'une *tension entre concepts scientifiques et concepts quotidiens.* A partir de ce présupposé, les conflits que les débutants vivent au cœur de l'action professionnelle participent au processus de développement de leur activité professionnelle (Bertone, Méard, Euzet, Ria et Durand, 2003) dans la mesure où ils émergent a) d'une concurrence entre les multiples énoncés de règles de métier adressés dans le cadre d'un « tutorat collectif », b) et d'une confrontation entre ces règles de métier avec leur vécu en classe. Enfin, les travaux de Leontiev (1984) portant sur le *rapport dynamique entre les trois niveaux qui constituent l'architecture de l'activité humaine* (motifs, action, opération) permettent de rendre compte de deux trajectoires possibles du processus de développement de l'activité des débutants. Il s'agit tout d'abord du sens, c'est-à-dire de la transformation du motif d'agir par l'entremise d'actions nouvelles. Puis il s'agit de l'efficience, c'est-à-dire la création de nouvelles « opérations » ou moyens pour faire face aux contraintes des situations de travail en classe.

LA MISE EN PLACE D'UN TUTORAT COLLECTIF

Conformément au principe méthodologique qui consiste à « transformer délibérément l'activité pour pouvoir la comprendre » (Clot, 2008), notre intervention a consisté à transformer le tutorat prescrit et instrumentalisé par l'institution qui est centré sur la relation dyadique « formateur-débutant » en tutorat collectif impliquant plusieurs professionnels au sein des établissements

scolaires. Au travers de ce nouvel agencement de la formation de terrain, il s'est agi de construire des situations porteuses d'un « tutorat à plusieurs voix » où les professionnels en présence étaient capables d'échanger sur l'activité professionnelle des débutants en faisant des apports concurrents de règles de métier. L'étude de cas présentée concerne ainsi le tuteur, deux autres collègues du même champ disciplinaire (physique-chimie) et Julien, fonctionnaire stagiaire nouvellement affecté dans leur établissement. Ils ont constitué un « collectif » partageant la même culture d'établissement et ayant les mêmes obligations institutionnelles (programme scolaire et types de classe par exemple).

Au cours d'une année complète de tutorat, des matériaux issus d'enregistrements audiovisuels de l'activité en classe de Julien, d'entretiens d'auto-confrontation simple et croisée ont été recueillis (Clot, 2008). L'objectif de ces entretiens d'auto-confrontation était de faire des traces audiovisuelles de l'activité en classe un objet d'analyse puis de discussion entre le stagiaire et ses collègues, en présence du chercheur. L'ensemble des données de verbalisation issues de ces entretiens a été retranscrit puis découpé en unités d'analyse. Chaque unité a été par la suite délimitée à partir de l'énonciation d'une règle par l'enseignant débutant (Julien), identifiée et étiquetée selon les énoncés portant sur une action (quoi faire), un motif (parce que, sinon) et une opération (comment faire) (Léontiev, 1984) (Tableau 1).

Transcription d'un entretien d'auto-confrontation croisée (avril 2008)	Identification des Enoncés de règles

	(R)
Chercheur : alors là/ tu leur expliques l'équilibre des équations en utilisant une analogie	
Julien : oui, alors j'ai repris l'analogie du sandwich/ j'ai cet exercice qui correspond bien aussi pour faire cette analogie/ (…) mélanger 2 Cu avec 2 OH- /ça n'a peut-être rien à voir avec mélanger une tranche de fromage avec deux tranches de pain/ sauf que mathématiquement/ c'est à peu près la même chose/ en fait on en a discuté avec P (tuteur) et il m'a dit « bof bof » qu'il ne le faisait plus/ pourtant on en parle souvent avec les formateurs et ils disent que c'est une accroche possible pour aider les élèves à comprendre (…) mais bon/ c'est vrai que maintenant ça m'interroge	**R1 Julien : utiliser l'analogie (action)** R1 tuteur : ne pas utiliser l'analogie (action) R1 formateurs : utiliser l'analogie (action) accrocher les élèves (motif) les aider à comprendre (motif)
Collègue de physique: c'est vrai que avant j'étais une fana de l'analogie/ quand j'ai commencé/ j'étais à fond/ mais maintenant je lève un peu le pied/ parce que je me dis/ qu'à force de faire de l'analogie on leur « squeeze » un truc important aux gamins/ c'est l'abstraction/	R1 collègue : lever un peu le pied par rapport à l'analogie (action) sinon on squeeze l'abstraction chez les élèves (motif)
Julien : ouais/ c'est vrai/	
Collègue de physique : je me dis qu'il faut que les élèves doivent faire cet effort intellectuel/ l'abstraction/ moi c'est vrai comme toi j'utilisais l'analogie/ et j'ai mis beaucoup de temps à me dire qu'en fait ça	R2 collègue : ne pas faire de l'analogie (action) ne pas desservir

les desservait/ l'analogie avec le sandwich/ et ben pour un gamin/ ça restera du fromage et des tranches de pain/ et le lien avec 2 Cu + et 2 HO- / je sais pas jusqu'à quel point ils vont faire la connexion	les élèves (motif)

TABLEAU 1 : EXEMPLE DE TRAITEMENT DES DONNEES PAR LE REPERAGE DE REGLES DE METIER

L'IMPACT DU TUTORAT COLLECTIF SUR L'APPRENTISSAGE DU METIER

L'extrait du corpus proposé rend compte des circonstances au cours desquelles Julien s'est approprié les règles de métier énoncées par ses interlocuteurs pour donner du sens à son activité en classe et tendre vers davantage d'efficience.

Lors d'un entretien d'auto-confrontation croisée mené en présence du chercheur (avril 2008), Julien et une autre collègue s'expliquent à propos de leurs façons de faire de « l'analogie en cours de physique ».

Chercheur *: alors là tu leur expliques l'équilibre des équations en utilisant une analogie*

Julien : *oui, alors j'ai repris l'analogie du sandwich/ j'ai cet exercice qui correspond bien aussi pour faire cette analogie/ (…) mélanger 2 Cu avec 2 OH- /ça n'a peut-être rien à voir avec mélanger une tranche de fromage avec deux tranches de pain/ sauf que mathématiquement/ c'est à peu près la même chose/ en fait on en a discuté avec P (tuteur) et il m'a dit « bof bof » qu'il ne le faisait plus/ pourtant on en parle souvent avec les formateurs et ils disent que c'est une accroche possible pour aider les élèves à*

comprendre (…) mais bon/ c'est vrai que maintenant ça m'interroge

***Collègue de physique**: c'est vrai qu'avant j'étais une fana de l'analogie/ quand j'ai commencé/ j'étais à fond/ mais maintenant je lève un peu le pied/ parce que je me dis/ qu'à force de faire de l'analogie on leur « squeeze » un truc important aux gamins/ c'est l'abstraction/*

***Julien :** ouais/ c'est vrai/*

***Collègue de physique** : je me dis qu'il faut que les élèves doivent faire cet effort intellectuel/ l'abstraction/ moi c'est vrai comme toi j'utilisais l'analogie/ et j'ai mis beaucoup de temps à me dire qu'en fait ça les desservait/ l'analogie avec le sandwich/ et ben pour un gamin/ ça restera du fromage et des tranches de pain/ et le lien avec 2 Cu + et 2 HO- / je ne sais pas jusqu'à quel point ils vont faire la connexion*

***Julien** : je suis d'accord pour la notion d'abstraction/ et en plus le danger de l'analogie/ c'est qu'ils retiennent l'analogie/ ils confondent modèle et réalité/ ils ont pas compris / après moi j'ai pas beaucoup d'expérience/ mais P (tuteur) lui il met l'accent sur le raisonnement/ c'est vrai que là leur poser plus de questions ça les aiderait*

***Collègue de physique** : ouais/ typiquement l'analogie avec le sandwich/ on passe à côté du sens profond de l'équation/ je veux dire que c'est 1 mole qui réagit avec 2 moles avec telle proportion/ et du coup tout ce qui va découler du tableau d'avancement ça devient un automatisme/ un réflexe/ y'a un 2/ je mets un chiffre 2/ et tes élèves ils savent pas expliquer pourquoi/ avec des mots simples/ et si ils savent pas expliquer pourquoi/ ça veut quand même bien dire que tout le discours qu'on a fait / on met une mole avec et ça réagit/ on passe à côté de quelque chose/(…) c'est pour ça qu'il faut rapidement rentrer dans le vif du sujet/*

Julien *: ouais c'est sûr mais ce n'est pas facile en plus j'ai bien vu que ça convenait pas à tous les élèves/ tu vois là faire de l'analogie avec mes élèves de seconde 4 qu'avaient des problèmes ce n'est pas forcément ça*

Collègue de physique *: clairement il faut dire de quoi il s'agit/ pourquoi on fait un tableau d'avancement/ le sens du tableau pour eux/ il faut qu'ils le comprennent/qu'ils se représentent l'équation/ la logique/ le raisonnement perso/ la démarche intellectuelle/ tu les aides à construire ce raisonnement/ à tes élèves tu leur demandes : équilibrer ça signifie quoi ? Pourquoi je mets 1 mole et non pas 2 ? Comment j'associe tel ou tel atome ?/ parce que là ils n'ont pas l'air d'avoir compris grand chose*

1. Confronter les règles de métier pour faire émerger les conflits intrapsychiques

C'est en faisant l'expérience de la confrontation à la diversité mais aussi à la contradiction des règles de métier que Julien réussit à interroger son activité passée et traversée par des conflits. Plus précisément, la contradiction entre la règle utilisée par son tuteur « ne plus faire de l'analogie » et celle énoncée par les formateurs « faire de l'analogie pour accrocher les élèves et pour les aider à comprendre » interroge Julien. On comprend alors que l'expression d'une controverse portant sur la discordance entre les règles de métiers incite Julien à exprimer un *conflit intrapsychique* sur l'usage de l'analogie pour apprendre aux élèves l'équilibre des équations. Au cours de l'échange de tutorat collectif, Julien prend conscience « qu'à force de faire de l'analogie » le risque est de « squeezer l'abstraction » chez les élèves. D'ailleurs, sa collègue précise qu'elle préfère « lever le pied » vis-à-vis de cette technique d'enseignement. L'analyse de la collègue à propos de la règle « faire de l'analogie » devient à ce moment là le levier d'une transformation de l'activité de

Julien au regard de nouvelles modalités désormais envisagées comme possibles dans son travail en classe sans pour autant que les pistes d'action suggérées par son tuteur n'apparaissent comme la seule façon de faire « admise » ou « attendue » au sein de la communauté de pratique. Apprendre le métier d'enseignant consiste ici à confronter son vécu à l'expérience des autres afin de construire son rapport personnel au métier dont l'histoire collective est maintenue vivante grâce au dialogue ouvert sur les ajustements situés d'actions d'enseignement en fonction de la connaissance du public scolaire de l'établissement.

2. Mettre en tension les règles de métier et les contraintes d'enseignement

Ce dialogue professionnel collectif repose en effet sur la mise en rapport progressive de la règle « faire de l'analogie » avec les observations du comportement scolaire des élèves. Par expérience, la pertinence de l'analogie sur l'abstraction est discutée dans la mesure où les élèves « ne font pas forcément la connexion entre l'équation 2 Cu + et 2 HO- et « les deux tranches de pain et la tranche de fromage ». Dans ce prolongement, les connaissances didactiques et pédagogiques de la collègue de Julien permet de souligner que certains élèves « retiennent uniquement l'analogie et confondent modèle et réalité ». Fort de ce constat, les analyses de Julien se développent lorsque chacun discute des limites et de la pertinence générale des pistes ou actions personnelles réellement appliquées en classe. Dans ce prolongement, la mise en rapport des caractéristiques des élèves de Julien « qui ne comprennent pas » avec une nouvelle règle de métier énoncée par son tuteur « mettre l'accent sur le raisonnement » lui permet d'envisager une nouvelle action pédagogique circonstanciée c'est-à-dire « poser plus de questions à ses élèves pour les aider à comprendre (motif) ». Notre analyse invite à considérer que l'affranchissement des conflits de l'activité est un

processus qui nécessite des mises en tension multiples entre les énoncés de règles et les circonstances d'enseignement. Ce sont ces mises en tension qui aide Julien à énoncer une nouvelle règle mieux adaptée aux circonstances de travail avec ses élèves en classe.

3. Questionner l'efficience des règles de métier en rapport avec l'efficacité de l'activité d'enseignement

La situation d'enseignement vécue par Julien a permis de mettre en débat un problème de métier invitant à souligner que « faire de l'analogie » comporte parfois le risque de « passer à côté du sens profond de l'équation » en sciences physiques. Une opposition forte entre l'usage d'une règle et ce qui apparaît comme fondamental dans l'apprentissage des élèves émerge au cours de cet échange où la collègue de Julien rend compte d'une autre règle concurrente : « il faut rentrer rapidement dans le vif du sujet ». Or, sa mise en œuvre n'est pas envisageable pour Julien en difficulté avec les élèves de sa classe de seconde. Toutefois, l'énonciation de différentes opérations *(« à tes élèves tu leur demandes : équilibrer ça signifie quoi ? Pourquoi je mets 1 mole et non pas 2 ? Comment j'associe tel ou tel atome ? »)* permet à ce dernier d'entrevoir plus clairement sa faisabilité. L'étayage des règles de métier par des opérations nourrit la discussion sur les techniques possibles que Julien peut mettre en œuvre pour aider ses élèves à construire le raisonnement. Il s'agit dès lors de ressources permettant à Julien de questionner l'efficience de ses actions au regard de l'efficacité du travail de ses élèves.

Notre analyse montre ainsi comment le « tutorat à plusieurs voix » représenté par les énoncés de règles de métier concurrentes et discordantes, permet à Julien d'interroger son activité réalisée en classe pour envisager de nouvelles règles plus adaptées aux caractéristiques de ses élèves. Leur mise en rapport discutée avec l'expérience vécue lors du travail contextuel en classe permet à Julien

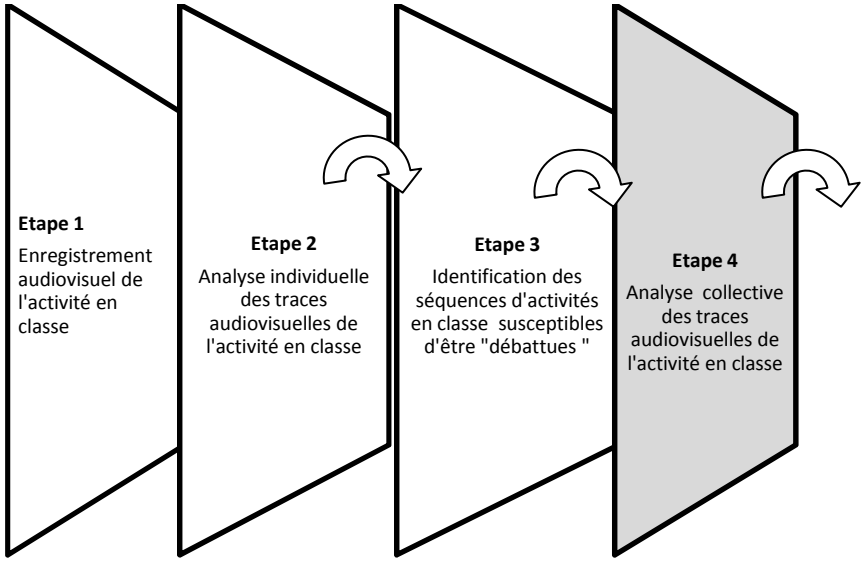
de choisir les règles de métier qui lui paraissent adaptées à sa capacité d'action de débutant et qui font sens au-delà de l'application de recettes.

ÉLEMENTS CONCLUSIFS

Les formateurs-tuteurs sont soucieux des apprentissages des élèves mais sont parfois peu à l'écoute des ajustements circonstanciés des conseils prodigués aux entrants dans le métier. Apprendre le métier dans et par le « tutorat collectif » conduit l'enseignant débutant à arbitrer entre plusieurs règles énoncées au cours d'échanges professionnels dépassant les limites propres aux prescriptions et à l'empan expérientiel d'un seul interlocuteur formateur de terrain.

FICHES INGENIERIE

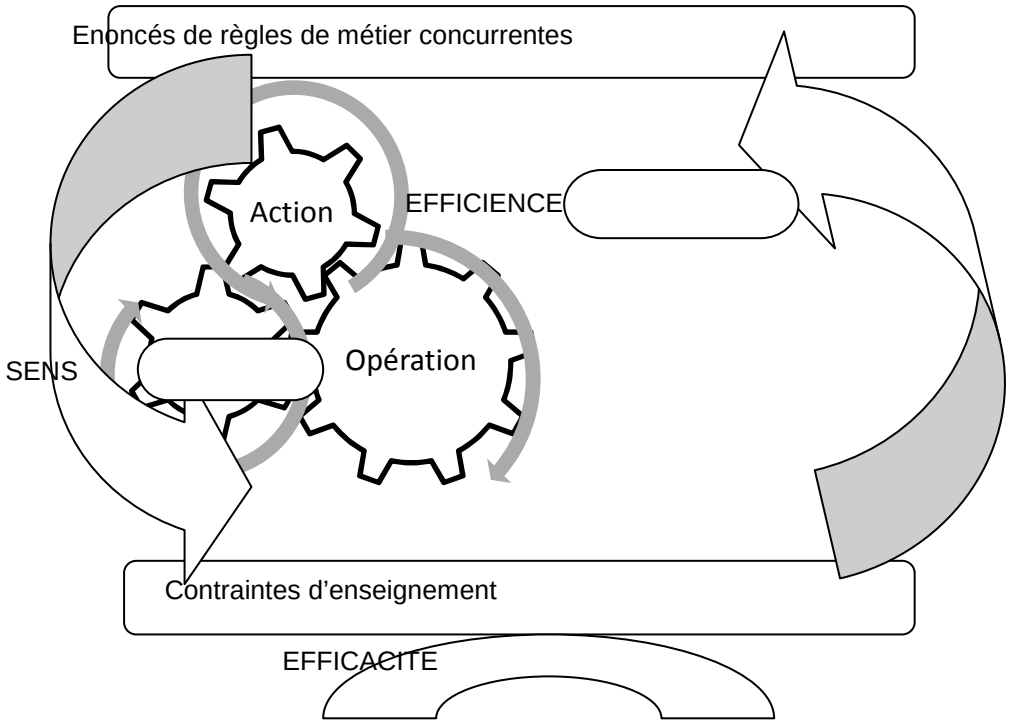
N° 1 : PRESENTATION DES ETAPES DE MISE EN PLACE DU TUTORAT COLLECTIF



Étape 1 : l'activité de Julien en classe a été enregistrée

Étape 2 : les traces audiovisuelles de l'activité en classe ont ensuite fait l'objet d'une analyse par Julien en présence du chercheur

Étape 3 : le chercheur a identifié dans cette analyse la ou les séquences d'activité en classe qui pouvaient à nouveau être analysées et débattues avec d'autres collègues

Étape 4 : des confrontations collectives ont été proposées autour des séquences audiovisuelles d'activité de Julien en classe. Lors de cette dernière étape, le chercheur incitait chaque professionnel à parler des actions passées réalisées par Julien avec ses élèves pour ensuite relancer l'analyse sur les actions possibles à réaliser, les « actions envisageables », en tenant compte des caractéristiques du contexte d'enseignement vécu par Julien.

N° 2 : REPRESENTATION DU PROCESSUS D'APPRENTISSAGE DU METIER PAR CONFRONTATION DES REGLES DE METIER AVEC LES CONTRAINTES D'ENSEIGNEMENT