



HAL
open science

Le tutorat mixte : tension entre deux logiques comme opportunité d'articulation entre activité et compétence

Sylvie Moussay, Véronique Blanjoie

► To cite this version:

Sylvie Moussay, Véronique Blanjoie. Le tutorat mixte : tension entre deux logiques comme opportunité d'articulation entre activité et compétence. Sébastien Chaliès; Valérie Lussi Borer. *Activité et compétence en tension dans le champ de la formation professionnelle en alternance*, Octares Editions, pp.82-92, 2020, 978-2-36630-117-5. hal-03003995

HAL Id: hal-03003995

<https://uca.hal.science/hal-03003995v1>

Submitted on 13 Nov 2020

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

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

Le tutorat mixte : tension entre deux logiques comme opportunité d'articulation entre activité et compétence

Sylvie Moussay et Véronique Blanjoie

Introduction

La littérature scientifique internationale réaffirme l'intérêt, au sein des programmes de formation à l'enseignement, d'une alternance « intégrative » entre un temps d'apports universitaires sur les pratiques en centre de formation et un temps de mise en stage en établissement scolaire (Chaliès, 2016). Particulièrement en France, dans cette période de changement, la question de l'alternance « intégrative » continue à remettre profondément en cause l'organisation et les modèles classiques de la formation des enseignants. Certaines propositions se font jour, celles notamment qui exploitent davantage, dans la formation à l'université, l'expérience vécue des stagiaires en situation de stage pour en faire un objet d'échange entre pairs en formation initiale. D'une autre manière, depuis la Loi sur la Refondation de l'École de la République (MEN, 2013)¹, le dispositif du tutorat mixte associant un tuteur INSPE (Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation) et un tuteur EPLE (Établissement Public Local d'Enseignement) est présenté comme « le » dispositif susceptible de renforcer l'alternance sur la base d'un partenariat entre les universités et les établissements scolaires d'affectation des stagiaires. Sur ce point, des travaux ouvrent la perspective d'un aménagement du tutorat à la création d'une communauté d'apprentissage professionnel dépassant les limites d'un tutorat « one-on-one » avec un tuteur (Willegems, Consuegra, Struyven & Engels, 2018).

Ces avancées rappellent les travaux d'étude sur le tutorat collectif en France (Chaliès, Bruno, Méard & Bertone, 2010 ; Chaliès, Escalié & Bertone, 2012) et les opportunités de développement d'un collectif de pairs et/ou de formateurs comme ressource professionnelle au service de l'apprentissage du métier d'enseignant (Ciavaldini-Cartaut, 2012 ; Moussay, 2012, p.86). Pensé dans des cadres de programmes de formation de type « mentor teams » (Smith & Evans, 2008 cités par Escalié & Chaliès, 2012), l'intérêt majeur se situe dans la mise en place d'un « collectif de formation » tout en prenant en considération la complexité du travail d'un collectif inter-catégoriels, Tuteur INSPE (université) et EPLE (établissement scolaire) (Moussay, 2019).

Pour l'essentiel, les résultats montrent l'intérêt d'une pratique concertée de tutorat autour du travail accompli par le stagiaire. Les programmes de tutorat des stagiaires aux É.-U. confirment cette modalité collective d'accompagnement plus ou moins institutionnalisée, en soulignant l'obligation de la considérer en dehors des aspects évaluatifs (Bressman, Winter & Efra Efron, 2018, p.163), mais davantage comme une occasion pour les stagiaires de bénéficier de retours variés sur leur pratique. C'est d'ailleurs autour de la question des interactions entre tuteurs et stagiaires que les travaux s'intéressent au développement des compétences chez les formés (Dobrowolska & Balslev, 2017). Les auteurs mettent en évidence les limites à établir un lien direct entre les interactions tutorales et le développement des compétences. Dès lors, on comprend à travers les résultats d'étude l'importance d'envisager les entretiens post-leçons entre les tuteurs et les stagiaires non plus comme un simple retour sur les actions réalisées par les stagiaires, mais bien davantage comme un

¹ Ministère de l'Éducation Nationale. Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République Loi 2013-595 du 8 juillet 2013

espace dialogique favorisant la construction des compétences (Barrera, Braley & Slate, 2010) finalisé par le développement professionnel des stagiaires.

Pour autant, la revue de littérature sur le travail collectif des tuteurs, les effets de l'injonction de la collaboration interprofessionnelle chez les formateurs de stagiaires (Portelance, Martineau & Caron, 2014) et en particulier en France, sur les effets du dispositif du tutorat mixte, révèle des éléments à l'origine de dysfonctionnements ; à titre d'exemple, on relève des difficultés pour créer un espace dialogique favorisant le processus d'apprentissage-développement des compétences chez les stagiaires, mais aussi des contraintes de temps pour organiser des concertations collectives entre les tuteurs/trices INSPE et EPLE (Rapport IGEN-IGAENR, 2015)². À l'origine d'une activité collective souvent « contrariée » (Moussay, Blanjoie & Babut, 2017), ces dysfonctionnements impactent le processus de construction de nouvelles compétences chez les stagiaires (Balslev, Filliettaz, Ciavaldini-Cartaut & Vinatier, 2015).

Dans les études du domaine, les auteurs mettent clairement en évidence l'existence de logiques et de positionnements contradictoires au sein même du tutorat ; la complexité du travail collectif entre les deux tuteurs est ainsi mise à jour, les logiques d'accompagnement adoptées par les tuteurs EPLE et INSPE souvent en tension. Telle que nous la comprenons, il semble possible d'entrevoir cette tension entre d'une part une logique d'évaluation des compétences où l'activité réelle est absente ; d'autre part, une logique prenant en compte l'activité tout en la limitant à ses aspects observables pour juger des compétences professionnelles acquises. Cette tension semble, d'une autre façon, traduire deux problématiques : la première concerne les modèles structurels de formation visant à limiter encore aujourd'hui, par des discours injonctifs, l'ingénierie d'une alternance à une évaluation des compétences du fonctionnaire stagiaire sans l'intégrer à une réflexion sur les processus d'apprentissage et de développement professionnels. La deuxième problématique porte davantage sur la difficulté pour les tuteurs/trices INSPE et EPLE de mobiliser le référentiel de compétences des métiers du professorat³ et d'en faire usage *pour* l'activité (Cadet, 2014)⁴, au service du développement professionnel des stagiaires. Dans le contexte actuel, le référentiel de compétences se transforme davantage en support de normalisation et de prescription au point de perdre tout lien avec le travail réel (Albero & Nagels, 2011).

Ces problématiques invitent à aller plus loin dans l'accompagnement des stagiaires en questionnant les rapports entre « compétence » et « activité », les usages des référentiels (Prot, 2014) et leurs liens avec le développement de l'activité. De fait, ces liens peu visibles méritent d'être explorés dans le champ de la formation des enseignants (Chaliès & Lussi Borer, 2019). Précisément, l'approche de l'activité à laquelle se réfère notre contribution permet d'aborder la compétence et sa construction en accordant une place importante à la mise en mouvement de l'activité dans une perspective d'apprentissage et de développement professionnel. Pour le dire autrement, les rapports entre « compétence » et « activité » peuvent emprunter la voie d'une reconversion de l'expérience vécue en moyen de réalisation d'une

² Rapport IGEN-IGAENR, 2015-044 : *Tutorat des futurs enseignants et conseillers principaux d'éducation*, juin 2015.

³ Ministère de l'Éducation Nationale. *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*. Bulletin Officiel n°30 du 25 juillet 2013.

⁴ Cadet fait ainsi référence à l'ouvrage de Prot (2014). *Les référentiels contre l'activité, en formation, gestion, certification*. Paris : Octarès.

expérience vivante et inattendue comme élément moteur du développement professionnel des stagiaires en formation professionnelle par alternance.

À partir de cet éclairage, ce chapitre se veut délibérément un texte présentant la conception des aménagements possibles du dispositif de tutorat mixte orienté vers une mise en tension entre « activité » et « compétence ».

Dans la première partie, la présentation du cadre théorique permet d'explicitier les points d'ancrage théoriques sur l'activité pour appréhender la construction des compétences professionnelles. La seconde partie précise le contexte méthodologique d'une étude ainsi que la démarche de conception itérative des transformations du dispositif du tutorat mixte centrée sur l'expérience des tuteurs/trices INSPE et EPLE. La troisième partie reprend les actions souhaitables et possibles évoquées par les tuteurs/trices à propos de l'usage du référentiel des compétences et des conditions de son articulation avec le développement de l'activité des stagiaires. Enfin, la quatrième partie s'appuie sur les significations des tuteurs/trices INSPE et EPLE pour tirer quelques pistes d'action favorisant le travail collectif en situation de tutorat mixte.

Cadre théorique

Notre contribution se réfère à une définition de l'activité inscrite dans une approche psychologique, historique et culturelle de l'activité humaine et sa perspective développementale (Clot, 2008 ; Engeström, 1999, 2000 ; Leontyev, 1984 ; Vygotski, 1978, 1997, 2003). Cette approche fondée sur un certain nombre de présupposés théoriques sur l'activité paraît prometteuse pour discuter du rapport complexe entre « activité » et « compétence » en formation professionnelle par alternance. Elle permet surtout d'outiller conceptuellement le processus de construction de la compétence en la référant à des situations de travail contextualisées et en déplaçant le regard sur l'activité et le réel (Clot, 2008). Sur ces bases, les défis tant théorique que méthodologique conduisent à questionner le rapport entre « activité » et « compétence » sous l'angle de la dynamique du développement de l'activité.

Si l'approche mobilisée dans notre contribution partage avec les autres contributions de cet ouvrage le postulat que la compétence professionnelle et les circonstances de sa construction sont à envisager *depuis* l'activité (Buléa Bronckart & Bronckart, 2005) elle apporte un éclairage différent sur les liens entre l'activité et la compétence professionnelle, et plus largement sur les conditions de développement du pouvoir d'agir des stagiaires en situation tutorale. Dès lors, la conceptualisation qui émerge du cadre psychologique et culturel historique de l'activité retient quatre présupposés : (i) l'activité est située c'est-à-dire en lien avec le contexte dans lequel elle est réalisée ; (ii) l'activité est définie à partir des aspects structurels qui la composent, particulièrement les buts (ce qui oriente l'action) associés à des mobiles (ce qui incite à agir) et des opérations (ce qui est mis en œuvre concrètement pour agir) (Leontiev, 1984) ; (iii) l'activité est simultanément tournée vers son objet et vers l'activité des autres portant sur cet objet. Les liens entre sujet de l'activité, l'objet du travail et les autres se réalisent par l'intermédiaire d'instruments symboliques (essentiellement le langage) et techniques (Vygotski, 1978, 1997) ; (iv) l'activité est appréhendée à partir des significations que le sujet accorde à ses actions réalisées, mais aussi à celles non réalisées. En d'autres termes, le réalisé n'étant qu'un possible parmi d'autres alternatives d'action, les significations sur le réel de l'activité sont ainsi prises en compte.

Ces quatre présupposés conduisent à porter un regard singulier sur la construction des compétences dans les processus d'apprentissage-développement professionnels des stagiaires en situation tutorale.

Construction des compétences et contexte de l'activité

La construction des compétences ne peut être appréhendée sans prendre en compte le contexte de l'activité, notamment les aspects institutionnels, organisationnels, sociaux, historiques et culturels qui influent sur l'activité. À ce titre, il s'agit de souligner l'intérêt du rapport dialectique entre les prescriptions institutionnelles et le contexte réel de l'activité, la prescription étant considérée comme une ressource pour l'effectuation de l'activité. Analysée sous cet angle dans notre étude, cette orientation consiste à considérer la construction des compétences à partir d'une confrontation entre les prescriptions liées au métier d'enseignant et les caractéristiques de la situation de travail du stagiaire d'une part, et entre les prescriptions et l'activité réalisée par le stagiaire, d'autre part. L'enjeu est d'aborder la construction des compétences en lien avec la variété des conditions d'accomplissement de l'activité, son historicité, la culture de l'établissement, l'organisation du travail, l'environnement humain, professionnel et matériel en y incluant le réalisé et le réel c'est-à-dire « *les mouvements internes non réalisés* » (Clot, 2001, p. 257).

Construction des compétences et réorganisation fonctionnelle de l'activité

La construction des compétences est à définir sous l'angle de la dynamique des composantes de l'activité humaine. On peut ainsi l'envisager en lien avec le processus de réorganisation fonctionnelle des motifs d'action, des buts et des opérations. Cette dimension fonctionnelle permet de convoquer le sens et l'efficience à partir des relations entre le but de l'action et le mobile de l'activité, entre le but de l'action et les opérations. Accéder à ces aspects fonctionnels et dynamiques de l'activité offre une voie d'investigation utile pour « contraindre » et comprendre le processus de construction des compétences des formés. Cette considération peut être complétée par la perspective d'identifier les conflits vécus par les stagiaires issus d'actions concurrentes en vue de soutenir le développement de nouvelles actions.

Construction des compétences et processus d'élaboration des significations

La construction des compétences est envisagée en rapport avec le processus d'élaboration des significations. Cette perspective porte en elle l'idée que la compétence ne peut être définie sans prendre en considération le point de vue de l'acteur et le rapport que celui-ci entretient à son propre travail. Autrement dit, la construction des compétences s'établit dans la relation à l'élaboration de l'expérience vécue au travail. Elle se réfère au processus par lequel le sujet est capable de signifier son expérience vécue, processus qui suppose une « dé-liaison » des expériences passées et de la signification qui leur était attribuée et une « re-liaison » dans un nouveau contexte d'activité par l'entremise *d'instruments psychologiques* (Vygotski, 1978). Cette perspective nécessite d'organiser le redoublement de l'expérience, « *l'expérience vécue d'expériences vécues* » (Vygotski, 2003, p.78) en favorisant sa migration dans une expérience dialogique.

Construction des compétences et espace dialogique

Dans le prolongement des considérations précédentes, la construction des compétences est envisagée au travers du processus d'élaboration des significations de l'expérience dans un horizon social (au travers d'interactions) et culturel (par le biais de signes et d'instruments

techniques). Rapporté à notre contribution, cette perspective permet de souligner le rôle fondamental joué par un collectif de tuteurs dans les dispositifs de formation, mettant en avant le principe de la variété des destinataires indissociablement liée aux manières de voir divergentes quant aux valeurs, mobiles, buts et moyens à mettre en œuvre pour réaliser l'activité. Particulièrement, la construction des compétences professionnelles chez les stagiaires peut s'appuyer sur les étayages conceptuels et empiriques évoqués par les tuteurs/trices INSPE et EPLE à propos de l'objet de l'activité, des actions, des motifs et des opérations. À ce titre, il est possible de considérer les temps de formation comme des espaces de dialogues professionnels ouverts sur un processus d'apprentissage, à condition de ne pas réduire l'apprentissage à l'intériorisation de connaissances nouvelles, mais de le définir plutôt comme l'appropriation d'un genre d'activités (Yvon & Clot, 2003).

Méthode

Contexte et participants

Notre contribution s'appuie sur une étude (Moussay, Blanjoie & Babut, 2017) dont l'objectif était d'analyser le dispositif du tutorat mixte, précisément l'activité collective de deux dyades de tuteurs/trices, chaque dyade étant composée d'un tuteur/trice INSPE et d'un tuteur/trice EPLE. Les tuteurs/trices INSPE étaient impliqués depuis une vingtaine d'années dans la formation des étudiants inscrits en Master MEEF - Métiers de l'éducation, de l'enseignement et de la formation, parcours EPS (Éducation physique et sportive). Ils intervenaient principalement dans les modules de professionnalisation - suivi des stages et analyse de l'intervention enseignante, et effectuaient depuis une dizaine d'années des visites formatives dans le cadre du tutorat des fonctionnaires stagiaires. Les deux tutrices EPLE avaient peu d'années d'expérience dans le tutorat de stagiaires en établissement scolaire. Elles avaient évoqué, dès le début de la recherche, l'absence de formation dans l'accompagnement des stagiaires et leur crainte de « *ne pas être à la hauteur des exigences du dispositif du tutorat mixte* »⁵.

Recueil et analyse des données pour la conception

Les données d'étude ont été construites à l'occasion de deux visites formatives et à partir d'un suivi de l'activité de chaque dyade de tuteurs/trices (contact téléphonique, mails, réunion de travail, objets d'échange, outils de médiation). Trois types de données ont été recueillis : (i) des données écrites consignées dans un carnet et contenant des informations sur le travail de chaque dyade dans le cadre du dispositif de tutorat mixte ; (ii) des données d'enregistrement audiovisuel sur l'activité des tuteurs/trices INSPE et EPLE pendant la séquence d'observation du stagiaire en classe et l'entretien post-leçon ; (iii) des données d'entretiens d'autoconfrontations simple et collective sur les traces de l'activité collective de chaque dyade (traces audiovisuelles et traces écrites).

Quatre entretiens d'autoconfrontation simple (EACS) et trois entretiens d'autoconfrontation collective (EACC) ont été organisés à partir d'extraits audiovisuels sur l'activité des tuteurs/trices. L'objectif des EACS était de donner l'opportunité à chacun de mettre en mots son expérience vécue en précisant les actions collectives réalisées et celles contrariées. Quant

⁵ Dans toutes les citations du chapitre, les guillemets et les italiques sont utilisés pour signifier que les phrases sont extraites des entretiens d'autoconfrontation avec les participants tuteurs/trices INSPE et EPLE.

aux EACC, il s'agissait de proposer aux deux dyades de tuteurs/trices INSPE et EPLE un nouvel espace de confrontation des significations en vue du développement de leur activité collective future dans le dispositif de tutorat mixte.

Les données issues des EACS et des EACC ont été transcrites *verbatim*. Dans un premier temps, l'analyse a consisté à sélectionner les objets de dialogue communs ayant donné lieu à des analyses approfondies de la part des tuteurs/trices INSPE et EPLE (comme par exemple l'usage du référentiel de compétences pendant l'entretien post-leçon avec le stagiaire). Dans un second temps, l'analyse a permis d'identifier pour chaque objet de dialogue commun (i) les actions réalisées par les tuteurs/trices INSPE et EPLE, (ii) les actions souhaitables (actions non réalisées, mais réalisables dans un futur proche), (iii) les actions possibles du point de vue de l'efficacité (actions compatibles avec les visées partagées sur le développement professionnel du stagiaire).

L'enjeu des analyses s'inscrivait dans une démarche de conception continuée dans l'usage (Béguin & Cerf, 2004), conception sur la base des significations des tuteurs/trices INSPE et EPLE à propos de leur activité collective. Dans cette perspective, les significations ont été prises en compte pour concevoir les ajustements possibles et les actions nouvelles à expérimenter en situation de tutorat mixte (voir figure 1). Il a été retenu que les actions souhaitables et possibles énoncées par les tuteurs INSPE et EPLE pouvaient participer de la conception et être traduites sous la forme de transformations potentielles de leur activité collective. De fait, « *les relations entre la conception et le travail quotidien des travailleurs sont de première importance* » (Béguin, 2007, p.107). Un des enjeux de cette perspective peut résider, de notre point de vue, dans la possibilité qu'offrent les significations des tuteurs/trices pour faire évoluer le dispositif du tutorat mixte. Pour reprendre les propos de Béguin, l'objectif est de reconnaître que les transformations d'un dispositif, en l'occurrence le développement de l'activité collective des tuteurs/trices au sein du tutorat mixte, doivent trouver des points d'ancrage dans des manières de faire et de penser qui préexistent et qui évoluent (Béguin, 2012).

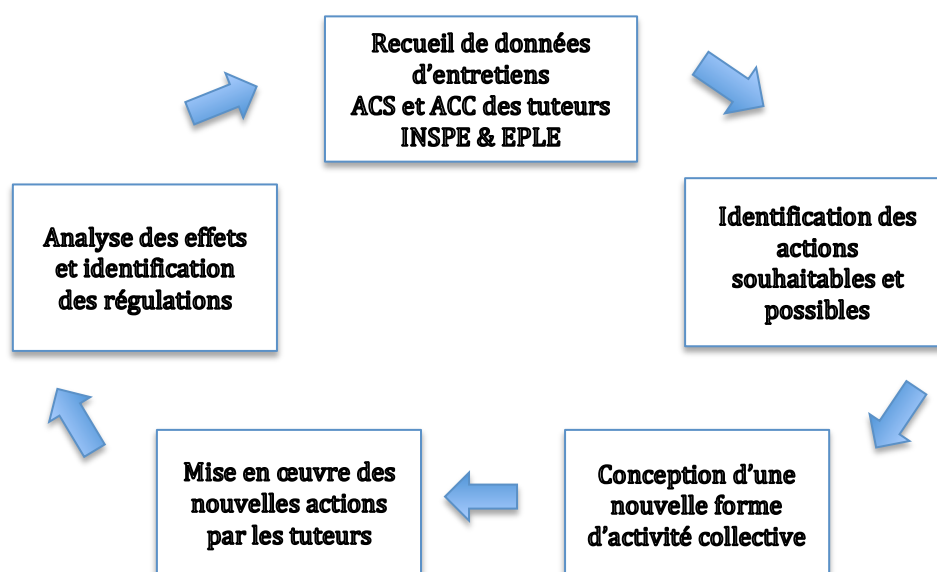


Figure 1 : Conception itérative centrée sur l'expérience des tuteurs

Résultats

Dans le cadre de cette contribution, sont présentées trois pistes d'action du point de vue des tuteurs/trices INSPE et EPLE à propos de l'usage du référentiel des compétences. Elles ont été choisies, car elles semblent apporter des réponses à la problématique de l'articulation « activité » et « compétence », en soulignant notamment les circonstances dans lesquelles l'usage du référentiel de compétences peut favoriser le développement de l'activité. Par ailleurs, ces pistes d'actions rendent compte des possibilités de transformation de l'activité collective des tuteurs INSPE et EPLE dans le dispositif de tutorat mixte.

Instruire les questions sur les compétences prescrites

Au cours des entretiens d'autoconfrontation, l'analyse des usages du référentiel de compétences a été considérée comme une source importante d'information sur les difficultés vécues par les tuteurs/trices INSPE et EPLE. Ces derniers ont exprimé les actions contrariées, en particulier celle de « *faire en sorte que les observations sur la pratique du stagiaire entrent dans les cases du référentiel de compétences* ». Ils ont évoqué la dimension insuffisamment fonctionnelle du référentiel qui oblige parfois à le « *mettre de côté pour y revenir plus tard avec l'évaluation finale* ». De même, ils ont exprimé une diversité d'usages du référentiel de compétences auxquels ils avaient eu recours : un usage intégré à la rédaction de la fiche de positionnement du stagiaire, un usage sur la base de travaux avec les stagiaires dans le cadre d'un module d'enseignement, un usage institutionnel inscrit dans la temporalité des visites de tutorat. Les tuteurs/trices INSPE et EPLE ont évoqué le risque de « *déconnecter le référentiel d'une interrogation sur les représentations du stagiaire* » partageant également le constat que l'usage du référentiel pour « *répondre à un intérêt professionnel propre à chacun avait probablement accentué leur isolement et empêché tout projet de travail collectif entre eux* » dans le dispositif du tutorat mixte.

Du fait de ces constats, les tuteurs/trices INSPE et EPLE ont avancé certaines actions souhaitables comme celles de pouvoir « *s'engager avec le stagiaire dès le début de l'année dans la compréhension des compétences professionnelles prescrites* ». En effet, ils ont mis en avant que le choix des compétences à observer selon la période de l'année supposait davantage de connaître le référentiel des compétences, le comprendre, le maîtriser, et même s'en étonner et « *s'y projeter* ». À cette fin, les tuteurs/trices ont souligné comme souhaitable l'action de permettre aux stagiaires de discuter des contenus du référentiel de compétences au cours de la semaine de rentrée⁶. De leur point de vue, l'un des enjeux de ces échanges était d'offrir l'opportunité aux stagiaires de « *questionner les compétences décrites* », précisément « *de reprendre les déclinaisons proposées dans la grille d'évaluation* » (MEN, 2015) et d'en faire un « *objet d'attention important* ». Cette perspective d'interroger à plusieurs voix les compétences permettait « *d'établir une première accroche pour discuter du travail enseignant sous une forme un peu spéciale* ». A ce titre, les tuteurs/trices ont également exprimé une autre action souhaitable « *lire le référentiel en le tournant vers le disciplinaire* », en l'occurrence le contexte de l'EPS, ce qui est apparu pour les tuteurs EPLE comme une occasion de « *parler de ce qu'ils faisaient dans leur établissement* ».

De fait, cette manière d'exploiter le référentiel de compétences en début d'année devait pour les tuteurs/trices s'accompagner « *d'une référence-terrain* » de telle sorte que les compétences prennent place très rapidement dans la réalité du métier et du contexte local de l'établissement

⁶ La semaine de rentrée fixée en août réunit les deux tuteurs et le stagiaire à l'INSPE.

dans lequel les stagiaires étaient affectés. Des traces de l'expérience du tuteur EPLE pouvaient à ce titre devenir des ressources pour aider les stagiaires à « *exprimer des demandes ciblées en rapport avec une compétence en particulier* ».

Du point de vue des tuteurs/trices INSPE et EPLE, les premiers échanges avec les stagiaires devaient ainsi porter sur la mise en lien des compétences prescrites avec des éléments circonstanciés du travail dans l'établissement scolaire, mais aussi des questions auxquelles le métier d'enseignant était confronté.

Déplacer les cibles de formation pour lever les obstacles à la construction des compétences

Les tuteurs/trices ont évoqué l'intérêt de comprendre très rapidement dans l'année « ce que *les stagiaires essayaient de faire et ce qu'ils éprouvaient comme difficulté à faire* ». Les tuteurs EPLE ont précisé que l'évaluation du premier trimestre, les rapports de visite, les fiches de positionnement les obligeaient à focaliser leur regard sur les compétences des stagiaires à gérer les élèves et à animer des situations d'enseignement et d'apprentissage. Ce constat leur a permis de reparler des difficultés récurrentes des stagiaires, notamment celle qui consistait à construire le cadre d'une leçon. S'il semblait évident pour les tuteurs/trices INSPE que la manière de concevoir des situations d'apprentissage était « *un axe de travail inscrit dans le parcours de formation de la licence au master* », les tutrices EPLE ont davantage exprimé les problèmes récurrents liés à la planification des leçons. Cette divergence de points de vue a été l'occasion de rediscuter des focales prises pour cibles de formation : « *connaître les motifs des stagiaires sous-tendant la construction d'une leçon, rendre explicites les difficultés face à plusieurs modalités d'intervention et la multiplicité des situations d'apprentissages pour les élèves* » ont été évoqués pour lever certains obstacles à la mise en œuvre d'une leçon.

Les tuteurs/trices INSPE ont énoncé comme action souhaitable la perspective de « *mieux comprendre la manière dont les stagiaires mobilisaient ce qu'ils avaient appris dans leur parcours universitaire sur les modèles de leçon, ce qu'ils avaient acquis comme connaissances sur la planification* ». Pour les deux tutrices EPLE, il était plus important d'identifier « *ce que les stagiaires présentaient comme préparations écrites de leçons* ». Pour tous, il était entendu que s'attarder sur ces préparations pouvait contribuer à entrer dans la logique du stagiaire pour saisir les difficultés associées aux choix d'actions opérés pour construire une leçon. Les tuteurs INSPE et EPLE ont présenté un point de vue différencié sur la manière de guider les stagiaires dans la planification : guider à l'échelle d'une leçon ou guider à l'échelle du parcours de formation d'une classe pour construire une cohérence intercycles. Outre cette divergence, les tuteurs INSPE et EPLE se sont accordés pour évoquer la progressivité des apprentissages et l'importance d'un travail disciplinaire à partir de plusieurs objets : « *les progressions des leçons* », « *les temps successifs d'une leçon* », « *les outils utilisés pour construire une leçon* » (programme, bilan de leçon, production écrite des élèves). En poursuivant cette réflexion, ils ont souligné le rapport très étroit entre les problèmes de préparation des leçons et la difficulté des stagiaires « *à observer les élèves en cours et utiliser les observations pour construire les séances* ». Autant de points de vigilance qu'ils souhaitaient adopter et travailler ensemble, permettant d'ouvrir de nouveaux horizons aux moyens d'agir des stagiaires dans la construction de la compétence professionnelle « *concevoir une leçon* ».

Rendre visibles les potentialités d'actions

Confrontés aux images de l'entretien post-leçon réalisé avec les stagiaires, les tuteurs/trices INSPE et EPLE ont surtout souligné l'intérêt « *des analyses partageables* ». Toutefois, ils ont

évoqué la complexité de confronter les stagiaires aux traces audio-vidéo de leur activité, compte tenu des contraintes de temps les amenant souvent à retenir au travers des extraits vidéo la description du « réalisé ». Parallèlement, ils ont constaté que « *leurs questions avaient plus facilement porté sur les problèmes à résoudre que sur le partage de situations à développer* ». De fait, les échanges avaient conduit les stagiaires à se focaliser sur les images prenant en défaut leurs interventions, évoquant pour cela les effets non souhaités sur l'activité des élèves et les éléments à l'origine d'un dysfonctionnement dans la classe (bruit, non respect des consignes, impossibilité d'enrôler tous les élèves). À partir de cette analyse, les tuteurs/trices INSPE et EPLE ont évoqué comme action souhaitable le fait de « *réorienter la confrontation aux traces vidéo pour aider (les stagiaires) à se centrer sur leurs potentialités* » tout en les « *aidant à formaliser un projet d'action future* ». Cette démarche associée au motif de les « *accompagner dans une réalisation réussie* » pouvait selon les tuteurs/trices INSPE et EPLE aider les stagiaires à développer les actions non encore exploitées. De plus, cette perspective de formation pouvait être l'occasion de revenir sur le référentiel des compétences dont le questionnement initial en début d'année n'avait pas été épuisé. Elle permettait ainsi d'apprendre aux stagiaires à mettre en rapport les compétences prescrites avec les dimensions de leur activité potentiellement réalisables. Une telle réflexion a incité les tuteurs/trices INSPE à décrire le travail engagé dans le module d'enseignement UE23⁷ pour revisiter l'usage des différentes traces de l'activité des stagiaires. Une autre modalité d'analyse pouvait, de leur point de vue, conduire les stagiaires à signifier les actions non encore exploitées avec l'aide de leurs pairs.

Discussion

Sans prétendre résoudre l'ensemble des problématiques sur le processus de construction des compétences et celui de l'articulation entre « compétences » et « activité » en formation initiale des fonctionnaires stagiaires, les résultats mettent en avant plusieurs éléments que nous souhaitons reprendre pour souligner l'enjeu des actions évoquées par les tuteurs/trices INSPE et EPLE pour la conception des aménagements du dispositif du tutorat mixte.

Référentiel de compétences comme outil de médiation

Soulignant les limites d'un usage personnel du référentiel des compétences, « *un outil pour soi-même* », les tuteurs/trices INSPE et EPLE ont ainsi évoqué l'utilité de penser une autre perspective d'usage que celle réduite à une logique d'évaluation des compétences requises et/ou acquises (Ughetto, 2014). En d'autres termes, les significations ainsi révélées par les deux dyades ont permis de comprendre la nécessité de porter un autre regard sur le référentiel des compétences pour ne pas le considérer uniquement comme un outil de description et d'évaluation (Balas, 2011) des stagiaires. Les tuteurs/trices INSPE et EPLE ont notamment exprimé l'utilité pour le stagiaire de faire dialoguer, en début d'année, les compétences professionnelles prescrites avec le contexte du travail. A ce titre, ils ont envisagé l'important travail de compréhension par le stagiaire du référentiel des compétences, voire de traduction à plusieurs et de mise en lien avec les caractéristiques de l'activité de travail dans l'établissement scolaire d'affectation. La question de l'usage du référentiel sort ainsi renouvelée, soulignant la nécessité de lier les compétences avec les spécificités locales d'une organisation du travail (Prot, 2014).

⁷ Dans le Master MEEF Parcours EPS à l'ESPE Chamalières, la responsable de l'UE43 propose d'organiser les modules de professionnalisation à partir de séquences d'analyse d'extraits vidéo d'activité en classe.

D'une autre façon, on comprend l'intérêt pour les tuteurs/trices INSPE et EPLE de référer la compréhension des compétences prescrites à des empiries, notamment l'expérience du tuteur EPLE exerçant dans l'établissement d'affectation du stagiaire. Orienter cette compréhension vers un répondant professionnel apparaît comme une piste de travail heuristique. Autrement dit, c'est parce que la compétence se noue autour des enjeux très concrets du travail que les interactions des tuteurs/trices avec les stagiaires peuvent soutenir des apprentissages professionnels. A ces perspectives, s'ajoute celle pour les tuteurs/trices INSPE et EPLE d'identifier l'évolution de la compréhension des compétences, précisément les significations « en devenir » que les stagiaires attribueraient aux compétences.

Ces considérations impliquent des transformations au niveau de l'activité collective des tuteurs/trices INSPE et EPLE. Plus qu'un substrat technique utilisé de manière individuelle à des fins d'évaluation, le référentiel des compétences devient pour ces professionnels et le stagiaire un objet d'attention commun susceptible d'impulser les premiers dialogues professionnels sur les attendus institutionnels et ceux de la communauté professionnelle. C'est lorsque les tuteurs/trices voient dans le référentiel des compétences un moyen de le rapprocher du terrain qu'ils trouvent ainsi la pertinence d'un usage collectif (tutorat mixte) au service d'un accompagnement professionnel des stagiaires.

De telles perspectives impliquent de créer de nouveaux espaces de discussion véritablement intégrés au dispositif de tutorat mixte et ouverts sur des opportunités de travail collectif des tuteurs entre eux, mais aussi des tuteurs avec les stagiaires.

Compétence et analyse de l'activité dans le parcours de formation

Les significations des tuteurs/trices INSPE et EPLE rendent compte d'une autre piste d'aménagement du tutorat mixte orienté vers l'analyse par les stagiaires de leur activité. On peut tout d'abord comprendre à travers les énoncés d'actions possibles des tuteurs/trices INSPE et EPLE l'importance de repenser les séquences de confrontation des stagiaires aux traces audiovisuelles de leur activité. A ce titre, ils ont exprimé l'intérêt d'aider les stagiaires à analyser leur activité en exprimant les actions potentielles. Comme souligné par les tuteurs/trices INSPE et EPLE, il s'agirait d'ajuster la situation d'entretien en vue de soutenir les stagiaires dans la mise en mots d'actions jusque-là inexploitées. C'est, selon Clot, en identifiant ces potentialités qu'il est possible de saisir la compétence et non l'inverse (Clot, 1995). En ce sens, la compétence peut désigner une activité « inachevée » qu'il s'agit de développer à travers l'expression d'actions nouvelles. Dans le cadre de la formation, cette perspective d'associer la compétence à l'évocation des potentialités d'action impliquerait par la suite un accompagnement des stagiaires dans les processus d'arbitrage et de décision.

Par ailleurs, en reconsidérant l'apport du référentiel des compétences au développement de l'activité, les tuteurs/trices INSPE et EPLE mettent en avant l'opportunité pour les stagiaires d'appréhender leur activité au moyen de la compétence comme concept. C'est en référence à cette orientation que certains travaux (Prot, 2003) ont montré que les concepts pouvaient jouer un rôle important dans la réorganisation de la pensée (Vygotski, 2014), leur appropriation favorisant le développement de l'expérience vécue. Tel qu'on peut l'interpréter à travers les actions évoquées par les tuteurs/trices INSPE et EPLE, les temps d'analyse de l'activité pourraient ainsi s'appuyer sur la mobilisation du concept de compétence comme deuxième stimulus. C'est sur la base de ce stimulus, et sous le principe de la « stimulation duale » (Vygotski, 2014), que les stagiaires pourraient donc apprendre à construire de nouvelles significations. Ils pourraient évoquer de nouvelles hypothèses sur les potentialités d'activité future pour en faire avec les tuteurs/trices des objets de réflexion, mais aussi avec les pairs au sein du module d'enseignement UE43. On peut ici reconnaître d'autres travaux portant sur l'intérêt de confronter les concepts quotidiens et les concepts scientifiques, l'ambition des

programmes de formation étant de développer la capacité des étudiants à s'approprier un concept, tel que celui de compétence, à la lumière de leur expérience d'enseignement en stage (Venet, Correa Molina, Nootens & Roberge, 2016).

L'ensemble de ces considérations envisage autrement les modalités d'accompagnement des stagiaires en considérant les concepts comme instruments d'apprentissage (Saussez & Yvon, 2014). Cette perspective de formation laisse entrevoir au fond une tentative de construire un nouveau cadre de collaboration pour les tuteurs/trices dont l'objectif serait de soutenir les stagiaires dans l'analyse de leur activité à l'appui de traces et en composant avec le concept de compétence comme stimulus. Précisément, la démarche de formation orchestrée par les deux tuteurs INSPE et EPLE pourrait ainsi contribuer à accompagner les stagiaires à s'approprier la compétence en l'ancrant à leur propre activité de travail. Ces propositions portent un regard différent sur la mise en œuvre du tutorat mixte et l'activité collective des tuteurs/trices qui s'y joue.

Conclusion

Dans ce chapitre, notre intention était de voir en quoi le tutorat mixte comme dispositif de formation accompagnant le développement professionnel des stagiaires pouvait poser en d'autres termes la problématique de l'articulation « activité » et « compétence » dans le cadre de la formation initiale des enseignants. La prise en compte de l'expérience des dyades de tuteurs/trices INSPE et EPLE et de leurs significations a permis de questionner leur activité collective. Les logiques divergentes d'accompagnement et d'évaluation qui se révèlent comme des freins au travail collectif des tuteurs/trices sont ici rediscutées à l'aune d'une conception nouvelle des modalités de travail avec les stagiaires autour du référentiel des compétences. De fait, les pistes d'action ainsi évoquées par les tuteurs/trices mettent en avant l'intérêt de relier, au gré de la formation, les analyses de l'activité avec les compétences. Une telle considération peut ainsi soutenir et garantir un travail davantage collectif entre les tuteurs/trices, fondé sur un autre usage du référentiel de compétences avec les stagiaires, notamment à travers son rapport dialectique avec l'activité réelle et circonstanciée.

Références bibliographiques

- Albero, B., & Nagels, M. (2011). La compétence en formation : Entre instrumentalisation de la notion et instrumentation de l'activité. *Education & Formation*, 296, 13-30.
- 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.
- Balslev, K., Filliettaz, L., Ciavaldini-Cartaut, S., & Vinatier, I. (2015). *La part du langage : pratiques professionnelles en formation*. Paris : France : L'Harmattan.
- Barrera, A., Braley, R. T., & Slate, J. R. (2010). Beginning teacher success: An investigation into the feedback from mentors of formal mentoring programs. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18(1), 61-74.
- Béguin, P. (2012). Conception et développement. Appropriation, dialogues et sens du développement. Dans Y. Clot (Dir.), *Vygotski maintenant* (pp.175-191). Paris : La Dispute.
- Béguin, P. (2007). Prendre en compte l'activité de travail pour concevoir. *@ctivités*, 4 (2), 107-114, [http:// www.activites.org/v4n2/v4n2](http://www.activites.org/v4n2/v4n2)

- Béguin, P., & Cerf, M. (2004). Formes et enjeux de l'analyse de l'activité pour la conception des systèmes de travail. *@ctivité*, 1(1). Repéré à : [<http://www.activites.org/v1n1/beguin.pdf>].
- Bressman, S., Winter, J.-S., & Efrat Efron, S. (2018). Next generation mentoring: Supporting teachers beyond induction. *Teaching and Teacher Education*, 78, 162-170.
- Buléa Bronckart, E., & Brockart, J.-P. (2005). Pour une approche dynamique des compétences langagières. Dans J.-P. Bronckart, E. Buléa, et M. Pouliot (Dir.), *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*, (pp. 193-227). Lille : Presses du Septentrion.
- Cadet, J.-P. (2014). Référentiels et activité : un rapport complexe à améliorer. *Formation Emploi*, 128, 101-108.
- Chaliès, S. (2016). Tutorat et construction des compétences professionnelles par les enseignants stagiaires. *Recherche et formation* [En ligne], 83 | URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2696>
- Chaliès, S., Bruno, F., Méard, J., & 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., Escalié, G., & Bertone, S. (2012). Etude d'un travail collaboratif de formation professionnelle initiale des enseignants : résultats et propositions. *Savoirs*, 29, 59-78.
- Ciavaldini-Cartaut, S. (2012). *Innover en formation Accompagner autrement les enseignants entrant dans le métier*. Paris : L'Harmattan.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- Dobrowolska, D., & Balslev, K. (2017). Discursive mentoring strategies and interactional dynamics in teacher education. *Linguistics and Education*, 42, 10-20.
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. In Y. Engeström, R. Miettinen, & R.-L. Punamäki (Eds.), *Perspectives on Activity Theory*, (p. 19-38). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2000). Activity theory as a framework for analyzing and redesigning work. *Ergonomics*, 43(7), 960-974.
- Escalié, G., & Chaliès, S. (2011). Vers un usage européen du modèle des communautés de pratique en formation des enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, 174, 107-118.
- Leontiev, A. (1984). *Activité conscience, personnalité*. Moscou : Edition du Progrès.
- Moussay, S. (2012). Le tutorat collectif comme ressource professionnelle au service de l'apprentissage du métier d'enseignant. Dans S. Ciavaldini-Cartaut (Dir.), *Innover en formation Accompagner autrement les enseignants entrant dans le métier* (pp. 86-91). Paris, L'Harmattan.
- Moussay, S. (2019). Le tutorat mixte comme enjeu de l'alternance intégrative. Quelle expérience du travail d'observation du Tuteur ESPE et du tuteur EPLE. Dans G. Escalié et E. Magendie (Dir.), *L'alternance intégrative en formation initiale des enseignants : un défi à relever ou un principe à dépasser* (pp. 60-74). Bordeaux : PUB.

- Moussay, S., Blanjoie V., & Babut, P. (2017). Les conflits vécus par le tuteur ESPE et le tuteur EPLE dans le dispositif du tutorat mixte. *Ejrieps*, 41, 91-112.
- Portelance, L., Martineau, S., & Caron, J. (2014). L'injonction de la collaboration interprofessionnelle chez les formateurs de stagiaire en enseignement : entre adhésions et résistances. Dans T. Pérez-Roux et A. Balleux (dir.), *Mutations dans l'enseignement et la formation : brouillages identitaires et stratégies d'acteurs*, (pp. 209-227). Paris : L'Harmattan.
- Prot, B. (dir.) (2014). *Les référentiels contre l'activité, en formation, gestion, certification*. Toulouse : Octarès.
- Prot, B. (2003). Analyse du travail des jurys en validation des acquis : l'usage du référentiel. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32(2), 219-243.
- Saussez, F., & Yvon, F. (2014). Problématiser l'usage de la co-analyse de l'activité en formation initiale à l'enseignement. Dans L. Paquay, P. Perrenoud, M. Altet, R. Étienne, et J. Desjardins (Dir.), *Travail réel des enseignants et formation. Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques ?* (p.113-126). Bruxelles: De Boeck.
- Smith, E., & Evans, C. (2008). Providing effective mentoring for alternate route beginning teachers. *The Teacher Educator*, 43, 4, 249-278.
- Ughetto, P. (2014). Référentiels de compétences : ce que l'instrument fait à la logique compétence. Dans B. Prot (Dir.), *Les référentiels contre l'activité* (pp. 35-49). Toulouse : Octarès.
- Venet, M., Correa Molina, E., Nootens, P., & Roberge, M. (2016). Pédagogie universitaire et accompagnement dans la zone proximale de développement des enseignants et enseignantes en formation initiale et continue. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(1), 88-110.
- Vygotski, L.-S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge : Harvard University Press.
- Vygotski, L.-S. (2003). *Conscience, inconscient, émotions*. Paris : La Dispute.
- Vygotski, L.-S (1934/1997). *Pensée et langage* (3^e édition). (F. Sève trad.). Paris : La Dispute.
- Vygotski, L.-S. (2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. Paris : La Dispute.
- Willegems, V., Consuegra, E., Struyven, K., & Engels, N. (2018). Pre-service teachers as members of a collaborative teacher research team: A study track to extended professionalism? *Teaching and Teacher Education*, 76, 126-138.