

Le travail enseignant : une ressource pour le développement du pouvoir d'agir des enseignants débutants

Sylvie MOUSSAY & Jacques MEARD

*Université de Nice Sophia-Antipolis, FRANCE
IUFM Célestin Freinet-Académie de Nice
DATIEF- siège académique, 89 avenue George V
06046 NICE Cedex 1*

RÉSUMÉ

L'étude de cas présentée examine les circonstances dans lesquelles le travail enseignant peut devenir une ressource au service du développement professionnel d'une enseignante débutante de français. Cette étude est extraite d'une partie du programme de recherche de l'équipe DATIEF qui vise à étudier l'impact des énoncés de règles de métier sur le développement de l'activité des enseignants débutants au cours des interactions de formation et en classe. Le cadre conceptuel se réfère à l'approche historico-culturelle (Vygotski, 1997; Leontiev, 1981) et aux travaux en clinique de l'activité (Clot, 2008). Les résultats de l'étude mettent en évidence : a) le suivi des règles pour rendre le travail possible ; b) la comparaison des règles comme issue favorable au travail contrarié ; c) la confrontation des règles aux contraintes d'enseignement à l'origine du renouvellement du sens du travail. A partir des résultats, l'accompagnement du développement professionnel des fonctionnaires stagiaires peut être repensé en privilégiant les tensions entre les règles du métier et l'expérience en classe.

MOTS-CLÉS : Formation professionnelle ; développement de l'activité ; sens et efficacité ; enseignant débutant ; tutorat

1. Introduction

Des études récentes soulignent à quel point la possibilité pour les enseignants débutants d'accroître leur pouvoir d'agir est mise en cause par les nombreuses et nouvelles contraintes vécues dans l'exercice quotidien du travail (Roger & Ruelland, 2009), par les tensions accrues du métier entre des injonctions impersonnelles et un exercice de plus en plus solitaire (Clot & Ruelland-Roger, 2008), et par des arbitrages incessants entre des règles de métier concurrentes et parfois contradictoires énoncées par une multiplicité de professionnels (tuteur, formateur universitaire, collègues...) (Méard & Bruno, 2009). La pression exercée par les attentes institutionnelles mais aussi par celles des parents et des élèves contribue à créer des situations de crise chez les enseignants débutants marquées par le doute et l'anxiété. Dans ce contexte, travailler en classe mais surtout apprendre à travailler devient pour les enseignants débutants une véritable épreuve traversée par des *conflits intrapsychiques* (Vygotski, 1997) issus de la concurrence entre les diverses règles de métier (Bertone, Méard, Euzet, Ria et Durand, 2003) énoncées au cours des interactions de formation et d'échanges informels mais aussi de la contradiction entre ces règles et les contraintes d'enseignement. Sans issue possible, ces conflits intrapsychiques alimentés par les conflits inter-psychiques (Moussay, 2011) sont à l'origine d'angoisse, de perte de confiance et de sentiment d'incompétence, source de fatigue physique et d'usure mentale. Sur ce point, les témoignages récents d'enseignants débutants illustrent le malaise au travail et le *durcissement des dilemmes du travail* (Roger & Ruelland, 2009) qui s'accompagne de sentiments d'échecs, de découragement, de renoncement liés à l'activité en classe contrariée.

C'est à la rencontre de « l'apprentissage » (Vygotski, 1978 ; 1997) du travail enseignant mais aussi et surtout d'un « développement » professionnel possible ou empêché de l'enseignant en formation que s'est portée notre recherche. Précisément, notre étude inscrite dans une approche développementale avait pour objectif d'identifier les circonstances dans lesquelles les règles de métier énoncées par différents interlocuteurs (tuteur, formateur universitaire, collègues) favorisaient ou empêchaient le développement de l'activité professionnelle des enseignants débutants.

La distinction entre ce qu'il est demandé ou conseillé de faire en classe et ce qui est « effectivement » fait par les enseignants débutants interroge de nombreuses problématiques sur le travail enseignant ainsi que les dispositifs de formation professionnelle par alternance. Si les résultats d'études récentes montrent que les nouveaux espaces de formation avec pour support préférentiel la vidéo (Leblanc & Ria, 2010) contribuent à transformer les croyances, les conceptions, les analyses réflexives des débutants, les effets de ces transformations sur leur activité en classe restent encore peu documentés. Par ailleurs, si certaines études en clinique de l'activité soulignent l'intérêt d'un « *travail sur le travail* », d'un « *travail au carré* » (Clot, 2008 ; Roger & Ruelland, 2009) ouvert sur une confrontation réfléchie des enseignants avec ce qu'ils font réellement dans leur exercice professionnel, il semble que les effets de « ce travail

sur le travail » sur le développement du pouvoir d'agir restent encore obscurs. Suite à ces considérations, les résultats présentés dans le cadre de cette communication ont pour visée de montrer en quoi le travail enseignant peut devenir une ressource pour le développement de l'activité des enseignants débutants en classe. Il s'agit notamment d'identifier comment l'analyse de l'activité réalisée étayée par des énoncés de règles de métier peut favoriser la réélaboration par l'enseignant débutant de règles pour agir en classe.

2. Cadre conceptuel

Notre étude se réfère aux concepts de la psychologie historico-culturelle (Leontiev, 1981 ; Vygotski, 1978, 1997 ; Wertsch & Addison Stone, 1985) dont nous retenons trois postulats.

- (a) Le premier postulat emprunte aux travaux vygotskiens le principe d'un développement de l'activité par intériorisation *des signes externes* marquant le passage de l'inter-psychique à l'intrapsychique (Vygotski, 1978). Ce postulat correspond au processus par lequel les enseignants débutants intériorisent les règles de métier énoncées par leurs interlocuteurs permettant de modifier leur pensée et la signification même de leur expérience. Les significations nouvelles que les enseignants débutants construisent à propos de leur expérience ouvrent sur la construction d'une nouvelle règle pour agir en classe.
- (b) Le deuxième postulat consiste à discuter l'hypothèse selon laquelle les conflits intrapsychiques (Vygotski, 1997) des enseignants débutants alimentés par la discordance entre les règles de métier énoncées par différents interlocuteurs (conflits inter-psychiques) contribuent au développement de l'activité professionnelle des enseignants débutants.
- (c) Le dernier postulat se réfère à l'approche clinique de l'activité en France (Clot, 2008). Selon cet auteur, le développement de l'activité professionnelle se réalise selon deux directions : le sens et l'efficacité. Cette double direction recoupe les trois niveaux d'organisation de l'activité humaine - activité (mobile), action (but) et opération (moyen) (Leontiev, 1981). Le rapport dynamique entre activité - action - opération permet d'entrevoir le développement de l'activité professionnelle des enseignants débutants à partir d'un développement du sens qui se traduit par un dépassement des mobiles initiaux par l'entremise de nouveaux buts d'action et un développement de l'efficacité à travers la création d'opérations nouvelles pour atteindre les buts.

3. Méthode

3.1. Participants

L'étude s'inscrit dans le programme d'une équipe de recherche « Développement de l'Activité, Travail, Identité des Enseignants en Formation » -

Colloque international INRP, 16, 17 et 18 mars 2011

Le travail enseignant au XXI^e siècle Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle



Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) de Nice. Les enseignants débutants participant à l'étude étaient inscrits en deuxième année à l'IUFM qui proposait en alternance une formation disciplinaire et générale et une formation professionnelle (stage dans un établissement d'enseignement secondaire). Le stage professionnel concerné par le programme de recherche consistait pour chaque enseignant débutant à prendre en responsabilité plusieurs classes d'élèves tout au long de l'année scolaire (huit à douze heures d'enseignement). Le cas analysé ici concerne une enseignante débutante de français, Magalie, qui effectuait pour la première fois un stage professionnel dans un lycée situé à Lyon (France). Elle travaillait avec une classe de seconde constituée de trente trois élèves âgés entre quinze et dix sept ans.

3.2. Dispositif

L'intervention auprès des enseignants débutants a duré neuf mois, de septembre 2007 à mai 2008, durant lesquels nous avons recueilli trois types de données : (a) des données d'entretien semi-directifs ; (b) des données d'enregistrements audio-vidéo sur l'activité des enseignants débutants en classe ; (c) des données d'entretiens d'auto-confrontation simple et croisée avec les enseignants débutants en présence d'interlocuteurs variés (tuteurs, collègues, pairs). Au cours des entretiens d'auto-confrontation, la chercheuse invitait les enseignants débutants à expliquer ce qu'ils avaient fait en classe (Quoi ? et Comment ?) et pour quel motif (Pourquoi ?). Puis elle les incitait à exprimer les actions possibles pour l'accomplissement de l'activité future (ce qu'ils n'avaient pas pu faire en classe, ce qu'ils auraient voulu faire) et à mettre en lien les règles de métier dont ils avaient été destinataires et leur activité réalisée. Lors des entretiens d'auto-confrontation croisée, les questions visaient le plus souvent possible la controverse et la confrontation des points de vue au travers de l'énoncé de règles.

3.3. Analyse des données

L'ensemble des données recueillies a été retranscrit. Pour être analysé, le corpus a ensuite été découpé en unités d'analyse délimitées à partir de l'énonciation d'une règle par l'enseignant débutant. Chaque unité d'analyse a été insérée dans un tableau à trois volets : le volet 1 présentait la transcription *verbatim* de l'entretien ; le volet 2, le codage de l'énoncé de la règle par l'enseignant débutant en dissociant l'« action réalisée ou à réaliser », les « motifs » et les « opérations » ; le volet 3, les énoncés de règles que les interlocuteurs adressaient à l'enseignant débutant.

4. Résultats

Seuls trois résultats sont décrits dans les sections suivantes : (4.1) le suivi des règles pour rendre le travail possible ; (4.2) la comparaison des règles comme issue favorable au travail contrarié ; (4.3) la confrontation des règles aux contraintes d'enseignement à l'origine du renouvellement du sens du travail.

4.1. Le suivi des règles pour rendre le travail possible

Au cours des entretiens, les trois enseignants débutants rapportent une multiplicité de règles provenant de divers interlocuteurs : formateurs universitaires, tuteur, collègues, proviseur du lycée. Les enseignants débutants parlent de propositions faites par un collègue pour faire la classe, de recommandations dispensées par les formateurs, d'obligations professionnelles énoncées par le chef d'établissement. Ces règles opèrent dans certains cas comme des ressources directement utilisables. L'extrait 1 illustre ce résultat : lors d'un entretien (09-10-07), Magalie, enseignante débutante de français, explique comment, lors de son premier contact avec sa classe de seconde, elle emprunte aux règles énoncées par les formateurs de l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres mais également au souvenir d'une expérience passée d'enseignement les actions et ses raisons d'agir (Extrait 1).

Extrait 1 (09-10-07)

Enseignante débutante (ED) : *ben, je me posais des tas de questions sur comment j'allais me présenter, comment allait se passer ce premier cours, parce que pour moi c'était la première impression qui allait être un peu déterminante, et c'est vrai que c'est surtout à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres qu'on a préparé ce premier jour en disant : bon ben, alors vraiment étape après étape, vous avez les élèves dans le couloir, vous allez les chercher devant la porte, vous dites bonjour, vous les laissez entrer dans la salle, vous attendez qu'il y ait le calme pour leur dire de s'asseoir,(...) une fois qu'ils sont assis, vous leur demandez de sortir leurs affaires, vous faites l'appel et vous vous présentez, voilà, et vous expliquez un p'tit peu les enjeux de votre matière, et une fois que vous avez terminé votre présentation vous leur demandez à eux de se présenter sur le principe de la petite fiche traditionnelle*

Chercheur (CH) : *et c'est ce que tu as fait exactement le premier jour ?*

ED : *ah oui*

CH : *tu avais en tête ce schéma et tu l'as suivi à la lettre ?*

ED : *à la lettre, j'ai fait aucune innovation, non j'ai vraiment appliqué, je me suis accrochée*

CH : *pourquoi tu dis accrochée ?*

ED : *parce que pour moi c'était très important, pour moi c'était vraiment capital ce premier jour, c'est là où tout allait se jouer pour moi, c'était en plus, comme j'avais déjà une courte expérience de l'enseignement, j'avais vu que les élèves voient très vite les failles, et qu'il faut dans les premiers*

jours tout de suite afficher la couleur pour qu'ils sachent à quoi s'en tenir (...) j'ai donc fait exactement ce que l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres nous avait dit et ce premier jour s'est vraiment bien passé

L'analyse de cet extrait permet d'identifier la règle que Magalie s'est auto-adressée : *il faut dans les premiers jours tout de suite afficher la couleur ... pour que les élèves sachent à quoi s'en tenir* (action + motif). L'énoncé de cette règle fait écho aux règles énoncées par les formateurs universitaires *aller chercher les élèves devant la porte, dire bonjour, les laisser entrer dans la salle, attendre qu'il y ait le calme pour leur dire de s'asseoir, lorsqu'ils sont assis leur demander de sortir leurs affaires, faire l'appel, se présenter, expliquer les enjeux de la matière, leur demander de se présenter sur le principe de la petite fiche traditionnelle*. Magalie précise avoir appliqué l'ensemble des opérations proposées par les formateurs universitaires.

Au cours de l'entretien, Magalie convoque également une expérience d'enseignement qu'elle a vécue avec des élèves qui sont capables de voir rapidement les *failles des professeurs*. Cette contrainte liée aux élèves concorde avec l'idée qu'elle se fait de la première rencontre avec sa classe à travers les expressions suivantes : *la première impression allait être déterminante (...) c'était vraiment capital ce premier jour, c'est là où tout allait se jouer pour moi*. Enfin, Magalie dresse un constat sur ce premier contact avec les élèves qui s'est bien passé. La réussite et la découverte de l'efficacité des opérations utilisées participent ainsi de la construction et de la validation de la règle énoncée par Magalie.

Le traitement des données tend à montrer que, dès le début d'année scolaire, les enseignants débutants entrent dans le métier en se tenant d'abord aux règles qui sont souvent les seules ressources pour parvenir à faire le travail (Clot, 2008). Ces règles outillées par des opérations détaillées qui orientent et pré-organisent les actions des enseignants débutants sont précieuses pour le développement de leur activité en classe. Mais l'analyse souligne également que ces règles peuvent être objets de transaction avec les élèves en classe (Méard et Bruno, 2009) qui résistent aux actions et aux mises en oeuvre des enseignants débutants. Autrement dit, le suivi des règles et l'imitation de ce qui est dit par les formateurs et les collègues sont marquées quotidiennement par des négociations avec les élèves en classe qui obligent les enseignants débutants à éprouver, soupeser et mesurer l'efficacité des règles énoncées au regard de ce qui se passe en classe.

4.2. La comparaison des règles comme issue favorable au travail contrarié

Au cours de l'année, les enseignants débutants évoquent certains conflits inter-psychiques (entre interlocuteurs) qui complexifient leur activité professionnelle. Ils se sentent tiraillés entre des règles énoncées par leur tuteur et celles provenant des formateurs IUFM. Les conflits intrapsychiques vécus par les enseignants débutants trouvent leur origine dans cette

contradiction entre les règles et conduisent en conséquence à les faire douter de ce qu'ils font en classe. Ce sont ces mêmes contradictions qui une nouvelle fois discutées lors des entretiens d'auto-confrontations permettent aux enseignants débutants de développer l'analyse de leur activité réalisée et d'envisager d'autres actions. L'Extrait 2 illustre ce processus par lequel Magalie fait évoluer son activité d'enseignement en comparant les règles, ce qui lui permet de comprendre les raisons pour lesquelles certaines sont inadaptées à son expérience en classe.

Extrait 2 (ACS 23-01-08)

Enseignante débutante (ED) : *Alors là j'aborde avec eux la lecture analytique et c'est vrai que je me pose beaucoup de questions sur la façon d'aborder la lecture analytique avec les élèves/ comment construire un commentaire en trois axes/ comment construire une problématique/ et l'autre jour la tutrice m'a dit qu'il fallait établir la problématique d'emblée avec les élèves/ donc elle/ elle l'avait prédéfinie/ elle essayait de la faire deviner en quelque sorte aux élèves en posant les bonnes questions/*
Chercheur (CH) : *c'est ce que tu fais là ?*

ED : *pas tout à fait mais je suis un peu ennuyée parce qu'à l'IUFM on nous a dit au contraire qu'il fallait absolument prendre en compte la parole de l'élève/ et donc construire le commentaire composé en classe avec l'élève/ l'improviser en quelque sorte/ (...) la position de l'IUFM c'est de dire « essayez dans la mesure du possible de vous appuyer sur le raisonnement des élèves/ c'est-à-dire partir de leur proposition prendre en compte la parole de l'élève/ et en quelque sorte de travailler avec l'élève/ et non pas de lui imposer notre problématique »*

CH : *et qu'est-ce qui t'ennuie ?*

ED : *ben là si tu veux/ je fais un peu comme ma tutrice/ je veux que mes élèves devinent ça puis ça puis ça/ c'est contraire à la position de l'IUFM/ j'ai tendance à trop les guider avec ma problématique/ et à trop les guider des fois/ ben/ on impose notre logique qui n'est pas celle de l'élève/ dès fois il comprend pas bien où on veut en venir/ on force un petit peu le commentaire pour qu'il aille dans le sens qu'on veut lui donner/*

CH : *donc là tu penses que tu imposes encore trop ta problématique ?*

ED : *ben moi je trouve nécessaire de leur donner des pistes/ de leur donner un exemple de problématique/ et c'est là/ si tu veux/ qu'on parle de modèle ou si tu préfères d'exemples pour que les élèves sachent un peu à quoi ressemble une problématique/*

CH : *tu penses que l'exemple de ta problématique les a aidés ?*

ED : *à vrai dire là je me rends compte qu'ils ont encore des difficultés/ quand je leur demande d'en construire une nouvelle c'est laborieux/ en fait je pense qu'il faudrait revenir sur le tableau d'analyse du texte/ et avec eux il ne suffit pas de les questionner pour leur faire deviner la problématique/ tu as bien vu ils sont peu nombreux à participer/ deux trois seulement et toujours les mêmes/ c'est par conséquent très difficile de s'appuyer sur leur proposition/ mais là je dois encore les rassurer/ il leur*

faut le discours du prof qui montre comment on fait/ qui donne des consignes/ et surtout des exemples en démontrant

Cet extrait met en lumière que la discordance entre différentes règles de métier, sous l'effet d'énoncés contradictoires, est source de préoccupation et de conflit intrapsychique exprimé explicitement par Magalie dans cet entretien. Elle dit être « un peu ennuyée » par *deux règles contraires* : d'un côté sa tutrice lui conseille de prédéfinir la problématique (action) pour la faire deviner aux élèves (motif) et de l'autre les formateurs IUFM insistent sur l'intérêt de partir des propositions des élèves (action) pour ne pas leur imposer la problématique (motif). Le conflit intrapsychique issu du conflit inter-psychique entre sa tutrice et les formateurs IUFM perturbe son activité professionnelle. Cet échange avec la chercheuse donne l'occasion à l'enseignante débutante de mettre en mots les conflits en re-pensant les règles de métier, en questionnant leur faisabilité en classe et en les réévaluant à l'aune de son activité réalisée. Elle prend conscience que son action qui consiste à faire *un peu comme sa tutrice* c'est-à-dire à imposer la problématique, est contraire à ce qu'elle voudrait réaliser en classe : « *j'ai tendance à trop les guider avec ma problématique/ et à trop les guider des fois/ ben/ on impose notre logique qui n'est pas celle de l'élève* ». Elle met ainsi en rapport la règle en usage et le sens pour les élèves de pouvoir construire leur problématique avec leur « propre logique ». L'auto-confrontation révèle une activité encore contrariée par l'observation d'élèves en difficulté. Ce constat l'incite à convoquer une autre règle « *revenir au tableau d'analyse du texte* » mieux adaptée à ses élèves, règle qui la met à distance des façons de faire contradictoires prescrites par ses interlocuteurs.

Ces passages de l'inter-psychique à l'intrapsychique sont déterminants pour comprendre comment l'activité professionnelle se développe au contact d'un nouvel échange sur les règles de métier. Surmonter les conflits suppose de la part des enseignants débutants de pouvoir comparer, évaluer et arbitrer les règles énoncées par leurs interlocuteurs.

4.3. La confrontation des règles aux contraintes d'enseignement à l'origine d'un renouvellement du sens du travail

En intériorisant les règles énoncées par leurs interlocuteurs, les enseignants débutants mesurent également l'importance de les nuancer en fonction des contraintes d'enseignement. Dans l'extrait précédent, l'enseignante débutante renouvelle le motif concernant l'action *de guider les élèves* à partir du moment où face aux images de son activité, elle se rend compte que l'activité d'élaboration par ses élèves d'une nouvelle problématique est encore laborieuse. Elle puise dans l'observation faite de ses élèves qui sont encore peu nombreux à participer et à répondre aux questions pour réévaluer les règles que ses formateurs lui ont adressées : *il ne suffit pas de les questionner pour leur faire deviner la problématique (règle de la tutrice) (...) c'est par conséquent très difficile de s'appuyer sur*

leur proposition (règle des formateurs IUFM). Cette remise en cause des règles énoncées l'incite tout d'abord à énoncer un nouveau motif « *je dois encore les rassurer* ». Puis ce renouvellement de motif s'accompagne de nouvelles opérations « *il faut le discours du prof qui montre comment on fait/ qui donne des consignes/ et surtout des exemples en démontrant* ». Pour répondre aux caractéristiques de ses élèves, Magalie envisage ainsi une démarche outillée par de nouvelles opérations.

Les règles confrontées à l'expérience en classe deviennent ainsi des ressources au service d'une construction de buts d'action et d'opération inédits. C'est précisément la prise en compte de plus en plus marquée au fil de l'année des caractéristiques des élèves en classe qui conduit les enseignants débutants à prendre certaines libertés avec les règles énoncées par leurs interlocuteurs.

5. Discussion et conclusion

Les résultats présentés illustrent les circonstances dans lesquelles le travail enseignant au travers la circulation et la confrontation des règles de métier peut devenir une ressource au service du développement de l'activité professionnelle des enseignants débutants. Un nouvel échange sur l'activité réalisée, source d'un travail intrapsychique, permet de rendre « fertiles » les conflits intra et inter-psychiques en permettant aux enseignants débutants de faire des règles contradictoires énoncées par leurs interlocuteurs un nouvel objet de pensée et de discussion. Dans ce cas précis, la comparaison des règles de métier et leur confrontation aux contraintes réelles de l'expérience en classe ouvrent sur un véritable travail d'analyse et de développement de l'activité professionnelle par le sens et par l'efficacité.

A travers les résultats, on comprend tout l'intérêt de ne pas laisser les enseignants débutants seuls face aux conflits. L'accompagnement professionnel consiste à relancer les conflits inter-psychiques dans l'intrapsychique pour aider les enseignants débutants à dépasser leurs dilemmes en investissant de leur subjectivité les règles énoncées par leurs interlocuteurs. Ces résultats confirment ceux d'autres études soulignant la capacité des enseignants à faire évoluer leurs préoccupations lorsqu'un collectif de travail (Saujat, 2008) ou une communauté élargie de formation (Moussay, Étienne & Méard, 2009) discute et met en débat les prescriptions au contact de l'activité réelle.

Les résultats précisent également que le développement du pouvoir d'agir des enseignants débutants se réalise par l'évolution de motifs qui conduit à la mise en œuvre de nouvelles opérations. La réorganisation fonctionnelle de l'activité (Leontiev, 1981) des enseignants par le sens et par l'efficacité se révèle ainsi pertinente pour rendre compte de l'impact des interactions de formations sur le développement professionnel des débutants. Le « travail sur le travail » devient dans cette perspective une condition pour engager les enseignants débutants dans une activité de re-normalisation des règles en lien avec leur capacité à donner sens aux règles au contact de l'expérience en classe. Ces considérations nous semblent rejoindre les propos de Guillaume Le Blanc qui précisent que « *la distinction entre normes et usages subjectifs ne vaut que si l'on admet que les unes pénètrent les sujets mais que ceux-ci peuvent les mettre à distance* » (Le Blanc, 2010, p.19). C'est cette mise à distance des normes et cette capacité des enseignants débutants à *créer leurs règles personnelles* en discutant des règles du métier avec les formateurs et les collègues qui nous semblent décisives pour favoriser le développement de l'activité professionnelle.

6. BIBLIOGRAPHIE

Bertone, S., Méard, J., Euzet, J.P., Ria, L. & Durand, M. (2003). Intrapsychic conflict experienced by a preservice teacher during classroom interactions: a case study in physical education. *Teaching and Teacher Education* 19, 1, 113-125.

Clot, Y. 2008. *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.

Clot, Y & Ruelland-Roger, D. (2008). Enseigner les maths au lycée et au collège : un ou deux métiers ? *Recherche et Formation*, 57, 51-64.

Le Blanc, G. (2010). Critique de la clinique, clinique de la critique. In Yves Clot et Dominique Lhuillier, *Travail et santé. Ouvertures cliniques*. Toulouse : Érès

Leblanc, S. & Ria, L. (2010). Observatoire de l'évolution de la professionnalité enseignante et dispositifs de formation de simulation vidéo. In G. Baillat, D. Nicot et D. Ulma (Eds), *La formation des enseignants en Europe*. Approche comparative. De Boeck Editions.

Leontiev, A.N. (1981). The problem of activity in psychology. In J.V. Wertsch, (Ed), *The Concept of Activity in Soviet Psychology*, (pp.37-71). Armonk, New York : M.E. Sharpe.

Méard, J. & Bruno. F. (2009). *Les règles du métier dans la formation des enseignants débutants*. Paris: Octarès.

Moussay, S. (2011). *Analyse du développement de l'activité professionnelle par le sens et par l'efficacité : impact de la situation tutorale sur le pouvoir d'agir des enseignants débutants*. Sarrebruck : Editions Universitaires Européennes.

Moussay, S., Étienne, R. & Méard. J. (2009). Le tutorat en formation initiale des enseignants : orientations récentes et perspectives méthodologiques. *Revue Française de Pédagogie* 166: 69-83.

Roger, J.L. & Ruelland, D. (2009). Le « travail sur le travail », un instrument d'action personnel et collectif pour les professionnels de l'éducation nationale. L'encadrement par les professionnels eux-mêmes. *Rapport CNAM*, remis au SNES.

Saujat, F. (2008). L'analyse du travail comme source et ressource de formation: le cas de l'orientation en collège. In Marc Durand & Laurent Filliettaz, *Travail et Formation des adultes*. Paris : PUF.

Vygotski, L.S (1931/1978). Internalization of higher psychological functions. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.), *L.S. Vygotsky, Mind and Society : The Development of Higher Psychological Processes*, (pp. 52-57). Massachusetts: Harvard University Press.

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

Wertsch, J.V. & Addison Stone, C. (1985). The concept of internalization in Vygotsky's account of the genesis of higher mental functions. In J.V. Wertsch, *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*, (pp.64-66). Cambridge: Cambridge University Press.