

Co analyse de l'activité de travail entre formateurs et formés : un outil pour optimiser le processus de « conception continuée » auprès d'enseignants d'EPS expérimentés ?

Yvette LAURENT

Université de Provence, UMR ADEF ; Laboratoire ERGAPE ; IUFM Aix-Marseille

RÉSUMÉ • Face aux fortes contraintes temporelles et à la multiplicité des attentes, les intervenants de la formation continue des enseignants d'EPS sont contraints de faire des choix dans les contenus délivrés : les artefacts proposés sont le plus souvent des tâches destinées à faciliter l'activité d'apprentissage des élèves, cependant, si leur présentation est dûment motivée, la façon de les utiliser reste à l'initiative des enseignants lorsqu'ils retournent dans leurs classes ; il nous paraît alors intéressant d'appréhender la manière dont ces outils sont reconçus par leurs utilisateurs et d'identifier les processus en jeu dans cette « conception continuée ». Nous montrons comment une co-analyse de l'activité d'enseignants en exercice, conduite dans le cadre méthodologique de l'auto confrontation développé en ergonomie de l'activité enseignante, peut favoriser ce processus de genèse instrumentale, et soumettons à la discussion nos axes de réflexion pour des rapports renouvelés entre analyse de l'activité et conception des formations

MOTS-CLÉS • Activité, développement, pouvoir d'agir, genèse instrumentale

Alors que l'évolution des programmes suscite, chez les enseignants d'éducation physique et sportive, un besoin constamment renouvelé de formation sur la manière d'aborder les activités physiques sportives et artistiques (APSA) en milieu scolaire, le contexte budgétaire de la formation continue (FC EPS) devient plus tendu, et l'obligation de résultats plus prégnante. Dans l'académie d'Aix Marseille, l'injonction

d'améliorer l'impact des formations sur le travail ordinaire des enseignants est adressée aux opérateurs de la FC EPS, assortie d'une exigence forte sur le niveau d'expertise attendue des formés. Il s'agit donc d'assurer une formation plus efficace avec moins de moyens.

Le calibrage des stages à deux jours et l'harmonisation des objectifs et contenus de formation ont entraîné une réduction des espaces de négociations entre formés et formateurs et la quasi impossibilité de proposer des suivis.

Comment dans ce nouveau contexte permettre le développement des compétences professionnelles ?

Félix et Saujat (2008) rappellent que « les principes de l'action des enseignants ne résident pas uniquement dans la situation où se déroule l'interaction mais qu'il faut les rechercher aussi dans les prescriptions et dans l'activité d'interprétation et de redéfinition à laquelle elles donnent lieu de la part des enseignants » (p125) ; nous reprenons à notre compte ce point de vue car il nous interroge à double titre : comment l'enseignant, dans sa classe, va-t-il interpréter, redéfinir ces prescriptions « secondaires » (Goigoux 2007) émanant de la formation ? Et comment le formateur peut-il favoriser ce processus de reconception ? Mais aussi comment ce dernier pourra-t-il faire face au double jeu des prescriptions auquel il ne manquera pas d'être confronté: les attentes variées des enseignants et les exigences du cahier des charges.

C'est dans ce contexte que nous nous intéressons aux articulations entre l'analyse de l'activité de l'enseignant et la formation, rejoignant ainsi des courants de recherches en didactique, en enseignement et en formation qui ont en commun de dessiner une évolution allant d'une centration sur les savoirs vers une centration sur l'activité (Barbier & Durand, 2003).

En effet, les contenus délivrés en FC EPS sont le plus souvent des artefacts de type didactique (formalisations de l'APSA et éléments de sa transposition didactique ou encore propositions d'ingénierie didactique, etc.) Sur ce constat, nous suivons Rabardel et Six (1995), lorsqu'ils disent que « ce type de savoir « orienté tâche » tend à occuper la plus grande partie de l'espace (de formation) au détriment de savoirs qui sous-tendent plus directement l'activité » (p34).

Nous avons alors tenté d'appréhender la manière dont les outils proposés en formation sont utilisés dans l'activité quotidienne de l'enseignant dans le but de réinterroger les stratégies de formation mises en œuvre.

1. Cadres théorique et méthodologique

Nos cadres théorique et méthodologique sont ceux développés en ergonomie de l'activité enseignante (Amigues, Faïta et Saujat, 2004) : dans cette perspective, nous visons à la fois à susciter le développement de l'expérience professionnelle d'enseignants d'EPS expérimentés et à rendre compte de ce développement provoqué ; nous cherchons à repérer les conflits, les dilemmes, les obstacles qu'ils rencontrent dans la réalisation de leur travail et à éclairer la façon dont ils s'efforcent de les surmonter lorsqu'ils sont confrontés à des situations inédites, ici, le fait d'enseigner pour la première fois dans une nouvelle APSA.

Nous retiendrons pour cette présentation deux des présupposés théoriques qui fondent notre travail:

- La façon dont nous définissons l'activité : au-delà de la classique distinction entre « *ce qui se fait* », l'activité et « *ce qui est à faire* », la tâche, à la suite de Clot (1999), nous ne confondons pas le réalisé de l'activité avec l'activité elle-même ; de ce point de vue l'activité contrariée, suspendue ou empêchée fait partie du réel de l'activité, au même titre que l'activité réalisée, sur laquelle elle pèse de tout son poids;
- Le recours au concept de « genre professionnel » que Clot et Faïta (2000) décrivent comme des intercalaires sociaux qui médient le rapport aux prescriptions de l'activité de travail personnelle. Ces genres, « systèmes ouverts de façons de faire et de penser partagées », participent en effet d'une dynamique des prescriptions, depuis les prescriptions exogènes, jusqu'à ce que chacun en fait dans son activité via les prescriptions endogènes que se donnent les collectifs de travail pour faire « ce qu'on demande ».

Le cadre méthodologique de l'autoconfrontation, présenté ailleurs (Amigues, Faïta et Saujat, «2004), constitue un « espace-temps » (Clot et Faïta, 2000) où se déploie un rapport dialogique à plusieurs niveaux : d'abord confronté à la découverte de sa propre action en visionnant le film de sa séance (autoconfrontation simple (ACS)) avant d'être confronté à l'évaluation par un pair de ses actes de travail aussi bien que de ses commentaires (autoconfrontation croisée (ACC)), chaque sujet s'engage dans des dialogues multi-adressés : à lui-même, au chercheur-intervenant, à un pair et au métier. Ces deux phases, intégralement filmées, débouchent sur une dernière phase consistant à soumettre à l'analyse du collectif un montage réalisé à partir du matériel filmé.

Notre collectif est constitué de formateurs FC et d'enseignants d'EPS ayant suivi et réinvesti dans leurs classes, les formations proposées par leurs collègues. Nous avons composé des dyades asymétriques d'enseignants expérimentés associant, à un formateur expert dans une APSA, un « formé » dans cette même APSA.

2. Le devenir des outils délivrés en formation : un exemple de genèse instrumentale

Nous nous intéresserons au développement du pouvoir d'agir de Jérôme (J); nous le suivrons dans la traversée de divers contextes: sa première expérience d'enseignement de l'activité danse hip hop, suite à un stage animé par Guilhem (G), les étapes du protocole d'auto confrontation, enfin une nouvelle expérience d'enseignement de cette APSA.

Nous montrerons pourquoi et comment un instrument initialement utilisé par l'enseignant expert est reconçu au fil des contextes traversés.

Pour documenter nos hypothèses, nous présenterons des extraits d'autoconfrontations que nous situerons dans la temporalité du protocole afin de restituer du mieux possible la dimension historico-développementale.

2.1 Constat d'une activité empêchée : un conflit de genres, source de discordances créatrices.

Lors de l'échauffement, J demande à ses élèves de reproduire un ensemble de mobilisations segmentaires et articulaires en rythme sur la musique, il les réalise en même temps qu'eux.

Dès les premières minutes de son ACS, J est affecté par ce qu'il appellera sa « cécité didactique » et son incapacité à intervenir pour optimiser les apprentissages moteurs de ses élèves.

16'38, J: Alors là par contre, je pense qu'au cours de l'échauffement je suis dans l'anticipation ; c'est-à-dire que je suis déjà dans ma tête en train de prévoir ce qui va se passer derrière, et je pense qu'il y a des choses sur lesquelles je m'arrête pas, **et je devrais** m'arrêter, dans les mouvements qui sont pas bien faits par exemple, comme je vois certains élèves le faire, **il faudrait que** je pose [...] donc **là, je pense que** l'échauffement euh...au-delà de ses effets physiologiques ; il y a un effet sur les mouvements **où il faudrait que** j'intervienne ; là **j'aurais du** m'arrêter ...

Ch : c'est quelque chose dont tu te rends compte là en regardant le film

J : ouais...

Ch : ou dont tu étais déjà conscient ?

J : ouais...

Ch en voyant le film..

J : ouais, ouais **parce que en danse...**

18'30, J : Et là, voilà, **quand on dit** qu'à un moment donné **il faut savoir** s'arrêter, **on** est pris entre 2 feux qui est bon ben l'échauffement il faut qu'il se déroule, la séance là elle tourne,[...] **mais entre nous, puisqu'on est enfermés là**, en fait qu'ils le fassent bien ou pas, ça m'importe pas tellement en terme de motricité , ce qui m'importe c'est qu'ils le fassent

31'40[...] **donc** à un moment donné de ce point de vue là en tant que prof, je suis pas bon, je, j'étais peut être pas mauvais sur d'autres trucs mais là-dessus j'ai pas été bon ...

Extrait n°1 : Auto confrontation de J à son activité

Au début de cette séquence apparaissent les préoccupations de J, typiques de celles d'enseignants débutants telles que les a définies Ria (2001) : la préoccupation relative à la définition de l'action suivante va prendre le pas sur celle relative à l'observation et la régulation de l'action présente des élèves. Ce commentaire de J sur le réalisé de son activité est immédiatement suivi par la formulation de nouveaux possibles au conditionnel ; une trappe s'ouvre ici sur le réel de son activité, et l'enchaînement sur soi que révèle la suite du texte nous montre bien que J entre « en dialogue avec lui-même » et non plus avec son interlocuteur; ce faisant il se construit une vision nouvelle de ses propres actes, ouvrant le champ vers des possibilités d'action inédites et un développement potentiel de son pouvoir d'agir.

A 18'30, le passage du « je » au « on » est significatif de la convocation du genre professionnel, mais ici, se succèdent dans la même phrase la référence au genre de l'enseignant d'EPS expérimenté qui doit « savoir s'arrêter » quand la situation le demande, et tout de suite après, avec « on est pris entre deux feux », c'est le « genre débutant » (Saujat 2004) qui s'invite. Ainsi, cet enseignant se trouve confronté à un conflit de genres : d'un côté, le réalisé relève du genre débutant, dans la mesure où il va résoudre le dilemme rencontré en valorisant la concrétisation d'une seule préoccupation et non le partage de préoccupations concurrentes ; de l'autre, le réel de son activité, les possibilités non réalisées, « pèsent de tout leur poids » car il ne peut pas satisfaire aux prescriptions « remontantes » que constituent les obligations génériques, les règles de métier, que se donnent les collectifs professionnels (Saujat 2010), ici celui des enseignants d'EPS expérimentés. Se crée alors une discordance entre ce qu'il fait et ce qu'il voudrait faire, entre les buts de son action et le sens qu'il donne à son activité. Lorsqu'il prend son activité pour objet dans le cadre de l'auto confrontation, J se trouve très affecté par cette « panne du genre » ; en témoignent l'aspect « honteux » (« mais entre nous, puisqu'on est enfermés là ») des compromis réalisés, le constat sans complaisance auquel il aboutit « là-dessus j'ai pas été bon » et le

caractère récurrent de ce thème, sur lequel il reviendra lors de l'ACC sur son activité :

18' J : je crois que ce qui se passe, quand t'es prof d'EPS, t'es investi d'un truc, enfin, tu t'investis d'un truc, t'as beau te dire, j'ai que 20 heures de formation, si j'y vais, quand même, je dois me conduire comme un professionnel de l'EPS, tu t'investis d'un truc, tu te tolères vraiment très peu d'erreur, tu te... y a, y a une chape au dessus de toi...

Extrait n°2 : auto confrontation croisée à partir du film de J

2.2 L'analyse de l'activité de l'expert, possible vecteur de développement

Lors de l'Auto Confrontation Croisée à partir du film de G, J trouve une réponse à son problème: G, dans une situation où les élèves doivent réaliser un blocage corporel sur une séquence temporelle donnée, circule dans le groupe au travail et demande à ceux qui sont en échec de s'asseoir et regarder leurs camarades.

35', J : ça c'est une super idée, ça, je vais la prendre, ça pour moi, c'est un truc...j'y ai pas pensé, quoi, mais...

G : de quoi ? Sortir le gamin ?

J : oui, de le faire s'asseoir ; y a plein de fois, en fait, comme toi, enfin comme toi... sauf que toi tu vois beaucoup plus de choses que moi, mais y a des choses que je voyais, je savais pas quoi en faire, j'avais le groupe à gérer, on revient sur cette problématique de gestion de groupe, et bon, je laisse faire, de toutes façons la tâche va se passer...alors qu'en faisant arrêter un gamin, je peux après, le récupérer quand le moment me semble opportun et lui dire...

Extrait n°3 : Auto confrontation croisée à partir du film de G

Dans cette façon de faire, J trouve une solution plus efficiente à son dilemme : il n'est plus « pris entre deux feux », puisqu'il peut gérer en temps successifs ses deux préoccupations, la gestion du groupe et l'intervention auprès de certains. Cependant, si cela ne répond qu'en partie à sa quête d'efficacité, au point qu'il entame, un peu plus tard une controverse avec l'expert, en constatant des limites de la proposition de ce dernier.

48'18, J: il y a un truc, là, je te pose des questions, à l'expert, finalement, souvent, **on** constate ce qui va pas, donc **on** dit aux gamins : t'es pas dans le rythme, ton immobilisation est pas parfaite, **on** lui file que dalle en fait pour y arriver; **on** lui dit ça, ça va pas, assieds toi; **on** refait 30" mais **on** lui a rien donné entre temps sur ce qu'il faudrait qu'il fasse pour qu'il arrive à bloquer.

G : C'est vrai que très souvent, par contre, je suis tout à fait d'accord avec toi sur le fait que **tu** pointes un problème et que la seule solution que **tu** donnes, c'est de dire assieds toi, là dans l'exercice et que c'est très difficile de donner des outils à des gamins, surtout dans le travail de grand groupe comme ça [...]

J : non mais par contre, quand je te disais ça c'est pas une critique, c'est que ça **nous** manque,

G : ça **vous** manque énormément

J : non mais moi, ça me manque en terme de contenus ; tu comprends ce que je veux dire [...] c'est à dire que dans le cadre de la formation, tu nous considères comme des experts, donc quand tu nous fais agir [...] tu nous donnes pas toujours ce qui nous est nécessaire pour nous corriger parce que t'es pas dans cet objectif là, finalement, or, ça fait partie aussi des apports dont on aurait besoin...

Extrait n°4 : Auto confrontation croisée à partir du film de G

Dans cette séquence, ce sont les contenus de la FC qui sont interrogés par J et G ; dans le rapport dialogique, l'objet de réflexion se déplace sur l'activité de formation et permet de dévoiler un « conflit sous jacent » qui sera, par ailleurs, à l'origine d'une évolution de l'intervention de G en formation. Le « vous », utilisé par G, témoigne bien du caractère multi adressé de son discours: à J, aux autres stagiaires en formation, et à lui-même.

Cependant, les conflits dévoilés au cours des échanges résident aussi dans l'activité d'enseignement de l'expert, avec ses propres empêchements. Lorsque J se trouve en position d'observateur critique de l'activité de G et découvre que lui aussi rencontre des difficultés de guidage, les positions énonciatives respectives évoluent, une relation de parité va s'installer, et entraîner une modification du rapport de J à sa propre activité ; il passe d'une phase de « rumination » (Clot 1995), seul face à ses difficultés, à une discussion sur une question de métier entre professionnels et enchaîne sur des revendications en terme de contenus de formation ; le retour du « on », puis du « tu » chez G, témoigne à nouveau de la convocation du genre. Fait de gestes professionnels partagés, mais aussi de problèmes non résolus, il intervient comme un instrument collectif de l'activité individuelle. Cette reprise en main par J de son vécu, à partir de l'échange sur des difficultés communes et la possibilité entrevue de recycler ses pré-occupations va ouvrir la voie à un développement potentiel de son activité.

3.3 Une nouvelle expérience dans l'APSA : ce que J fait de ce qu'il a dit

Lors d'un cycle ultérieur de Hip hop, J réinvestit la procédure de guidage utilisée par G et remanie l'outil initial pour en faire un instrument au service des buts de son action. Dans une tâche de marche sur un tempo à respecter, les élèves doivent marquer des temps d'arrêt ; J, à l'instar de ce que faisait G, circule dans le groupe en soutenant leur activité par le comptage des temps et intervient auprès des élèves en difficulté : « si je viens vous toucher l'épaule c'est que vous n'êtes plus dans le rythme » ; cependant, il va plus loin et s'en explique :

J : je vais le reprendre par exemple, le système je touche un élève pour lui signaler qu'il est en difficulté, **sans avoir à arrêter la séance** à l'ensemble des élèves [...]

37'20 , J : Je touche, mais j'aurais pu me contenter de toucher et m'en aller, j'aurais signifié à l'élève tu n'es pas dans le rythme mais je lui aurais rien donné pour pouvoir se repiquer, pour pouvoir retrouver le tempo, [...]là, je touche l'épaule et je vais au-delà, je dis bon, ça suffira pas ça, il faut qu'elle reparte, il y a 2 façons de repartir, soit elle repart avec moi, c'est une solution, soit elle va repartir en regardant les autres, elle va se mettre en pose et elle va regarder les autres

Extrait n°5 : auto confrontation de J lors d'une nouvelle expérience d'enseignement

Dans le premier temps, la proposition de G était retenue parce que confortable pour le professeur : « alors qu'en faisant arrêter un gamin, je peux après, le récupérer quand le moment me semble opportun » ; elle lui permettait un gain d'efficacité dans la conduite de la classe mais ne suffisait pas à satisfaire ses mobiles, la question du sens de son activité restait posée. La tâche ainsi reconçue, avec cette fonction d'étayage complétant la procédure d'intervention, change de statut et révèle sa double fonctionnalité (Saujat 2010) : elle est d'abord reconnue comme moyen de prendre la classe en permettant à tous ses élèves de rester en activité de travail autour d'un même objet avant de devenir un objet de conception didactique, moyen d'apprentissage pour les élèves. Cette migration fonctionnelle de l'instrument de l'action du professeur a été rendue possible par l'activité développée au cours des différents contextes traversés.

4. Discussion :

Le développement de l'activité d'un enseignant expérimenté semble donc animé d'une dynamique comparable à celle de l'enseignant débutant : « biphasé » (Clot, 1995), sous l'effet des tensions entre sens et efficacité et « alterné » (Clot, 2008) car animé par des dynamiques tantôt centripètes, lorsque c'est l'activité relative à soi-même, qui est au premier plan, tantôt centrifuges lorsque l'activité relative aux élèves, reprend ses droits (Saujat, 2010).

Nous avons fait le choix de présenter dans son historicité un processus de transformation; les contraintes d'écriture nous ont poussé à laisser dans l'ombre certains éléments contribuant sans doute au cheminement de J ; ainsi, l'évolution de la nature des tâches proposées, ou de son rapport à la prescription secondaire que constitue la formation, ne relèvent pas d'une causalité linéaire, qu'elle soit imputée à son expérience d'enseignant, de stagiaire ou de membre du collectif de travail.

Cependant, cet éclairage sur l'activité des enseignants, sur les ressorts

de son développement, la manière dont ils transforment les contenus de formation pour se les approprier et en faire des instruments de leur action, interroge l'ingénierie de formation.

La fonction effective qu'occupent les tâches dans le travail du professeur quand il enseigne une activité nouvelle, ne peut-elle pas se trouver en discordance avec le centre de gravité de formations axées sur la pertinence didactique et les apprentissages des élèves ?

A quel moment le recours à la pratique experte devient-il une ressource pour le développement de l'activité de l'enseignant novice dans une APSA ? A quel moment y fait-il obstacle ?

Si selon Clot (2008), le développement du pouvoir d'agir est inséparable du pouvoir d'être affecté, à quelles conditions ce dernier impacte-t-il de manière positive le premier ?

Le seul fait d'ouvrir ce questionnement situe, selon nous, l'analyse du travail enseignant comme une ressource pour la formation continue, car il permet de poser de façon renouvelée la question des rapports entre action didactique et activité professorale (Felix et Saujat 2008), mais nous envisageons la contribution de l'analyse du travail à la formation dans deux autres directions : la formation par la co-analyse de l'activité, eu égard à la portée transformative de ce type d'intervention auprès des enseignants concernés, mais aussi la conception de nouveaux contenus et dispositifs de formation à partir de l'analyse de l'activité, c'est ce que nous essayons de promouvoir, avec le collectif d'enseignants associé à notre recherche, dans le cadre de la formation de formateurs FC .

Yvette LAURENT

y.laurent@aix-mrs.iufm.fr

BIBLIOGRAPHIE

- Amigues, R., Faïta, D. & Saujat, F. (2004). L'autoconfrontation croisée : une méthode pour analyser l'activité enseignante et susciter le développement de l'expérience professionnelle. *Bulletin de psychologie*, 469, 41-44.
- Barbier, J.M., & Durand, M. (2003). L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ? *Recherche et Formation*, 42, 99-117
- Clot, Y (1995). *Le travail sans l'homme ?* Paris : La Découverte.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genre et style en analyse du travail. *Travailler*, 4, 7-42.
- Clot, Y., Faïta D., Fernandez, G. & Scheller, L. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Education permanente*, 146, 17-25.
- Félix, C. & Saujat, C. (2008). L'aide au travail personnel des élèves entre déficit de prescriptions et « savoirs méthodologiques » : un double regard didactique et ergonomique. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 20, 123-136.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Education et Didactique*, 3, 1, 19-41
- Rabardel, P. Six, B(1995). Outiller les acteurs de la formation pour le développement des compétences au travail. *Education permanente*, 123, 33-46
- Rabardel, P. (1999/2002). Le langage comme instrument ? Eléments pour une théorie instrumentale élargie. In Y. Clot (Ed.). *Avec Vygotski*. Paris : La Dispute
- Ria, L. (2001). *Les préoccupations des enseignants débutants en Education Physique et Sportive. Étude de l'expérience professionnelle et conception d'aides à la formation*. Thèse de doctorat STAPS. Université de Montpellier 1, Montpellier
- Saujat, F. (2004). Spécificités de l'activité d'enseignants débutants et « genres de l'activité professorale ». *Polifonia*, 8, 67-94.
- Saujat, F. (2007). Enseigner : un travail. In V. Dupriez et G. Chapelle (Eds.). *Enseigner* (pp. 179-188). Paris : PUF.

Saujat, F. (2010). *Travail, formation et développement des professionnels de l'éducation : voies de recherche en sciences de l'éducation*. Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches (non publiée).
Université de Provence – Aix-Marseille I (p55-57)