

« Analyse de l'activité enseignante des professeurs d'arts plastiques au collège »

Notre champ théorique est celui de l'analyse du travail et de l'ergonomie, selon lequel nous interrogeons la pratique enseignante en arts plastiques. La méthodologie des « autoconfrontations » (cf. : Clot et Faïta) nous a permis d'étudier le dialogue d'enseignants concernant leur activité de travail.

Il s'est donc agi de créer avec l'acteur, des situations où l'on revisite son activité au travers d'un rapport dialogique. Pour aller vite, la méthode consiste à filmer un professionnel à son poste de travail dans son activité habituelle ; il lui est demandé ensuite, en visionnant le film aux côtés du chercheur, d'expliquer ce qu'il est en train de faire en répondant aux questions naïves de ce dernier, qui arrêtant le déroulement de l'enregistrement vidéo, demande des explications sur ce qu'il voit à l'écran. Cette deuxième phase est elle aussi filmée. L'acteur se trouve ainsi confronté à sa propre image, en train de commenter son activité de travail ; d'où le terme d' « autoconfrontation ». C'est donc une situation créée, mais pas expérimentale au sens strict ; le professionnel retravaille tout en étant à distance du cadre de son activité. On crée un « *espace-temps* » différent (Clot et Faïta 2000 p.25).

Ce travail sur le travail remet en question le rôle habituel de l'expert qui se situe dans un système de conception, à qui l'on demande de penser de manière exhaustive une situation qui sera vécue par d'autres.

Dans la pratique, le professionnel confronté à l'image du déroulement de son activité, rencontre quelques écueils : sous les sollicitations du chercheur, il s'aperçoit bien vite que l'essentiel ne se voit pas, que ce qui doit se dire ne figure pas forcément à l'écran. Il se voit dans l'obligation de quitter le fil linéaire du film pour expliquer tout ce qu'il a dû faire pour en arriver là, pour justifier les apparences. Le sujet découvre des aspects de son activité qu'il ne peut pas toujours exprimer. Pour mieux comprendre et mieux expliquer son métier, il se trouve en situation de se mettre par la force des choses à distance de lui-même, de se considérer comme l'acteur en partie étranger de sa propre action. On découvre alors que la mise en mots permet d'engager un processus de découverte de soi. L'acteur se trouve aussi obligé de prendre position par rapport à des choix effectifs apparaissant à l'écran et dont les raisons n'apparaissent plus, a posteriori, aussi évidentes. Il est dans la nécessité de se situer par rapport à son collectif de travail.

Afin de considérer la dimension collective de l'activité de travail, la méthode s'enrichit d'une troisième phase : toujours en présence du chercheur, on associe au professionnel filmé dans son activité, un collègue de travail volontaire. Pendant la projection, le chercheur sollicite en priorité les commentaires de celui qui n'est pas à l'image, sur l'activité de son collègue. C'est « l'autoconfrontation croisée ». Le but est de provoquer des controverses sur les manières de faire, permettant l'émergence de styles différents. On espère qu'au moyen de ces débats, des pratiques d'expériences professionnelles singulières, peu manifestes habituellement, soient mises à jour. Nous noterons que le discours de l'acteur est doublement adressé, au chercheur encore présent et à son collègue et que cette séance est elle aussi filmée (car une dernière phase consiste à restituer ces controverses professionnelles au collectif de travail).

L'analyse des mouvements dialogiques (cf. : François) facilite la compréhension des ressorts de l'action et des ancrages de l'expérience professionnelle des protagonistes. Elle permet de repérer l'origine de certaines compétences professionnelles actuelles des deux enseignantes filmées, afin d'avoir accès à une part cachée du métier concernant, par exemple, la mise en œuvre des prescriptions particulièrement floues en arts plastiques.

Nous cherchons à terme à confronter deux entrées théoriques, ergonomique et didactique, en étudiant les situations d'interaction inhérentes au travail du professeur, dont la tâche essentielle est l'organisation de celui des élèves et du milieu nécessaire à l'avancée des savoirs.

Contrairement à un discours communément admis dans le milieu enseignant laissant entendre qu'avant de pouvoir « faire » la classe, il faut d'abord la « tenir », nous formulons d'autres hypothèses : nous observons que bien souvent, en raison des fortes contraintes de temps et d'organisation matérielle qui pèsent sur leur travail, les professeurs d'arts plastiques (notamment en ZEP), trouvent des solutions pour mener les deux logiques de front.

Rappelons qu'un professeur d'A.P. enseigne généralement à toutes les classes d'un collège de taille moyenne, et à chacune d'elles cinquante-cinq minutes hebdomadaires. Nous n'entrerons pas ici dans le détail de leur contenu, mais les programmes officiels sont assez flous concernant les directives de mise en œuvre : c'est donc l'enseignant qui choisit sa progression, les œuvres auxquelles il fera référence, qui invente ses dispositifs d'enseignement afin que chacun des élèves produise plastiquement à chaque heure de cours.

C'est bien là que réside la difficulté majeure : il est impératif que des réalisations soient visibles en fin de séance, car c'est à partir du débat qu'elles suscitent que se construit

l'enseignement. C'est aussi en fonction de ces résultats tangibles que redémarre la séance suivante, si le dispositif pédagogique du professeur en comptait plusieurs. Considérant qu'un certifié d'A.P. effectue dix-huit heures de cours hebdomadaires, c'est un minimum de 450 élèves et donc autant de productions qui défilent dans la salle en une semaine. En imaginant les exigences de manutention, la "gestion" du temps et de l'espace que cela impose, on comprend mieux les préoccupations des professeurs d'A.P. concernant leur milieu de travail et la préservation de leur personne physique et morale.

Il faut d'autant plus "tenir", que cette heure unique d'enseignement ne peut être ratée, (il faut absolument laisser trace dans l'esprit des élèves), ni gaspillée si l'on considère que sur une année, on ne peut compter approximativement que sur trente-six séances, soit environ douze thématiques de travail différentes.

Le tour de force, et on le comprend d'autant mieux avec des élèves "difficiles", consiste à ce qu'en une heure ils s'installent, comprennent la demande, s'en emparent, produisent, se mobilisent pour échanger autour des réalisations et enfin rangent ; tout en respectant la parole des autres, autant celle du professeur que celle des camarades de classe ...

Pour y parvenir, les professeurs d'A.P. disposent entre autres moyens, d'un outil professionnel appelé « *incitation* » qu'ils façonnent eux-mêmes. Il leur permet à la fois d'enrôler chacun des élèves dans une tâche individuelle, mais dans le même temps à dynamiser l'accomplissement d'une œuvre commune et à faire acquérir des règles du métier d'élève.

Ce terme *d'incitation* est peut-être une spécificité du jargon de l'enseignement des A.P. : il s'agit le plus souvent d'une petite phrase, accompagnée ou non d'un document, qui sert de déclencheur au cours. Il ne s'agit ni d'un "énoncé" qui renvoie peut-être trop à l'idée d' "exercice", ni d'un "sujet" qui se limiterait à une thématique à travailler. La "réussite" du cours dans toutes ses dimensions dépend de la qualité de l'incitation : en découlent la mise au travail rapide des élèves, leur motivation, leur respect du cadre, et le bénéfice qu'en retire le professeur. Notre intervention aura pour but d'exposer ces mécanismes subtils.

Par ailleurs, nous souhaitons montrer combien les préoccupations et gestes professionnels émergent de cette étude et des résultats de l'équipe de recherche Ergape, offrent l'occasion d'engager de nouveaux débats sur la formation, concernant particulièrement les « Analyses de Pratiques Professionnelles ». En effet, on pourra se demander :

- En quoi l'analyse du travail offre-elle des perspectives nouvelles pour l'analyse des activités enseignantes ?

- En quoi permet-elle de questionner la formation professionnelle, voire de la repenser tant d'un point de vue théorique que méthodologique ?
- Comment peut-elle nourrir la conception de situations de formation ?

Les perspectives actuelles notamment en analyse des pratiques professionnelles, et les acquis méthodologiques de l'analyse du travail (ergonomie, psychologie du travail, etc ...) permettent de mieux cerner les contours du « métier » d'enseignant. L'analyse du travail, selon ce point de vue, consiste à concevoir à nouveau des situations vécues, à reposer différemment des problèmes supposés résolus, à envisager la formation comme un travail, un *travail sur le métier* à même de produire un développement conjoint des enseignants et de leur discipline, cristallisé dans de nouvelles ressources pour penser et pour agir.