

Analyse du travail et transmission de l'expérience professionnelle : une illustration avec le métier de maître formateur dans le premier degré.

Jean-Claude Mouton
IUFM d'Aix-Marseille
 UMR ADEF
jc.mouton@aix-mrs.iufm.fr

La formation au métier d'enseignant dans le premier et le second degré dans l'accompagnement des stagiaires sur le "terrain" est assurée pour l'essentiel par des enseignants-formateurs reconnus pour leur expertise par l'institution. Dans le premier degré cette expertise est d'ailleurs attestée par un diplôme professionnel.

Le maître formateur est un professeur des écoles confirmé qui guide les premiers pas des stagiaires dans la prise de fonction d'une classe (formation en alternance). Son rôle consiste à montrer aux stagiaires ses propres façons de faire, à analyser ses gestes ou ceux des stagiaires à la suite d'une séance et à prodiguer des conseils pédagogiques. Comment l'enseignant formateur fait-il pour donner à voir aux débutants ce qu'il y a à faire pour conduire une classe, organiser un cours? Comment conduit-il les entretiens d'analyse et de conseil qui portent sur les prestations des stagiaires? Quel milieu de travail met-il en place pour mettre « en circulation » les façons de faire auprès des stagiaires?

Du point de vue de l'activité, faire la classe est une chose, analyser sa façon de faire classe ou celle d'un stagiaire, en est une autre, et prodiguer un conseil adapté encore une autre. Comment le maître formateur compose-t-il avec ces différentes dimensions de l'activité pour réaliser ce type de « formation sur le terrain »?

Nous ne savons que peu de choses sur ces situations de "monstration", d'analyse et de conseil. L'enseignant-formateur lui-même est embarrassé pour caractériser cette expertise. Il est toujours difficile de parler de sa pratique réelle, de restituer dans le discours certains actes (perception, raisonnement, geste...) dans l'immédiateté du faire ou dans un moment décalé de l'action. Bien souvent les mots ne suffisent pas pour décrire tel geste, telle procédure. Mais surtout une part importante des actions échappent à la conscience. Il faut un effort important du sujet pour re-connaître ses actions comme gestes professionnels. Comment transmet-il cette expérience? Il s'agit là d'une question à la fois théorique et méthodologique.

Notre but est d'essayer d'éclairer cette zone d'ombre avec un outillage méthodologique qui puisse rendre compte d'une pratique professionnelle réelle en évitant d'analyser l'action de l'enseignant et son contexte à partir d'observables choisies par le chercheur. Des recherches sur la sollicitation et le développement d'expérience sont menées dans d'autres métiers en s'appuyant sur des procédures associant le ou les professionnels et le chercheur dans l'analyse de situations de travail réelles et vécues (Clot et Faïta 2000, Faïta et Viéra sous presse). Elles produisent des résultats intéressants dans le développement de l'expérience professionnelle individuelle et collective. Aborder le métier d'enseignant avec le même outillage méthodologique que ces recherches permet d'enclencher des processus semblables (Saujat, 2002).

Le contexte de l'étude

Nous proposons de rendre compte d'un travail d'expérimentation engagé depuis deux ans avec des maîtres formateurs du premier degré. Comme nous l'avons indiqué précédemment leur métier demande de nombreuses compétences en regard des tâches de plus en plus nombreuses qui leur sont confiées. Au cours des entretiens que nous avons eus préalablement avec eux il est apparu que le stage de pratique accompagnée constituait un moment important de l'exercice du métier. Pour tenter de mieux comprendre ce métier nous avons centré d'abord le travail de recherche sur ce dispositif de formation et procédé en deux étapes.

Dans un premier temps nous avons travaillé avec deux maîtres formateurs volontaires, nous centrant sur leurs pratiques de classe dans le contexte du stage de pratique accompagnée à savoir que des stagiaires sont dans la classe en position d'observateurs. Notre préoccupation principale fut de tester un outillage méthodologique et conceptuel rarement utilisé avec des enseignants formateurs du premier degré.

Dans un deuxième temps le groupe s'est élargi. Ainsi, cinq maîtres formateurs volontaires sont venus se joindre aux deux premiers pour mener un travail d'analyse sur leurs pratiques et ils ont choisi avec l'aide d'un chercheur de s'intéresser à l'activité de conseil qui suit généralement la prestation d'un stagiaire lors des stages de pratique accompagnée. Ces enseignants n'appartiennent pas aux mêmes équipes d'écoles mais ils constituent un collectif de pairs engagés dans un travail identique et dans la co-analyse de leur activité.

La méthodologie

Pour éviter le découpage des situations de travail et leur analyse selon des critères définis de façon à priori par le chercheur où : « Tout se passe comme si les actions pratiques étaient gouvernées par les catégories d'interprétation que se donne le chercheur pour en rendre compte. » (Amigues 1995), nous nous inscrivons dans la perspective ouverte par Clot et Faïta (2000) d'une clinique de l'activité permettant le développement de l'expérience professionnelle individuelle et collective qui associe les acteurs et le chercheur dans un travail de co-analyse. Il ne s'agit donc pas pour nous d'engager une démarche d'extraction d'expertise pour la formaliser par la suite, mais d'accompagner des enseignants expérimentés dans un travail de repérage de gestes professionnels susceptibles d'être mis en débat.

Nous avons filmé ces professionnels sur leur lieu de travail, dans leur classe, avec leurs élèves, les stagiaires en formation présents en train d'observer.

Cette situation qui consiste à placer un ou plusieurs professionnels et le chercheur face aux images enregistrées de leur activité pour les commenter est appelée autoconfrontation.

Cette méthode expérimentée et développée avec d'autres catégories professionnelles par Clot et Faïta (2000), Faïta et Viéra (sous presse) place dans un premier temps le professionnel et le chercheur devant l'enregistrement filmé d'une phase de travail chacun pouvant interrompre le déroulement lorsqu'il souhaite apporter ou demander des explications. La conduite de l'entretien ne peut-être anticipée. Dans cette situation deux activités se côtoient, se mêlent, celle du professionnel et celle du chercheur. Le questionnement du chercheur doit laisser le sujet développer ses propres réactions pour qu'il puisse rentrer dans un travail d'analyse à partir de ses gestes professionnels. Il doit pouvoir justifier telle ou telle décision, mais aussi s'étonner, expliquer telle ou telle action. Il est amené à repenser ce qu'il se voit faire. Cette phase de la méthode est appelée autoconfrontation simple. Le discours du professionnel est adressé dans ce cas au chercheur ce qui conditionne l'analyse produite. Devant les limites de l'autoconfrontation classique où la description par le professionnel de son travail pour le chercheur peut parfois constituer l'essentiel des échanges, Clot et Faïta (2000) ont fait évoluer le dispositif en proposant « une expérimentation de terrain en autoconfrontation croisée ». Une situation qui consiste à placer deux pairs, deux maîtres formateurs par exemple en situation de co-analyse des situations de travail enregistrées de l'un et de l'autre. Le chercheur est toujours présent mais cette fois-ci il n'est plus le destinataire principal du discours. Ce changement de destinataire modifie l'analyse. En s'adressant à un collègue de travail censé partager la même expérience professionnelle, c'est l'occasion pour chacun d'eux, au travers des controverses qui vont surgir, de percevoir et de penser les choses autrement, de permettre le développement de l'expérience. Ces moments de développement qu'il faut interpréter, selon Clot (1999), comme une prise de conscience dans le sens que Vygotski donne à ce phénomène: « percevoir les choses autrement c'est en même temps acquérir d'autres possibilités d'action par rapport à elles. En généralisant un processus propre de mon activité, j'acquies la possibilité d'un autre rapport avec lui. » (Vygotski 1934/1997).

L'autoconfrontation simple joue un rôle de déclencheur dans le processus de prise de conscience puis l'autoconfrontation croisée dans laquelle les sujets réinjectent des questionnements apparus lors des autoconfrontations simples, met à jour des préoccupations restées jusque là dans l'ombre dans la confrontations des façons de faire.

L'autoconfrontation permet de repenser des situations professionnelles vécues pour les percevoir autrement afin qu'elles deviennent une ressource pour vivre les situations futures.

Mais cette méthode révèle toute sa pertinence et son efficacité lorsqu'elle est mise à disposition d'un collectif de professionnels.

Pour cela trois phases sont nécessaires. Tout d'abord un collectif professionnel se met au travail sur l'objet de la recherche et sur les conditions de mise en place de la méthodologie, puis des autoconfrontations sont réalisées et sont l'occasion de mettre en débat des expériences, enfin le travail d'analyse se poursuit et se développe par la restitution des données au collectif professionnel.

Activité et milieu

L'approche proposée ici prend pour « unité d'analyse » l'activité (Leontiev, 1975) et se donne comme donc comme moyen pour saisir cette activité une « méthode indirecte » (Vygotski, 1925/1994, Clot, 2001), l'autoconfrontation.

D'autre part comme le propose Clot (1999) reprenant Vygotski nous considérons que l'activité réelle du sujet et son activité réalisée ne sont pas superposables. L'activité réelle c'est à la fois l'activité réalisée et le réel de l'activité. Ce que fait un professionnel pour réaliser une tâche n'épuise pas toutes les potentialités de son activité réelle. Ce qu'il fait n'est qu'une possibilité parmi bien d'autres qui ont été écartées « L'homme est plein à chaque minute de possibilités non réalisées » Vygotski (1925/1994). Tous ces possibles de l'activité, en latence, viennent perturber à un moment ou à un autre l'activité présente. « Là encore, le réel de l'activité c'est aussi ce qui ne se fait pas, ce qu'on ne peut pas faire, ce qu'on cherche à faire sans y parvenir- les échecs-, ce qu'on aurait voulu ou pu faire, ce qu'on pense ou qu'on rêve pouvoir faire ailleurs. Il faut y ajouter- paradoxe fréquent-

ce qu'on fait pour ne pas faire ce qu'il y a à faire ou encore ce qu'on fait sans vouloir le faire » (Clot, 1999). En ignorant l'influence de ces possibles empêchés on se prive d'éléments importants de compréhension. D'autant que même exclus de l'analyse ils sont présents, invisibles mais influents. La méthode de l'autoconfrontation permet de remettre en débat les traces de ces conflits intérieurs mais aussi des arbitrages conscients ou inconscients que le sujet doit faire pour pouvoir agir efficacement. Elle engage le sujet dans *une activité sur son activité* susceptible d'ouvrir un espace de développement de ses compétences professionnelles. Mais c'est dans le collectif que le *retraitement* des préoccupations va produire le potentiel d'évolution collective et individuelle le plus important.

Enfin l'activité est conçue comme un système de rapports. La relation que le sujet entretient avec l'objet de son activité est *médiée* par son rapport à une communauté, à des règles, à des valeurs, à une organisation sociale du travail, à des artefacts mais aussi par un rapport à soi.

Cette activité s'exerce dans un milieu. Le milieu de travail est à la fois donné aux professionnels et construit par leurs actions. Ce milieu peut se décrire comme « un ensemble de ressources sociales, symboliques et techniques situées à la portée des acteurs devant réaliser une tâche, en respectant certaines règles et conventions d'échanges » (Amigues, 2000). On ne peut prédire à l'avance la façon dont les différents acteurs vont l'organiser, encore moins comment il va évoluer.

A propos de la tâche d'analyse et de conseil en stage de pratique accompagnée.

L'analyse du corpus par le collectif de recherche a mis en évidence qu'en stage de pratique accompagnée les organisations proposées sont différentes. Par exemple certains maîtres formateurs proposent un travail en équipe sur la base d'un projet de stage et s'associent aux stagiaires dans la préparation de classe, d'autres individualisent plus la préparation et la conduite de la classe, d'autres encore modifient le fonctionnement habituel de la classe pour permettre aux débutants de fonctionner simultanément avec de petits groupes d'élèves, d'autres enfin placent les stagiaires dans une situation proche de la gestion en responsabilité d'une classe. Dans tout les cas le maître formateur se trouve à articuler deux milieux : le milieu "classe" et le milieu "stage". Le choix qu'il fait dans l'organisation d'un des milieux a des conséquences sur l'autre et sur l'activité des stagiaires et des élèves devant réaliser des tâches dans ces milieux.

L'activité d'analyse et de conseil des prestations des stagiaires agit sur l'organisation et l'évolution du milieu stage mais aussi sur le milieu classe. En retour ces milieux qui se co-construisent avec les stagiaires et les élèves affectent cette activité.

D'autre part l'investissement subjectif dans les rapports que l'activité de chacun entretient avec les stagiaires, la situation de conseil, le métier, les prescriptions, la communauté des maîtres formateurs, sa propre histoire professionnelle, etc...provoque avec ces différents pôles des tensions d'intensité inégale. En conséquence la conduite de cette phase d'analyse et de conseil va prendre des tournures variées selon les formateurs.

Ces façons de faire différentes en stage de pratique accompagné, notamment lors des phases d'analyse et de conseil, sont l'objet de controverses entre pairs notamment lorsque le collectif de recherche travaille sur des thèmes précis dégagés du corpus (débiter l'entretien, la préparation de la classe, les grilles d'observation, le rôle du collectif de stagiaires etc...). Pour le coup les expériences vécues par chacun des maîtres formateurs et les préoccupations sous jacentes leur sont à nouveau accessibles dans un autre contexte ce qui va permettre leur *retraitement*. Le développement devient alors possible. D'autre part le groupe a fait le constat que c'est lorsqu'elle se développe que l'expérience professionnelle est visible. Cette question interroge non seulement le dispositif du stage de pratique accompagnée mais aussi l'ensemble de la formation initiale dans l'articulation " terrain" et centre de formation à propos de la transmission de l'expérience professionnelle.

Références :

- AMIGUES, R. (1995), La description des situations d'enseignement : une nécessité et un obstacle pour la formation des maîtres. *Skholê : revue de l'IUFM d'Aix-Marseille*.
- AMIGUES, R., & ZERBATO-POUDOU, M.-T. (2000), *Comment l'enfant devient élève*. RETZ.
- CLOT, Y. (1999), *La fonction psychologique du travail*, PUF.
- CLOT, Y. (2001), Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. *Education permanente*.
- FAÏTA, D., & VIERA, M. (sous presse), Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. *Skholê : revue de l'IUFM d'Aix-Marseille*
- CLOT, Y., & FAÏTA, D. (2000), Genres et styles en analyse du travail. Concepts et Méthodes. *Travailler4*.
- LEONTIEV, A. (1975), *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Editions du progrès.
- SAUJAT, F.(2002), *Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle : une approche clinique du travail du professeur*. Thèse de doctorat, Université de Provence.
- VYGOTSKI, L.S. (1934/1997), *Pensée et langage*. (traduction de F.Sève), Paris : La Dispute.
- VYGOTSKI, L.S.(1925/1994), La conscience comme problème de la psychologie du comportement. *Société française*.

