

L'ANALYSE DU TRAVAIL : UNE COMPOSANTE DE FORMATION. REGARD SUR L'ACTIVITÉ DES PROFESSEURS CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES D'ARTS PLASTIQUES* DANS LE SECOND DEGRÉ

**(Notés PCP d'AP)*

Nous prions nos lecteurs de se référer au résumé de cet article et au texte de J-C MOUTON dans ce même atelier pour y retrouver le cadre méthodologique et le contexte dont sont issues les données ici exploitées.

Rappelons seulement que Steph est une professeure stagiaire d'arts plastiques, qu'un de ses cours auquel ont assisté deux PCP (Jean et Lucie) a été filmé, ainsi que les deux situations respectives de conseils pédagogiques qui suivirent. Les PCP ont ensuite été invités à confronter leurs pratiques de conseil en présence d'un chercheur nommé "F", lors "d'autoconfrontations".

Nous souhaitons repérer les indices de leur expérience professionnelle au double titre de PCP et de professeur d'AP, concernant, par exemple, la mise en œuvre des prescriptions particulièrement floues en AP.

Les dialogues supports de notre analyse sont extraits des autoconfrontations simples (Lucie et F), puis croisées (Lucie, F et Jean) au sujet de l'activité de conseil de Lucie (filmée). La séance de conseil de Jean s'est déroulée précédemment ; nous retrouvons la stagiaire et la PCP au milieu de l'entretien :

Déroulement du film de l'entretien pédagogique

L : tu vois, tu viens de dire « c'est vrai, je parle tout le temps ! »

L : Et tu vois, à mon avis ç'aurait été un **gain d'efficacité**, et **là** c'est vraiment le rôle du conseil : déjà tu n'as pas rappelé l'incitation de départ,

Steph : ouais ...

Suit un échange au cours duquel Lucie propose des conseils pratiques d'amélioration de la mise en œuvre du dispositif présenté, auxquels Steph oppose une série de réponses dans lesquelles elle justifie ses choix pédagogiques par sa crainte de "*perdre encore du temps*"

Lucie a relevé la remarque faite en aparté par Steph : "*mais c'est vrai ! je parle tout le temps ...*". S'appuyant sur le support filmique, « *tu vois* », elle la met au pied du mur : malgré toutes les explications plus ou moins convaincantes qu'elle a tenté de fournir lors de la première partie de la séance, la stagiaire vient de se ranger à son opinion. Cet instant, où la PCP obtient la preuve que sa jeune collègue avait pris conscience d'un dysfonctionnement de son cours, est un moment de bascule dans l'attitude et le discours de Lucie. Elle profite de ce qu'elle vient d'attraper au vol pour passer d'une attitude d'écoute et de compréhension de la situation, à un rôle de conseillère pédagogique décortiquant la séance et offrant des pistes pour l'action. Lorsqu'elle dit : "*là c'est vraiment le rôle du conseil*", elle contextualise ses propos et sa façon de conseiller en fonction de la capacité d'écoute et de compréhension dont vient de témoigner Steph. Par ailleurs, les réactions de la stagiaire font parallèlement évoluer son regard analytique, à la fois sur la situation de classe observée, et conjointement sur la situation de conseil en cours.

À nos yeux, les PCP créent un milieu de conseil spécifique à la situation observée, accompagnant autant le développement du novice et le sien ; cette hypothèse se trouvera

confortée plus bas. Outre le rapport entre “expérimenté” et “novice” (et nous n’aborderons pas ici les aspects d’évaluation institutionnelle), il s’avère que les deux interlocutrices partagent certaines préoccupations professionnelles :

Autoconfrontation simple §7 Lucie/F (L filmée)

F : Ce rapport au **temps** qui la préoccupe, c’est une spécificité de cette stagiaire, ou c’est quelque chose qu’on retrouve chez d’autres **débutants** en AP ?

L : Ce n’est **pas que pour les débutants** ... C’est vraiment le souci d’**efficacité**.

(...) Effectivement c’est un souci majeur.

Rappelons-nous qu’auprès de Steph qui craignait “*de perdre du temps*”, Lucie justifiait son conseil par : “*ç’aurait été un gain d’efficacité*”.

Dans l’approche ergonomique de l’activité que nous adoptons, et dans une perspective historico-culturelle, il nous importe de comprendre comment se transmettent des outils professionnels. “L’expérience” de Lucie et de Jean peut-elle être une source de construction de compétences transmissibles, par exemple pour gagner en “efficacité” ?

Suite ...

L : ... moi je lui dis qu’il y avait peut-être d’autres façons - et **des outils** - qu’on aurait pu **concevoir**, et qui auraient permis d’être **plus efficace** pour chacun des élèves, mais aussi pour la classe.

(...)

F : Mais enfin, la **préoccupation est commune aux débutants et aux expérimentés**, mais c’est la façon d’y répondre qui diffère. C’est l’organisation du travail ...

L : C’est l’organisation du travail, l’organisation de la classe ... Mais l’avantage des stagiaires aujourd’hui, c’est que les **outils**, par exemple d’évaluation, **circulent beaucoup plus à l’IUFM, alors que pour les générations précédentes ...**

(...)Et ce sont des outils très **efficaces**. À la fois elle sait que ça existe, mais **là elle n’a pas pensé que ça pouvait être le jour où c’était efficace dans cette situation**.

Lucie a précisé à Steph les modalités d’application que pouvait prendre la solution technique qu’elle avait indiquée précédemment, et qui aurait pu l’aider à concilier rapidité - bilan - et travail de l’ensemble des élèves, mais par sa réponse, cette dernière nous indique son manque d’outillage pour entrevoir autrement la situation.

Bien qu’on lui ait suggéré des solutions “clés en main”, son inexpérience ne lui permet pas d’en envisager l’usage. Il semble que ce soit trop tôt, et pour emprunter à nouveau aux thèses vygotskiennes, que ce soit hors d’atteinte de sa “zone proximale de développement”. Car ce qui lui est proposé par Lucie est un type d’outil banal, travaillé par les stagiaires en formation ; tout se passe donc ici comme si elle n’avait pas encore perçu l’opportunité de le “faire à sa main”, d’en faire un “instrument” à son usage personnel (Rabardel). Cette stagiaire n’a pas les moyens de saisir que ce qu’on lui offre sont une sorte de raccourci technique, fruit de la sédimentation de l’expérience professionnelle de ses aînés, que seul le “métier” lui permettra de comprendre. Constatons que Lucie s’inscrit dans une vision historique de l’enseignement de sa discipline, dont elle perçoit l’évolution de l’usage de certains outils. Il s’avère que les préoccupations des débutants et des professeurs chevronnés diffèrent, mais que les sources d’inventivité d’instruments, de ressources, de formes collectives d’agir questionnent chacun d’eux dans un but d’efficacité de leur activité.

Comment faire alors pour qu’à la fois les débutants sortent de cet “empêchement du pouvoir d’agir” (Clot) dans lequel leur inexpérience les enferme, et s’emparent des outils qu’on leur propose ? Comment procéder afin qu’une situation de conseil pédagogique ne se résume pas à un énoncé de recettes éprouvées par le PCP, dont le débutant ne sait que faire dans l’immédiat ?

Dans les deux cas, il s'agit pour nous de solliciter de l'expérience : autant celle du PCP que celle du novice. À cet effet, nous souhaitons par le biais du cadre méthodologique déclencher et accompagner du "développement", entendu comme transformation conjointe des situations et des ressources de son action par le sujet.

L'une des situations permettant ce développement professionnel est de confronter des pairs entre eux ; nous allons en constater les effets dans cet extrait d'autoconfrontation croisée, où les interlocuteurs réagissent au même extrait du film de l'entretien pédagogique de Lucie que lors de l'autoconfrontation simple.

Autoconfrontation croisée §3 Lucie/Jean et F (L filmée)

F : Là, tu entres dans la proposition d'un scénario, avec des gestes professionnels qui permettraient de le faire. Tu lui livres un certain nombre de manières de faire qui permettraient de faire tourner différemment situation ...

L : Oui, d'être plus ... de gagner en efficacité. Mais je pense que si j'agis comme ça, c'est que c'est elle qui fait remarquer qu'effectivement elle parle trop, et que je m'aperçois que ça fait deux fois qu'elle me demande des réponses que jusqu'à maintenant je n'ai pas fournies, et que là je lui dis : « attends, maintenant, je suis en situation de conseil ! ». Je le lui annonce comme ça non ? Et là, effectivement, je lui dis : « bon, écoute ... » !

F : Il semble que c'est ce dont on parlait dans l'ac.simple : **une fois le problème identifié**, pour toi, ça ouvre la possibilité de lui fournir des réponses qui te paraissent plus pertinentes, plus efficaces que ce qu'elle a mis elle-même en œuvre. (...) Il me semble que c'est moins la stratégie qu'adopte Jean. (...)

F : Est-ce que c'est lié à cette **situation particulière**, ou est ce que c'est un mode de fonctionnement qui correspond davantage à ta manière de gérer la relation que tu as avec les stagiaires ?

L : Il me semble, que (...) si c'est dans la demande ...

F : Oui, une fois que c'est repéré ! Tu les mets au boulot pour qu'ils puissent repérer ...

L : Oui et après je fournis ... Je donne aussi ! [(...)]

Constatons que Lucie est en train de "se mettre au travail sur son propre travail" (Saujat), et entre dans une phase réflexive qui n'aurait sans doute pas été possible en dehors de ce cadre méthodologique. C'est le dévoilement du fonctionnement de sa propre activité que Lucie met au jour : certes, comme annoncé plus haut, elle fait évoluer ses propos et la forme de son conseil selon le contexte, mais elle comprend que c'est pour elle une façon de faire incorporée et systématique dont elle n'avait pas conscience jusqu'alors.

Suite ...

L : Ce qui me revient, c'est que quand on était dans ma classe, on a beaucoup parlé de ça : si elle est venue chez moi, c'était pour l'observation en contexte difficile, **et les stagiaires demandent « comment on fait ? »**. Donc on a beaucoup parlé de ces petites choses qui font la gestion de la classe, la mise au travail, éventuellement l'appel ... **et je pense que finalement, ce que je lui fournis là, c'est un petit récapitulatif, une suite des conversations qu'on a eues précédemment.**

Mais sinon, aux stagiaires quand je vais dans leur classe, **souvent en partant je leur laisse la « liste des courses »** : voilà, les points dont on a parlé aujourd'hui, c'est ça, ça et ça et je leur laisse une trace écrite ...

Nous comprenons que cette séance de conseil s'inscrit dans une histoire, non seulement entre ces deux personnes, mais également dans une histoire de métier. Les réponses que n'avait pas trouvées à donner Lucie aux questions de la débutante, concernant sa pratique chevronnée, sont fournies ici en décalage, en regard de celle de Steph ... Nous assistons bien à la fois à un développement de la situation et à celui de Lucie.

Nous n'approfondirons pas ici, mais suivra une intervention de Jean mettant en avant une différence de pratique au sujet de la trace post-entretien à laisser au stagiaire, où il

explique ne pas avoir toujours pratiqué ainsi et avoir besoin à présent d'un temps de réflexion "à froid" avant de rendre par écrit son analyse de la situation au débutant. Cette intervention sera le point de départ d'un dialogue fructueux entre les deux PCP au sujet du manque de précision des prescriptions qui régissent leur mission. C'est là encore à nos yeux une occasion de remettre le métier en débat qu'offre ce cadre méthodologique.

De son côté Steph, suite aux deux séances de conseil (sachant qu'elle n'avait pas "bougé" à la fin de la première), confirmant le développement professionnel qu'elle est en train d'accomplir, terminera par ces paroles : « *Mais ce sujet par exemple que j'ai travaillé sur cette fiche de cours que j'avais tapée, je ne le redonnerai jamais comme ça en fait ! Parce que j'ai découvert qu'il fallait interdire ça, ou qu'il fallait les amener là, donc c'est pas ... Je ne le redonnerai jamais tel quel !* ». Notons les changements des temps de conjugaison, qui, par leur alternance entre passé et futur, montrent combien Steph est en train de reconcevoir son activité, tout en lui ouvrant de nouvelles perspectives.

Lucie la reconfortera, lui laissant entendre que cette situation inconfortable ne devrait pas durer : « *Mais c'est vrai qu'avec l'expérience, on est plus habitué aux genres de réponses des élèves, aux types de travaux qui risquent d'être produits ...* ». Par l'usage, à son tour, de « *on* », plutôt que d'opposer « PAP expérimentés » à « PAP débutants », elle incorpore Steph au "genre professionnel PAP" (Espinassy, Clot, Faïta), laissant entendre que, de façon générale, l'adaptation permanente au contexte sera toujours requise et que seules diffèrent les ressources pour "faire avec". Ainsi, rejoignant les conclusions de J-C Mouton concernant les conseillers pédagogiques du premier degré, nous constatons que ce processus dans lequel les outils, les règles, les normes du métier sont mis à l'épreuve réinterroge l'expérience professionnelle, celle fragile du débutant autant que celle plus affirmée du formateur, et les conditions en formation professionnelle de la transmission des outils de métier.