



**HAL**  
open science

## Le conseil pédagogique : un milieu et des outils propices au co-développement de l'expérience professionnelle ?

Jean-Claude Mouton, Roland Boyer, Laurence Espinassy

### ► To cite this version:

Jean-Claude Mouton, Roland Boyer, Laurence Espinassy. Le conseil pédagogique : un milieu et des outils propices au co-développement de l'expérience professionnelle ?. Journées de la Recherche IUFM, 2008, Aix-en-Provence, France. hal-01724693

**HAL Id: hal-01724693**

**<https://hal.science/hal-01724693>**

Submitted on 6 Mar 2018

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## ***Le conseil pédagogique : un milieu et des outils propices au co-développement de l'expérience professionnelle ?***

**Jean-Claude MOUTON, Roland BOYER et Laurence ESPINASSY**

Aix-Marseille Université. UMR ADEF - P3 - Equipe ERGAPE

---

**MOTS-CLÉS** : Analyse de l'activité. Autoconfrontations. Conseil pédagogique. Travail du débutant. Prescriptions. Formation. Outils.

---

Enseigner est un métier qui s'apprend et qui se transmet ! Mais ce dernier ne consiste pas simplement à appliquer la prescription, quelles que soient ses formes, ou à utiliser de façon standard des outils ou des techniques d'enseignement transmis par la formation ou la profession.

Enseigner c'est développer une activité constructive, transformatrice et organisatrice (Amigues, 2003, 2005 ; Amigues, Faïta et Saujat, 2004b; Saujat, Amigues, et Faïta, 2007). Sous cette hypothèse de travail, cet article se propose de rendre compte de la façon dont les professeurs débutants du premier degré mettent en œuvre dans leurs pratiques de classe les outils et techniques proposés par la formation, aidés en cela par les conseillers pédagogiques qui les accompagnent sur le terrain. Les résultats présentés par la suite se fondent sur des présupposés théoriques et méthodologiques présentés dans un précédent numéro de *Skholê* (Amigues, Faïta et Kherroubi, 2003) et dans d'autres publications (Amigues, Faïta et Saujat, 2004a ; Saujat et Faïta, 2007 ; Boyer, 2007, Espinassy, 2006, Mouton, 2007) auxquels nous renvoyons le lecteur. Une précision cependant, les résultats ont été produits dans le cadre méthodologique de l'autoconfrontation (Faïta, ; Clot et Faïta, 2000 ; Faïta et Vieira, 2003) portant sur plusieurs études de cas (Boyer, 2007, Mouton, 2007), et les extraits proposés par la suite sont issus de l'analyse des verbatim.

Dans un premier temps nous ferons état des travaux actuels conduits dans le domaine du conseil pédagogique afin de situer l'approche ergonomique de l'activité que nous adoptons et les méthodes cliniques afférentes décrites qui supposent la coopération chercheurs-praticiens pour solliciter et formaliser l'expérience professionnelle des débutants et des conseillers.

Puis, tout au long de notre étude, nous interrogeons :

- les conditions dans lesquelles les outils proposés par la formation peuvent se transformer en ressources d'action possible chez les débutants,
- la façon dont les difficultés professionnelles des stagiaires permettent aux conseillers de reconsidérer certaines règles de métier et préconisations de la formation qu'ils appliquent.

- le rôle de la co-analyse conseiller-stagiaire dans la construction d'un milieu de formation spécifique.

En proposant deux études de cas : des maîtres formateurs du premier degré et des PE2 puis, un conseiller pédagogique départemental et des PE néo-titulaires, nous étudions le conseil pédagogique, dispositif central de notre système de formation par alternance, sous l'angle particulier de la circulation des outils. Ici, deux d'entre eux ont retenu notre attention : il s'agit d'une part de la « fiche de préparation » dans le premier degré, et d'autre part d'une « mallette pédagogique » destinée à l'enseignement de la langue d'oc à l'école primaire.

## **I- Le conseil pédagogique**

Dans le domaine de la formation professionnelle, il est courant d'assimiler le conseil et le tutorat (Vanderpotte, 1982). Le tutorat, dans le cadre notamment de l'apprentissage "sur le tas", correspond initialement au contrôle du travail d'un novice par un professionnel expérimenté qui joue un rôle dans le développement des compétences professionnelles de l'apprenti.

Dans la formation professionnelle au métier d'enseignant, « conseiller pédagogique » est une fonction officiellement reconnue dans le premier comme dans le second degré. Il semble qu'une distinction soit établie institutionnellement entre les fonctions de conseiller et de tuteur au travers des différentes appellations employées dans les documents officiels : *conseiller pédagogique départemental, conseiller pédagogique de circonscription, professeur conseiller pédagogique, tuteur de groupes de formation, tuteur de groupe d'analyse de pratique, maître formateur, maître d'accueil temporaire*, etc..., avec des rôles particuliers et diversifiés notamment en formation initiale depuis la création des I.U.F.M. Chaliès et Durand (2000) au travers d'une revue de la littérature scientifique internationale sur le conseil pédagogique proposent une catégorisation de la diversité des approches. Notons le nombre de termes, notamment en anglais, qui essaient de nommer une réalité complexe et difficile à délimiter. En effet, dans les pays anglophones, l'exercice d'un ensemble d'activités ayant trait spécifiquement à la formation des enseignants peut se dire selon les cas : *mentoring, conférence, conversation, supervision, tutoring*, à rapporter aux termes français de *tutorat, conseil, conseil pédagogique, supervision, accompagnement*.

Les modalités d'organisation de la formation pratique sont assez uniformes et renvoient à deux types de stage pratique : celui où les apprentis enseignants sont placés sous la responsabilité directe de tuteurs accompagnateurs, en général dans la propre classe de ces derniers, ce que nous appelons dans cette recherche *stage de pratique accompagnée* (noté SPA). Ou bien, celui où les stagiaires sont en situation de responsabilité pleine et entière de la classe et reçoivent la visite d'un tuteur étranger à la classe à des fins de conseil et / ou d'évaluation. La formation par alternance est le

dispositif adopté majoritairement dans tous les pays concernés par ces recherches avec une triade de base d'acteurs : le stagiaire, le tuteur et / ou conseiller pédagogique (noté CP), et le professeur ou superviseur attaché au centre de formation.

Dans la plupart des cas les enseignants tuteurs partagent leur temps entre un enseignement dans une ou plusieurs classes dont ils ont la responsabilité et une activité de formation d'enseignants à la pratique sur le terrain.

### **I.1 Des présupposés sous jacents**

Les présupposés théoriques qui sous tendent l'activité de conseil et / ou de tutorat se regroupent dans plusieurs grands courants comme, par exemple, le modèle de l'apprenti qui s'alimente d'une pédagogie de l'imitation des actions matérielles, des gestes observables. Le modèle de la compétence, inspiré directement du paradigme constructiviste, s'appuie sur une pédagogie de l'expérimentation. Enfin le modèle réflexif, très répandu dans le système éducatif français, utilise l'analyse de pratique comme support. Mais les deux conceptions dominantes à l'origine de la plupart des dilemmes relatifs à l'organisation de la formation des enseignants en général et au tutorat en particulier sont, d'une part, celle qui consiste à transmettre des comportements et des techniques, sous-tendue par le paradigme appelé « processus / produit » revendiquant un principe d'efficacité, et d'autre part, une approche visant à développer l'autonomie des futurs enseignants en leur permettant d'assurer leur responsabilité professionnelle et sous-tendue par le paradigme de la réflexion en action (Schön, 1983).

Dans la diversité des situations de conseil, nous retiendrons également que la forme noyau qui se dégage majoritairement de la littérature scientifique s'organise autour de trois activités principales reprises par Durand (2001) pour définir l'activité de conseil : « *Dans sa forme standardisée l'activité de conseil consiste en une alternance de session d'observation par des tuteurs, de leçons conduites par des enseignants novices, et d'entretiens au cours desquels les échanges portent sur ces leçons* » (p.1). A cela s'ajoute de manière moins systématique, l'observation par les débutants de séances conduites par le tuteur (surtout en SPA), l'entretien préalable à la séance prenant appui sur la préparation écrite, la préparation de séances associant débutants et formateur, la mise à disposition de ressources documentaires et enfin des discussions informelles hors du contexte de la classe.

Nous avons fait le choix de nous intéresser à des situations de conseils dans lesquelles les enjeux de validation de la formation étaient quasi inexistantes.

## II Nos préoccupations de recherche

La diversité des situations de conseil qui vient d'être exposée, montre que l'activité des CP oscille entre plusieurs visées, par exemple : aider le novice à enseigner en le guidant dans ses choix et ses décisions ou lui apprendre à apprendre le métier et comment accéder aux sous entendus.

La littérature internationale expose des méthodes externalistes de recherche essentiellement fondées sur des entretiens, des questionnaires, dont les résultats montrent surtout les types d'interaction en situation de conseil, des typologies de cette dernière, des études des représentations des acteurs, l'évaluation des compétences des conseillers, les formes des dispositifs de formation dont les tendances actuelles s'orientent vers des modalités collaboratives du conseil pédagogique : *mutual journey, co-mentoring, co-teaching, coaching* ... ou d'autres dynamiques « d'organisations apprenantes ».

Nous constatons que :

- le travail réel des stagiaires et des conseillers est tenu à distance,
- le processus de développement temporel des situations de conseil est rarement pris en compte.

Le cadre méthodologique de « l'autoconfrontation » utilisé dans les travaux que nous avons conduits se fonde à la fois sur une approche historico-culturelle (Vygotski, 1934/1997) et dialogique (Clot et Faïta, 2000). Dans cette perspective nous posons que le développement de l'expérience n'est pas immédiatement accessible par l'observation directe, mais à partir de "traces" qu'il faut reconstruire, ce qui nécessite le recours à des "méthodes indirectes" (Vygotski, 1925/1994). Dans le cadre d'un processus d'intervention recherche dont les principes ont été présentés ailleurs (Amigues, Faïta et Saujat, 2004 ; Faïta et Saujat, 2008), l'entrée par l'activité nous permet d'analyser le travail des acteurs et la dynamique des situations de conseil. Nos orientations sont les suivantes :

- Enseigner, conseiller et dire « comment on enseigne » sont trois activités différentes. Ce qui suppose qu'il ne suffit pas de savoir enseigner pour savoir conseiller, ou que le conseil ne s'inscrit pas dans le prolongement du « savoir enseigner ».
- La situation de conseil met en tension l'écart entre « ce qu'on nous demande de faire » et « ce qu'on fait », mais aussi « ce qu'on doit dire » et « ce qu'on peut dire de ce qu'on fait » ; « ce qu'on peut dire ou doit dire au stagiaire de ce qu'on le voit faire », ... etc ...

À nos yeux, c'est dans ce type de questionnement individuel et collectivement partagé par les conseillers autour de ce qu'il est possible de faire qu'ils trouvent les ressorts et la matière pour repenser leur travail avec le stagiaire. Cette réactualisation permanente du métier d'enseignant et de leur propre expérience représente d'ailleurs à leurs yeux un intérêt indéniable de leur fonction de

conseiller ; donc, conseiller c'est re-mobiliser l'expérience enseignante, c'est remettre au travail le métier d'enseignant, aussi bien pour soi que vis à vis du stagiaire.

Mais cette mise en tension génère également des conflits, des dilemmes qui suscitent du malaise professionnel, comme en témoigne la difficulté de trouver de nouveaux CP dans le secondaire.

Nos travaux montrent qu'il ne peut y avoir de conseil pédagogique sans un *milieu spécifique* à son actualisation, dans lequel circulent des outils à destination de l'activité des stagiaires. Mais ces outils, dont on présuppose l'efficacité immédiate et leur prise en main aisée aussi bien par le CP que par le stagiaire, sont en réalité sources de difficultés.

### **III La question des outils**

#### **III. 1- La fiche de préparation**

Les données présentées ici sont le fruit d'une recherche conduite pendant deux années avec des maîtres formateurs du premier degré à propos de leur activité lors du SPA des professeurs des écoles stagiaires.

Au cours de cette recherche un certain nombre d'objets problématiques ont été mis en évidence constituant autant de zones d'incertitude dans le travail du maître formateur. Les questions relatives à la préparation de la classe, mais aussi celles de la formation des stagiaires à cette activité se cristallisèrent dans la *fiche de préparation*. La diversité d'utilisation de cet outil par les maîtres formateurs dans leur travail d'enseignement, mais aussi dans celui de formation avec les apprentis enseignants en stage dans leur classe, les vifs débats que cet artefact (Rabardel, 1995) a suscité entre eux lors des rencontres en collectif de recherche montrent, qu'en réalité, nous sommes bien loin du consensus qui entoure la fiche de préparation dans la formation, et que cette dernière questionne également fortement la pratique enseignante des maîtres formateurs.

La fiche de préparation dite "fiche de prep." dans le jargon du premier degré qui diffère de celui du second degré où l'on parle de "fiche de cours" (Espinassy, 2006) est généralement présentée par les formateurs comme un outil, une aide à la conception et à la mise en oeuvre d'une séance en classe. La formation insiste aussi bien dans le premier et le second degré sur la connaissance du système éducatif, des programmes et instructions officielles dont doit être porteuse la fiche de préparation au travers des compétences, des objectifs, des buts, des démarches, des conditions de réalisation et des modalités d'évaluation. Mais ce qui se dégage de notre recherche c'est que cet outil emblématique de la formation d'enseignant s'avère être en définitive d'un maniement délicat, aussi bien pour les maîtres formateurs que pour les stagiaires. Elle semble être à l'origine de difficultés aussi bien pour les uns que pour les autres. Pour les premiers, parce qu'ils n'y recourent pas forcément en tant

qu'enseignant référent du débutant (alors que celui-ci y est soumis) mais aussi en tant que maître formateur parce qu'il n'existe aucune prescription relative à son usage en stage de pratique accompagnée. Lorsqu'ils l'utilisent, il existe là aussi une grande hétérogénéité des usages de cette fiche aussi bien dans le rôle de formateur que dans celui d'enseignant. Cette fiche de préparation peut être regardée de plusieurs façons : soit comme un outil administratif produit et entretenu par la formation soit comme un outil du métier. De la même manière, son caractère formateur peut être différemment apprécié selon qu'il vise à produire une efficacité immédiate chez le débutant ou à susciter sa réflexion sur le long terme et constituer une « mémoire professionnelle individuelle ». Mais cet horizon semble parfois trop lointain pour les débutants confrontés aux difficultés quotidiennes de prise en main de leurs classes. Plusieurs résultats, non présentés ici, montrent que pour les stagiaires cette fiche est davantage une façon de répondre à une obligation posée par la formation, plutôt qu'une aide effective à la réalisation immédiate de leur propre activité. Au bout du compte la fiche de préparation est loin d'être un outil qui contribue de manière évidente à la formation au métier. La fiche de préparation n'est pas un outil faisant partie de la pratique quotidienne des enseignants expérimentés. Ils préparent et conduisent la classe à partir d'autres supports (manuels, dossiers, fichiers, progressions, programmations, cahier journal, ...). Il ne s'agit pas d'un outil du métier et donc il n'est pas non plus utilisé par les enseignants qui vont conseiller les débutants. Pour le coup est-ce que la fiche de préparation joue un rôle dans la formation au métier et lequel mais aussi en quoi contribue-t-elle à l'appropriation des savoirs faire professionnels ?

### **III. 2 Une hétérogénéité d'utilisation en formation**

Cette hétérogénéité d'utilisation est couplée à la situation de formation. Le contrôle du travail de préparation des stagiaires dans le contexte du stage de pratique accompagnée varie selon les maîtres formateurs en fonction de modalités liées à l'aménagement du milieu de formation. Selon le type d'organisation le maître formateur peut être amené à prendre connaissance de la production écrite du stagiaire avant sa prestation voire même de participer à sa rédaction, dans d'autres cas le maître formateur en prend connaissance en cours ou après la séance que le débutant est amené à conduire. Les modalités d'exploitation par les maîtres formateurs de la fiche de préparation en SPA ne sont pas "standardisées" : [Marie Th. : *moi, la fiche de préparation je la demande jamais...voilà, sauf si ça rate* / Michèle : *sauf si ça foire.../ Marie : *par contre, moi, je demande les prépas* / Ghislaine : *moi, toujours après.../ Edwige : *moi, en fait, je les demandais peu et je les demande de plus en plus* ].**

Les débats sur l'utilité de demander ou pas la fiche de préparation que les stagiaires sont supposés produire à propos de leur prestation, sur la pertinence du moment de cette demande, mais aussi sur la fonction de pilotage de l'activité des stagiaires assurée par cette fiche : [*sauf si ça rate / j'ai besoin de savoir si ça été pensé...*] sont loin d'être tranchés. En effet, les propos qui suivent peuvent laisser à penser que la fiche de préparation n'est pas forcément indispensable : [*j'ai vu souvent des gens qui me disaient ma fiche de préparation je l'ai absolument pas suivie, je suis parti autrement et...la chose a très bien fonctionné*] puisqu'on peut faire autrement que ce qui avait été prévu. Ceci entre en contradiction avec la place d'outil incontournable qui lui est souvent assignée concernant l'anticipation de l'action, l'aide à la prise de conscience des écarts entre préparation et réalité de la mise en oeuvre, la sécurisation des situations pédagogique « à risque ».

Par contre, quelles que soient les formes d'utilisation choisies par les maîtres formateurs, un point d'accord se fait sur cet outil à propos d'une des responsabilités du formateur de terrain, qui doit faire connaître ou rappeler l'ensemble des prescriptions relatives au métier de professeur des écoles. La fiche de préparation est selon eux un instrument qui, à la fois contraint les stagiaires à préparer la classe en tenant compte de la prescription institutionnelle, donc indirectement à les former au traitement d'un type particulier de textes, mais c'est aussi un instrument qui contrôle l'activité des maîtres formateurs en regard de leurs formations différentes. En effet, ce paramètre pourrait porter préjudice à l'égalité de traitement dans la formation des professeurs des écoles ; le cadrage qu'apporte la prescription institutionnelle (contenus d'enseignement par disciplines, compétences à développer chez les élèves, ...) sert de régulation aux styles différents de chaque maître formateur, en particulier à propos de leurs exigences vis à vis de la préparation écrite : [*on le voit là, on n'est pas tous formés de la même façon mais on est tous d'accord sur les I.O., les compétences, et voilà tout... et puis le fil conducteur et puis vérifier que l'évaluation permet de... effectivement d'évaluer les objectifs définis. Bon, à partir de ce moment là qu'on soit plus sur ça ou sur ça, donc il n'y a pas de problèmes majeurs, tu vois...*].

### **III. 3 La fiche de préparation comme outil de liaison prescription / débutants**

La fiche de préparation de la classe, "référence externe" et commune aux maîtres formateurs est donc un instrument qu'ils utilisent pour inviter les stagiaires à s'approprier des savoirs sur l'école, sur le fonctionnement institutionnel et sur les programmes. Il s'agit d'un objet à plusieurs facettes, à "multifonctions". De référence commune aux formateurs, il devient un moyen pour les stagiaires de connaître les prescriptions et de proposer des actions qui s'inscrivent dans un cadre réglementaire. Les catégories qu'ils doivent utiliser (*objectifs, compétences, objectifs intermédiaires,...*) ne vont pas forcément leur faciliter le déroulement de la séance, mais leur permettre de s'approprier les



règles du métier et en particulier celle de la prise en compte des exigences institutionnelles dans leur enseignement. La fiche de préparation est un artefact dont la transformation en outil dépend de l'activité. Soit cette dernière est orientée vers les maîtres formateurs et la fiche prend le statut de support de la référence commune, soit elle l'est vers les stagiaires et à ce moment là, elle devient concrétisation du cadre réglementaire.

Dans l'Education Nationale comme pour d'autres organisations, les prescriptions relatives au travail des opérateurs disent ce qu'il y a « à faire », mais sans indiquer « comment faire » et, encore moins, les compétences « pour faire » ; par conséquent, on ne sait pas vraiment ce qu'il faut apprendre pour faire. La formation au métier d'enseignant est habitée par les conflits qu'alimente cette zone d'ombre de la prescription, et oscille entre aider le stagiaire « à faire ou l'aider à « apprendre à faire ».

Les maîtres formateurs sont directement en prise avec cette difficile équation. Ils y sont confrontés en tant qu'enseignant, puisqu'en charge d'une classe. En effet, ils peuvent constater à quel point les prescriptions désorganisent les actions quotidiennes notamment lors des changements de programme et qu'en définitive, elles constituent plus une incitation à re-penser son action qu'une aide à l'exécution immédiate. Mais ils sont aussi devant l'obligation de former les débutants à la mise en oeuvre des prescriptions. La transformation inévitable qu'ils en font n'est pas sans poser problème et ne les laisse pas intacts, que ce soit dans leur rôle d'enseignant ou dans celui de formateur. Ils découvrent leur propre attachement à la prescription en s'efforçant de montrer aux stagiaires tout le potentiel que la prescription offre, tout ce qu'elle leur permet de faire avec des élèves. L'autre difficulté pour les maîtres formateurs c'est de faire en sorte que l'enseignant débutant comprenne que ce pouvoir d'agir que confère la prescription ne se gagne qu'au prix de compromis opératoires parfois douloureux. Ces compromis ne portent pas simplement sur des ajustements techniques, des façons de faire, d'organiser le travail des élèves mais aussi sur des positionnements éthiques.

### **III.4 Et comment font les enseignants expérimentés ?**

Dans la visée d'une clinique de l'activité, l'analyse des activités enseignantes développée par l'équipe ERGAPE s'inscrit dans un cadre méthodologique constituant un milieu extra-ordinaire susceptible de permettre l'analyse, la compréhension et la transformation d'un milieu ordinaire de travail. Cela suppose que la demande initiale d'intervention soit prise en compte dans sa logique historique et interprétée comme faisant partie du processus, et que les acteurs en présence soient mis en situation développement. Pour le chercheur, ces conditions sont indispensables pour espérer accéder à toute "l'épaisseur du métier" afin de mettre en évidence les savoirs du travail, mais

également pour produire des savoirs sur le travail. Lors des autoconfrontations, le chercheur apprend par le processus de re-conception de l'activité de ceux qui visionnent et découvrent leur activité de travail habituelle à l'écran. Mais il apprend également des situations de travail par la production de sens que confèrent les acteurs à leur activité de travail ; selon Bakhtine (1981), le sens se situe dans l'intervalle entre le discours et l'activité. L'interprétation des discours par le chercheur permet de faire émerger les façons sous-jacentes de penser et de dire le métier, et ouvre une trappe sur le réel de l'activité. Ce développement des acteurs, des objets et des situations est suscité par le cadre méthodologique des autoconfrontations qui met au jour les contradictions et les dilemmes dont on retrouve les traces dans les études de cas qui suivent.

Notre étude montre que le travail de co-analyse entre CP et chercheur incite non seulement les maîtres formateurs à interroger et à mettre en débat leurs manières de procéder en tant que formateur de terrain, mais également à interroger leurs pratiques d'enseignants expérimentés à propos de l'utilisation de la fiche de préparation. Ici, Guy développe l'idée que la préparation de la classe ne peut pas se réduire à la rédaction d'une fiche : *[oui moi je fonctionnais un peu comme ça. C'est finalement un peu poser le statut de cet écrit qu'est la fiche de préparation, un outil personnel ça c'est clair, et à un moment donné peut-être qu'on peut laisser effectivement le droit aux gens de pouvoir s'en passer, si effectivement, parce que c'est pas exclusif d'un travail de préparation, déjà. J'avance un petit peu dans ce sens là en...]*. Les préoccupations du formateur sous-jacentes à son activité de formation, plus particulièrement celles qui portent sur la production et l'utilisation de la fiche de préparation par les débutants vont, par le biais des controverses entre pairs sur les manières de faire, permettre d'approcher un peu plus les pratiques réelles. Pour Marie Thérèse préparer la classe c'est surtout penser l'enchaînement des différentes phases d'une leçon : *[la préparation c'est l'articulation d'une séance / en mathématiques je n'en fais pas forcément non plus de fiches de préparation, mais par contre j'ai une articulation ...]*. Le livre du maître qui accompagne généralement les manuels scolaires donnés aux élèves, peut permettre d'organiser le travail de l'enseignant rendant inutile, selon elle, la rédaction systématique d'une fiche de préparation : *[parce que dans le livre du maître c'est très bien fait et on suit le livre du maître et pourquoi pas. Personnellement en lecture je fais ça je n'ai aucune fiche de préparation]*. Cette manière de faire, toujours selon son point de vue, se justifie par l'expérience accumulée : *[je ne l'écris pas forcément, mais j'ai trente ans derrière moi]* et il faut la comprendre selon nous, en creux, comme une nécessité pour les stagiaires, lorsque l'on débute dans la conduite d'une classe, de mettre par écrit l'articulation de la séance, c'est à dire la succession cohérente des tâches. Mais cette exigence ne doit pas se faire selon les modalités en vigueur autrefois en formation initiale, c'est à dire une fiche de préparation faite à partir de critères parfois très éloignés de la réalité d'une classe : *[ces jeunes qui débutent, ils ont absolument besoin de cette articulation, pas de faire des fiches de prep. comme*

*on les faisait faire ...* ]. La fin de ce propos peut se comprendre de deux manières. Soit ça ne se fait plus, ce n'est plus exigé en formation, soit, il s'agit d'une pratique toujours d'actualité mais qui, selon Marie Thérèse, n'est pas adaptée à la formation pratique au métier. Mais elle fait dans les deux cas explicitement référence aux fiches de préparations du temps de la formation des instituteurs dans les écoles normales dans lesquelles étaient indiquées les contenus et le texte de la leçon alors qu'aujourd'hui il est demandé aux stagiaires de mentionner les compétences, les objectifs, etc. La fiche de préparation est porteuse d'une histoire et de l'évolution de la prescription au travers du changement marqué dans les contenus et les items.

Au travers des différentes phases du processus d'autoconfrontation, le caractère routinier ou allant de soi de cet outil n'est plus perçu de la même manière. Sa forme, son contenu, son utilisation, ses fonctions ne vont plus de soi. Son statut d'outil du métier semble moins évident, même s'il apparaît qu'au cours d'une carrière d'enseignant, la fiche de préparation retrouve parfois son utilité. C'est notamment le cas lors de phases de transition, de rupture, lorsque se produit un changement dans la pratique de la classe, choisi ou imposé, [*quand tu veux innover*], lorsque l'enseignant prend en charge un autre niveau de classe, quand adviennent de nouveaux programmes, lorsque le parcours professionnel l'amène à travailler dans une nouvelle école, où pour se préparer à un examen professionnel comme pour Guy par exemple : [*C'est à dire quand je suis devenu I.M.F. un jour...il faut que je ressorte mes fiches de préparation parce que je me suis aperçu que je n'en faisais plus tellement en fait moi-même, ça n'empêche pas que le travail était préparé, oui...*].

La fiche de préparation n'est donc pas un outil faisant partie de la pratique quotidienne des enseignants expérimentés. Ils préparent et conduisent la classe à partir d'autres supports (Manuels, dossiers, fichiers, progressions, programmations, cahier journal, ...) qu'ils ont façonnés, mis à leur main. Pour autant la fiche de préparation devient à nouveau utile quand elle constitue une aide au changement, un moyen de réfléchir à ce qu'on va faire avec les élèves, à établir des liens entre fins et moyens, à construire la séance de manière cohérente, structurée, adaptée aux élèves, aux conditions matérielles, à intégrer cette séance dans une progression. Elle devient ou redevient provisoirement un outil du métier, dans le sens où elle concrétise le renouvellement d'une conception. Pour autant, le fait que cet outil serve de moyen de contrôle de l'institution sur le travail de l'enseignant participe à brouiller encore plus son statut de ressource comme nous le rappelle Guy : [*oui, voilà, voilà ! Et je me dis, et je me dis que quand on passe dans les classes soit en tant qu'I.M.F., soit en tant qu'Inspecteur et qu'on demande cette fiche de préparation, en fait on veut s'assurer de quoi, que la personne a bien, a bien préparé sa classe mais en fait, elle pourrait nous démontrer aussi qu'elle a préparé sa classe d'une autre façon et ça me paraît concevable aussi.*].

## **En conclusion**

Il ressort de ce qui précède qu'il convient de distinguer « préparation de la classe » et « matérialisation de cette préparation », ce qui peut répondre en définitive à plusieurs finalités avec des conséquences non négligeables sur le type de production attendu. La première difficulté des maîtres formateurs est de trouver un moyen de gérer la contradiction d'avoir à former à l'utilisation d'un outil qui ne sert pas dans le métier, ou du moins pas dans les conditions proposées par la formation. Les maîtres formateurs lors des SPA organisent deux milieux : leur milieu de travail (la classe) et le milieu de formation des stagiaires. La fiche de préparation semble pouvoir servir d'outil de liaison inter-milieus, et demeure pour les maîtres formateurs un outil efficace du pilotage de la classe, la difficulté étant pour eux de convaincre les enseignants débutants à en faire.

Au bout du compte cet outil est plus "encombrant" pour les acteurs en présence que "structurant" pour leur action (Espinassy, Amigues, Mouton 2007). C'est un moyen de lister les prescriptions, de les mentionner sous une forme conventionnelle qui n'a rien d'opératoire, se révélant même souvent contre productive, dans le sens où elle contribue à figer les prescriptions et, par là - même, à éviter de les re-interroger à partir de leur mise à l'épreuve par le stagiaire.

Il faut rappeler tout de même que la fiche de préparation n'a jamais eu un caractère obligatoire, au moins depuis un décret de Jules Ferry (1881). Mais cependant, elle a une histoire et s'inscrit dans la culture professionnelle. Sa survie est en quelque sorte assurée par la formation, elle est un outil de la formation mais conserve un caractère normatif. Elle est présentée au stagiaire dans sa forme "rationnalisée" trop éloignée d'une "base d'orientation" (Galpérine, 1966) empirique qui guide les stagiaires. Ce produit, résultat d'une intériorisation pour les enseignants expérimentés (base d'orientation rationnelle) ne nécessite pas chez eux de repasser par toutes les phases de développement par lesquels les stagiaires doivent faire leur apprentissage de la préparation. Ce qui est "lisse" et "automatisé" chez les uns est source de difficultés et de souffrances chez les autres. D'autant que l'institut de formation fait de la fiche de préparation un support à l'évaluation et à la validation de la formation pratique au métier.

Nous allons constater que la question de la circulation des outils en formation et de leur appropriation n'est pas propre à la « *fiche de prep.* », mais qu'on la retrouve dans la mise en œuvre d'une mallette pédagogique.

#### **IV. La mallette pédagogique pour l'enseignement du provençal**

Cette recherche a pris forme à l'occasion d'une re-conception de l'enseignement de la langue d'oc à l'école primaire. Le manque d'ouvrages consacrés à cet enseignement ou, plus exactement leur confidentialité, mais aussi une prescription défailante au travers de programmes bruts sans mode opératoire, permettent de comprendre pourquoi les enseignants furent à l'origine de la demande de la création d'outil.

Le besoin exprimé par ces derniers portait sur la conception d'un outil didactique pour l'apprentissage de la langue d'oc en cycle 2. L'apprentissage est compris comme un moyen d'acquisition des savoirs permettant la manipulation de la langue pour la communication. Le travail des concepteurs aboutit à la fabrication d'une mallette pédagogique pour l'enseignement du provençal conçue avec un ensemble de mises en situation, sous-entendant une mise à l'épreuve de la communication, respectant en cela les textes officiels qui stipulent que : *“les activités s'inscrivent dans des stratégies de communication authentiques”*.

Nous n'aborderons pas le détail de la confection de cette mallette qui a servi de support à ce travail de recherche, mais c'est l'outil, plus précisément la boîte à outils que représente la mallette sur laquelle s'est centrée notre activité. Un certain nombre de questions préalables nous ont servi de fil conducteur, notamment celles :

- de la transformation de l'outil par l'enseignant
- de la transformation des pratiques des enseignants
- du développement de l'activité des enseignants dans et par l'utilisation de cet outil.

Mais au bout du compte c'est l'activité instrumentée qui est l'objet de notre recherche, insérée dans le triple rapport outil-acteur-milieu.

Précédemment il a été rappelé que, pour notre équipe, l'enseignement est considéré comme un travail et que la méthodologie utilisée vise à rendre compte des conflits et des dilemmes constitutifs de l'activité enseignante.

Nous préciserons simplement que les instruments de l'observation, constitués par les films et par les enregistrements, c'est-à-dire les autoconfrontations simples et les confrontations croisées, une fois retranscrites deviennent des observables pour l'analyse.

Nous avons émis l'hypothèse que, par le biais de la « mallette », les situations d'enseignement du provençal observées, produiraient un effet de loupe pour étudier la question de l'activité enseignante instrumentée, effet encore accentué par la contrainte « outil » imposée au système interactif : enseignant – élève – chercheur.

Pour illustrer cela nous avons choisi une situation extraite de la mallette pédagogique : *dau ping-pòng. Lo ping-pòng, qu'es aquò ?* Il s'agit d'une mise en situation où va être mis en scène un dialogue relatif au texte étudié ; pour cela, *une table* doit être installée devant la classe. De part et d'autre de la table, l'enseignant place l'illustration du personnage que deux élèves vont incarner, et

il introduit les ustensiles et ingrédients utilisés lors de la saynète. Les élèves viennent prendre place de chaque côté, face à face, et utilisent les dialogues de l'histoire étudiée ; par exemple, ici nous aurons en présence : le personnage du *chien* et Mathieu dans les échanges suivant :

- « *Que manges ? - Mangi un òsse ! N'en vòs ? - Non, n'en vòli pas. Bòn apetit.* ».

Dans un premier temps au travers du trièdre Enseignant-Elève-Outil nous nous intéresserons à la relation duale enseignant-élève, et au travail réalisé avec et du fait des élèves. Nous utiliserons un extrait d'autoconfrontation réalisée après le film de la séance consacrée au ping-pong. Notons que pour les concepteurs la table est un élément nécessaire et indispensable au déroulement de la situation. Mais pour différents motifs l'enseignante n'a pas utilisé la table préférant adapter et donc modifier la situation. Il faut également préciser que l'élève au cours de l'échange doit aussi présenter l'objet qu'il utilise, ici l'*os*, tout en regardant normalement son interlocuteur, et accessoirement lui adresser la parole avec l'intonation. Voici l'extrait de l'autoconfrontation. Le dialogue porte sur la mise en situation proposée et les difficultés rencontrées par les élèves de CP :

*Le chercheur : C 127 : On regardera ensemble le film, peut-être que tu t'apercevras de...*

*L'enseignante : S 128 : Oui ! Oui, le chien, il [l'élève] avait trop d'images. Je lui ai collé le chien, l'os et la cabaneta.*

*C 129 : Et alors ?*

*S 130 : Alors, il était perdu, il savait plus ce qu'il devait dire, peucheure ! Et avec le geste, en plus...*

Cette situation qui apparaît clairement « bloquante » lors du visionnage se relève dans les propos de l'enseignante, qui remarque...

*S 132 : Ouais, donc il pouvait pas. Trois images plus le geste, c'était pas possible. Non ! Non ! Il pouvait pas ! Déjà, il manque la table, c'est clair. Parce que s'il pouvait poser les images sur la table, ça serait beaucoup plus simple.*

La situation initiale évolue :

l'activité de l'élève se centre peu à peu sur la tenue du matériel, car la tâche à réaliser - dialogue mime-manipulation de personnages - s'avère trop contraignante pour lui. Cette modification de la tâche-élève, consécutive à son activité contrariée au cours de cette instrumentalisation progressive, est productrice de savoir pour l'enseignante : elle apprend des difficultés inhérentes à son dispositif pédagogique grâce aux aléas de l'activité des élèves ; cette co-activité est dynamisée par l'outil. Les destinataires étant différents, nous pourrions parler d'outil pour le maître, et d'outil pour l'élève.

C'est parce que l'élève ne peut pas réaliser la tâche en l'absence de la table que l'enseignante « réalise » de l'importance de cet élément matériel, ou pour le dire de façon différente, l'activité empêchée de l'élève renseigne le PE sur une fonction essentielle de cet artefact. Elle n'avait pas perçu sa fonction instrumentale de son point de vue. C'est l'impossibilité d'agir de l'élève qui lui

montre le rôle de la médiation qu'il peut jouer. Mais son statut d'outil à deux faces, organisateur du milieu pour le professeur et instrument d'accomplissement de l'action pour l'élève, n'est pas « naturellement » saisissable par la PE. D'ailleurs un peu plus tard dans l'autoconfrontation l'enseignante reviendra sur sa « découverte ».

S 140 : Donc, là, c'est vrai qu'il me la faut ! Je ne peux pas passer à côté cette fois. Il la faut !!!

Toujours au cours de la même séance filmée, nous observons que la même enseignante a cette fois disposé la table au centre de la classe en respectant ses dires : *la table, il la faut*.

Cette fois les deux élèves sont de chaque côté de la table, se faisant face et manipulant les ustensiles à bon escient. Dans cette situation on voit clairement que l'élève manipule la *ròca* pour la mettre dans *l'ola*.

Dans ce troisième temps, nous nous intéresserons cette fois à la dyade Elève-Outil et, à nouveau, au résultat du travail par le biais de la table, qui d'objet-matériel devient outil. En effet, elle sert de mesure, de repère, de support d'orientation lorsqu'elle est associée avec l'image représentant *l'ola*, c'est-à-dire *la marmite*. L'enseignante précise même que cette image, jusqu'alors sur le tableau, centralise l'attention, par l'intermédiaire de la table, toutes deux centralisant l'activité des élèves.

S 48 : Elle est au tableau. Donc, ils se tournent, ils regardent. Là, c...c'est centralisé. L'ola centralise l'histoire, elle est centralisée au niveau de la table.

Allant plus loin cette fois, *l'ola* devient outil par l'intermédiaire de la table centralisatrice en opposition au tableau, et c'est cet outil au service de l'élève qui favorise la recontextualisation de l'histoire et l'adaptation de la communication.

S 50 : Voilà. Mais, le fait de voir *l'ola*, elle a pas réussi à dire *l'ola*, mais elle a dit *la sopa de ròcas*. Si elle avait été au tableau, elle aurait été obligée de se tourner, elle aurait peut-être été déconcentrée par ça. Alors, moi ça m'a suffi. Elle m'a dit *la sopa de ròcas heu... va bèn*. Parce que je suis pas...

La richesse de la situation est révélée par l'analyse d'autres autoconfrontations où l'enseignante, qui était très rigide par rapport à la restitution du texte, annonce cette fois : *Alors, moi ça m'a suffi. Elle m'a dit la sopa de ròcas heu... va bèn. Parce que je suis pas...*, où il serait plus juste de dire : « parce que je ne suis plus à cheval sur... », qui marque de façon évidente le rôle de la table comme outil médiatisant du développement de l'enseignante.

A nos yeux, nous assistons à un développement conjoint des situations, des acteurs, des milieux et des outils qui y circulent.

L'illustration qu'en donne Ingrid en CM 2 est éclairante

I 2 : Mais en fait, c'est vrai que j'ai donné beaucoup moins de consignes parce que, pour moi, la situation, ils la connaissaient. Alors je ne me suis pas embrouillée à poser une consigne, je leur ai dit : toi tu es Mathieu, toi tu es tel animal, ils savaient déjà ce qu'il fallait faire...

I 107 : C'est acquis, c'est un acquis. Ils savent que... Je leur ai dit : c'est la table du ping-pong. C'est bon, ils ont compris ! J'ai tiré la table, ils savent ce que c'est, ils connaissent la situation...

Nous constatons que pour pouvoir « faire » avec la mallette les enseignantes ont modifié le milieu dans lequel était inscrite la première situation, car les besoins étaient différents. L'activité qui les a amenées à cette transformation était objectivée pour faire mieux, pour aller plus loin.

Dans l'organisation de ce milieu, l'enseignant transforme l'artefact de départ : ici la table d'objet matériel support d'images devient objet organisateur, et prend même la place d'outil médiatisant prenant une autre place dans le système de conception de l'enseignant.

Plus tard, nous assisterons à une transformation radicale de l'outil *mallette* : bien que la forme de base demeure, que la table subsiste, l'utilisation et la finalité en seront différentes. Cela correspond à ce que Léontiev exprime dans le cycle *activité-besoin-activité* : l'analyse des besoins se transforme en analyse des motifs qui seront, dans ce cas précis, des motifs d'élaboration de sens (1984, p. 225).

On considère souvent que la création d'outils s'inscrit dans le prolongement des gestes professionnels ; en fait, ce sont ces derniers, qui pour devenir efficaces, se transforment dans et par l'usage d'outils, ceci attestant qu'il n'existe pas d'outil disponible *clé en main*. Cette activité transformative participe autant du développement de l'individu, que de celui des pratiques qui motivent la transformation de l'outil : ici avec la « mallette » les contraintes ont été dépassées et maîtrisées, et l'activité, dynamisée par ces « victoires possibles », selon le sens de Vygotski, peut se développer dans une autre activité plus complexe.

## **Conclusion générale**

Ces résultats se situent dans la perspective d'étude du développement de l'expérience professionnelle, dans laquelle nous avons fait ressortir les rapports entre l'appropriation d'outils (par les stagiaires et par les conseillers) et le traitement des diverses prescriptions et les situations concrètes de travail. Au regard de ces données, un certain nombre de questions restent en suspens concernant les liens à établir entre l'analyse du travail et l'organisation de la formation.

Il nous paraît nécessaire d'interroger cette dernière sur sa capacité à créer des dispositifs et des outils au regard des perturbations engendrées par de nouvelles prescriptions telles que l'« analyse



de pratiques » ou le « compagnonnage » annoncé, mais également à se questionner sur l'efficacité des outils et techniques qu'elle propose du point de vue des pratiques effectives.

Nous devons renoncer à penser former des débutants à un métier dont l'exercice serait défini une fois pour toute, et dans lequel on pourrait établir un inventaire exhaustif des outils et de leur usage dans des situations stables et connues à l'avance. Les prochaines « nouvelles professionnalités enseignantes » nous sont inconnues ...

Aussi une formation qui se donne pour objet l'activité à venir, et non pas l'activité supposée actuelle, doit pouvoir proposer des activités de formation, qui ne se bornent pas à reproduire cette dernière, mais qui contribuent au développement de l'expérience professionnelle.

### ***Références bibliographiques.***

- **Amigues, R.** (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. Skholé, Hors-série n° 1 – 2003. IUFM de l'Académie Aix-Marseille.
- **Amigues, R., Faïta, D. et Kherroubi, M.** (2003, Eds). *Métier enseignant, organisation du travail et analyse de l'activité*. Skholé, n° spécial, 1-4.
- **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.
- **Amigues, R. Faïta, D. Saujat, F.** (2004 a). Travail enseignant et apprentissages scolaires. E. Gentaz et Ph. Dessus (eds.), *Comprendre les apprentissages : psychologie cognitive et éducation*. Paris : Dunod.
- **Bakhtine, M., Volochinov, V.N.** (1977). Le marxisme et la philosophie du langage - Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique. Les Editions de Minuit.
- **Bakhtine, M.** (1981). Le principe dialogique. Edition du Seuil.
- **Bruner, J.** (1996). L'éducation, entrée dans la culture. *Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Retz
- **Boyer, R.** (2007). *Transformation de l'outil, transformation des pratiques et évolution des enseignants. L'activité enseignante saisie au travers de l'exemple de la langue d'oc à l'école primaire*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Provence 1.
- **Brouillet, M., Deaudelin, G.** (1994). Etude écosystémique d'un entretien de supervision de stage. *Revue des Sciences de l'Education*, 20, 443-466.
- **Chalies, S., Durand, M.** (2000). L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. *Recherche et Formation*, 35, 145-180.
- **Clot, Y.** (2002). – *De Vygotski à Léontiev via Bakhtine (p. 191-230)*. Avec Vygotski. La dispute.
- **Clot, Y.** (1997), "Le problème des catachrèses en psychologie du travail : un cadre d'analyse", *Le travail Humain*, tome 60, n°2/1997, 113-129.
- **Clot, Y., Faïta, D.** (2000) *Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité*. Education permanente n° 146
- **Durand, M.** (1996). L'enseignement en milieu scolaire. Paris : PUF.
- **Durand, M.** ( 2000). Chronomètre et survêtement. Reflet de l'expérience quotidienne d'enseignants d'éducation physique. Paris : Editions revue EPS.

- **Durand, M.**(2001). Développement personnel et accès à une culture professionnelle en formation initiale des professeurs. In Gohier, C.& Alin, C.(Eds). *Enseignant-formateur : la construction de l'identité professionnelle*. Paris : l'Harmattan.
- **Espinassy, L.** (2006). *Analyse ergonomique de l'activité des professeurs d'arts plastiques au collège : les sous entendus du métier*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université de Provence
- **Espinassy, L., Amigues, R., Mouton, J-C.** (2007). Analyse du travail du professeur débutant en arts plastiques. Quels rapports entre outils de formation et outils professionnels ? Congrès international AREF Strasbourg Août 2007.
- **Etienne, R., Tozzi, M.** (2001). *Quelle identité professionnelle pour notre métier ?* Montpellier : CRDP Languedoc Roussillon
- **Faïta, D.** (2007). *Le développement d'une situation du travail enseignant dans le dialogue entre professeurs : une activité discursive sur l'activité éducative*. De Boeck.
- **Faïta, D. et Saujat, F.** (2008). Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail : un cadre théorique et méthodologique. In F. Saussez (Ed.). *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Québec : Presses de l'Université de Laval.
- **Faïta, D. & Viera, M.** (2003). Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. SKHOLÊ, Hors série n°1, Aix-Marseille : IUFM.
- **Galpérine, P.**(1966). Essai sur la formation par étapes des actions et des concepts. Moscou : Editions du Progrès.
- **Hubault, F.** (1996). L'ergonomie en quête de ses principes. Débats épistémologiques. *De quoi l'ergonomie peut-elle faire l'analyse ?* Sous la direction de F. Daniellou. Toulouse : Octares.
- **Léontiev, A.** (1975. trad 1984). *Activité – Conscience – Personnalité*. Edition du Progrès. Moscou.
- **Mouton J-C.** (2007). *Le conseil pédagogique : analyse du travail et développement de l'expérience professionnelle*, Thèse de doctorat en Science de l'Éducation, Université de Provence
- **Rabardel, P.** (1995). *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.
- **Rabardel, P.** (2002). – *Le langage comme instrument ? Élément pour une théorie instrumentale élargie.* (p. 265-289). Avec Vygotski . La dispute.
- **Saujat, F.** *Coanalyse de l'activité enseignante et développement de l'expérience*. Education permanente n° 146
- **Schön, D.A.**(1983). *The reflective practitioner*. New York, Jossey Bass.
- **Todorov, T.** (1981). *Mikhaïl Bakhtine - Le principe dialogique*. Edition du Seuil.
- **Vanderpotte, G.**(1992). Les fonctions tutorales dans les formations alternées : situations et enjeux. *Rapport au Ministère du Travail et de la Formation Professionnelle*. Paris.
- **Vygotski, L.** (1934, 1985, 2002). *Pensée & langage*. La dispute.
- **Vygotski, L.** (1982, 2003). *Conscience - Inconscient – Emotions*. Vygotski, la conscience comme liaison, par Y. Clot. La dispute.
- **Vygotski, L.** (1925/1994). Le problème de la conscience dans la psychologie du comportement. *Société Française*, 50, 35-47.