

RECHERCHE
& FORMATION

Recherche et formation

62 | 2009

L'accompagnement dans la formation

Analyse de l'activité de conseil du maître formateur en stage de pratique accompagnée

An analysis of the activity of mentoring teacher trainers for supervised teaching practice experiences

Análisis de la actividad de consejo del maestro formador durante el periodo de prácticas del futuro docente

Analyse der Ratstätigkeit des Mentors beim Referendariat

Jean-Claude Mouton



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/421>

DOI : 10.4000/rechercheformation.421

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 2009

Pagination : 65-76

ISBN : 97827342117097

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Jean-Claude Mouton, « Analyse de l'activité de conseil du maître formateur en stage de pratique accompagnée », *Recherche et formation* [En ligne], 62 | 2009, mis en ligne le 01 septembre 2013, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/421> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.421

ANALYSE DE L'ACTIVITÉ DE CONSEIL DU MAÎTRE FORMATEUR EN STAGE DE PRATIQUE ACCOMPAGNÉE

JEAN-CLAUDE MOUTON*

Résumé *Dans l'accompagnement à l'entrée dans le métier d'enseignant du premier degré, le stage de pratique accompagnée est censé offrir au stagiaire l'occasion d'un milieu propice au conseil pédagogique. Mais qu'en est-il du côté du conseiller? Le but de cet article est de rendre compte de cet accompagnement à partir de l'analyse de l'activité des maîtres formateurs en s'attachant à montrer comment cette activité est traversée de dilemmes et de contradictions dans l'organisation du stage et la mise en circulation d'outils de formation.*

Mots clés: maître formateur, pratique accompagnée, conseil pédagogique, cadre méthodologique, co-analyse du travail, milieu.

INTRODUCTION

65

Dans la formation des enseignants, les stages sur le terrain constituent un temps fort de la formation par alternance. Le conseil pédagogique y joue un rôle de premier plan puisqu'il doit permettre aux stagiaires de se doter des outils et des techniques de la profession. Le conseil pédagogique est une pratique ancienne dans la formation des enseignants du premier degré. Il s'exerce dans plusieurs types de situations (tutorat, stage de pratique accompagnée, visite de conseil, d'évaluation, etc.). Les travaux de recherche abordent généralement le conseil tel qu'il devrait être en s'arrêtant bien souvent aux dimensions normatives de la fonction, et non pas au conseil tel qu'il se fait concrètement. Aussi le « conseil » apparaît-il comme une nébuleuse et les connaissances dont on dispose sont insuffisantes pour savoir, notamment, com-

* - Jean-Claude Mouton, université de Provence, IUFM d'Aix-Marseille, UMR ADEF (Apprentissage, Didactique, Évaluation, Formation), équipe Ergonomie de l'activité des professionnels de l'éducation.

ment s'y prennent les professeurs expérimentés pour prodiguer leurs conseils, quels sont les outils utilisés, ou encore ce qu'ils doivent apprendre de plus pour réaliser cet exercice. Nous allons nous intéresser ici aux activités de travail des maîtres formateurs, ces enseignants expérimentés qui ont la charge de guider les premiers pas des débutants sur le terrain dans le premier degré. Cette initiation, nous l'avons suivie dans le contexte du stage dit de « pratique accompagnée », ce moment de la formation où ils accueillent les débutants dans leur propre classe.

Dans ce contexte nous avons donc accompagné pendant deux années un groupe de sept maîtres formateurs du premier degré volontaires (Mouton, 2007). Les extraits de deux maîtres formateurs soumis à l'analyse, Edwige et Marie, sont issus des différentes étapes du cadre méthodologique et associés dans une auto-confrontation croisée nous servant de « fil rouge ». L'approche proposée ici prend pour « unité d'analyse » l'activité (Leontiev, 1975). À la suite de Clot (1999) l'activité à laquelle on se réfère n'est pas réductible à la tâche réalisée. Ce qui ne s'est pas fait, ce qui ne s'est pas réalisé mais qui potentiellement aurait pu l'être dans d'autres conditions et avec un autre investissement pour le sujet est aussi à prendre en compte.

Nous situerons, dans un premier temps, notre approche eu égard à d'autres travaux portant sur le conseil pédagogique, puis nous montrerons ce que l'on apprend sur le travail de ces formateurs de terrain dans le contexte spécifique du stage de pratique accompagnée. Cette réflexion cherche à comprendre en quoi consiste cet accompagnement, à identifier les outils du maître formateur et à savoir si sa seule expérience est suffisante en sachant qu'il ne bénéficie pas de formation à l'accompagnement.

LE CONSEIL PÉDAGOGIQUE

Dans la formation professionnelle au métier d'enseignant, être « conseiller pédagogique » est une fonction officiellement reconnue dans le premier comme dans le second degré, 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.

Les modalités d'organisation de la formation pratique 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 cet article *stage de pratique accompagnée* ; 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 avec une triade de base d'acteurs : le stagiaire, le tuteur et/ou conseiller pédagogique, et le professeur ou superviseur attaché au centre de formation.

De même, une forme typique se dégage majoritairement de la littérature scientifique qui s'organise autour de trois activités principales reprises par Durand (2001) pour définir l'activité de conseil : observation, conduite de classe par le novice, entretien portant sur la prestation de ce dernier. À cela s'ajoute, de manière moins systématique, l'observation par les débutants de séances conduites par le tuteur, l'entretien préalable à la séance prenant appui sur la préparation écrite, la préparation de séances associant le débutant et le formateur, la mise à disposition de ressources documentaires et enfin des discussions informelles hors du contexte de la classe.

Une approche du conseil pédagogique par l'analyse de l'activité

La diversité des situations de conseil montre que l'activité des conseillers pédagogiques oscille entre aider le novice à enseigner en le guidant dans ses choix et ses décisions et lui apprendre à apprendre le métier et ses sous-entendus. La littérature internationale présente des méthodes « externalistes » de recherche essentiellement fondées sur des entretiens et des questionnaires. Les résultats montrent les types d'interactions 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*, etc., ou d'autres dynamiques « d'organisations apprenantes ». Mais peu de travaux rendent compte du travail réel des stagiaires et des conseillers, de même que le processus de développement temporel des situations de conseil est largement ignoré.

Le cadre méthodologique de « l'auto-confrontation » utilisé dans les travaux que nous avons conduits se fonde à la fois sur une approche historico-culturelle (Vygotski, 1997) et dialogique (Clot, Faïta, 2000). Dans cette perspective, nous poserons 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, 1994). Dans le cadre d'un processus d'intervention recherche dont les principes ont été présentés ailleurs (Saujat, Amigues, Faïta 2007 ; Faïta et Saujat, 2008), l'entrée par l'activité nous permet d'analyser le travail des acteurs et la dynamique des

situations de conseil (Mouton, 2007). Les présupposés de notre recherche ont été les suivants : enseigner est une activité, dire comment on enseigne est une deuxième activité et conseiller en est une troisième. Si bien que l'activité de conseil met en présence et de façon discordante des savoirs et une expérience professionnelle fortement « incorporée » dans une situation où sont mis en tension « 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.

LE TRAVAIL DU MAÎTRE FORMATEUR EN STAGE DE PRATIQUE ACCOMPAGNÉE

Les maîtres formateurs voient l'histoire de leur métier liée à celle des institutions, aujourd'hui l'I.U.F.M. mais hier l'École normale. Dans le premier degré, la formation des institutrices et des instituteurs dans les Écoles normales a toujours favorisé un fort ancrage aux réalités du terrain. Les Écoles normales ont assez rapidement été dotées d'une école servant de « laboratoire de terrain » aux élèves instituteurs.

Ces classes d'application servaient de terrain d'observation et d'exercice pratique. Des leçons, appelées « leçons modèles », étaient conduites par l'enseignant de la classe d'application dont, on espérait qu'elles seraient imitées par l'élève maître.

À la création des IUFM (1991), pour former à la pratique les professeurs des écoles, la nouvelle institution a intégré dans l'équipe de ses formateurs les maîtres auparavant associés aux Écoles normales et mis en place *le stage de pratique accompagnée*. Ce terme renvoie à un dispositif de formation en alternance directement inspiré des *stages pédagogiques* des Écoles normales d'instituteurs. Le maître formateur reçoit dans sa classe plusieurs stagiaires sur une période déterminée par le centre de formation pour guider leurs premières actions dans la conduite d'une classe.

68

L'organisation du stage de pratique accompagnée : une diversité de pratique

La question de l'efficacité des conseils et de leur appropriation par les débutants se pose comme une préoccupation des maîtres formateurs en particulier dans l'organisation et la conduite du stage de pratique accompagnée. Il s'agit, dans ce cas, d'une activité de structuration d'un milieu de formation qui se traduit concrètement dans l'organisation que met en place le maître formateur, dès sa première prise de contact avec les stagiaires. Cette première rencontre varie selon les centres de formation,

mais dans tous les cas le maître formateur va initier, plus ou moins explicitement, une organisation du temps, de l'espace et des activités dès les premiers instants où les stagiaires se trouvent dans la classe. Cette organisation est généralement calquée sur le déroulement du temps de la classe. Des différences importantes existent entre les organisations selon les maîtres formateurs qui peuvent faire l'objet de débats et de vives controverses lorsque cette question est abordée avec plusieurs d'entre eux. Pour illustrer notre propos nous prendrons le cas de Marie, qui en stage de pratique accompagnée, prépare la classe avec les stagiaires : « *Je monte les séances, je veux pas voir leur organisation ensuite. Je travaille avec eux sur comment ils voient leur organisation et je leur laisse mener, monter...* ». Marie individualise les phases d'analyse et de conseil, diversifie simultanément les activités des stagiaires (conduite de la classe, préparation du matériel, observation, élaboration de fiches de préparation, etc.). Elle les autorise aussi à être en dehors de la classe pour mener certaines de ces activités, c'est-à-dire, à ne pas assister aux prestations des autres, elle leur fait prendre des rôles différents en leur demandant parfois de jouer le rôle d'assistant ou de co-animateur de la séance. En résumé, elle leur laisse un choix assez large d'options dans leur activité d'enseignement, « *on commence à voir ce qu'ils veulent faire* », en considérant le stage de pratique accompagnée comme « *une parenthèse de formation... un peu en dehors de la réalité* », où elle privilégie le travail en équipe sur un projet, « *il y a une espèce de projet de classe pendant quinze jours* », souvent choisi par les stagiaires qui décident de ce qu'ils veulent expérimenter comme séance avec les élèves. Le stage de pratique accompagnée est une pratique déconnectée des réalités de l'exercice du métier mais, en même temps, très encadrée par le formateur.

À l'inverse, Edwige voit son action orientée par un objectif de formation d'enseignants adaptables à tous les types de situations susceptibles d'être rencontrées. En plus de cela, elle tient compte de l'organisation du travail dans l'Éducation nationale qui veut que les enseignants débutants soient affectés dans le premier degré sur des postes morcelés. Ce qui signifie qu'ils doivent être en mesure d'enseigner toutes les disciplines de manière modulaire, c'est-à-dire que la séance doit être bouclée, qu'elle ne peut pas rester inachevée, le temps entre chaque rencontre étant parfois trop important, au risque de mettre de jeunes élèves en difficulté. Tout cela, bien sûr, s'appuie sur ce qui a été fait avant et envisage ce qui sera fait après par l'enseignant qu'ils remplacent ou celui avec lequel ils partagent la responsabilité de la classe, « *en plus d'essayer un peu tout et de prendre la suite de quelqu'un... quand on est remplaçant après, c'est bien de pouvoir embrayer sur ce qui n'a pas été monté par nous ou sur ce qui n'a pas été démarré par nous* ». Pour Edwige, la prise en charge de la classe « au pied levé », en étant capable d'assurer une certaine continuité, est un savoir-faire qui doit être travaillé par les stagiaires en les plaçant dans des conditions d'ap-

prentissage de ces deux éléments essentiels. D'une part, les stagiaires doivent élaborer la préparation de la classe collectivement, « *en fait, ils préparent à plusieurs. S'ils forment une équipe comme on leur demande, comme pour moi ils ont un peu de temps avant, donc ils préparent à plusieurs. Ils pensent parce qu'ils vont prendre la suite, donc ils sont obligés de penser les différentes séances, les progressions, etc.* ». D'autre part, ils doivent suivre la mise en œuvre de cette préparation, ce qui sous-entend que tous les stagiaires doivent être présents à toutes les séances, qu'ils aient à les conduire, ou pas, sans aucune dérogation possible, y compris pour travailler à la préparation des séances suivantes, « *moi, non je ne l'accepte pas, la préparation elle doit être faite avant, avant d'entrer en classe, quand t'es en classe, t'es en classe, c'est... ils en sortent pas... [...] C'est-à-dire que les séances sont prévues, donc tout ce qui est matériel, c'est comme quand ils ont une classe toute la matinée* ».

Alors qu'Edwige organise le milieu de formation « en prise directe avec la réalité », Marie revendique, de son côté, l'aménagement d'un milieu de formation plus artificiel, un peu déconnecté des réalités professionnelles.

L'activité de conseil ne peut se comprendre que si l'on tient compte de toute l'organisation du stage. Dans le cas de Marie, par exemple, les stagiaires préparent la classe sous son contrôle, « *c'est-à-dire que je leur mets une situation-problème dans les mains et je les laisse, alors ils m'apportent un premier travail que je vois avec eux* ». Elle corrige les erreurs, si nécessaire, et le problème que les débutants affrontent est de nature théorique. En conséquence logique, l'entretien d'analyse et de conseil que conduit Marie va évacuer quelque peu les incidents liés à la mise en œuvre et se centrer sur la cohérence du raisonnement, « *Donne-moi tes objectifs* ». Edwige, au contraire, se centre, par exemple, sur des modifications à apporter dans la mise en œuvre ou dans la gestion des comportements des élèves en concevant la phase de conseil comme un entretien structuré autour de questions visant à faire trouver aux apprentis enseignants les erreurs dans leurs prestations, les solutions pertinentes d'organisation et les modifications de comportement nécessaires.

Il apparaît donc que la nature du conseil dispensé et son contenu dépendent du milieu co-construit par le maître formateur et les stagiaires mais aussi de la conception que le maître formateur a de l'entrée dans le métier.

La fiche de préparation un outil problématique

Pour rendre efficiente cette rencontre conseiller-stagiaire, il est proposé un « outil de formation » appelé la fiche de préparation, dite « fiche de prep. » dans le jargon du premier degré. Il est présenté comme une aide à la conception et à la mise en

œuvre d'une séance en classe. La formation insiste aussi bien dans le premier et le second degré sur la connaissance des finalités éducatives, 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 nos travaux montrent 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. Si la formation des stagiaires à la préparation de la classe est une préoccupation générique des maîtres formateurs, elle se retrouve difficilement « objectivée » dans cette fiche, aussi bien dans son exhaustivité que dans sa précision. Ce qui explique sans doute l'hétérogénéité de l'utilisation de cette fiche par les conseillers. Par exemple, comme on l'a vu, 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. Mais d'une façon générale, les modalités d'exploitation, par le maître formateur, de la fiche de préparation en stage de pratique accompagnée ne sont pas « standardisées ». Certains ne la demandent qu'en cas de problème, « *Moi, la fiche de préparation je la demande jamais... voilà, sauf si ça rate.* » (Marie Th.), « *sauf si ça foire...* » (Michèle) alors que d'autres la demandent de plus en plus systématiquement, « *par contre, moi, je demande les prépas.* » (Marie), « *moi, toujours après...* » (Ghislaine), « *moi, en fait, je les demandais peu et je les demande de plus en plus.* » (Edwige).

Ainsi, cette « fiche de prep. », supposée faciliter le travail des conseillers, s'avère être une source de divergence chez ces derniers dès la première réunion de travail. 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 a été pensé* », sont loin d'être tranchés. En effet, les propos suivants laissent 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. Si les fonctions instrumentales d'un tel outil sont discutées et remises en cause et ce, quelles que soient les formes d'utilisation choisies, les maîtres formateurs s'accordent sur un point, celui de la responsabilité du formateur de terrain, qui doit 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 et 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, etc.) 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...* ».

Le travail de co-analyse, ici entre conseiller pédagogique et chercheur, met en exergue la façon dont les maîtres formateurs s'engagent dans un débat sur les normes professionnelles, à travers l'usage de cette fiche, en tant que formateur de terrain. Ce travail interroge également l'utilisation que les maîtres formateurs font, eux-mêmes, d'une telle fiche dans leurs pratiques ordinaires d'enseignants expérimentés.

Il ressort des auto-confrontations que les maîtres formateurs préparent et conduisent la classe à partir de divers supports qu'ils ont façonnés, mis à leur main et surtout incorporés au cours de leur expérience, faisant que cette préparation n'a plus à être « déroulée » de façon complète. Pour être laconique cette préparation n'en est pas moins effective.

72

Pour autant cette fiche devient, à nouveau, utile quand elle constitue une aide au changement ou pour construire une séance inédite. C'est notamment le cas lors de phases de transition, choisies ou imposées, « *quand tu veux innover* », lorsque le parcours professionnel amène l'enseignant à travailler dans une nouvelle école, où pour préparer un examen professionnel, comme, par exemple, pour Guy, « *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...* ».

Dire aux stagiaires d'en faire alors qu'eux n'en font plus, résulte sans doute d'un compromis. C'est un moyen de connaître les textes officiels qui leur permet de se confronter à une ressource potentielle, même si elle ne fait pas l'objet de leur co-activité.

Discordance entre le dire et le faire

Nous venons de voir avec la fiche de préparation que la relation au métier d'enseignant et au métier de formateur est en constante confrontation pour le maître formateur. C'est aussi le cas avec le constat d'un écart entre ce que fait le stagiaire et ce qui se

fait du point de vue métier, ou ce que fait le maître formateur, lui-même, en tant qu'enseignant. Les extraits suivants illustrent l'idée que le conseil pédagogique est une activité complexe qui s'ancre dans l'expérience d'enseignant du conseiller mais que les ingrédients de cette expérience ne sont pas disponibles en l'état, qu'ils appellent nécessairement à une recombinaison.

Lors d'un stage de pratique accompagnée dans la classe d'Edwige, qui a débuté le matin même avec une séance relative au domaine « découverte du monde » à propos d'un objet, « le sac », le stagiaire donne aux élèves des consignes puis distribue le matériel, mais ce moment de distribution va être l'occasion d'un désordre dans la classe. Dans l'entretien post-séance, Edwige indique au stagiaire qu'il faut laisser les élèves manipuler le matériel d'abord puis ensuite passer les consignes. Au cours de l'auto-confrontation simple, elle dit se rendre compte qu'elle ne fait pas comme cela lorsqu'elle conduit elle-même sa classe, qu'il y a une contradiction entre sa pratique habituelle et le conseil qu'elle donne à la stagiaire :

Edwige : *Alors ça, là, je lui dis ça, passer les consignes après mais la plupart du temps je conseille de donner la consigne avant le matériel.*

Chercheur : *Avant de distribuer le matériel ?*

Edwig. : *Eh ! Oui. Là, en fait ça a dû me... j'ai dû l'écrire dans le déroulement de la séance, en général je leur demande avant de... de donner le matériel, vous dites les tâches à accomplir et les différentes phases et je leur demande qu'elles soient écrites au tableau parce que heu...*

La remarque du chercheur « rend visible » pour Edwige la contradiction entre sa pratique d'enseignante et le conseil qu'elle dispense. Elle la place devant une discordance entre ce qu'elle dit faire et ce qu'elle fait de ce qu'elle dit. Cette sollicitation externe la conduit à recomposer son expérience par le biais de questions qu'elle se pose, intégrant de nombreux paramètres relevant de la conduite de la classe en général et de la mise au travail des élèves en particulier. La réponse qu'elle adresse au chercheur constitue en fait autant de questions qu'elle s'adresse à elle-même et, au-delà, aux enseignants qui, comme elles, ont, ont eu ou auront ce problème de mise au travail des élèves à résoudre :

« Sinon les enfants qui n'ont pas écouté vont vous dire « oh ! Mais qu'est-ce qu'il faut faire ? » et tu vas le répéter dix fois, vingt fois, parce que chaque groupe va te dire « et ben, je me rappelle plus et maintenant ? ». Bon, dans le lot, tu en as toujours quelques-unes qui sauront... en plus à cette période de l'année ils savent lire, donc tu écris les consignes au tableau... Et je pense qu'effectivement, heu... tu sais on dit : il faut dire les consignes et puis il faut les faire reformuler par les enfants. C'est vrai, c'est bien, mais je ne sais pas si en faisant comme ça, on incite les enfants à avoir une qualité d'écoute dès la première fois. Parce qu'ils savent que, de toute façon, on

va répéter donc c'est pas grave. J'ai pas écouté la première fois, ben on va me le répéter, elle va faire répéter un élève, deux élèves et peut-être que, elle-même elle va te le redire. »

À travers cet exemple nous pouvons dire que l'expérience enseignante est sans doute une ressource pour l'observation du faire des stagiaires, mais non directement utilisable comme référence ou norme à laquelle comparer une pratique de novice. Cette expérience est rendue disponible dans la recomposition dialogique d'Edwige et, dans le même mouvement, la possibilité de transformer une façon de faire en un objet d'analyse :

« Et là, je suis en train en ce moment, je suis en train de me poser la question de savoir, est-ce qu'il est plus judicieux de passer une fois les consignes, peut-être de vérifier la compréhension de certains... Savoir ce qui est bien, pas bien en étant conscient et bien qu'il faut un peu de tout mais à quelle dose... Et donc là tu vois, je lui dis, on peut passer les consignes mais c'est pas comme ça que je fais, en fait... »

Lorsqu'un incident se produit dans le déroulement habituel du stage le milieu de formation est perturbé, les routines sont parfois mises à mal. C'est ainsi l'occasion de faire ressortir toute la complexité de chaque situation de travail, de comprendre qu'il n'existe pas de réponses absolues et définitives à donner à des débutants pour répondre efficacement à un problème repéré. Malgré tout, le maître formateur doit pouvoir fournir assez vite des conseils sur des situations concrètes.

74

Au bout du compte, force est de constater qu'il y a une grande illusion à croire que le maître formateur est en mesure de répondre avec une efficacité immédiate aux besoins d'un stagiaire en prise avec une situation problématique.

EN CONCLUSION

Nos connaissances sur le conseil pédagogique restent à la périphérie du travail réel des conseillers. Nous avons tenté de montrer que l'activité de conseil du maître formateur est faite de dilemmes, de conflits et de compromis. Le maître formateur n'est ni un savant, ni un expert mais un professionnel qui organise un milieu de formation dans sa fonction d'accompagnement de débutants dans le métier. Ce milieu co-construit peut permettre le développement de l'expérience du stagiaire comme celle du maître formateur qui est susceptible d'être requestionnée comme nous l'avons vu à propos de la fiche de préparation ou la façon de « passer une consigne ». Les occasions ne manquent pas de mettre ainsi son expérience d'enseignant à l'épreuve de l'activité de conseil. Il est ainsi conduit à réinterroger ses pratiques les plus « routinisées » en pensant les mettre au service du conseil donné. L'activité de conseil ainsi

contrariée produit un effet en retour sur son activité d'enseignement, et c'est ce conflit dynamique qui est source de développement de l'expérience professionnelle du maître formateur.

C'est en requestionnant ce qu'il est possible de faire qu'il trouve les ressorts et la matière pour repenser son travail avec le stagiaire. Cette réactualisation permanente du métier d'enseignant et de leur propre expérience représente d'ailleurs aux yeux des maîtres formateurs un intérêt indéniable de leur fonction de conseiller. Conseiller, ce n'est pas seulement outiller le stagiaire dans ses choix et décisions professionnels, c'est remobiliser l'expérience enseignante, remettre au travail le métier d'enseignant, pour soi et pour le stagiaire.

Mais cette mise en tension permanente témoigne de l'engagement subjectif que représente la fonction de conseiller pour un enseignant. La non-reconnaissance du travail réel, puisqu'enseigner suffit pour conseiller, pour combiner à « ce qu'on leur demande », suscite un malaise professionnel qui se traduit concrètement dans la difficulté de recruter de nouveaux conseillers pédagogiques.

Nous avons tenté de montrer que l'activité de conseil pédagogique n'allait pas 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 la prise en main non-problématique, aussi bien par le conseiller que par le stagiaire, sont en réalité sources de difficultés pouvant être dépassées ou contournées dans ce milieu co-construit.

75

Mais la construction de ce milieu ne sera plus pensable avec le « compagnonnage », tel qu'il est prévu avec la « mastérisation », qui envisage la disparition des stages de pratique accompagnée dont l'analyse et le bilan en termes de pertinence dans une formation professionnelle de terrain n'ont jamais été faits. Du même coup, c'est le dispositif de formation par alternance qui est remis en cause. Ainsi, en reprenant tous ses droits, « l'apprentissage sur le tas » évacue toute « problématisation » des rapports entre l'expérience vécue et les savoirs formalisés (Schwartz, 2004) et aussi des conditions de leur développement respectif.

BIBLIOGRAPHIE

CHALIÉS S., DURAND M. (2000). L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants, *Recherche et formation*, n° 35, p. 145-180.

CLOT Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*, Paris: PUF.

CLOT Y., FAÏTA D. (2000). Genres et styles en analyse du travail, concepts et méthodes, *Travailler*, n° 4.

DURAND M. (2001). « Développement personnel et accès à une culture professionnelle en formation initiale des professeurs », in C. Gohier et C. Alin [dir.] *Enseignant-formateur : la construction de l'identité professionnelle. Recherche et formation*, Paris : l'Harmattan.

ESPINASSY L. (2006). *Analyse ergonomique de l'activité des professeurs d'arts plastiques au collège : les sous-entendus du métier*, thèse en sciences de l'éducation, université de Provence.

FAÏTA D., SAUJAT F. (2008). Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail : un cadre théorique et méthodologique, in F. Saussez [dir.], *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*, Québec (Canada) : Presses de l'université Laval.

LEONTIEV A. N. (1984). *Activité, conscience, personnalité*, Moscou : Éditions du Progrès.

MOUJON J.-C. (2007). *Le conseil pédagogique : analyse du travail et développement de l'expérience professionnelle*, thèse en sciences de l'éducation, université de Provence.

SAUJAT F., AMIGUES R., FAÏTA D. (2007). « Les compétences pour enseigner comme ressources et produits de l'activité du professeur », in L. Talbot et M. Bru [dir.], *Des compétences pour enseigner : entre objets sociaux et objets de recherche*, Rennes : PUR.

SCHWARTZ Y. (2004). « L'expérience est-elle formatrice ? », *Éducation Permanente*, n° 158, p. 11-23.

VYGOTSKI L. (1985). *Pensée et langage*, (F. Sève, trad.), Paris : La Dispute.

VYGOTSKI L. (1994). « La conscience comme problème de la psychologie du comportement » (F. Sève, trad.), *Société Française*, n° 50, p. 35-47.