

Didactique Professionnelle – Quatrième Colloque International

**ENTRE PRESSIONS INSTITUTIONNELLES ET AUTONOMIE DU SUJET :
QUELLES ANALYSES DE L'ACTIVITE EN SITUATION DE TRAVAIL EN
DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE ?**

Organisé par l'Association RPDP en partenariat avec le laboratoire CIREL (EA 4354)
Les 6, 7 et 8 juin 2017 - Université de Lille - Sciences et Technologies, France

**Prescrire une transformation du rapport au terrain : quels effets
sur l'activité du formateur ESPE ?**

Pierre-Alain Filippi

Doctorant, formateur, Aix-Marseille Université – ESPÉ- EA 4671-ADEF-
2 Avenue J. Isaac - 13626 Aix-en-Provence
Tél: +33(0)626022149
pierre-alain.filippi@univ-amu.fr

Christine FELIX

Enseignant-chercheur, Aix-Marseille Université – ESPÉ- EA 4671-ADEF-
2 Avenue J. Isaac - 13626 Aix-en-Provence
Tél: +33(0)6 60 54 67 11
marie-christine.felix@univ-amu.fr

Thème 3 : Analyse de l'activité en situation de travail pour la formation et l'apprentissage :
entre contraintes institutionnelles et potentiels pour les apprentissages professionnels ?

Compte-rendu de recherche

Résumé

En France, la réponse institutionnelle face à la demande sociale envers l'École se traduit par une réforme profonde et à marche forcée de la formation initiale des enseignants : les ESPE nouvellement créés (École Supérieure du Professorat et de l'Éducation) ont pour mission d'introduire une part importante de « savoirs de métier/pour le métier », en plus des « savoirs académiques de référence », à leurs plans de formation. Dans ce contexte, le principe de l'alternance et du tutorat partagé entre l'université et les établissements scolaires est défini comme clé de voute de la formation professionnelle initiale des enseignants. Or, si le dispositif n'est pas nouveau dans le paysage des formations professionnelles, nous montrons que de nouvelles configurations organisationnelles viennent impacter le travail des professionnels en général et des formateurs d'enseignants en particulier.

Mots-Clés :

Formation des enseignants ; tutorat mixte ; analyse de l'activité ; prescriptions.

Introduction

Par la loi du 8 juillet 2013-article 68, l'Etat décide d'utiliser le principe de l'alternance entre l'université et les établissements scolaires pour modifier la formation professionnelle initiale des enseignants. Les Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE) ont alors la responsabilité d'un enjeu majeur, celui de professionnaliser la formation des enseignants afin que ces derniers soient en mesure de faire face aux grands défis éducatifs contemporains que doit relever l'école du XXIème siècle. Dans ce contexte, les textes fondateurs préconisent de réunir des équipes pédagogiques pluricatégorielles et pluridisciplinaires : universitaires, formateurs ESPE, tuteurs de terrain, personnels d'encadrement, partenaires de l'école, etc. en vue de contribuer, au-delà des spécificités et des expertises disciplinaires, à l'acquisition d'une culture commune à tous les professionnels de l'enseignement, de l'éducation et de la formation. Conformément à la Loi de 2013, cette culture commune ne peut se construire en dehors de l'analyse des situations concrètes de travail partagées et partageables entre futurs professionnels et formateurs.

Notre communication présentera quelques résultats issus d'une étude portant sur les conditions initiales de mise en œuvre d'un dispositif local à l'Ecole Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPE)¹ de l'académie d'Aix-Marseille. Nommé « TD délocalisé », ce dispositif fondé sur le principe d'un tutorat mixte entre différents partenaires concerne l'ensemble des parcours de formation de la deuxième année du Master MEEF au moment de l'étude... (Filippi, 2016; Filippi, Félix, & Saujat, à paraître).

Nous ferons une brève présentation de la méthodologie plurielle retenue, puis, nous rendrons compte de la manière dont ce dispositif s'est déployé avant de nous intéresser à la prescription qui l'organise et à ses effets sur le travail réel des professionnels concernés en guise de résultats.

Par la suite, nous décrirons rapidement comment, dans la continuité de l'étude, s'est constitué un collectif interdisciplinaire et inter-métiers de formateurs exerçant à l'ESPE dans le but de collaborer à la construction d'actions de formation et, ce faisant, de (re)construire des règles communes au métier de formateur d'enseignants.

Enfin, nous présenterons les éléments que nous convoquons depuis le cadre théorique de l'ergonomie de l'activité des professionnels de l'éducation (Amigues, Faïta, & Kherroubi, 2003; Faïta & Saujat, 2010; Félix & Saujat, 2015) selon une approche clinique de l'activité (Clot, 1999; Clot & Leplat, 2005) pour observer et analyser, en situation de travail, l'activité de ces formateurs. Nous rappellerons le rôle que joue l'observation soumise à une co-analyse entre praticiens et chercheurs au sein du cadre méthodologique des autoconfrontations développé dans une approche ergonomique de l'activité des professionnels de l'éducation.

Prendre la mesure de ce nouveau contexte

Le dispositif « TD délocalisé » a été présenté aux formateurs de l'ESPE à la rentrée 2014. Dans le cadre de cette nouvelle organisation de la formation initiale, les formateurs se verront contraint de renoncer à une modalité imparfaite mais bien connue dans le paysage de la

¹ <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid67079/tout-comprendre-des-espe-la-f.a.q.html>

formation : « la visite-conseil » (Chaliès, Cartaut, Escalié, & Durand, 2009; Moussay & Serres, 2015; Mouton, 2003,...). Le lien direct avec « le terrain » doit se repenser². Ce rapport au terrain, devant céder sa place à un nouveau dispositif aux visées plus « professionnalisantes ». Or, face à cette nouvelle prescription qui dit « quoi faire », accompagnée d'injonctions sur « ce qu'il ne faut plus faire » sans dire « comment faire » (Amigues, 2009), les formateurs ESPE s'interrogent. Dans ces conditions, il nous est alors apparu important, pour conduire cette étude sur ces nouvelles modalités de relation avec le terrain, et de faire précéder l'approche clinique et ergonomique mobilisée par l'équipe Ergape³ par une phase de diagnostic (Saujat, 2009).

Le TD Délocalisé, comme nouvelle modalité d'accès au terrain.

Une prescription initiale rapidement transformée par l'institution.

La mise en œuvre de ce dispositif est confiée aux formateurs ESPE par la création de la mission de référent⁴.

Il leur revient l'obligation de l'organiser « selon des situations de formation capables d'articuler les enseignements prodigués à l'ESPE et l'expérience acquise en établissement dans le cadre de l'alternance ». Plus précisément, ce TD délocalisé⁵ est supposé permettre « *des échanges concrets entre étudiants et/ou fonctionnaires stagiaires, tuteurs et formateurs sur des problématiques professionnalisantes référées au vécu commun de séquences pédagogiques ou éducatives* ». ⁶

Pour en schématiser les contours, dans sa prescription de départ, il est une situation de travail de 2 x 2h pour chaque professeur stagiaire (PSTG) organisée autour de deux temps forts :

- Une situation initiale de travail observée par un groupe composé *a priori* d'un formateur ESPE (le référent), de tuteurs de terrain, éventuellement d'autres professionnels et d'un groupe de 2 à 15 PSTG.
- Un échange entre les membres de ce même groupe suite à cette observation, théoriquement complété par le professionnel observé.

² Cette suppression concerne uniquement les formateurs ESPE.

³ ERGonomie de l'Activité des Professionnels de l'Education.

⁴ Guide des stages en école et EPLE. (2014-2015) ».

⁵ Car géographiquement délocalisé de l'ESPE et organisé dans les établissements.

⁶ Guide des stages. Le TD délocalisé en M2. Espe Aix-Marseille. (2014)



Fig1. Modélisation d'un TD délocalisé "théorique"

Cette prescription va rapidement évoluer durant le premier semestre de l'année, alors que se mettent en place les premières organisations concrètes du dispositif sur le terrain. Moins de trois mois plus tard, une fiche technique⁷ viendra faire évoluer la prescription. Elle apportera plusieurs modifications. En voici 2 aux conséquences significatives :

- Sur les aspects de conception, elle précisera la gestion administrative indiquant les voies de transmissions des documents administratifs et en fournissant le téléchargement des formulaires ad hoc.
- Elle précisera la taille des groupes, que le précédent texte laissait « à l'appréciation » du référent, l'usage de « traces de l'activité » et la composition de « l'équipe pédagogique plurielle »⁸.

Cette re-prescription, alors que les référents commençaient à mettre en œuvre concrètement ce dispositif, va impacter notablement leur activité. En effet :

- Réduire les effectifs par établissement va accroître le nombre de TD délocalisés à organiser pour un formateur ESPE car le nombre de PSTG qu'il encadre est inchangé. 2 conséquences : on multiplie d'autant le nombre d'établissements à solliciter, de créneaux à identifier dans les emplois du temps, de formateurs de terrain à solliciter (figure 2) ... et de documents administratifs à constituer et transmettre. Ce qui va être très « coûteux » en temps et en énergie pour les formateurs ESPE.
- Exiger une équipe pédagogique plurielle va transformer ce pour quoi ce dispositif a été conçu. Inclure des CPC⁹, DEA¹⁰ ou chefs d'établissement risque de compliquer l'exposition de « traces de l'activité » des PSTG qu'ils seront susceptibles de valider en fin d'année.

⁷ Fiche technique : Mise en œuvre des TD délocalisés en école ou EPLE. ESPE Aix-Marseille (12/2014).

⁸ idem

⁹ Conseillers Pédagogiques de Circonscription qui sont les collaborateurs directs des Inspecteurs qui iront titulariser les professeurs stagiaires en fin d'année de formation.

¹⁰ Directeurs d'écoles d'application.

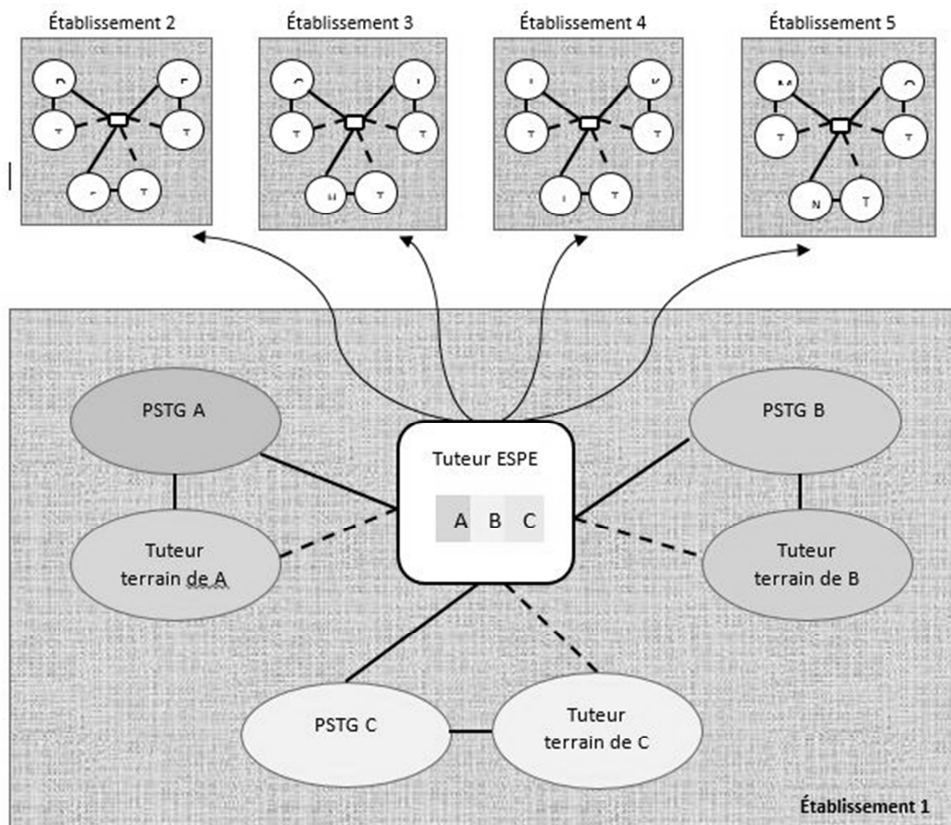


Figure 2 : Mise en place du dispositif TD délocalisé pour un formateur documentaliste.¹¹

Le travail réel : Les multiples visages du TD délocalisé.

Les résultats issus de la phase de diagnostic permettent d'entrevoir plusieurs modalités d'organisation de ce dispositif. Voici, brièvement décrites, cinq exemples illustrant les situations les plus fréquemment recensées¹² :

1. Dans un collège, un professeur stagiaire en mathématiques travaille avec ses élèves en présence d'observateurs, (2 autres PSTG, 3 tuteurs de terrain, et 1 référent ESPE). Une fois le cours terminé, tous vont se réunir dans la classe, hors de la présence des élèves et revenir collectivement sur la situation observée pendant 1h.
2. Dans le CDI d'un lycée, une référente ESPE, 3 tutrices et 3 PSTG du parcours documentation vont se réunir durant 2h30. Une des tutrices présentera « son » CDI puis, ils reviendront sur des questions spécifiques du métier de professeur documentaliste¹³ ou des difficultés qui se présentent dans la pratique des débutants.

¹¹ (Filippi, Crocco, & Félix, à paraître)

¹² Filippi, Felix, Saujat déjà cité.

¹³ C'est de cette situation qu'est issue la partie plus large du schéma de la figure 2.

3. Dans une école maternelle de REP+, en compagnie de la référente ESPE, 10 PSTG se répartissent, durant 1h30, dans deux classes afin d'observer 2 PEMF¹⁴ à l'œuvre face à leurs élèves. Puis ce groupe va se réunir 2h en vue de se questionner à partir des pratiques de ces deux enseignantes expérimentées.
4. A la même période, à l'ESPE, un formateur réunira une quinzaine de PSTG afin de faire émerger verbalement les principales difficultés auxquelles ils font face depuis trois mois dans leur enseignement. Ce travail s'effectuera en l'absence de tuteurs de terrain et sans « traces de l'activité ».
5. Durant cette année 2014-2015, d'autres professeurs stagiaires n'auront qu'une vague idée de ce dispositif de formation non mis en œuvre dans leur parcours de formation.

Tous ces exemples concrets caractérisent la diversité des modalités d'organisation de la première mise en œuvre de ce dispositif. Ils illustrent, une prescription floue (Daniellou, 2002), la pluralité des contextes mais également les « arbitrages » et les compromis (Faïta & Saujat, 2010) réalisés par les formateurs.

L'activité réelle de conception du référent, une activité empêchée ?

La multiplication des modalités choisies par les référents ESPE peut, avec le point de vue du chercheur, être perçue comme une illustration positive de l'activité de conception continuée dans l'usage d'un professionnel. Cependant, comme l'a montré notre étude, dans pratiquement tous les parcours de formation, c'est une tâche complexe pour le référent de « composer » avec l'ensemble des contraintes et de se questionner sur la « pertinence » de ses choix face à l'absence de temps de formation de ces formateurs. Dans la conception de ce dispositif, « l'organisation » prendra le pas sur les critères pédagogiques.

Quelle situation de travail aurait été la plus pertinente, dans ce contexte d'alternance, face à ce groupe de PSTG à peine entrés dans le métier ? Cette question, finalement la plus importante, ne se manifesterait, qu'en toute fin de chaîne dans la réflexion des référents. Ce n'est qu'avec la marge de manœuvre qu'il lui reste, qu'il pourra faire des choix didactiques et pédagogiques.

Cette activité « invisible » débouchera sur ce qui sera, selon lui, la meilleure situation possible pour faire ce qu'on lui demande.

La figure suivante illustre ce travail invisible de conception pour le référent ESPE et une illustration du rôle que jouent les prescriptions remontantes (Daniellou, 2002), celles qui viennent de l'objet même de son travail.

¹⁴ Professeur des écoles maître formateur.

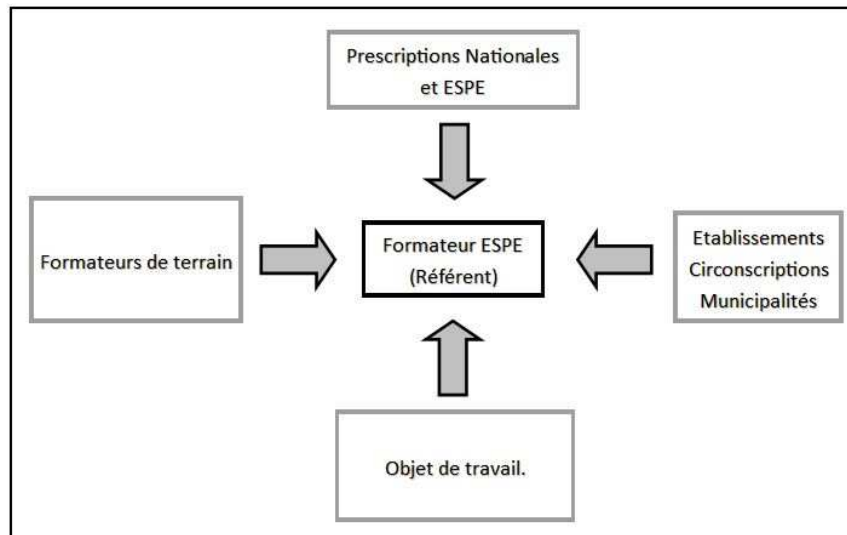


Figure 3 : L'activité de conception du référent ESPE face aux prescriptions multiples. (Filippi, 2016)

Peut-être, comme le dit Clot (Clot, 2010), « les méthodes nouvelles n'expliquent [-elles] jamais le développement de l'activité réelle. C'est l'activité réelle qui s'explique- aux deux sens du terme- avec les méthodes nouvelles ».

Reconstruire du pouvoir d'agir : La mise en place d'une intervention-recherche

C'est dans ce contexte, qu'un groupe de formateurs de l'ESPE d'Aix-Marseille Université a sollicité notre équipe de recherche.¹⁵ Ensemble, nous avons analysé la manière dont ils conçoivent et reconçoivent, dans l'usage, les outils qu'ils créent afin de développer les situations de travail par l'observation de l'activité des formateurs (Félix, 2014; Félix & Saujat, 2015). Il s'agit de se réappropriier le cadre théorique de l'intervention ergonomique comme un « acte pédagogique » (Petit, Dugué, & Daniellou, 2011) où il convient d'envisager les enjeux de transmission des savoirs et la construction de savoir-faire en situation comme une base de véritable recherche d'efficacité et d'efficience. Ce rapport entre cadre ergonomique et pédagogique s'inscrit dans une proposition d'intervention participative et collaborative dans le sillage des travaux d'Oddone, Re et Briante (Oddone, Re, & Briante, 1981) et de réflexions plus récentes (Re, 2014) dans le champ de la formation (Teiger & Lacomblez, 2013). Il s'agit d'associer un milieu de travail (les situations de professionnalisation et de formation) à un milieu de recherche (analyse de l'activité, réélaboration conceptuelle...) en vue de comprendre pour transformer (Guerin, Laville, Daniellou, Duraffourg, & Kerguelen, 2006) et transformer pour comprendre (Saujat, 2010) les modalités du travail des professionnels de l'enseignement, notamment dans le cadre de ce tutorat mixte. (Filippi, Crocco, & Félix, à paraître)

Ce rapprochement entre milieu de travail et milieu de recherche a été facilité par l'entremise d'un cadre méthodologique, celui de l'autoconfrontation (Faïta & Vieira, 2003).

¹⁵ Sous l'appellation de GCIEF : Groupe Conception et Intervention dans les Environnements de Formation.

Concrètement, il s'agit de filmer des situations de travail collaboratif entre divers formateurs pour ensuite proposer aux membres de ce collectif un cadre dialogique propre à constituer leur travail collaboratif en objet de pensée et d'interlocution. Ceci est rendu possible par l'entremise d'un processus de co-analyse et de co-construction des faits discutables par le collectif (Félix & Saujat, 2015) permettant le développement personnel et collectif des professionnels en prise avec leur milieu (Canguilhem, 1965).

Plus précisément, chaque membre de ce collectif de formateurs ESPE, a été filmé une ou plusieurs fois dans la mise en œuvre et le déroulement du tutorat mixte en établissement scolaire et confronté à l'enregistrement vidéo de son activité en présence du chercheur (autoconfrontation simple) puis d'un pair et toujours en présence du chercheur (autoconfrontation croisée). Il s'agit donc de deux types de traces vidéo : celles de l'activité de formation réalisée par le formateur ESPE en collaboration avec des partenaires présents et celles de la confrontation entre formateurs ESPE lorsqu'ils analysent leur activité à propos de ce premier enregistrement. Les restitutions au collectif élargi à l'ensemble des formateurs ESPE engagés dans le processus d'intervention se font sur la base des extraits de situations sélectionnés par les formateurs et le chercheur, recueillis lors des phases précédentes.

Depuis septembre 2016, une partie de ce collectif a décidé de formaliser une intervention-recherche, recentrée sur la mise en œuvre du tutorat mixte au sein d'Aix-Marseille Université en associant à la réflexion des tuteurs de terrain et des professeurs stagiaires. Ce travail, toujours en cours et qui ne sera pas développé ici, s'appuie sur les résultats précédemment évoqués et constitue le support d'un travail de doctorat.

Conclusion

Cet article se situe dans les prémices d'une étude plus approfondie qui, et elle n'est pas la seule, soutient que former est un métier qui s'apprend. Les formateurs en poste en ESPE, groupe moins homogène que cette appellation ne le laisse supposer (Moussay & Serres, 2015), se posent aujourd'hui un nombre important de questions face aux profondes transformations qui accompagnent leur mission. Renoncer aux « anciennes pratiques », professionnaliser, évaluer par compétences, former un public aux compétences et expériences multiples dans le cadre de l'alternance, reconstruire un lien « différent » avec « le terrain », ... Autant d'obstacles qui viennent réinterroger la professionnalité de ces professionnels. Nous concluons cet article avec Patrick Mayen sur la question de la pertinence des situations professionnelles susceptibles de contribuer à la formation : « On pourrait distinguer les situations qui portent un potentiel d'apprentissage pour elles-mêmes, celles qui préparent à la maîtrise de situations ultérieures, à leur diversité et à leurs variations, celles qui portent un potentiel qui pourra se développer en formation, ..., celles enfin qui portent un potentiel, non pas d'application mais de développement des acquis de la formation » (Mayen, 2007). A condition que la prescription offre aux formateurs des marges de manœuvre qui leur permettront d'inverser l'ordre des préoccupations en privilégiant les situations du point de vue des savoirs.

Bibliographie

- Amigues, R. (2009). Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 42(2), 11-26.
- Amigues, R., Faïta, D., & Kherroubi, M. (2003). Métier enseignant : organisation du travail et analyse de l'activité. *Skholê*, (hors-série 1), 1-3.
- Canguilhem, G. (1965). *La connaissance de la vie*. Paris: Librairie philosophique J. Vrin.
- Chaliès, S., Cartaut, S., Escalié, G., & Durand, M. (2009). L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants : la preuve par 20 ans d'expérience. *Recherche et formation*, (61), 85-129.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris: Presses universitaires de France.
- Clot, Y., & Leplat, J. (2005). La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail. *2005/4*, 68(4), 289-316.
- Daniellou, F. (2002). Le travail des prescriptions. In *Actes du congrès* (Vol. 37ème congrès, p. 9-16). Aix en Provence.
- Faïta, D., & Saujat, F. (2010). Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail : un cadre théorique et méthodologique. In F. Saussez & F. Yvon, *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (p. 41-71). Québec: Presses de l'Université de Laval.
- Faïta, D., & Vieira, M. (2003). Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. *Skholê*, (hors-série 1), 57-68.
- Félix, C. (2014). De l'intervention-recherche à la production de ressources : quelle didactisation de l'activité pour la formation des enseignants? *Recherche & formation*, (75), 51-64.
- Félix, C., & Saujat, F. (2015). L'intervention-recherche en milieu de travail enseignant comme moyen de formation. In V. Lussi-Borer, M. Durand, & F. Yvon, *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation* (Vol. 19, p. 201-218). De Boeck Supérieur.
- Filippi, P.-A. (2016). *L'activité du formateur ESPE dans la formation en alternance des professeurs stagiaires. Etude du dispositif de tutorat mixte d'Aix-Marseille : Le « TD délocalisé »* (Mémoire de Master Recherche MEEF). Aix en Provence: Aix-Marseille Univ.
- Filippi, P.-A., Crocco, M., & Félix, C. (à paraître). Observer le travail des formateurs intervenant en ESPE dans la professionnalisation des enseignants : le cas du dispositif de « tutorat partagé ».
- Filippi, P.-A., Félix, C., & Saujat, F. (à paraître). Mettre un œuvre l'alternance intégrative : Ce qu'on demande aux formateurs, ce que ça leur demande et ce qu'ils en font.
- Guerin, F., Laville, A., Daniellou, F., Duraffourg, J., & Kerguelen, A. (2006). *Comprendre le travail pour le transformer : la pratique de l'ergonomie*. Lyon: ANACT.
- Mayen, P. (2007). Passer du principe d'alternance à l'usage de l'expérience en situation de travail comme moyen de formation et de professionnalisation. In F. Merhan, C. Ronveaux, & S. Vanhulle, *Alternances en formation* (p. 83-100). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Moussay, S., & Serres, G. (2015). Apprendre à devenir formateur d'enseignants : vers une nouvelle professionnalité. In *Apprendre à enseigner* (p. 209-220). Presses Universitaires de France.
- Mouton, J.-C. (2003). D'un métier à l'autre : le conseil pédagogique. *Skholê, Métier enseignant, organisation du travail et analyse de l'activité*.(hors-série 1), 69-81.

Oddone, I., Re, A., & Briante, G. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière : vers une autre psychologie du travail ?* Paris: Les éditions sociales.

Petit, J., Dugué, B., & Daniellou, F. (2011). L'intervention ergonomique sur les risques psychosociaux dans les organisations : enjeux théoriques et méthodologiques. *Le travail humain*, 74(4), 391-409.

Re, A. (2014). Préface à l'ouvrage Défis actuels, passés, futurs : le parcours d'Ivar Oddone. Sfide attuali, passate e future : il percorso di Ivar Oddone. *Ergologia*, (12), 169-160.

Saujat, F. (2009). L'analyse du travail comme source et ressource de formation : le cas de l'orientation en collège. In M. Durand & L. Filliettaz, *Travail et formation des adultes* (p. 245-274). Paris: Presses Universitaires de France.

Saujat, F. (2010). *Travail, formation et développement des professionnels de l'éducation : voies de recherche en sciences de l'éducation (Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches)*. Marseille: Université de Provence – Aix-Marseille I.

Teiger, C., & Lacomblez, M. (2013). *(Se) former pour mieux transformer le travail : dynamiques de constructions d'une analyse critique du travail*. Laval : Presses de l'Université de Laval ; European Trade Union Institute (ETUI).