

# Complexité de la relation formateur-formé

Frédéric Saujat  
Professeur des universités  
IUFM, Aix-Marseille Université  
[frederic.saujat@univ-amu.fr](mailto:frederic.saujat@univ-amu.fr)

# Le contexte

- Travail des professionnels de l'éducation: complexité croissante, situations professionnelles inédites, lourdes d'incertitude (Maroy, 2006)
- Formation à des métiers dont les contours se cherchent et dont la définition fait débat
- Quelle transmission intergénérationnelle des gestes de métier dans un milieu de travail en constante évolution?
- Professionnalisation à ces métiers mise à mal

# L'efficacité professionnelle entre qualité et confort

- Les propos suivants d'un professeur d'arts plastiques exerçant dans un collège en zone d'éducation prioritaire sont extraits de la confrontation au film de son travail dans une classe difficile, en présence du chercheur qui l'incite à réagir.
- *« J'en suis à ma onzième année d'enseignement et il y a des choses que je ne faisais pas au début et sur lesquelles je suis revenu de manière systématique, pour mon confort dans ma vie de tous les jours et pour la qualité du cours. Un cours d'arts plastiques complètement lâche, dans ce genre d'endroit, avec des gamins aussi jeunes et aussi peu structurés, c'est à mon avis... suicidaire, c'est faire du n'importe quoi ! [...] Moi j'ai envie de rentrer chez moi, d'accueillir les classes d'après, d'avoir des journées correctes ! »*

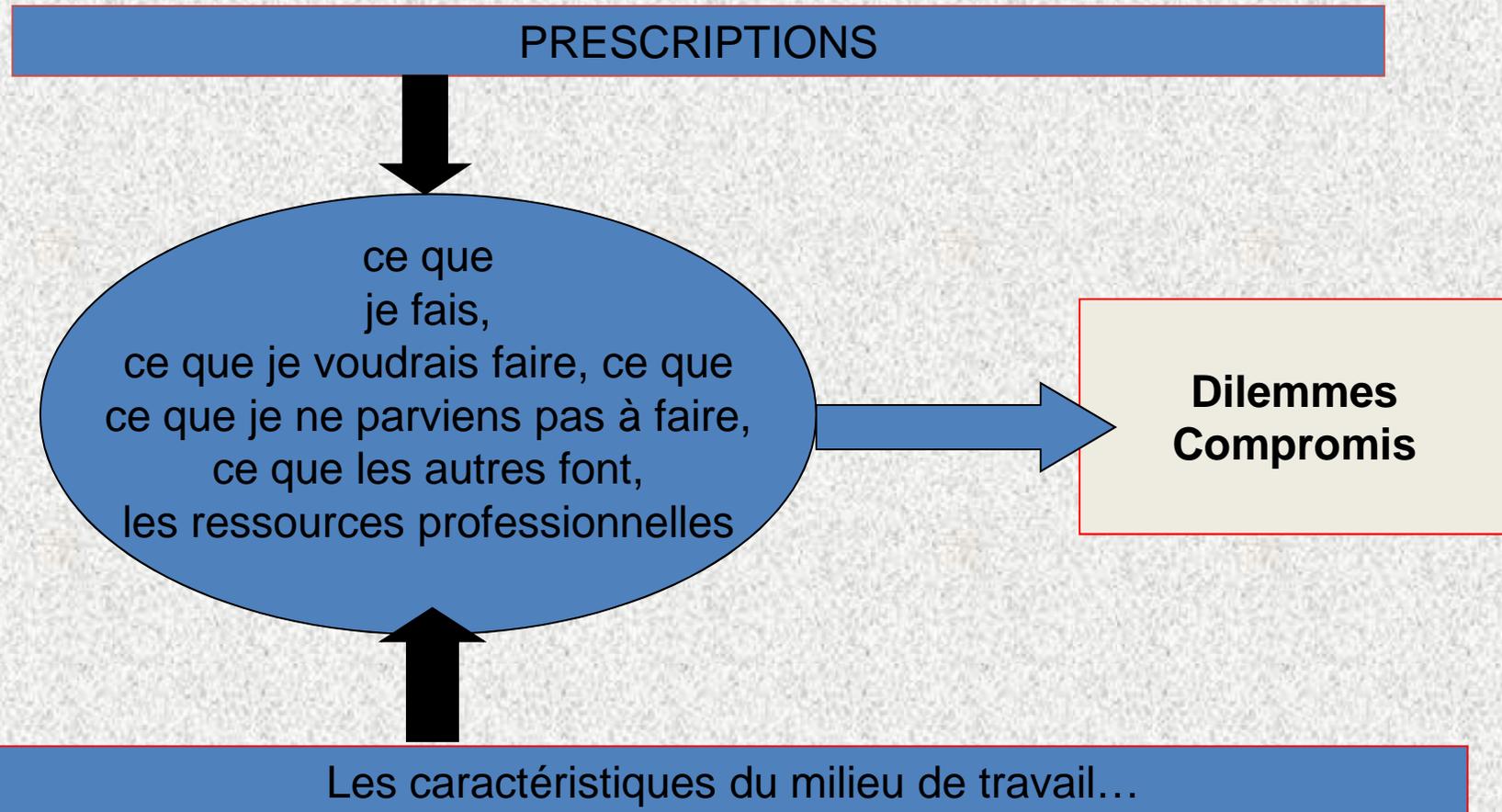
# L'activité enseignante

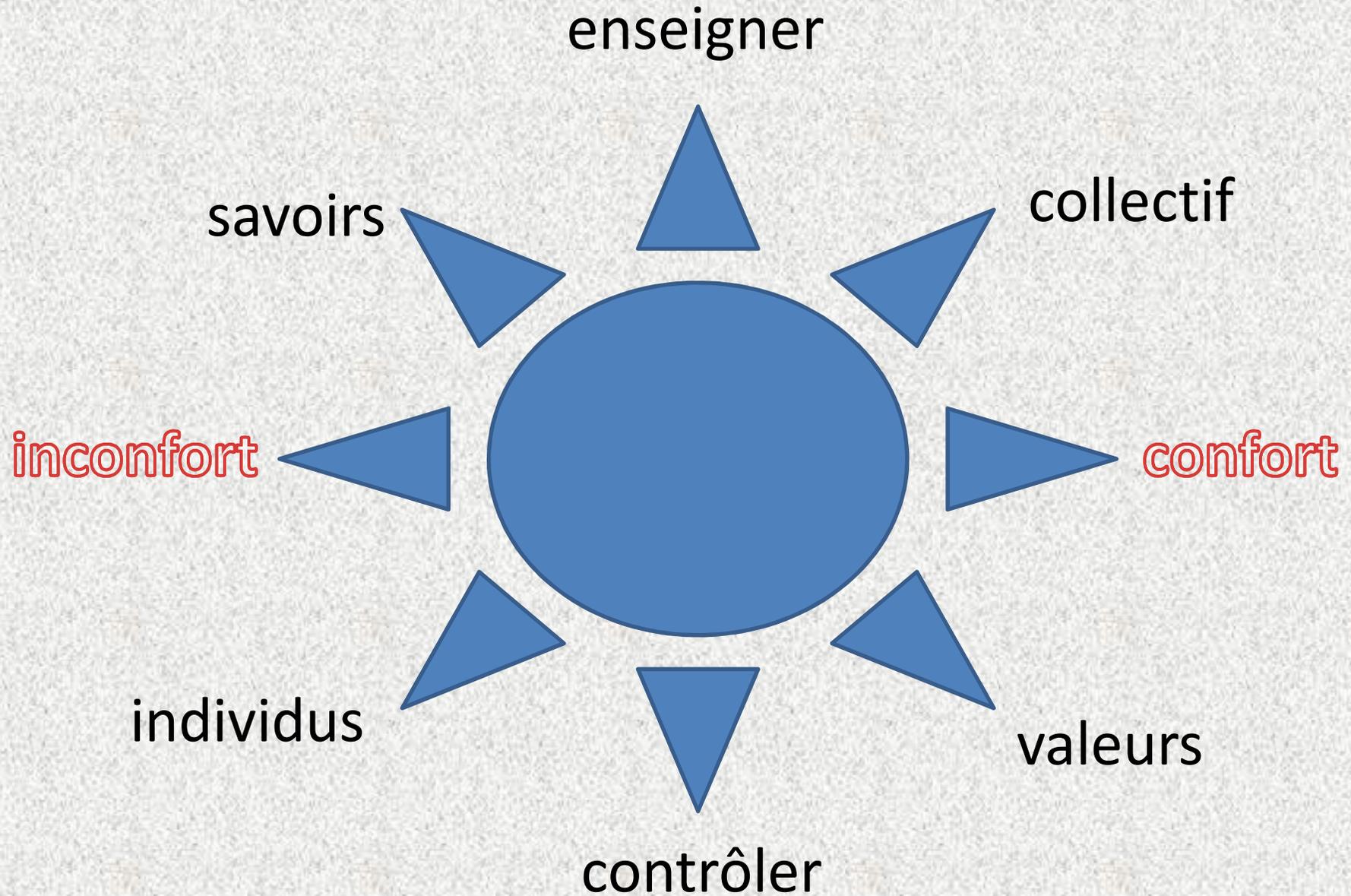
- Toujours en partie opaque, exposée à des conflits de critères et à des dilemmes, grosse d'arbitrages complexes et de compromis plus ou moins stabilisés,
- normée par les prescriptions institutionnelles et par le sujet lui-même (normes de viabilité),
- à la source d'une connaissance « ouvragée », un « alliage » entre concepts quotidiens et concepts scientifiques, au service d'une action efficace et juste dont le métier est le garant ...
- mobilisée pour faire un métier complexe, de l'interaction et de l'intervention (agir avec et sur l'humain)
- qui exige de « prendre sur soi » (travail intellectuel, émotionnel, « investi »)
- « payer de sa personne » pour assurer les interactions qui rendent possibles les apprentissages

# L'activité des professionnels de l'éducation

- Elle est tournée simultanément :
  - Vers les élèves et leurs apprentissages individuels et collectifs, dans plusieurs registres cognitifs et sociaux (instruire et éduquer)
  - Vers les autres acteurs de la scène scolaire (hiérarchie, formateurs, collègues, parents d'élèves...)
  - Vers l'enseignant lui-même qui doit maîtriser sa fatigue et son stress, construire des motifs de satisfaction et de reconnaissance, trouver un bien-être suffisant pour « tenir » jour après jour et « durer » toute une carrière.
- C'est pourquoi les débutants souffrent s'ils ne parviennent pas assez rapidement à asseoir leur autorité, à favoriser les apprentissages de leurs élèves, à s'intégrer dans leur milieu professionnel et à devenir fiers de leur travail.

# Ce qu'on demande et ce que ça demande: arbitrages et compromis





**Un simplexe pour analyser l'activité enseignante**

## Un développement possible des métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

- Tenir à distance aussi bien le **dogmatisme des « bonnes pratiques »**, qui rend tout dialogue impossible...
- ... que le **relativisme du « à chacun sa recette »**, qui de fait rend le dialogue inutile
- Entre les 2 → **Exploration commune et inachevable des gestes professionnels possibles...**
- ... pour permettre à chaque sujet de se créer de **nouvelles marges de manœuvre** .



# ACS Romain

Qu'est-ce que l'action?

- Pour Taylor, c'est une suite d'opérations élémentaires et chronologiquement organisées
- Pour Vygotski, c'est un comportement réalisé par rapport à des possibilités non réalisées

## Entretien de conseil tuteur/PCL2 EPS

**T : Bon, on va y aller. On va prendre ta séance par le début. Le début de la séance, comment t'a-t-il paru ? Assez réussi ou non ?**

**ST : Heu, plutôt mieux que d'habitude. J'ai eu moins de mal à obtenir le silence. D'habitude, c'est... »**

**T : Oui mais tu n'as pas contextualisé ta leçon. Tu n'as pas fait référence au travail de la semaine passée, sur le salto et l'ATR (appui tendu renversé, figure gymnique)**

**ST : Non, enfin oui, je l'ai fait un peu. Mais comme ils étaient attentifs, je voulais aller vite, pour tout de suite embrayer sur l'enchaînement (gymnique)**

**T : Mais là, tu ne te places pas à la place des élèves. Ils arrivent de ... De quels cours arrivent-ils ?**

# Autoconfrontation stagiaire

- **ST : J'ai pas toujours l'impression qu'il me serve à quelque chose. Là vous voyez, pour le début de la séance, il a pas raison. Il me dit de rappeler ce qui a été fait, mais je pense que ça fait perdre du temps et que les élèves, ils s'en moquent. Ils l'ont déjà vu et de répéter ça les ennuie. J'ai déjà essayé et les élèves se sont mis à parler entre eux, pas intéressés. Alors je préfère aller vite. De toute façon, on n'a jamais le temps de faire les choses à fond.**

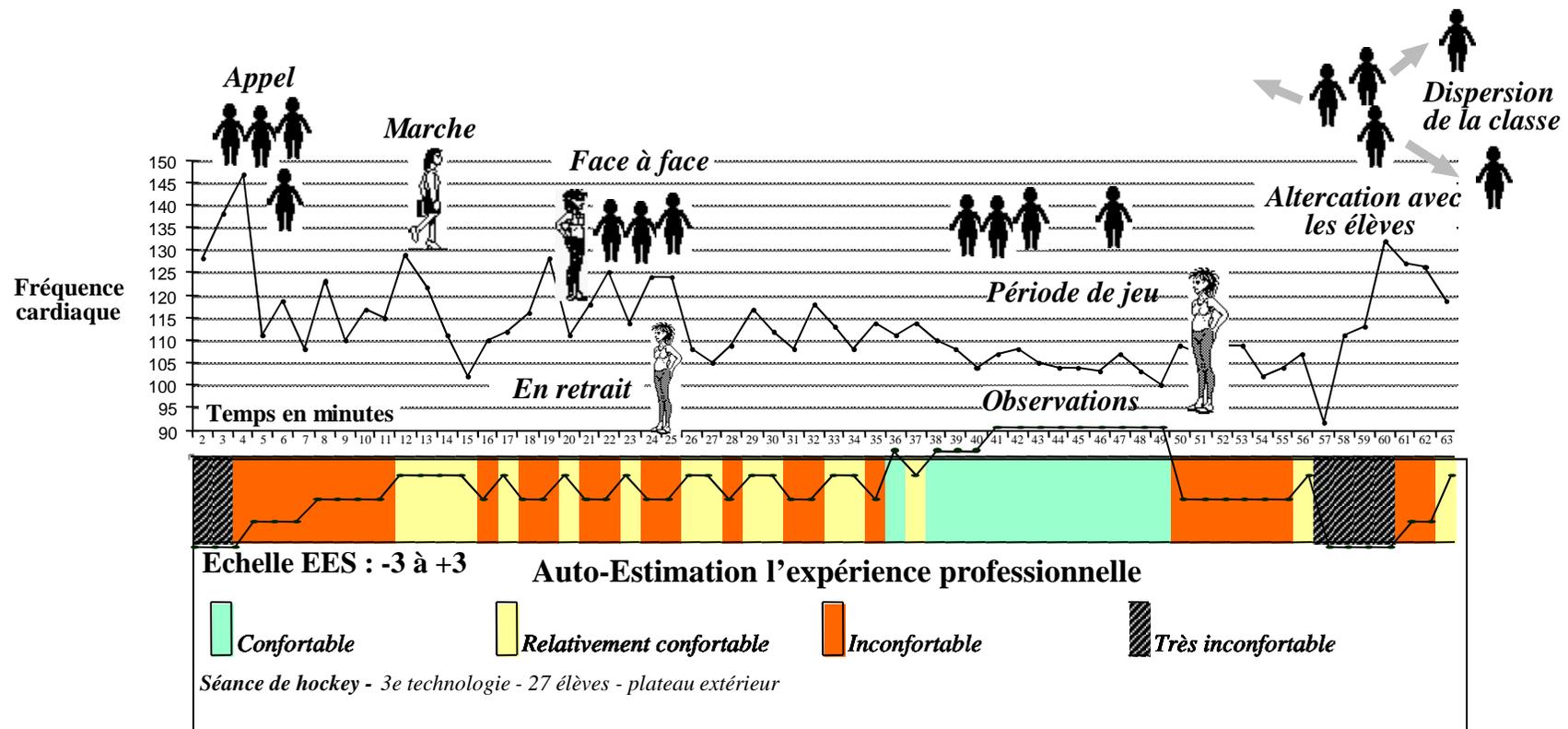
# Autoconfrontation stagiaire

- **CH : Tu ne dis pas cela dans l'entretien ?**
- **ST : Non je ne lui dis pas là. Ca servira à rien. Il pense qu'il a raison. Sur le fond bien sûr, mais je me suis bien rendu compte que les élèves n'en veulent pas. Ca sert à rien de discuter avec lui. C'est pas qu'il refuse le dialogue mais il se rend pas compte des difficultés que j'ai. Alors non, je lui en parle pas, j'essaie pas de le convaincre. Je me dis qu'il voit cela de l'extérieur. C'est pas lui qui se coltine la classe. Il peut sortir les choses comme moi.**  
**CH : As-tu l'intention d'essayer ?**  
**ST : (...) j'en sais rien. Peut-être si j'ai le temps j'y penserai. Mais là c'est plutôt pour changer de sujet parce que ça m'intéresse pas vraiment. Je veux qu'on parle plus de la manière de leur présenter le travail sur les enchaînements de figures. Donc je laisse filer.**

# La situation d'enseignement, une situation de travail?

- Analyser une situation d'enseignement d'un point de vue didactique  $\neq$  l'analyser comme une situation de travail
- Point de vue nécessaire dès lors que l'analyse est finalisée par la recherche de réponses pour la formation des professeurs
  - Qu'est-ce que les situations de travail proposent et imposent à ceux qui ont à y agir?
  - Comment les situations agissent sur eux et comment agissent-ils sur et avec ces situations? Comment ils *font avec* elles et comment il font *avec* elles?

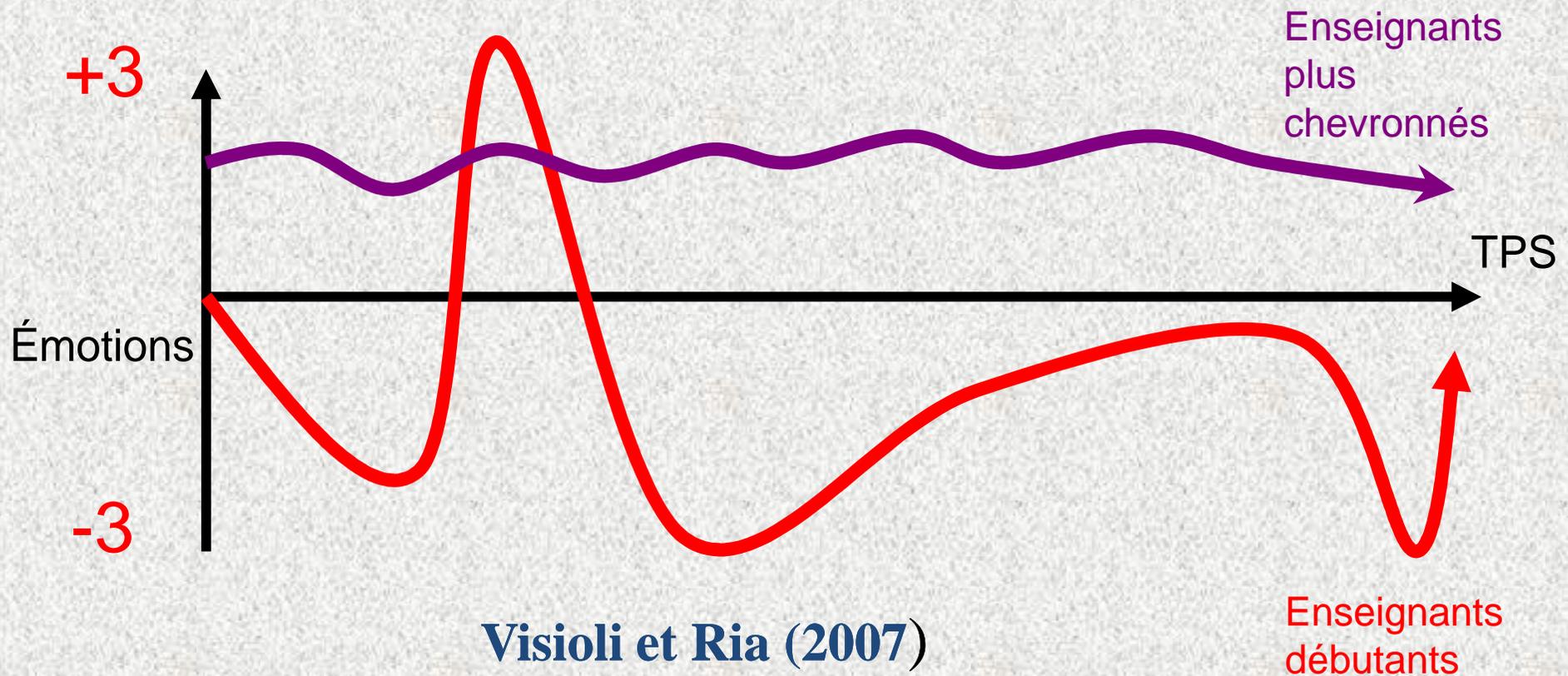
# Dynamique émotionnelle de l'activité d'une PCL 2 EPS (Ria, 1998-2004)



Moyenne Fréquence Cardiaque : 112  
Repos : 60

Luc Ria - 1998/2004

# Stabilisation des phénomènes affectifs chez les enseignants plus chevronnés



# Questions posées par la verbalisation de l'expérience

- Comment développer la conscience de son expérience?
- La conscience est un travail, un travail de reprise d'une activité par une autre activité
- Ce n'est pas « connais-toi toi-même » mais « expérimente ce dont tu es capable » (Canguilhem)

- La « communication d'expérience » est doublement orientée (situation de référence et autrui)
- Dispositifs qui permettent à une expérience en gestation de trouver les moyens langagiers de se « réaliser », en multipliant les « contacts sociaux avec soi-même »

# Des méthodes « indirectes » de sollicitation de l'expérience

- Accès indirect à l'expérience vécue (AC, IS)
- La situation actuelle dialogue avec la situation passée
- Le sujet dialogue en différé avec lui-même et avec d'autres interlocuteurs (présents ou absents)
- La situation re-vécue agit sur lui avant qu'il puisse agir avec et sur elle

# Un dispositif en formation initiale (EPS)

- ACS d'une enseignante stagiaire (E) à une leçon de gymnastique en EPS, conduite par elle avec des élèves de terminale d'un lycée du Sud de la France. Cette leçon avait fait l'objet d'un entretien à l'issue de son observation par une conseillère pédagogique (M).
- *CH : L'impression qui persiste c'est qu'il y a quand même une réelle mise au travail, avec des régulations...*
- *E : Ouais, ouais... mais moi l'impression que j'ai en me voyant c'est que... en fait de saupoudrage comme me disait M, alors que j'avais pas l'impression de le faire pendant la séance, j'avais vraiment l'impression de m'intéresser à elles, et là quand je le vois j'ai vraiment... l'impression de... de passer et en fait de... à vouloir les regarder tous, je reste pas assez longtemps avec eux... je devrais peut-être prendre plus de temps avec un atelier à chaque fois.*

- *CH : Est-ce que c'est pas le souci de...*
- *E : C'est le souci d'être avec tout le monde et voilà... mais là en les voyant je me dis est-ce que vraiment je les ai aidés, et je n'en suis pas si sûre que ça. Passer plus de temps... plutôt que de tourner. Parce que là mon principal objectif c'est de voir ceux qui ne travaillent pas vraiment et d'aller les bouger un peu... tout en essayant de regarder quand même ceux qui travaillent.*
- *CH. : Et c'est une remarque que t'avait faite M lors de l'entretien ?*
- *E : M oui...*
- *CH. : Et lorsqu'elle te l'avait faite tu n'étais pas convaincue que...*
- *E : Non je n'étais pas convaincue du tout, j'avais vraiment l'impression d'être passée à chacune...*

# Une ZDPP

- L'autoconfrontation initie un processus « d'automouvement ».
- Mais ce développement est étayé par la mobilisation de l'expérience de formation (interaction de conseil post-leçon), récupérée, réélaborée et finalement réappropriée au cours de l'activité d'autoconfrontation.
- Cette activité nouvelle apparaît comme potentiellement transformatrice du rapport du sujet à son activité en classe et à lui-même, avec des effets possibles sur son activité future.

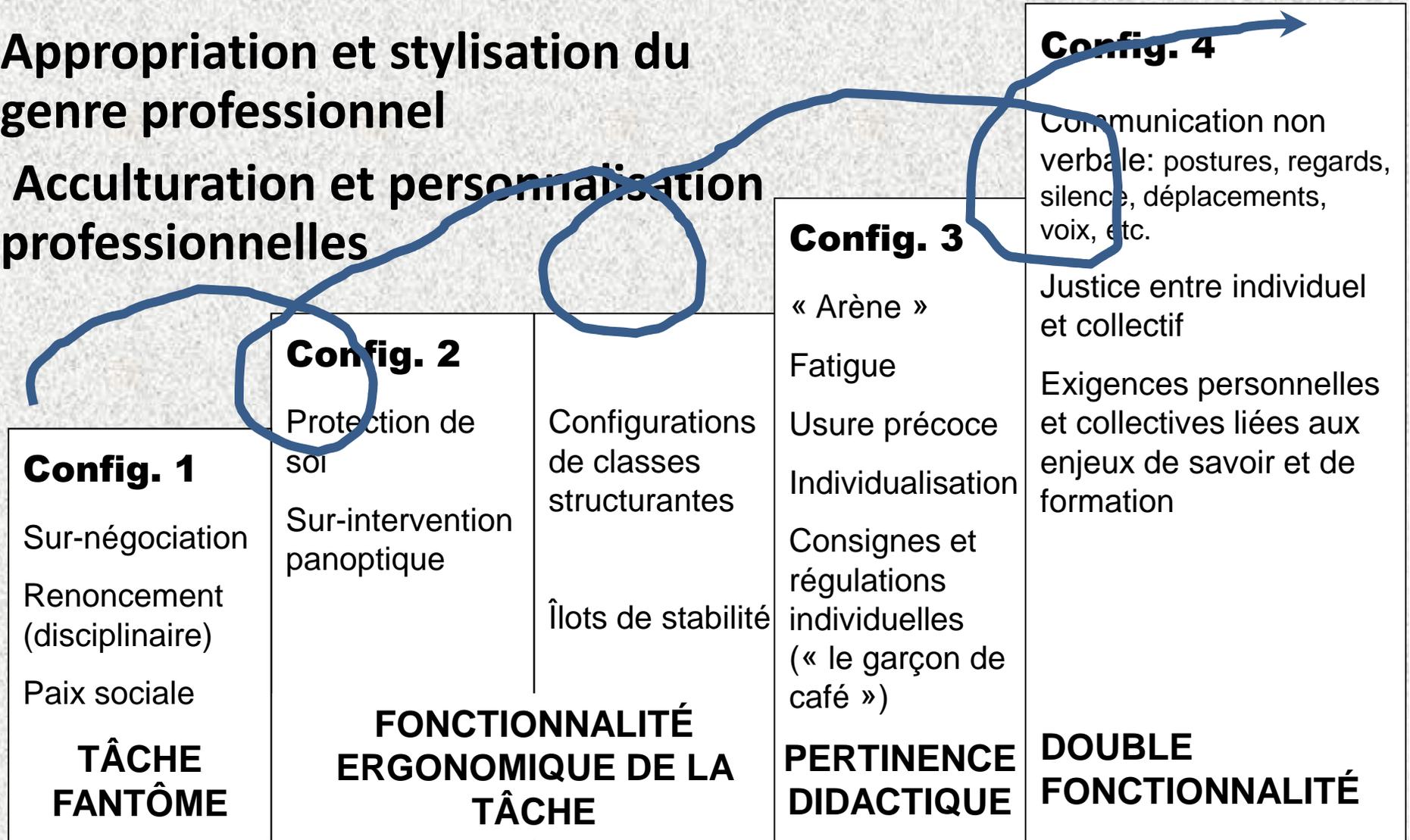
# Quelques principes

- Permettre aux enseignants en formation de multiplier les points de vue sur leur propre expérience, de multiplier les « contacts sociaux avec eux-mêmes »
- En d'autres termes il s'agit de s'y prendre « à plusieurs », « à plusieurs reprises » et dans « plusieurs circonstances »...
- ... pour les amener à revivre des expériences vécues...
- ... et à envisager leur transformation au moyen des ressources (règles et concepts professionnels) de la formation...
- ... mobilisées et réappropriées dans ces différents contextes (Bertone, Chaliès et Clot, 2009; Bertone et Saujat, 2011).

# Un développement spiralaire du pouvoir d'agir

Appropriation et stylisation du genre professionnel

Acculturation et personnalisation professionnelles



sentiment d'impuissance, inefficacité, apathie, perte de sens

Orientation centripète de l'activité

Orientation centrifuge

Nouvelle orientation centripète