

Accompagner les enseignants stagiaires : une activité sans véritables repères professionnels

Accompanying Probationary Teachers: An Activity without Any Real Benchmarks

Stéphane Brau-Antony et Claire Mieuxset



Édition électronique

URL : <http://rechercheformation.revues.org/2022>

DOI : [10.4000/rechercheformation.2022](https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2022)

DOI : [10.4000/rechercheformation.2022](https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2022)

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 30 décembre 2013

Pagination : 27-40

ISBN : 978-2-84788-510-1

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Stéphane Brau-Antony et Claire Mieuxset, « Accompagner les enseignants stagiaires : une activité sans véritables repères professionnels », *Recherche et formation* [En ligne], 72 | 2013, mis en ligne le 11 mars 2016, consulté le 21 novembre 2017. URL : <http://rechercheformation.revues.org/2022> ; DOI : [10.4000/rechercheformation.2022](https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2022)

Accompagner les enseignants stagiaires : une activité sans véritables repères professionnels

> **Stéphane BRAU-ANTONY**

Université de Reims Champagne-Ardenne (ESPE), CEREPE (EA 4692)

> **Claire MIEUSSET**

Université de Reims Champagne-Ardenne (ESPE), CEREPE (EA 4692)

RÉSUMÉ • Cet article a pour but d'étudier les caractéristiques de l'activité professionnelle des maîtres de stage à travers la façon dont ils accompagnent les professeurs stagiaires de l'enseignement secondaire. L'analyse de quinze instructions au sosie met en évidence que les maîtres de stage éprouvent de grandes difficultés car ils manquent de repères professionnels pour remplir la mission qui leur est confiée. L'expertise qu'on leur reconnaît pour assumer leur fonction principale (enseigner) est loin de constituer une condition suffisante pour exercer de façon efficace la fonction seconde (accompagner un enseignant débutant).

MOTS-CLÉS • formation initiale des enseignants, tuteur

1. Introduction

L'encadrement des enseignants débutants sur leur lieu de stage est une modalité de formation qui implique des enseignants expérimentés appelés tuteur, conseiller pédagogique ou maître de stage (MS¹). La réforme de la formation des enseignants avec le passage à la maîtrise confère au stage et à son accompagnement une importance cruciale (Ministère de l'Éducation nationale, 2012). En effet les enseignants stagiaires (ES), une fois le concours de recrutement et le master obtenus, sont nommés à plein temps dans un établissement scolaire. La mission des MS consiste ainsi à favoriser le processus de professionnalisation des ES afin que leur entrée dans le métier puisse se dérouler dans les conditions les plus favorables possible. Il s'agit de contribuer à l'insertion professionnelle des ES, ce qui suppose de mobiliser des ressources adéquates en matière de formation d'adultes afin de permettre aux ES d'apprendre le métier.

1 Pour l'enseignement dans le second degré les ES sont pris en charge par un MS désigné par le recteur via l'inspecteur pédagogique régional. Le MS est rémunéré par l'employeur.

On peut situer l'activité professionnelle des MS dans la catégorie des situations professionnelles qui consistent à agir pour et avec un autre (Mayen, 2007). Ces situations nombreuses dans le monde du travail sont souvent qualifiées de situations de service (Cerf & Falzon, 2005). Ce qui caractérise spécifiquement les situations de service, c'est la qualité de la relation qui s'y joue. Cela signifie d'une part que le produit de la transaction entre les deux personnes est partiellement défini au cours des interactions. D'autre part, cela implique, comme le souligne Hatchuel (1994), de concevoir la relation de service comme une interaction entre deux acteurs qui adoptent des engagements hétérogènes ou dissymétriques et les perçoivent eux-mêmes comme tels. Ces situations ne sont pas uniquement définies par la qualité de la relation entre les individus, elles se situent dans un contexte de travail particulier et la relation s'installe en fonction d'une tâche à réaliser. Chaque acteur a ainsi sa propre activité dans chaque situation. Nous considérerons donc que les situations d'interactions MS/ES constituent bien une situation de service mettant en jeu des interactions de natures diverses (cognitive, communicationnelle, affective) entre les acteurs, dans un contexte professionnel spécifique.

La fonction de MS appartient à un ensemble d'activités que l'on peut ranger dans les pratiques d'accompagnement (Paul, 2002). Accompagner des ES nécessite d'être capable de faire face à de multiples tâches telles que l'observation du stagiaire quand il fait cours, la conduite de l'entretien post-leçon, l'évaluation... Ces actes professionnels renvoient plus largement à ce que Maubant (2007) appelle l'accompagnement réflexif, mais ils ne se limitent pas au seul travail dans la classe et pour la classe, le MS doit favoriser l'accueil du stagiaire et son intégration dans l'équipe pédagogique. Émettre un jugement de valeur sur l'aptitude qu'a l'ES à exercer son métier sous la forme d'un rapport écrit fait également partie des tâches du MS. Son avis est couplé avec ceux du chef d'établissement et d'un formateur IUFM puis examiné par l'employeur qui se prononce sur la titularisation de l'ES².

Il est important de noter que les MS occupent simultanément deux fonctions qui n'ont pas la même assise statutaire. La première, celle d'enseignant dans laquelle ils mobilisent des compétences leur permettant de faire face à une pluralité de situations professionnelles et pour laquelle ils sont considérés comme des professionnels à part entière. La seconde, celle de MS, est une fonction qui s'ajoute au métier premier de la personne : on est d'abord enseignant avant d'être MS d'autant plus que l'accompagnement des ES est une mission que l'on n'effectue qu'occasionnellement au gré des affectations des stagiaires. Les MS sont essentiellement choisis parce qu'ils sont considérés comme porteurs d'une expertise en tant qu'enseignant expérimenté et pas nécessairement en tant que professionnel de l'accompagnement. Ils ne sont d'ailleurs pas toujours formés à répondre aux tâches qui leur sont fixées. Nous considérons cependant que l'accompagnement de

2 L'étude a été menée avant la réforme de la maîtrise de la formation des enseignants, les modalités d'accompagnement et d'évaluation des ES étant différentes de celles d'aujourd'hui.

l'ES est une activité professionnelle à part entière qui mérite d'être étudiée même s'il s'agit d'une activité qui ne s'exerce que temporairement.

Dans cet article nous souhaitons explorer les caractéristiques de l'activité des MS à travers la façon dont ils accompagnent leur stagiaire. Nous avancerons l'hypothèse selon laquelle les MS éprouvent des difficultés, voire un malaise, qui s'expriment sous la forme d'une tension entre le sentiment d'être un professionnel de l'enseignement reconnu comme tel par l'institution qui les emploie et le sentiment de ne pas être à la hauteur de la mission d'accompagnement des ES qui leur incombe car ils manquent de repères professionnels pour la mener à bien. Tout se passe comme si les MS devaient faire cohabiter deux fonctions qui, au premier abord leur semblent complémentaires, celle d'enseignant et celle de MS mais qui en fin de compte leur apparaissent comme très difficiles à assumer.

2. Étudier l'activité réelle du maître de stage

Les recensions de Chaliès, Cartaux, Escalié *et al.* (2009) et de Moussay, Etienne et Méard (2009) sur le tutorat en formation initiale d'enseignants montrent le rôle fondamental joué par les MS dans le développement des compétences pour enseigner. Les recherches sur le tutorat des enseignants en formation initiale mettent par ailleurs en évidence que les MS s'estiment peu préparés pour superviser la pratique professionnelle des ES, si bien qu'ils ne font pas la distinction entre enseigner à des élèves et former un stagiaire (Zeichner, 1993). Or la supervision des stagiaires nécessite de mobiliser des compétences particulières qui sont différentes de celles d'enseigner (Gervais, 1997). Ce point de vue plaide pour analyser les multiples facettes de cette activité professionnelle même si l'accompagnement relève le plus souvent du bricolage ou de l'artisanat et engendre de la frustration ou de l'anxiété par peur de mal faire (Desbiens, Borgès & Spallanzani 2009).

La recherche que nous présentons s'appuie sur une conceptualisation théorique inspirée de l'analyse de l'activité du sujet en situation de travail (Faïta & Maggi, 2007). Elle prend comme cadre de référence la clinique de l'activité (Clot, 2001). Cette approche théorique est depuis quelques années convoquée pour analyser le travail enseignant (Saujat, Amigues & Faïta, 2007), elle a également été utilisée pour étudier l'activité des MS lorsque ces derniers rendent visite à leur stagiaire quand ils font la classe (Brau-Antony, Mieusset, Lenfant-Corbelin *et al.*, 2011).

La clinique de l'activité prend sa source dans l'analyse de l'activité des travailleurs telle qu'elle est développée par l'ergonomie de langue française (Leplat, 1997). L'objet de l'ergonomie est de s'intéresser de près aux façons dont s'y prend l'opérateur afin de répondre aux exigences des tâches auxquelles il est confronté. La tâche correspond à ce qui doit être fait et englobe la notion de prescription alors que l'activité renvoie aux opérations que doit mobiliser le sujet pour effectuer la tâche. Dans cette perspective, on émet l'hypothèse que le sujet réalise une autre tâche

que celle qui lui est proposée car il existe de fait des écarts entre la tâche prescrite et la tâche réalisée. En d'autres termes, analyser l'activité d'un sujet, c'est tenter de décrire et de comprendre comment il interprète les prescriptions qui lui sont adressées en fonction des objectifs qu'il se donne, des ressources dont il dispose, des contraintes qui lui sont imposées. L'activité d'un professionnel est ainsi beaucoup plus riche que les injonctions et préconisations qui lui sont faites.

Ce modèle théorique nous apparaît éclairant pour analyser l'activité du MS. Celui-ci est en effet soumis à un ensemble de prescriptions multiples. En premier lieu des prescriptions officielles (Ministère de l'Éducation nationale, 2012) qui définissent son cadre d'intervention. En second lieu, d'autres types de prescriptions sont parfois délivrés au cours de stages de formation à l'accompagnement. L'observation du stagiaire quand il fait la classe de même que l'évaluation constituent la plupart du temps les points qui sont abordés pendant les journées de formation.

Pour autant, même si le MS a besoin de prescriptions pour agir, ces dernières sont insuffisantes pour analyser la dynamique de son activité et les conflits que cela engendre. En effet, en fonction du contexte dans lequel il évolue, le MS est amené à reformuler et à adapter l'ensemble des prescriptions qui lui sont adressées. On peut donc considérer que le MS se livre à des compromis ou à des arbitrages entre ce qu'on lui demande et les exigences des tâches qu'il doit accomplir (Hubault, 1996).

La clinique de l'activité (Clot, 2001) part du principe que l'activité réelle déborde non seulement la tâche prescrite mais également l'activité réalisée : le réalisé n'a pas le monopole du réel, le non-réalisé, ce qui est possible ou impossible en fait partie. La tâche est ainsi un objet constitué de rapports complexes qui comprennent au moins deux niveaux :

- celui de l'organisation du travail prescrit par l'institution, par exemple les prescriptions officielles en matière d'accompagnement qui font office de normes à respecter (composante externe) ;
- celui du travail de reconception opéré par le sujet lorsqu'il est amené à personnaliser ces prescriptions, à « s'auto-prescrire » ce qu'il a à faire, par exemple dans telle ou telle situation avec tel ou tel ES (composante interne).

L'activité n'est dès lors plus simplement regardée comme le résultat de l'intention du sujet, elle peut être appréhendée comme le reflet d'une lutte entre plusieurs actions qui entrent en concurrence, un conflit réel que l'activité réalisée ne résout jamais complètement. Explorer l'activité réelle dans l'activité réalisée, c'est non seulement comprendre ce qui a été fait mais également traquer ce que le sujet ne fait pas, ce qu'il n'arrive pas à faire, ce qu'il voudrait faire, c'est tenter de décoder ce qui a été empêché ou contrarié. C'est en quelque sorte identifier les impasses, les échecs, les difficultés rencontrés par le sujet.

Précisons enfin que la clinique de l'activité a pour objectif d'élargir le pouvoir d'action des sujets sur leur propre activité. Il s'agit d'une part de comprendre le

travail pour le transformer et d'autre part de le transformer pour en comprendre le développement (Clot, 2008). Cet objectif implique la mise en place de cadres dialogiques (méthodes d'autoconfrontation) afin de favoriser la prise de parole des sujets sur leur propre travail. Clot ne considère pas cette méthode uniquement comme un instrument d'explicitation et de formalisation de l'expérience mais comme un instrument de développement de l'expérience, le but est ainsi d'organiser les conditions d'un redoublement de l'expérience vécue. Dans ce cas, les méthodes utilisées cherchent à solliciter chez les professionnels une activité d'observation et d'interprétation de leur situation de travail de manière à faire surgir des désaccords, des controverses sur la qualité du travail réalisé mais aussi des dilemmes, des tensions, des conflits rencontrés dans l'exercice du métier.

Nous cherchons donc à rendre compte de l'activité réelle des MS, à en saisir l'épaisseur, la complexité ainsi que sa composante subjective. Nous tenterons de montrer que les difficultés et tensions éprouvées par les MS sont liées à l'absence de repères professionnels stables pour assumer le « mandat » qui leur est confié.

3. Méthodologie

Afin d'accéder à l'activité réelle des MS et de rendre visible leur travail d'accompagnement, nous avons utilisé l'instruction au sosie. Ce type d'entretien repose sur la co-analyse d'une situation de travail entre deux personnes : l'instructeur et le sosie (Oddone, Rey & Briante, 1981). L'objectif est de conduire l'instructeur qui s'adresse à son remplaçant potentiel, le sosie, à être confronté à son expérience en dialoguant avec un autre (Clot, 2001). Il s'agit d'amener l'instructeur à regarder son expérience avec les yeux du sosie dans la mesure où le sosie ne peut pas la voir de la même façon que l'instructeur. Répondre aux questions du sosie oblige ainsi l'instructeur à rendre compte de son travail et l'amènent à exprimer des éléments qu'il n'aurait pas pensé verbaliser.

Dans le cas présent le MS est l'instructeur et reçoit la consigne suivante de la part du chercheur qui joue le rôle de sosie : « suppose que je sois ton sosie et que demain je me trouve en situation de te remplacer dans ton travail. Quelles sont les instructions que tu devrais me transmettre afin que personne ne s'avise de la substitution ? ».

Quinze instructions au sosie ont été menées auprès de MS volontaires qui ont occupé cette fonction dans les trois dernières années scolaires (recueil de données réalisé en 2009³) et si possible au cours de l'année où les instructions au sosie ont été effectuées, le nombre d'années d'expérience dans la fonction variant selon les sujets de une à douze.

3 Les données ont été prélevées avant la réforme de la maîtrise de la formation des enseignants. Les ES exerçaient à mi-temps en établissement scolaire tout en bénéficiant d'une formation à l'IUFM.

Les instructions au sosie transcrites verbatim ont été traitées de la façon suivante. Dans un premier temps, nous avons identifié les différentes facettes de la fonction de MS (architecture de la fonction) :

- 1) accueil, intégration de l'ES ;
- 2) travail avec l'ES sur la conception de l'acte d'enseignement ;
- 3) observation du travail de l'ES ;
- 4) analyse de la pratique professionnelle de l'ES ;
- 5) travail avec d'autres professionnels avec et pour l'ES ;
- 6) accueil de l'ES dans la classe du MS ;
- 7) travail avec l'ES sur d'autres activités que l'acte d'enseignement ;
- 8) évaluation de l'ES ;
- 9) accès à la fonction de MS et formation à cette fonction.

Puis nous avons « séquencé » les instructions au sosie, une séquence étant constituée d'un certain nombre de tours de parole MS/sosie appartenant à la même facette (cf. extraits sélectionnés dans la partie résultats).

Le deuxième temps a consisté à cerner l'activité du MS au sein de chacune des facettes en identifiant les difficultés qu'il rencontre. Ces difficultés sont relatives aux moyens nécessaires pour répondre à la mission qui lui est assignée. Elles s'expriment par des manques à propos de connaissances, d'informations, d'outils non maîtrisés ou inconnus, par des problèmes liés au temps à gérer, ou par l'absence de personnes avec lesquelles le MS pourrait avoir un échange ou un retour sur son travail. Le cadre dialogique de l'instruction au sosie permet ainsi de caractériser ces difficultés notamment lorsque le MS ne dispose pas des ressources suffisantes pour faire ce qu'on lui demande.

4. Principaux résultats

Les résultats font apparaître la présence des neuf facettes de la fonction de MS dans chacune des instructions au sosie. Nous avons opté pour la présentation de trois extraits qui nous semblent significatifs des difficultés et tensions éprouvées par les MS. Ces extraits sont révélateurs du sentiment qu'à l'ensemble des MS de ne pas être à la hauteur de la mission qui leur est confiée au motif qu'ils manquent de repères professionnels pour pleinement l'assumer.

4.1 Une activité marquée par une forte solitude

L'extrait présenté ci-dessous renvoie aux difficultés éprouvées pour évaluer l'ES (facette n° 8).

Extrait n° 1

- Maître de stage (MS) : « Déjà le rapport avec l'administratif du lycée, y'en a quasiment aucun, l'an dernier je crois que j'ai dû parler de mon stagiaire avec Mme C. qui était le précédent proviseur deux fois, elle m'a jamais posé de

- questions, sauf au moment de l'évaluation qu'elle devait rendre, où là on a commencé à discuter, où elle m'a dit ce qu'elle en pensait, bon on pensait à peu près la même chose.
- Sosie (S) : et là si je prends votre place, je fais rien de particulier, j'attends que, qu'il...
 - MS : voilà, donc là j'ai aucune information, aucune directive, aucune question, aucun questionnement par rapport à ça.
 - S : et au moment de l'évaluation, comment je me positionne vis-à-vis d'eux ?
 - MS : c'est Mme C. qui m'a demandé ce que je pensais de Jonas, donc Jonas était le stagiaire, j'ai commencé à lui en parler, elle m'a dit qu'elle, elle avait observé un certain nombre de choses, que le rapport qu'elle allait faire allait être extrêmement négatif.
 - S : ah d'accord.
 - MS : donc j'ai dit que mon point de vue, ça allait être aussi négatif, j'avais un stagiaire cette année-là qui avait beaucoup de difficultés.
 - S : ouais, donc à ce moment-là je lui renforce sa position parce que je suis.
 - MS : là ça s'est trouvé qu'on était d'accord hein, bon après je sais pas comment ça se passera la fin de l'année, mais si j'avais pas été d'accord avec elle, je lui aurais dit. Je veux dire, j'ai beaucoup de respect pour l'administration mais je suis plus au stade où je suis forcément d'accord avec ma hiérarchie. Après, ce que je trouve intéressant, c'est d'avoir l'avis d'autres personnes. L'an dernier par exemple, au bout d'un moment j'ai des collègues qui sont venus me voir en me disant, écoute, quand on travaille à côté de Jonas, on peut pas travailler, donc est-ce que tu pourrais lui dire de faire un effort pour essayer de recadrer les choses.
 - S : et vis-à-vis des collègues qui viennent me voir, est-ce que je peux, c'est une aide ou, c'est une aide pour moi ou pas ?
 - MS : ils ont plutôt un regard qu'une aide, c'est-à-dire je parle pas avec eux de, ça m'est arrivé parfois de partager avec d'autres tuteurs. En fait je me suis retrouvé en position de tuteur, mais je n'ai eu aucune information sur ce qu'il fallait faire en fait. »

Ce dialogue est révélateur des tensions que vit le MS. Tout d'abord dans les relations qu'il entretient avec son chef d'établissement au moment où il faut rendre compte par l'intermédiaire d'un rapport écrit des qualités professionnelles de l'ES. Les échanges entre le chef d'établissement et le MS ne se produisent qu'au moment de la rédaction du rapport d'évaluation alors que le stagiaire est en grande difficulté. Le MS semble relativement soulagé car son avis converge avec celui de son chef d'établissement. Pour autant le MS manifeste son insatisfaction dans la mesure où il ne bénéficie « d'aucune directive » pour gérer d'éventuels désaccords avec son supérieur hiérarchique : quel doit être son positionnement ? Il estime qu'il peut s'opposer à l'avis du chef d'établissement et qu'il dispose d'une autonomie

pour juger en son âme et conscience mais le problème d'une divergence de points de vue reste posé.

Le MS souligne le besoin de faire appel à d'autres regards notamment celui de ses collègues qui viennent l'informer que son stagiaire perturbe leur propre travail. Peut-être que ce MS considère qu'il n'a pas les moyens de faire une évaluation véritablement objective et qu'il est important de solliciter l'avis de ses pairs, d'où la nécessité d'échanger avec d'autres collègues enseignants. La multiplicité des regards est dès lors précieuse pour affiner son jugement. Il y a cependant une ambiguïté chez le MS dans sa réponse à la question du sosie autour de la notion d'aide. L'aide concerne non seulement l'évaluation de l'ES mais également tout ce qui est relatif à la fonction d'accompagnement. Une certaine impuissance se fait jour car il n'arrive pas à orienter le stagiaire dans le sens souhaité. Il signale en quelque sorte une insatisfaction praxéologique, échanger avec d'autres MS s'avère ici indispensable afin d'être lui-même conseillé pour faire face à ce type de situation.

Le cadre dialogique de l'instruction au sosie permet ainsi de pointer un certain désarroi chez le MS qui s'explique par :

- des prescriptions sur ses missions relativement floues qui ne font pas office d'aide à la décision. Le MS est livré à lui-même et ressent le besoin de recourir à d'autres personnes pour à la fois évaluer le travail du stagiaire et être aidé pour accompagner le stagiaire en difficulté ;
- le manque de ressources pour agir que pourrait représenter un collectif de professionnels partageant les mêmes préoccupations, les mêmes valeurs et gestes du métier ;
- l'absence de formation qui constitue un obstacle majeur pour agir avec efficacité et sérénité. À ce titre, la parole du MS n'est pas uniquement adressée à celui qui est supposé le remplacer, le sosie. La parole est ici multi-adressée (Clot, 2008). Le dialogue se déroule en présence d'un troisième participant qui est invisible : le sur-destinataire. Le MS ne s'adresse pas uniquement à son interlocuteur immédiat mais à quelqu'un autre. Sans doute à l'inspecteur qui l'a désigné comme MS mais aussi aux personnes chargées de mettre en place une formation à l'accompagnement des ES.

Finalement le sentiment d'être obligé de fonctionner seul prédomine. Faire face aux difficultés du stagiaire crée une sorte de malaise et contraint le MS à naviguer à vue, à essayer de s'en sortir avec les moyens du bord, à tâtonner et à rechercher une aide extérieure qui n'est pas toujours présente au sein de l'établissement. Le MS dispose ainsi d'une grande autonomie mais il ne peut véritablement la gérer de manière efficace par manque de repères dans le contrôle de son travail, par manque de connaissances ou de compétences liées aux tâches prescrites, par manque de lieux de formation dans lesquels il pourrait chercher à se développer et enfin par manque de ressources collectives, d'échanges et de confrontations entre pairs.

4.2 Un sentiment de travail mal fait

Les deux extraits qui suivent mettent en évidence l'impression de ne pas toujours faire son travail correctement. Ils se rapportent à la facette n° 9 : accès à la fonction de MS et formation à cette fonction.

Les MS n'arrivent pas à saisir la fonction d'accompagnement dans sa complexité. Dans l'extrait n° 2, le premier MS ne parvient pas à identifier les compétences qu'il convient de mobiliser face à la diversité des situations rencontrées alors que, dans l'extrait n° 3, certaines compétences sont au contraire bien cernées par le second MS qui considère cependant les avoir construites en dehors de sa sphère professionnelle.

Extrait n° 2

- MS : « y a des limites aussi donc heu... je pense que ça va être un souci, donc, euh... je sais pas, je sais pas trop... mais après ça me remet en, ça me pose question par rapport à ma façon d'être je veux dire. Est-ce que je suis pas trop ceci, trop cela, est-ce que je ne suis pas trop exigeante ?
- S : mmm, oui.
- MS : trop inquiète, trop heu... est-ce que finalement c'est pas lui qui a raison quoi !
- S : oui oui.
- MS : en étant beaucoup distant, beaucoup plus...
- S : il aura pas un ulcère...
- MS : voilà quoi ! c'est ça que je veux dire. Est-ce que finalement j'ai raison quoi ? Est-ce qu'il faut être...
- S : oui, et puis alors après le problème c'est... est-ce que j'ai raison, mais c'est surtout comment je fais pour heu... donner la position ? ou pas quoi.
- MS : oui c'est ça.
- S : quels outils j'ai, sur quoi je peux me baser heu...
- MS : et puis l'impression, que j'ai... j'ai l'impression qu'il est comme ceci ou comme cela, est-ce que je me trompe ou ? [...] donc comment je peux arriver à savoir ? comment je me positionne ? comment je lui dis que là non, c'est pas possible, est-ce que je lui dis qu'il faut quand même qu'il revoit son truc ? Ça, ça me pose des questions de posture par rapport à la personne qui est en face de moi. »

Ce MS qui a déjà assumé la fonction huit fois est traversé par une série de doutes sur ses capacités à réaliser ce que l'on attend de lui. Les instructions adressées au sosie renvoient à son propre sentiment de compétence et à son aptitude à se positionner par rapport à son stagiaire. Ses interrogations portent :

- sur son niveau d'exigence vis-à-vis de l'ES, ce dernier ayant son propre point de vue que le MS considère comme aussi valide que le sien ;
- sur son rôle de conseiller et sur la posture à adopter avec l'ES ;

- sur la difficulté à évaluer ce que fait son stagiaire (choix des critères).

Entre sa posture d'enseignant, ses exigences personnelles et professionnelles, une relation à l'autre qu'il ne parvient pas à bien appréhender, le MS se trouve dans une impasse au point de ne pas savoir si ses décisions sont adaptées. Le MS semble incapable de s'auto-évaluer de manière pertinente, il a besoin d'une validation externe, non pas pour faire son métier d'enseignant au quotidien mais pour conduire cette activité qui lui est presque étrangère.

Les critères de nomination des MS se fondent essentiellement sur leur expertise d'enseignant alors que l'accompagnement prend appui sur d'autres registres de connaissances et de capacités qui concernent le domaine de la communication et de la formation professionnelle d'adultes. De l'extérieur, l'activité d'accompagnement semble « facile » car elle est proche de certaines activités ordinaires que chacun pense avoir déjà vues ou avoir déjà faites dans la vie, ou simplement parce que le vocabulaire utilisé (conseiller, accompagner, aider, évaluer) est courant et ne renvoie pas à un champ technique ou à un métalangage. La croyance de pouvoir et savoir répondre aux prescriptions assignées amène chacun à penser que cette mission ne diffère pas fondamentalement de celles qu'ils assument habituellement.

L'extrait n° 2 montre par ailleurs qu'il n'est pas évident de faire la part des choses entre ce qui relève des pratiques domestiques et ce qui se rapporte aux pratiques professionnelles. Ce qui s'est construit dans la sphère privée n'est pas directement transposable en milieu professionnel. « Aider l'autre » est un concept quotidien et familier (Mayen, 2007), ce concept requiert un processus d'élaboration professionnel passant par la définition d'objets de travail bien identifiés à partir desquels il sera possible au MS de dire s'il a bien ou mal fait ce qu'on lui demandait.

L'extrait n° 3 souligne la difficulté d'un MS qui découvre la fonction à avoir une représentation claire de l'ensemble des tâches à accomplir même si les prescriptions qui lui sont données ont pour objectif de cadrer son action.

Extrait n° 3

- S : « Alors j'en ressors comment moi de cette réunion-là ? »
- MS : j'en suis repartie en me disant c'est comme d'habitude, enfin c'est comme d'habitude dans l'administration, c'est-à-dire qu'on te demande de faire un truc, et y'a pas de formation, pas de, c'est débrouille toi.
- S : parce que c'est la première fois que je le fais ce truc de conseiller péda ?
- MS : oui, c'est l'an dernier que je l'ai fait pour la première fois.
- S : okay donc pour la première fois, j'ai juste la réunion là d'information.
- MS : euh après j'ai eu le guide de formation du truc que j'ai lu attentivement, j'ai trouvé d'ailleurs qu'il était assez compliqué, la forme était...
- S : je l'ai en même temps ce guide-là ?

- MS : Je crois oui, je me souviens plus, mais de toutes façons par contre, ce que j'ai fait très rapidement, c'est que j'ai lu deux ou trois bouquins sur l'accompagnement en fait parce que, en fait j'avais deux, trois.
- S : et on me les avait conseillés ou non ?
- MS : non, c'est moi qui suis allée au CDDP voir, parce que j'ai compris que, même moi je le fais d'habitude, je travaille par compétences, donc je me suis dit on a un guide avec des compétences, la question c'est que là c'est un adulte, c'est une formation professionnelle donc c'est pas tout à fait la même relation que j'ai avec un élève au démarrage.
- S : ouais donc je fais cette démarche de me questionner sur mes besoins ?
- MS : oui parce que je me suis dit quels sont mes besoins, alors après j'avais entre guillemets une expérience de ce que j'appelle l'accompagnement à travers la prison parce que j'ai été visiteur de prison donc c'est une forme d'accompagnement c'est-à-dire apprendre à écouter l'autre, et pas empiéter sur savoir que en fait, si t'es trop directif, ça, ça faut pas être directif.
- S : donc en fait je me base sur mon expérience personnelle et professionnelle et semi-professionnelle ?
- MS : oui, et les lectures aussi, j'ai tiré ça un petit peu, vraiment une mini auto-formation parce que j'ai vraiment eu l'impression que l'IUFM ne [...] j'ai eu l'impression que c'était débrouille toi tout seul, c'est pour moi l'impression majeure. »

Le fait d'avoir à se « débrouiller tout seul » malgré le guide proposé lors d'une réunion d'information pousse le MS à aller chercher d'autres moyens pour se former. Il perçoit des différences fondamentales entre son métier d'enseignant et celui de conseiller. Il a face à lui un adulte en formation professionnelle et la relation ne peut pas être la même que celle d'un enseignant face à ses élèves.

Ce MS prend la décision de s'auto-former en tirant les leçons de ses expériences extra-scolaires notamment en tant que visiteur de prison. Il cherche à développer ses connaissances dans les domaines qui lui semblent nécessaires (recherche de documents au Centre départemental de documentation pédagogique). Il prend en charge son propre développement professionnel mais en dehors de la sphère professionnelle qui ne lui procure pas les ressources pour agir efficacement. Comme dans l'extrait n° 1, le sur-destinataire incarné par l'administration et l'IUFM est interpellé. Les tâches prescrites sont soit trop ouvertes soit trop imprécises, le MS n'est pas renseigné sur la conceptualisation de la posture d'accompagnement alors qu'elle est au cœur de ses préoccupations. C'est pourquoi il insiste sur l'importance de l'écoute et l'intérêt d'adopter une attitude non directive.

Ce MS peut sembler moins démuné que le précédent mais rien n'est moins sûr. Il estime avoir construit des compétences relatives à l'accompagnement à travers son engagement extra-professionnel et fait l'hypothèse que cela peut se transférer dans la relation d'aide à l'ES. Pour autant le sentiment d'avoir à se débrouiller seul

est omniprésent et renvoie encore une fois à l'absence de repères professionnels : a-t-il vraiment respecté le contrat qui lui a été fixé et est-il capable d'apprécier la qualité de son travail ?

5. Discussion et conclusion

Le choix d'utiliser le cadre théorique de la clinique de l'activité pour analyser l'activité professionnelle des MS nous paraît intéressant pour accéder à leur activité réelle et plus particulièrement aux tensions et difficultés auxquelles ils ont à faire face. Le malaise, le sentiment de ne pas faire son travail correctement et d'agir seul peut être analysé à la lumière des quatre instances qui structurent le métier dans le modèle développemental utilisé par Clot (2008) : personnelle, interpersonnelle, impersonnelle, transpersonnelle. Les deux premières instances sont au cœur de l'activité, elles sont instituant des deux autres instances. Le développement du métier dépend de l'existence de chacune et de l'équilibre de leur relation. Qu'en est-il pour l'activité professionnelle des MS au regard de nos résultats ?

Le MS assume une activité personnelle de façon singulière et avec les difficultés que nous avons soulevées précédemment. Les interactions se réduisent à sa relation avec l'ES, ce qui limite la richesse de la part interpersonnelle. Un fort sentiment de solitude existe, lié entre autres à l'impossibilité de pouvoir échanger avec d'autres MS. Cela s'ajoute à l'absence de l'instance transpersonnelle qui fait cruellement défaut. En effet, si les MS se reconnaissent en tant qu'enseignant, la fonction de MS ne s'incarne pas dans un collectif de travail caractérisé par une expérience professionnelle commune, une sorte de mémoire collective qui permet d'accumuler les gestes du métier reconnus de tous, auxquels on peut se référer et que l'on peut faire évoluer. Quant à la part impersonnelle concernant la tâche prescrite, elle est trop « lâche », méconnue des MS ou considérée comme un cadre formel peu opérant. Elle devrait pourtant « tenir le métier » au-delà de toute situation particulière (Roger, 2007). Or, si l'activité dans sa part personnelle et interpersonnelle n'enrichit aucune mémoire collective et n'a pas de rapport avec la tâche prescrite, alors ces deux instances dites instituant ne jouent pas leur rôle. Elles ne font qu'exister pour elles-mêmes. En outre, si la part impersonnelle n'oriente pas le MS dans son activité, et que les conditions de cette activité ne permettent pas de construire et d'alimenter une mémoire collective pour s'y ressourcer, alors les acteurs risquent de rester seuls et démunis devant une tâche complexe et difficile, et de lâcher prise. Il n'y a donc pas d'équilibre dynamique possible dans l'architecture des différentes instances.

L'ensemble de ces constats plaide pour une véritable formation à l'accompagnement des ES, en effet les MS sont avant tout des professionnels de l'enseignement et non pas des professionnels de l'accompagnement. La grande autonomie dont ils disposent les laisse face à eux-mêmes sans qu'on leur donne les moyens pour résoudre les problèmes liés à des situations de travail inhabituelles. Par ailleurs, les MS ont l'impression de ne pas toujours bien faire ce qu'on leur

demande et de pas avoir de repères solides pour apprécier la qualité de leur travail, ce qui débouche finalement sur une perte d'autonomie. Les MS perçoivent ainsi un décalage entre les attentes de l'institution qui met en avant le rôle fondamental qu'ils peuvent jouer en termes de professionnalisation des ES et les difficultés qu'ils éprouvent pour accompagner leur stagiaire sur le terrain. Ce décalage provoque un sentiment de dépréciation par rapport à la qualité du travail qu'ils fournissent auprès des ES.

Stéphane BRAU-ANTONY

stephane.brau-antony@univ-reims.fr

Claire MIEUSSET

claire.mieusset@univ-reims.fr

BIBLIOGRAPHIE

- BRAU-ANTONY S., MIEUSSET C., LENFANT-CORBLIN A. & MIOT C. (2011). « Analyser le travail de tuteurs d'enseignants débutants », *Éducation permanente*, n° 186, p. 175-185.
- CHALIES S., CARTAUD S., ESCALIÉ G. & DURAND M. (2009). « L'utilité discutée du tutorat pour de jeunes enseignants : la preuve par 20 ans d'expérience », *Recherche et formation*, n° 61, p. 85-129.
- CERF M. & FALZON P. (2005). *Situations de service : travailler dans l'interaction*, Paris : Presses universitaires de France.
- CLOT Y. (2001). « Psychopathologie du travail et clinique de l'activité », *Éducation permanente*, n° 146, p. 35-49.
- CLOT Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*, Paris : Presses universitaires de France.
- DESBIENS J.-F., BORGES C. & SPALLANZANI C. (2009). « Investir dans la formation des personnes enseignantes associées pour faire du stage en enseignement un instrument de développement professionnel », *Éducation et francophonie*, n° 37, p. 6-25.
- FAÏTA D. & MAGGI B. (2007). *Un débat en analyse du travail. Deux méthodes en synergie dans l'étude d'une situation d'enseignement*, Toulouse : Octarès.
- GERVAIS C. (1997). « Spécificité du rôle de superviseur universitaire en stage », in M. TARDIF & H. ZIARKO (dir.), *Continuités et ruptures dans la formation des maîtres au Québec*, Québec : Les Presses de l'université de Laval, p. 69-89.
- HATCHUEL A. (1994). « Apprentissage collectifs et activités de conception », *Revue française de gestion*, n° 99, p. 100-120.
- HUBAULT F. (1996). « De quoi l'ergonomie peut-elle faire l'analyse ? », in F. DANIELLOU (dir.), *L'ergonomie en quête de ses principes*, Toulouse : Octarès, p. 103-140.
- LEPLAT J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail*, Paris : Presses universitaires de France.

- MAUBANT P. (2007). « Sens et usages des pratiques d'enseignement : entre conseil et accompagnement réflexif des enseignants en formation », *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, n° 18, p. 39-48.
- MAYEN P. (2007). « Quelques repères pour analyser les situations de travail dans lesquelles le travail consiste à agir pour et avec l'autre », *Recherche en éducation*, n° 4, p. 51-64.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2012). « Dispositif d'accueil, d'accompagnement et de formation. Année scolaire 2012-2013 ». BO n° 27 du 5 juillet 2012.
- MOUSSAY S., ETIENNE R. & MÉARD J. (2009). « Le tutorat en formation initiale des enseignants : orientations récentes et perspectives méthodologiques », *Revue française de pédagogie*, n° 166, p. 59-69.
- ODDONE I., REY A. & BRIANTE G. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail*, Paris : Éditions sociales.
- PAUL M. (2002). « L'accompagnement : une nébuleuse », *Éducation permanente*, n° 153, p. 43-56.
- ROGER J.-L. (2007). *Refaire son métier. Essai de clinique de l'activité*, Toulouse : Erès.
- SAUJAT F., AMIGUES R. & FAÏTA D. (2007). « Les compétences pour enseigner comme ressources et produits de l'activité du professeur », in L. TALBO & M. BRU (dir.), *Des compétences pour enseigner. Entre objets sociaux et objets de recherche*, Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 183-196.
- ZEICHNER K.-M. (1993). « Alternatives paradigms of teacher education », *Journal of Teacher Education*, n° 43, p. 299-307.

Abstract • Keywords

ABSTRACT • This article is designed to study how tutors guide trainee teachers in secondary education. The analysis of fifteen instructions to the double shows that tutors are struggling because they lack professional markers to fulfil the mission they were assigned. Their expertise in assuming their main function (teaching) is far from being a sufficient condition to assume the second function effectively (guiding a beginning teacher).

KEYWORDS • initial teacher education, tutor