
Analyse du travail du professeur débutant en arts plastiques. Quels rapports entre outils de formation et outils professionnels ?

Espinassy Laurence *, Amigues René **, Mouton J-Claude ***

*Équipe ERGAPE
(ERGonomie de l'Activité des Professionnels de l'Enseignement)
UMR ADEF (Apprentissage, Didactique, Evaluation, Formation),
Université de Provence- IUFM d'Aix-Marseille.
Case 49- Place Victor Hugo
F. 13331 Marseille cedex3
[*L.espinassy@aix-mrs.iufm.fr](mailto:L.espinassy@aix-mrs.iufm.fr)*

*** r.amigues@aix-mrs.iufm.fr*

**** jc.mouton@aix-mrs.iufm.fr*

RÉSUMÉ. Cette communication se propose de rendre compte de la façon dont les professeurs d'arts pastiques débutants mettent en oeuvre dans leurs pratiques de classe les outils et techniques proposés par la formation, aidés en cela par les conseillers pédagogiques qui les accompagnent sur le terrain. Le cadre méthodologique de l'autoconfrontation met en scène, dans un premier temps, une stagiaire et deux conseillers pédagogiques, puis confronte ces deux derniers à leur pratique du conseil. L'analyse de l'activité de la stagiaire permet de saisir comment des empêchements, liés au mode de transmission de la formation qui rend certains outils plus encombrants que structurants, peuvent à travers la co-analyse, se transformer en ressources d'action possible. On observe que les difficultés de la stagiaire permettent aux conseillers d'interroger certaines règles de métier, notamment à travers la question des prescriptions. La discussion portera sur les rapports entre l'analyse du travail et l'organisation de la formation.

MOTS-CLÉS : Analyse de l'activité. Autoconfrontations. Enseignement des arts plastiques. Conseil pédagogique. Prescriptions. Formation.

1. Introduction

La formation initiale des enseignants du second degré propose des outils et des techniques d'enseignement, que les débutants doivent mettre en œuvre dans leurs pratiques de classe, aidés dans leur prise en main par les conseillers pédagogiques qui les accompagnent sur le terrain. Le but de cette contribution est de montrer en quoi l'analyse du travail réel de professeurs débutants peut engendrer un questionnement sur le métier et l'organisation de la formation.

2. Prescriptions, milieu de formation et contraintes de travail des professeurs d'arts plastiques (PAP¹)

D'une façon générale, les cours d'arts plastiques (AP²) dans un collège de taille moyenne, sont assurés par un seul professeur. Il enseigne donc à toutes les classes de l'établissement de la 6^e à la 3^e en concevant une progression pédagogique. C'est lui qui conçoit les dispositifs d'enseignement à partir desquels les élèves doivent réaliser une production plastique, ou une étape de celle-ci, à chaque heure de cours, et choisit les œuvres références. Il doit donc, pour chaque classe, organiser matériellement la salle (mettre en place le matériel et le ranger à la fin de l'heure) à chacun de ses cours.

Sur ce point, l'enseignement des AP participe des situations professionnelles en éducation qui se caractérisent par un *déficit de prescription* (pas de manuel scolaire, pas de "mode d'emploi" des programmes). « On est typiquement dans la situation où la prescription est infinie et la sous-prescription des moyens pour les atteindre est totale » (Daniellou, 2002). Dans ces conditions, les PAP sont conduits à concevoir cette prescription ainsi que les moyens à mettre en œuvre pour réaliser les tâches qu'ils s'autoprescrivent, et celles qu'ils prescrivent aux élèves. Même si le professeur stagiaire ne réalise qu'un temps partiel dans l'établissement, il participe, en formation, à cette activité de conception et de re-conception, ce qui représente un investissement psychologique redoublé, d'abord au sein du collectif de formation (ou avec le tuteur) et ensuite au sein de la classe. Dans celle-ci, comme y insiste le discours formatif, la production plastique par les élèves constitue une obligation dès lors qu'elle permet au groupe-classe de débattre des réalisations et d'élaborer le savoir qui l'a rendu possible. Concrètement, le professeur stagiaire est soumis à des contraintes spatiales et temporelles : les élèves doivent s'installer rapidement, s'emparer de la consigne, concevoir et organiser matériellement leur réalisation, rendre compte oralement et/ou par écrit de leur projet, confronter leur démarche à celle des autres élèves, et enfin ranger leur matériel pour laisser la place aux élèves suivants.

¹ PAP : professeur d'arts plastiques

² AP : arts plastiques

Pour ces jeunes enseignants la formation insiste sur la connaissance du système éducatif, des programmes et instructions officielles. Elle transmet des « outils professionnels », comme « l'incitation » et fournit des « aides à la réalisation », comme la fiche de cours : deux objets de l'activité des stagiaires qui seront centraux dans l'analyse proposée plus loin.

2.1. L'incitation

Ce que l'on a nommé longtemps « incitation » dans le jargon de l'enseignement des AP, et qu'aujourd'hui les textes prescripteurs reprennent sous le terme de « proposition incitative », est le plus souvent une phrase, accompagnée ou non de documents et/ou de matériaux. (Par exemple : une photocopie noir et blanc, format A4 d'une bouche grande ouverte en gros plan est accompagnée de la phrase suivante : « Faites crier cette bouche encore plus fort ! »). Pour la réalisation, les élèves peuvent utiliser les matériaux et outils mis à leur disposition.

Celle-ci n'est pas seulement un énoncé, ni un sujet, mais un déclencheur de projet d'action pour les élèves. Cette incitation donne lieu à des échanges, de façon à ce que les élèves s'orientent dans des démarches et des choix plastiques qui se concrétisent autant dans les étapes de conception (notes, croquis...) que dans le produit réalisé. Ces « traces », aussi bien des étapes que de la réalisation, sont autant d'indicateurs servant à l'évaluation, que l'argumentation individuelle ou collective qu'en font les élèves.

En termes d'ergonomie, l'incitation est un moyen de prescrire la tâche à réaliser par les élèves. Il s'agit que ces derniers prennent à leur compte la situation conçue pour eux, par le professeur, sans que celui-ci ne puisse augurer des résultats produits. Par la qualité de sa formulation et de sa richesse sémantique, l'incitation constitue non seulement le déclencheur de la mise au travail, mais permet la diversité des réalisations des élèves. L'appropriation de l'incitation par la classe se fait par le biais d'interactions au sujet de ses contenus implicites entre élèves, et entre ces derniers et l'enseignant. Il ne s'agit pas pour le PAP de donner des réponses préétablies, mais de laisser le champ ouvert aux investigations personnelles, toutefois limitées par les contraintes fixées par l'incitation.

Les compromis esthétiques et techniques sont discutés notamment au moment de la « verbalisation » et de l'évaluation.

Cette façon de mettre les élèves au travail de façon rapide et motivante, est un outil précieux pour des enseignants qui ne disposent que d'une heure hebdomadaire avec chacune de leurs classes. La formation initiale s'efforce de diffuser cette pratique professionnelle efficace et entraîne les stagiaires à la recherche de dispositifs et formulations porteurs d'un maximum de potentialités didactiques et pédagogiques.

2.2. La fiche de cours

Mais la formation insiste aussi sur le cadre prescriptif (connaissance du système éducatif, des programmes et instructions officielles, notamment) dans lequel les

outils comme l'incitation sont mis en jeu. A la suite des travaux de J.-C. Mouton (2004, 2005) nous avançons que la fiche de cours s'inscrit dans cette logique et constitue la visée appliquée de la prescription, avec la présence notamment des objectifs à réaliser, du dispositif (contenus techniques, spatiaux, temporels, symboliques), des modalités d'évaluation.

La fiche de cours est généralement présentée par les formateurs comme un outil, une aide à la conception et à la mise en œuvre d'une séance en classe. Toutefois nous faisons l'hypothèse que les deux outils, incitation et fiche de cours, n'assurent pas la même fonctionnalité du point de vue de l'activité des stagiaires.

En effet, comme le remarque J.-C. Mouton (2004, 2005), à propos des professeurs des écoles, la préparation écrite systématique exigée par la formation se retrouve peu dans l'exercice ordinaire du métier. A la suite d'un long travail d'analyse de l'activité des conseillers pédagogiques du premier degré, il en vient à se demander si la « fiche de préparation » ne serait pas davantage un outil de la formation qu'un outil de la profession ? Cette fiche serait à l'origine de difficultés aussi bien pour les conseillers pédagogiques que pour les stagiaires. Pour les premiers, parce qu'ils n'y recourent pas forcément en tant qu'enseignant référent du débutant (alors que celui-ci y est soumis), ni en tant que conseillers pédagogiques. Pour les seconds, cette fiche est davantage un moyen de présenter, selon une forme convenue, la tâche prescrite aux élèves plutôt qu'une aide effective à la réalisation de sa propre activité.

Ces artefacts n'ont pas la même histoire pour le stagiaire et pour le conseiller ; ces différences se retrouvent-elles dans les conseils donnés et dans l'aide effectivement reçue par la stagiaire ?

3.Situation d'entretien et cadre méthodologique

Nous rappellerons ici quelques repères de l'approche méthodologique qui sera développée et discutée dans le symposium. Le cadre méthodologique de l'autoconfrontation (Faïta et Viera, 2003) d'analyse de l'activité repose sur des présupposés théoriques qui se fondent à la fois sur une approche historico-culturelle et dialogique (Clot et Faïta, 2000). L'analyse de l'activité ne se réduit pas à l'observation de sa réalisation. Cette dernière n'est que l'actualisation d'une des activités réalisables dans cette situation. Le recours à des "méthodes indirectes" permet de remettre en jeu dans l'activité présente, l'activité retirée, occultée ou repliée : ce qui ne se fait pas, ce que l'on cherche à faire sans y parvenir – le drame des échecs – ce que l'on aurait voulu ou pu faire, ce que l'on pense pouvoir faire ailleurs. Il faut y ajouter – paradoxe fréquent – "ce que l'on fait pour ne pas faire ce qui est à faire" (Clot, 1999). Ce cadre méthodologique permet à la fois de comprendre et de déclencher le développement de l'expérience qui ne se limite pas à ce que sait faire le professionnel - de façon suse ou insue - mais englobe aussi les possibilités dont il dispose ou qu'il est appelé à découvrir pendant le dialogue avec le chercheur. C'est dans ce cadre dialogique et le changement d'adressage de l'activité que se co-construisent des traces, des événements qui peuvent devenir les sources

d'une élaboration conjointe. Ces produits de la co-analyse, repris dans les étapes de l'autoconfrontation (simple d'abord et croisée ensuite, et élargie à un ou plusieurs autres pairs) favorisent la confrontation entre professionnels qui se re-connaissent peu ou prou dans l'agir de l'un ou de l'autre. Cette controverse, entretenue par le chercheur, confronte les intéressés à des règles et gestes de métier.

Une professeure-stagiaire « Steph » est filmée pendant un cours d'arts plastiques en classe de 6^e, lors d'une séance de bilan dont elle se dit satisfaite. Elle est ensuite confrontée par l'entremise de ce film à sa propre pratique professionnelle lors de deux entretiens de conseils pédagogiques, d'abord avec « Jean » puis avec « Lucie ».

Dans un second temps, les conseillers pédagogiques se sont respectivement soumis aux « autoconfrontations simples » puis « croisées » à propos de leurs façons d'accompagner l'entrée dans le métier des enseignants débutants en arts plastiques au collègue (Espinassy, 2006).

4. Dialogues entre professeur d'arts plastiques débutant et conseillers à propos d'outils professionnels

Les dialogues suivants sont extraits d'un entretien de conseil pédagogique que Jean mène avec Steph à l'occasion du « bilan ». Le film montre les élèves assis autour d'une table centrale sur laquelle sont disposés leurs travaux ; ces derniers sont très homogènes : petites maisons, très stéréotypées, en carton.

Jean interroge la stagiaire sur la formulation de l'incitation proposée : « *Petit insecte cherche abri dans la salle d'AP* » qui visiblement ne produit pas l'effet attendu chez les élèves, à savoir une diversité de leurs réponses plastiques.

Autoconfrontation Steph / Jean (3')

J : ... *Simplement dès l'incitation à l'origine, tu n'as pas assez précisé qu'il fallait que ce soit ni un abri pour insecte, ni une maison, ni un cocon ! Si on l'annonce à l'avance, c'est beaucoup plus pratique* ...[...]

Steph : Oui comme tu le disais la dernière fois, j'aurai pu préciser et rajouter un mot dans ma **consigne** pour préciser : par ex. un abri pour un “ insecte poétique ”, “ l'insecte fou ”, ou ... un mot qui les envoie directement ailleurs.

J : *Oui, il manquait sans doute quelque chose dans ce goût-là* ...[...]

Tandis que le PCP fait rapidement porter le débat sur le versant pratique et opérationnel des termes incitatifs, la débutante reste centrée sur le choix du vocabulaire de « *la consigne* ». Dans l'extrait suivant, à la suite de Jean, Lucie interpelle à son tour la stagiaire sur la question de l'incitation, en lui faisant remarquer que la deuxième partie de la phrase incitative : « dans la salle d'Arts Plastiques » n'a pas été prise en compte, ni dans la réalisation matérielle, ni dans la réflexion qui accompagnent le cours.

Autoconfrontation Steph / Lucie (6.A)

L : *Il y a une chose que je n'ai pas bien comprise dans ton incitation, c'est pourquoi “ dans la salle d'AP ” ?*

Suite :

Steph : Euuuuh ... c'est pour la suite de mon sujet aussi, c'est-à-dire que maintenant je vais faire venir l'insecte dans la salle d'AP, mais en fait c'est parce que je ne voulais pas qu'ils aillent à l'extérieur de la salle, pour que ... C'est vrai ça au fait ! J'ai fait " dans la salle d'AP ", car en fait dès le premier cours j'ai dit : " voilà, on est en AP ! " ... Jean, m'a déjà fait une remarque sur l'incitation ; il aurait été préférable que je donne une précision à mon sujet pour les faire partir sur un " abri pour insecte poète ou insecte fou ", et là en fait j'ai pris pour " insecte dans la salle d'AP " pour bien marquer ce cours-là. On est en cours d'Apl, on va réaliser une forme pour la salle d'AP ; je veux qu'ils restent dans la salle d'AP, mais **c'est vrai que ça n'avait pas un but très précis** ...

Ce passage accentue davantage le fait qu'il ne s'agit plus seulement d'une question de vocabulaire qui est posée ici, mais bien de la confusion engendrée chez les élèves par la formulation de l'incitation. Cette dernière laissait entendre aux élèves qu'il leur était demandé de prendre en compte les contraintes matérielles de la salle de classe, alors qu'il s'avère lors de l'autoconfrontation que Steph n'avait aucunement prévu cette hypothèse de travail. C'est grâce aux questions de Lucie, que la stagiaire s'aperçoit avoir complètement occulté "dans la salle d'AP". En l'absence de tout matériel ou outils à leur disposition susceptibles d'orienter leur action, c'était la seule contrainte permettant aux élèves de débiter leur travail.

La débutante ne perçoit pas cette phrase donnée aux élèves comme un moyen de dynamiser l'activité individuelle et collective dans la classe ; malgré l'insistance de la formation sur ce dispositif, il n'est encore pour elle qu'un exercice formel de conformisation à une norme.

Ce n'est qu'à l'issue du second entretien de conseil avec Lucie qu'elle parvient à prendre une distance relative avec sa proposition de cours, comme en témoigne l'extrait suivant, à la fin de l'échange entre la novice et Lucie :

Autoconfrontation Steph / Lucie 7.A

L : *Mais tu vois combien ça peut être piège quand derrière on n'a pas des objectifs bien précis.*

Steph : Mais ça on s'en rend pas compte le jour où on fait la **fiche de cours** ! C'est ça, c'est des petits trucs ... Comme penser à la maison ! Moi je ne m'attendais pas à ce qu'ils fassent tous une maison ! (...) Il y a plein de choses que je découvre sur le tas en fait, au moment où ... **C'est vrai aujourd'hui, j'y avais pas pensé : " mais c'est vrai : Arts plastiques, pourquoi ? "** J'aurai pu dire " petit insecte cherche abri " et puis c'est tout ! ...[...]

La conseillère pédagogique tente de faire revenir Steph, à la conception de son cours, à ses intentions pédagogiques et didactiques. Ce n'est qu'à la fin du dialogue avec Lucie que la débutante montre un début de prise de conscience, qu'elle « réalise » certains dysfonctionnements de son scénario didactique, et qu'elle envisage de le modifier à l'avenir.

Autoconfrontation Steph / Lucie 7.A

Steph : Ouais ! Ça veut dire en fait que c'est moi qui n'ait pas été assez claire, dès le début en fait, ... Car après au fur et à mesure, j'ai beau leur donner des conseils, quand je vois que ça ne va pas dans la direction que je souhaitais, donc je vais donner des conseils aux petits groupes ... Mais c'est vrai que là aussi c'est des choses que je découvre au jour le jour !

L : *C'est ça qui fait que tu vas arriver à ciseler tes fiches ... À donner une incitation qui ne permette aux élèves que certains choix ... ou plutôt qui leur interdise d'aller sur certaines pistes ; mais surtout qu'ils découvrent d'eux-mêmes où l'on ne peut pas aller.*

Steph : Mais ce sujet par exemple que j'ai travaillé sur cette **fiche de cours** que j'avais tapée, je ne le redonnerai jamais comme ça en fait ! Parce que j'ai découvert qu'il fallait interdire ça, ou qu'il fallait les amener là, donc c'est pas ... Je ne le redonnerai jamais tel quel ! Mais je vois maintenant ce qui ne va pas, mais le jour où je l'ai préparé, la veille, et la semaine d'avant je n'ai pas pensé à tous ces paramètres là ! C'est ce qu'il faudrait faire, je sais ! Mais c'est pas évident de penser à tout, tout le temps ! J'avoue c'est toute la difficulté du travail : c'est de prévoir les stéréotypes, de prévoir leurs questions, de prévoir que s'ils font ça à la maison ils vont ramener une boîte prédécoupée ...

Pour la PCP les découvertes au jour le jour de Steph doivent l'amener « à ciseler les fiches de cours », mais aussi à peaufiner l'incitation de façon à mieux orienter l'activité des élèves. Mais Steph retient surtout la « fiche de cours » précédemment évoquée, qui lui a pris beaucoup de temps de préparation et qu'elle ne referait pas de la même façon après les découvertes effectuées en situation de classe. Ici encore, si la PCP met l'accent sur le versant opérationnel de l'incitation, la stagiaire ne formule des critiques que sur la fiche de préparation qui lui aurait permis de « prévoir ... ».

À nouveau, comme pour « l'incitation », nous remarquons que la rédaction d'une « fiche de cours » apprise en formation et exigée lors des visites des tuteurs de l'IUFM dans les classes, ne sont pas, pour Steph, un outil de conception infailible, ni une ressource disponible pour répondre à ses problèmes pédagogiques immédiats. Alors-même qu'elle a passé beaucoup de temps à élaborer son dispositif didactique et son matériel.

La distinction que semblent faire les PCP entre ces deux artefacts prescriptifs semble difficile à saisir par la stagiaire. On peut penser que pour les premiers l'incitation (dont ils ont pu éprouver l'efficacité) assure les conditions de la mise au

travail des élèves, tandis que la fiche de préparation (qu'ils utilisent peu) présente les objectifs et le dispositif. Pour la débutante, ce qu'elle découvre est plutôt référé à la préparation de la fiche de cours qu'à l'incitation.

Notons que le recours au film dans l'entretien stagiaire-conseiller, n'est pas banalisé en formation. Toutefois, il facilite ici le repérage des difficultés, mais ne permet pas d'opérer une différenciation entre ces deux types de prescriptions. Même si progressivement, la confrontation au film de son activité fait prendre conscience à Steph de certains problèmes, elle se débat entre plusieurs sources de prescriptions sans pouvoir trancher. La suite et la fin de l'autoconfrontation confirme les difficultés qu'elle éprouve, dans tous les sens du terme.

Fin Autoconfrontation Steph / Lucie

Steph : Si je les fais encore parler ils vont répéter ce qu'ils ont fait à l'écrit ... En une heure, alors qu'il était déjà moins cinq, alors qu'à 16h je voulais encore montrer les diapos ... je me suis dit : " on va faire simple et rapide ", alors que non ... en fait je m'use à répéter ! [...]

... Donc il y a plein de choses qu'il faut gérer en très peu de temps ... Et en plus de ça, je découvre en même temps l'enfant, c'est vrai : je ne m'attends pas toujours à ces réactions-là ... Donc je découvre !

Mais c'est vrai que parfois aussi quand je sors du cours, je me dis : " Mince, tu aurais pu être plus incisive à ce moment-là ! [...]" C'est vrai que parfois le soir je me dis : " mais là, il va falloir que je recadre à fond la semaine prochaine, qu'on élimine tous les malentendus... ».

Cet instant dans l'autoconfrontation de Steph est déterminant : c'est seulement au moment où elle prend conscience de sa faible efficacité qu'elle commence à réagir (rappelons-le, en fin du second entretien de conseil), en constatant qu'en voulant gagner du temps, elle s'use en fait à répéter. C'est cette fatigue professionnelle, cette atteinte à son intégrité physique qui la poussent à questionner sa pratique, bien plus que les remarques prodiguées jusqu'alors par les deux PCP. C'est sur le mode émotionnel qu'elle réalise les difficultés qu'elle éprouve, mais sans pouvoir en situer la source dans les éléments de la situation sur lesquels elle pourrait agir. En cette fin d'échange, on comprend combien l'activité du débutant est double, et tendue entre la découverte de l'exercice du métier et les outils de formation qu'elle se donne beaucoup de mal à utiliser dans la conception de son cours.

Insistons sur le temps particulièrement long passé à conseiller Steph, et constatons qu'il a fallu de multiples reprises des mêmes thèmes avant que Steph ne réagisse au bout de deux entretiens successifs. Toutefois les difficultés de Steph sont reprises dans l'autoconfrontation entre les deux PCP.

5. Autoconfrontations entre professeurs conseillers pédagogiques

Les échanges des autoconfrontations simples et croisées, auxquelles participent un chercheur, portent sur une prescription relative à la trace écrite. Pour des raisons de place, les extraits de ces autoconfrontations ne seront pas présentés. Le lecteur est renvoyé à Espinassy (2006, b). Cette question est soulevée à propos de la pratique de Steph qui ne recourt à aucune trace écrite du bilan alors que cette dernière est vivement recommandée par le corps d'inspection et les formateurs.

Alors que Jean n'a pas interpellé la stagiaire sur ce « manque », il fait remarquer au chercheur qu'il s'agit-là d'une « erreur » de débutant. Pour lui « l'écrit » semble incontournable, un rituel structurant pour les élèves comme pour le professeur, que les débutants gagneraient à mettre en œuvre. Ce n'est pas un « conseil » donné à la stagiaire, d'autant qu'il refuse de livrer ses propres « recettes » pour plusieurs raisons :

- parce qu'elle doit construire ses propres outils ;
- parce qu'il respecte son choix de privilégier l'écoute des élèves pour ne pas interrompre la dynamique de l'activité en cours ;
- parce qu'« *il y a plein d'enseignants qui travaillent comme ça, qui n'écrivent pas, ou qui font passer par la suite un écrit, ou qui reviennent sur les notions la fois d'après qu'ils ont écrites ...* » ;
- parce qu'il « *ne se voit pas dire à un moment : il faut écrire* ». C'est une décision qui est « *au cœur de la pratique du professeur* » qui décide selon qu'il expérimente ou qu'il cherche à quel moment il doit utiliser l'écrit ;
- parce qu'il estime que sa propre pratique de classe, n'est pas forcément plus adaptée que celle de sa stagiaire dans un contexte différent. Autant il avait affirmé la nécessité de la trace écrite dans le cours d'AP, autant le compromis³ établi par Steph entre écrit et pratique plastique lui semble cohérent à ce moment du cours. Jean explique sa propre stratégie, qui lui permet « *toujours pendant le bilan* », de mener écrit⁴ et pratique plastique des élèves de front.

Jean se débat, à l'instar de la novice, entre plusieurs sources de prescriptions : ce qu'il « faudrait faire », en vertu de règles de métier en circulation et d'outils véhiculés par la formation et l'inspection, et ce qu'il sait de la pratique professionnelle des PAP en classe.

³ Nous entendons le terme de « compromis » au sens ergonomique du terme : « travailler, c'est réaliser les compromis par lesquels l'opérateur gère le moyen de tenir ensemble des exigences en tension : efficacité, santé (...) » (Hubault 1996, p.114).

⁴ Nous n'entrerons pas dans le détail, ici, ni de la nature, ni de la forme de cet écrit.

En écho aux propos de Jean, Lucie qui avait conseillé à la stagiaire d'utiliser un répertoire d'outils fournis par la formation, se rend compte que ces derniers ne sont pas directement manipulables par la débutante, et qu'en outre les prescriptions en matière de trace écrite sont « discrètes ». Lucie autant que Jean, très informés sur les programmes, avouent ignorer ce que prescrivent effectivement les textes officiels au sujet de la question de « l'écrit ». Cette dernière n'est qu'indirectement mentionnée dans le chapitre concernant l'évaluation dans les « cahiers d'accompagnement de 3^e » (p.26)(Espinassy, 2004).

6. Discussion

La formation utilise indifféremment des outils issus de la formation ou de la profession dont les conditions de mise en œuvre sont laissée à l'initiative des enseignants débutants ou expérimentés.

Nous avons fait l'hypothèse d'une différence entre ces deux types d'outils, notamment liée à leur possibilité de maniabilité par les PCP. Nous pensions que centrer l'attention de la stagiaire sur l'incitation lui offrirait l'occasion d'identifier des éléments de la situation sur lesquels elle pourrait agir en priorité et de manière plus efficace. Or, nous constatons que cette centration ne fournit pas des observables nécessaires à la débutante pour analyser effectivement son action et la repenser. Steph ne comprend pas l'utilité de ce qu'on lui explique dans le cadre de la formation initiale, pas plus qu'elle ne parvient à se saisir en situation d'exercice de ce que cherchent à lui transmettre les pairs plus expérimentés : les outils transmis de la sorte s'avèrent plus encombrants que structurants.

Cependant, l'objet filmique permet le partage du regard sur l'activité entre débutant et expérimenté, ce qui engendre une co-analyse de la situation qui a pour effet chez la stagiaire d'éprouver sur le plan émotionnel des difficultés qu'elle n'avait pas ressenties pendant ses séances de cours. Pour les conseillers pédagogiques, analyser le travail du débutant questionne également le métier et ses règles non stabilisées. Ils sont conduits en retour à analyser leur propre travail à l'aune de l'histoire de la discipline et des artefacts prescriptifs qui la composent. En effet, il ressort des autoconfrontations que l'analyse de l'action est rendue difficile en raison du déficit des prescriptions « en arts plastiques », et du manque de stabilisation des gestes du métier dans cette jeune discipline. On pourrait faire l'hypothèse que le métier est « insuffisamment travaillé » pour constituer un répertoire collectif à l'activité individuelle des professeurs confirmés comme des débutants.

Les dilemmes dans lesquels se trouvent pris les conseillers pédagogiques et leurs questionnements montrent la pluralité des prescriptions auxquels ils sont soumis. Leur interrogation sous-jacente et constante ne montre-t-elle pas que la prescription doit faire l'objet d'un travail effectif dans le cadre de la formation ?

7. Bibliographie

- Clot, Y. (1999). De Vygotski à Leontiev *via* Bakhtine. in Clot, Y., *Avec Vygotski*, Paris, La Dispute.
- Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail, concepts et méthodes. *Travailler* N°4.
- Daniellou, F. (2005) "Travail et formation : les bénéfices d'une analyse exigeante" Débat entre Y. Clot, F. Daniellou , G. Jobert, P. Mayen, P. Olry, Y. Schwartz. *Éducation Permanente* n° 165/2005-4 (pp. 139-160)
- Espinassy, L. (2004). Le travail des professeurs d'Arts Plastiques : genre d'activité, métier et conception de la formation. Symposium eds.Faïta-Maggi, *Analyse du travail et formation professionnelle des enseignants*. Actes du Congrès de l'AECSE
- Espinassy, L. (2006 b). *Analyse ergonomique de l'activité des professeurs d'arts plastiques au collège : Les « sous-entendus » du métier*. Thèse de Doctorat de l'Université de Provence-Aix-Marseille I .
- Hubault, F. (1996). De quoi l'ergonomie peut-elle faire l'analyse ? *L'ergonomie et ses principes*. Débats épistémologiques.(Ed.) F. Daniellou. Toulouse : Octarès. (103-139)
- M.E.N (1999). *Accompagnement des programmes de 3°*, Livret 4, Paris : CNDP
- Mouton, J-C. (2004). Le rôle du collectif de praticiens dans l'analyse de leur travail : une illustration avec des Maîtres Formateurs du premier degré. Actes du Colloque international, " *Chercheurs et praticiens dans la recherche* " Lyon.
- Mouton, J-C. (2006) Co-analyse du travail et formation initiale des enseignants du premier degré: réflexions d'un collectif de maîtres formateurs du premier degré à propos de la fiche de préparation de la classe. *Biennale de l'Education, Lyon*. Contribution n°174, Atelier 1.

7.1 Références sur le WEB

- Espinassy L., (2006). L'analyse du travail : une composante de formation. Regard sur l'activité des professeurs conseillers pédagogiques d'arts plastiques dans le second degré. *Biennale de l'Education, Lyon*. Contribution n°214, Atelier 1.
<http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/affich.php?&num=214> (15/11/06)
- Daniellou, F. (2002) Le travail des prescriptions. Conférence inaugurale au XXXVIIe Congrès de la SELF, Aix-en-Provence, 25,26,27 septembre. Actes en ligne
<http://www.ergonomie-self.org/actes/congres2002.html> (12/12/03)
- Faïta, D. & Viera, M. (2003). Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. in *Métier enseignant, organisation du travail et analyse de l'activité*, Eds : R. Amigues, D. Faïta, M. Kerrhoubi, SKHOLÊ , Hors-série N°1, Aix-Marseille : IUFM
www.iufm.aix-mrs.fr/recherche/publications. (12/01/2004)