

## ANALYSE DE L'ACTIVITE PROFESSIONNELLE DU MAITRE DE STAGE DANS SA FONCTION D'ACCOMPAGNEMENT D'UN ENSEIGNANT STAGIAIRE

Claire Mieusset

Université de Reims Champagne-Ardenne  
Institut Universitaire de Formation des Maîtres (LERP JE 2537)  
23, rue Clément Ader  
5100 Reims  
France  
Claire.mieusset@univ-reims.fr

---

**Mots-clés :** maître de stage, activité professionnelle, accompagnement, clinique de l'activité.

**Résumé.** Cet article rend compte d'une recherche en cours qui vise à produire des connaissances sur l'activité professionnelle du maître de stage (MS) lorsqu'il accompagne un enseignant stagiaire (ES). Cette recherche prend pour cadre de référence une conceptualisation théorique inspirée de l'analyse de l'activité du sujet en situation de travail, en s'appuyant sur la clinique de l'activité (Clot, 1995). Quinze instructions au sosie (IS) ont été menées dans quatre disciplines d'enseignement : Anglais, Education Physique et Sportive, Histoire-Géographie, Mathématiques. Ces IS ont fait l'objet d'une analyse qualitative au regard des différentes activités assumées par chaque MS ainsi que des réflexions sur cette fonction. Nous avons ainsi dégagé les difficultés et/ou des dilemmes rencontrés par les MS et repéré à qui ces activités étaient adressées. Ces éléments analysés ont été ensuite rapportés aux quatre instances (personnelle, interpersonnelle, impersonnelle, transpersonnelle) qu'utilise Clot (2008) pour « modéliser » le concept de métier afin de comprendre le développement possible de cette activité professionnelle.

---

### 1. Introduction

La formation initiale des enseignants en France pose le problème de l'accompagnement des enseignants novices sur leur lieu de stage par des professionnels de l'enseignement qui ne sont pas à proprement parler des professionnels de la supervision étant donné qu'ils n'exercent cette activité que de façon occasionnelle.

C'est ce que montrent les recensions de Chaliès, Cartaut, Escalié, et Durand (2009) sur le tutorat en formation initiale d'enseignants et celle de Desbiens, Borges et Spallanzani (2009) sur la supervision pédagogique en Education Physique et Sportive (EPS) qui soulignent que bien souvent les MS supervisent comme ils enseignent alors qu'accompagner l'activité d'un stagiaire suppose de mobiliser des compétences qui sont d'un autre ordre que celles d'enseigner. Ces auteurs mettent également en avant l'importance des stages supervisés dans la construction des compétences pour enseigner mais aussi la complexité de cette fonction de conseil, la difficulté à l'assumer et la nécessité d'optimiser son développement.

Cet article rend compte d'une recherche en cours, qui vise à produire des connaissances sur l'activité professionnelle du maître de stage (MS) pour les enseignants du second degré, plus particulièrement, à caractériser son travail lorsqu'il supervise et accompagne un enseignant stagiaire (ES). Il nous semble intéressant de mieux la comprendre dans toutes ses facettes sans réduire notre champ de préoccupations à la visite du MS à l'ES et à l'entretien qui la suit. Nous tenterons d'identifier l'activité réelle, les gestes, les outils et les compétences dont font état les MS, mais aussi les dilemmes entendus comme des choix difficiles à assumer face à une

alternative, les difficultés et les tensions qu'ils vivent en assurant leur mission (MEN<sup>1</sup>. Circulaire n° 92-136 du 31-03-1992. Circulaire n° 2010-103 du 13-07-2010).

## 2. Problématique et cadre théorique

Cette recherche prend pour cadre de référence une conceptualisation théorique inspirée de l'analyse de l'activité du sujet en situation de travail, en s'appuyant sur la clinique de l'activité (Clot, 1995). Cette approche met en évidence que l'activité professionnelle d'un sujet ne peut uniquement être appréhendée à partir des prescriptions qui lui sont adressées, ni même de ce qu'il montre de son activité. Il s'agit d'explorer l'activité réelle dans l'activité réalisée, c'est-à-dire traquer à la fois ce qu'il fait mais aussi ce qu'il ne peut ou ne veut pas faire et comment il le fait, et de comprendre comment il la développe.

Si la fonction de MS ne constitue pas un véritable métier dans la mesure où les MS n'exercent cette mission que de façon occasionnelle, la clinique de l'activité constitue, nous semble-t-il, un modèle théorique fécond permettant d'analyser cette activité professionnelle. Comme le souligne (Clot, 2008), « *l'organisation du travail n'est pas vouée seulement à « reconnaître » les métiers existants. Elle peut, et même elle doit, travailler à faire reconnaître la pertinence d'activités nouvelles encore inexistantes et pourtant propres à engager des professionnels sur des objets nouveaux, dans des cadres ou des fonctions neuves, éventuellement créateurs d'emploi* ».

Appliquée à l'activité professionnelle du MS, cette approche théorique du travail de supervision nous permet d'appréhender le MS comme une personne qui développe des compétences par l'expérience, c'est à dire dans le cadre de l'exercice de son activité professionnelle, contextualisée et profondément singulière.

Le travail du MS ne se réduit pas aux seules activités adressées à l'ES, il peut être aussi étudié à travers les rapports qu'il entretient et développe avec d'autres personnes (collègues, autres MS, hiérarchie, institution de formation) et avec lui-même : l'activité du MS est ainsi considérée comme une *activité dirigée* au sens de Clot (1999). Par ailleurs, chaque sujet peut, s'il y est aidé, rendre compte de son travail, de ses doutes, de ses difficultés, de ses choix mais aussi conceptualiser son activité, l'interroger et éventuellement la transformer.

Enfin, nous souhaitons rapporter les éléments analysés aux quatre instances *personnelle, interpersonnelle, impersonnelle, transpersonnelle* qu'utilise Clot (2008) pour « modéliser » le concept de métier dans le but de comprendre la dynamique architecturale, les possibilités de développement de l'activité professionnelle de MS.

Le métier vit dans le *personnel*, car l'activité individuelle est unique et propre à chaque individu et le transforme lui-même. Mais elle s'adresse toujours à un ou des autres, des échanges existent, elle est donc toujours *interpersonnelle*. Ces deux premières instances sont le cœur de l'activité. Elles sont, selon Clot (2008), *instituant* des deux autres instances qui suivent. La dimension impersonnelle concerne la tâche prescrite, extérieure à l'individu, la plus décontextualisée de l'activité même, mais qui permet aussi de *tenir le métier au delà de toute situation particulière* Roger (2007). Le transpersonnel concerne le *genre professionnel*, cette mémoire collective qui appartient à tous et traverse l'histoire du métier, alimentée et entretenue par tous. C'est une forme de *mémoire du travail*, qui fait le liant et orchestre l'activité.

Ces deux dernières instances peuvent être *les instruments ou les objets de l'activité du professionnel mais pas l'activité elle-même* (Clot, 2008).

Ainsi, le métier est à la fois dans chaque instance et vit par la dynamique qui existe entre elles. Chacune des instances a besoin des autres pour vivre et le développement du métier dépend de l'existence de chacune et de leur relation.

Nous étudierons l'activité de MS dans différentes disciplines scolaires en tentant d'identifier ce qui traverse la fonction et pourrait relever d'un *genre* même si l'on peut observer un *style* pour chaque MS, et repérer si la caractéristique disciplinaire fait apparaître ou non des éléments saillants. Clot (2008) définit le genre comme suit : « *il s'agit, pour un collectif donné, des manières de faire, de dire ou sentir, stabilisées au moins pour un temps dans ce milieu* ».

---

<sup>1</sup> MEN : Ministère de l'Éducation National

professionnel ; et qui concernent autant les rapports à la tâche qu'aux collègues, autant les rapports à la hiérarchie qu'aux syndicats, par exemple (...) grâce aux règles implicites qui le trament, un genre professionnel collectif retient la mémoire transpersonnelle d'un milieu ». Il conserve et transmet l'histoire sociale. Le style est ce que chaque professionnel apporte au genre en s'y appuyant ou en s'y opposant par sa touche personnelle. Chaque professionnel fait vivre le genre en le ressourçant de son style mais le genre permet à chacun une référence, un cadre pour ne pas s'égarer dans le métier.

### 3. Recueil de données

Il est difficile d'accéder à l'activité réelle d'un sujet, de connaître la manière dont un professionnel développe son expérience au travail, de savoir comment il structure son action, son comportement. Le professionnel lui-même, qui est le seul à pouvoir dire ce qu'il fait ou ne fait pas, ce qu'il pense qu'il aurait pu ou pourrait faire, est difficilement objectivable même s'il est volontaire pour parler de sa pratique. Au-delà de la tâche prescrite (Leplat, 1997) repérable dans les textes institutionnels (MEN, 1992, 2010), nous souhaitons comprendre ce que fait réellement le MS de cette tâche, comment il se la réapproprie, comment il l'interprète en fonction de ses objectifs, des contraintes et du contexte du moment.

Afin d'accéder à cette activité réelle et de rendre visible leur travail de supervision nous avons utilisé l'instruction au sosie (IS) (Oddone, Re et Briante, 1981). Ce type d'entretien repose sur la co-analyse d'une situation de travail entre deux personnes : l'instructeur et le sosie. Ici 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 ? ».

Ce dispositif dialogique a pour but de pousser le MS à se détacher de son expérience afin que celle-ci devienne un moyen de faire d'autres expériences. L'instructeur est confronté avec lui-même en dialoguant avec un autre. Cette méthode permet de rendre compte de l'activité réelle du MS et ainsi d'avoir accès aux buts conscients, multiples et parfois concurrents qui orientent ses actions, elle vise également à élargir son pouvoir d'action.

La recherche concerne des MS qui suivent des stagiaires dans quatre disciplines d'enseignement du secondaire en France : Anglais, Education Physique et Sportive (EPS), Histoire-Géographie (HG), Mathématiques (Maths) en collège et en lycée. Nous avons choisi de solliciter la collaboration de MS volontaires qui ont assumé cette fonction dans les trois dernières années scolaire et si possible dans l'année en cours.

Dans notre population, l'expérience des MS dans cette fonction, leur contexte de travail sur le plan collectif, et les fonctions qu'ils assument dans la formation sont divers.

Nous avons gardé le protocole de l'IS proposé par Clot (1999) dans son intégralité. Chaque entretien a été transcrit puis remis au MS concerné. Chacun a ensuite été invité à renvoyer au chercheur un commentaire écrit sur ses propos et sur ce que cet entretien a pu déclencher sur son activité de supervision ou sur lui-même.

Quinze instructions au sosie ont été menées :

- Deux en Anglais (en collège) ;
- Cinq en EPS (trois en collège, deux en lycée) ;
- Quatre en HG (deux en collège, deux en lycée) ;
- Quatre en Maths (quatre en lycée).

### 4. Traitement des données

Ces données ont fait l'objet d'une analyse qualitative de type catégoriel (Bardin, 1991).

Nous avons analysé notre corpus à partir des différents domaines dans lesquels le MS exerce son rôle et identifié les activités qui leur sont associées :

- Ce qui relève des dimensions organisationnelles et relationnelle et qui ne renvoie pas directement à la pratique de classe :

- L'accueil humain de l'ES en début d'année ;
- L'intégration de l'ES dans l'équipe pédagogique disciplinaire et de l'établissement ;
- L'accompagnement de l'ES dans les tâches hors enseignement (préparation des conseils de classe, gestion des tâches administratives) ;
- La temporalité de l'accompagnement sur l'année (le choix de la première visite, la répartition des moments de travail en commun) ;
- Le travail avec d'autres personnes (les collègues, les autres MS, le chef d'établissement, les autres formateurs de l'ES, l'IPR) ;
- Ce qui renvoie au travail de conception pour faire la classe :
  - L'aide à la construction de l'acte d'enseignement de l'ES (conception de séances, planification des contenus à enseigner, construction de progressions, d'évaluations) ;
  - L'aide à la construction des connaissances sur le système éducatif (fonctionnement de l'établissement, les programmes dans la discipline d'enseignement) ;
- Ce qui renvoie au moment où le stagiaire « fait la classe » :
  - La visite du MS à l'ES et les activités qui y sont associées (observation de l'ES pendant qu'il fait cours, entretien post-séance et analyse de l'acte d'enseignement) ;
  - La visite de l'ES à d'autres collègues ou au MS ;
- Ce qui renvoie aux obligations institutionnelles du MS :
  - L'évaluation de l'ES et notamment la rédaction des rapports de visite et de stage.

En dehors des activités assumées dans sa fonction, nous avons dégagé dans les propos des MS, une dernière catégorie d'analyse qui porte sur « les éléments de réflexion concernant leur métier d'enseignant ou leur fonction de MS ».

Sur ces activités et éléments de réflexion identifiés, nous avons tenté :

- De repérer les difficultés et dilemmes rencontrés par les MS (s'ils apparaissent) ;
- De voir à qui sont adressées les activités (l'ES, les autres personnes en rapport avec l'ES, la hiérarchie, ou le MS lui-même) ;
- De rapporter ces activités et ces réflexions aux quatre instances (personnelle, interpersonnelle, impersonnelle, transpersonnelle).

## **5. Résultats**

Dans le cadre de cet article, nous proposons de prendre quelques exemples pour illustrer les résultats de notre travail.

Nous avons choisi :

1. Dans le domaine de « ce qui relève des dimensions organisationnelles et relationnelle et qui ne renvoie pas directement à la pratique de classe », une activité qui se situe dans « la temporalité de l'accompagnement sur l'année » et notamment « le choix de la première visite » ;
2. Dans le domaine de « ce qui renvoie au moment où le stagiaire « fait la classe » », une activité qui relève de « la visite du MS à l'ES » et plus particulièrement « l'observation de l'ES pendant qu'il fait cours » ;
3. Dans la catégorie « les éléments de réflexion concernant leur métier d'enseignant ou leur fonction de MS », des propos portant sur « se former à la fonction de MS ».

### **5.1 Le choix de la première visite**

Dans la gestion temporelle des activités, la question du moment de la première visite est abordée par tous les MS. Cependant les pratiques et les raisons invoquées pour argumenter les choix font apparaître une grande variété.

Cinq extraits d'IS dans les quatre disciplines peuvent illustrer cette diversité (les extraits n°1 et n°2 rapportent des propos de deux MS dans une même discipline : Anglais) :

Extrait n°1 :
---------------

« MS : Après très rapidement, c'est elle qui va venir parce que très rapidement je pense il faut qu'elle vienne observer parce que elle, elle va démarrer, elle est jetée un peu dans la fosse aux lions, c'est pas rien de démarrer avec des classes, et donc la priorité, et c'est ce que dit l'IUFM d'ailleurs, c'est de venir observer le prof  
Chercheur : c'est quand ? C'est dans la première, la deuxième semaine  
MS : ben c'est en général la deuxième semaine parce que la première semaine ça fait vraiment short, surtout que là  
MS : ah ouais toujours, je fais ça, elle vient me voir au début d'année, je la laisse poser un peu ses marques avec sa classe, mais faut pas attendre non plus trop longtemps parce que si il s'installe des mauvaises habitudes, faut essayer de voir, d'en discuter avec elle hein  
Chercheur : donc j'irai la voir plutôt ?  
MS : fin septembre, ouais, vers le 20, 25 ».

Extrait n°2 :

« MS : je vais venir très tôt pour vérifier que la mise en place des barrières était faite, donc ça doit être même la première, le premier cours, peut-être la troisième séance tu vois, quelque chose comme ça ».

Extrait n°3 :

« MS: c'est lui qui décide de quand, moi je veux qu'il soit demandeur voilà, après s'il et pas demandeur, à un moment donné, je vais venir lui dire ah tiens ça ou ça, mais au départ je préfère qu'il soit demandeur pour, la gestion du stagiaire c'est difficile parce que on veut pas être là en tant que je dirais observateur qui va venir, inquisiteur un peu tu vois mais plus comme un référent ou un besoin, on a un besoin, il vient me voir, voilà c'est plus un soutien, enfin moi je le vois plus comme un soutien que comme quelqu'un qui vient lui dire ben non, ça va pas ça  
Chercheur : alors je me mets en retrait, enfin en retrait, en attente on va dire, et puis ben il démarre ses cours, donc je fais quoi moi, je passe, j'attends juste quand, je lui demande des trucs ?  
MS : alors non, moi souvent je lui dis voilà, sur les 15 premiers jours, je vais être là à regarder, à être présenter, pas regarder forcément tout le temps dans son cours mais dans les parages, et je vais prendre des petites choses ».

Extrait n°4 :

« MS : première chose déjà, il ne faut et ça, par excellence, jamais aller voir son stagiaire le premier cours ou le deuxième cours, il faut lui laisser une semaine  
Chercheur : j'y vais pas  
MS: ah non, parce qu'autrement, les élèves ont tout de suite l'impression que c'est pas le prof de la classe et c'est pas une bonne chose, il faut le laisser une semaine en gros, essayer de gérer sa classe, on va le voir au bout d'une semaine 15 jours, et après on voit ce qui va ou ce qui va pas ».

Extrait n°5 :

« Chercheur : et je lui laisse du temps en début d'année avant de venir le voir ou j'y vais tout de suite ?  
MS : je suis venu le voir, les premières fois que je suis venu le voir, c'était euh plutôt quasiment au bout de trois semaines ».

Ce que chacun fait de cette période de 15 jours à trois semaines en début d'année est très varié. L'accompagnement de l'entrée dans la classe, le choix de la date de la première visite et par qui, ne sont pas gérés de la même façon, et la discipline d'enseignement ne semble pas en cause si l'on regarde les deux premiers extraits. Le premier MS propose son modèle de travail comme point de départ, c'est l'ES qui vient le voir en premier, le second dans la même discipline vient voir l'ES dès le second cours pour s'assurer de la gestion de classe. Le troisième MS laisse l'ES prendre ses classes en main mais effectue une surveillance bienveillante, le quatrième fait très attention au statut de l'ES vis-à-vis des élèves et vient en fin de première semaine, et le cinquième laisse l'ES

totalelement libre pendant trois semaines. Chaque forme de travail provoque pour les stagiaires des situations de formation différentes.

Nous ne repérons pas dans cette activité de difficultés ou dilemmes particuliers car les MS ont des partis pris argumentés ou non qui ne semblent pas leur poser de problème.

Cette activité réalisée par le MS est dirigée vers l'ES. Elle relève du registre personnel, puisque c'est le MS qui décide de la date de la première visite même si cela peut être négocié (extrait n°3) et renvoie également à la dimension interpersonnelle, la seconde personne concernée est l'ES. Cependant elle s'adresse aussi au MS lui-même quand il argumente son choix d'attitude (par exemple dans le troisième extrait) ou qu'il se met en scène en prenant la classe devant l'ES dans le premier extrait. Clot (2008) parle dans ce cas *d'échanges intrapersonnels sur le réel du travail*.

## 5.2 L'observation de l'ES par le MS

L'observation de l'ES dans sa pratique d'enseignement prend, en fonction des MS, différentes formes (prise de notes, utilisation de grilles, déplacements, interventions).

Nous présentons ci-dessous trois extraits d'IS dans trois disciplines (respectivement : HG, Anglais, EPS) à propos de l'intervention ou non du MS dans le cours de l'ES et des conséquences pour l'ES et pour le MS.

Extrait n°6 :

« Chercheur: ok, et les élèves, je vais les voir? Non je reste dans mon fond de classe?

MS : hum pour l'instant, le premier cours en tous cas, je reste en fond de classe, ce que je peux faire, mais jamais le premier, la 2<sup>ème</sup> ou 3<sup>ème</sup> fois je demande souvent un cahier à un élève pour voir comment ça a été fait, quel est le déroulement, mais j'aime mieux pas trop circuler pareil, parce que c'est gênant pour la personne qui, j'imagine

Chercheur : ok donc je me fais le plus petit ?

MS : le plus discret possible pendant l'heure de cours, sauf cas exceptionnel

Chercheur : alors le cas exceptionnel c'était ?

MS : ben là c'était dans les dernières visites au niveau du mois de mai où les élèves à un quart d'heure de la fin ont remballé leurs affaires, ils prenaient leurs affaires et ils sortaient de la salle, sans que le prof ne dise rien.

Chercheur : donc moi je suis au fond, dans ce cas là ce jour là ?

MS : dans ce cas là je me suis levé et j'ai dit on retourne à sa place et on se rassoit, y'a pas eu de problème, ça s'est fait mais, mais là c'est uniquement parce que c'est un problème de, je veux dire vraiment.

Chercheur : et comment je le vis ça moi parce que?

MS : très mal, moi très mal, très mal, moi je, c'est pas lui, il m'a dit qu'après il était bien content que je sois intervenu mais moi je l'ai vécu très mal parce que pour moi, j'ai toujours l'impression que j'ai pas ma classe, et que j'ai pas à, et que quelque part je suis en train de casser l'autorité du stagiaire, je fais quelque chose que je ne devrais pas faire ».

Extrait n°7 :

« MS : La première fois où je suis allée la voir, elle a fait des horreurs, mais vraiment des grosses grosses bêtises, j'en étais épouvantée, les gamins réagissaient très mal dans la classe et elle ne l'a même pas vu, c'est à dire qu'elle est restée sur ses feuilles comme ça toute l'heure, elle a fait des fautes d'anglais, elle a oublié des trucs, mais vraiment c'était sidérant, une caricature, donc les gamins se retournaient sans arrêt pour me dire « mais vous voyez madame, elle ne nous regarde même pas ».

Chercheur : d'accord, alors là comment j'ai fait ?

MS : j'ai réagi en disant, j'ai fait semblant de pas entendre si tu veux mais j'avais hâte que ça se termine quand même donc c'est vrai qu'à la fin de l'heure, c'est vrai que je lui en voulais un peu, je lui ai dit « M., tu m'as mise dans une situation infernale quoi, parce que j'avais l'impression d'être, je n'ai pas réagi mais j'étais très mal là ».

Extrait n°8 :

« Chercheur: vis-à-vis des élèves, est-ce que je vais les voir ou pas, est-ce que, je suis toujours en retrait ?  
MS : Au début j'étais vraiment extérieur, et au fur et à mesure, surtout quand je travaillais sur les contenus, là j'allais les voir et je leur demandais ce qu'ils avaient compris du truc, ce qu'ils faisaient donc  
Chercheur : ça posait pas de problème vis-à-vis d'elle ?  
MS : J'ai pas l'impression, elle m'en a pas parlé mais euh  
Chercheur : je peux aller discuter avec les gamins  
MS : Quand on travaillait sur les ateliers elle s'occupait d'un atelier, moi je passais voir un autre atelier, je demandais aux gamins ce qu'ils faisaient, ce qu'ils avaient compris sur le  
Chercheur : d'accord, j'en ai discuté avec elle de ça par exemple, quand tu dis j'arrive et les gamins ils me demandent qui je suis, est-ce que j'ai discuté avec elle de  
MS : De son statut ?  
Chercheur : ben comment j'arrive dans la classe?  
MS : non  
Chercheur : non, elle m'a pas posé de question ?  
MS : Non, non elle était toujours un peu stressée, ce qui est normal quand on se fait observer, mais sans plus... C'est le problème! je dis non, non je suis, je suis pas le stagiaire, c'est toujours lui qui est prof, je dis je viens voir comment ça se passe, j'en dis pas plus, alors là les gamins ils pensent que c'est pour eux donc ils se tiennent à carreau et puis voilà ».

Cette activité génère un dilemme pour les MS. Il est vécu, ressenti et assumé différemment par chacun.

Dans l'extrait n°6, le MS dit clairement ne pas vouloir intervenir pendant le cours et en particulier auprès des élèves pour ne pas casser l'autorité de l'ES, cependant il s'autorise à le faire dans un cas exceptionnel tout en le vivant très mal dit-il. Le non respect de l'enseignant ou le souhait d'information auprès des élèves dans cet extrait, sont par exemple des raisons d'intervention invoquées. Cependant, la façon d'intervenir est plus ou moins discrète et peut créer une situation difficile à supporter pour l'ES. La réflexion pour le MS est la suivante : si je n'interviens pas, la situation le sera encore plus. Dans l'extrait n°7, le MS malgré son inconfort n'intervient pas.

Ce dilemme pose le problème du statut du MS et de son droit d'ingérence dans l'activité d'enseignement de l'ES. Mais il pose également d'autres questions comme celle de la reconnaissance de l'autorité du MS vis-à-vis des élèves de l'ES ou même de sa capacité appréciée par les autres enseignants ou sa hiérarchie à gérer l'ES. Car si cette activité d'intervention du MS dans le cours de l'ES est dirigée directement et spécifiquement vers l'ES elle concerne donc aussi les élèves et le MS lui-même, voire les autres collègues. Cette multi adresse de l'activité du MS alimente le dilemme, même inconsciemment. Le MS est soumis à la situation dans sa complexité : « dans la situation vécue, elle n'est pas seulement dirigée par la conduite du sujet ou dirigées au travers de l'objet de la tâche, elle est aussi dirigée vers les autres » (Clot, 1999).

Dans l'extrait n°8, c'est le questionnement du sosie dans l'entretien qui fait apparaître le dilemme chez le MS. Au moment de son activité d'observation, son intervention auprès des élèves lui semble naturelle. Il cherche à obtenir des informations ou optimiser le fonctionnement de la leçon en faisant office de second enseignant pour gérer des ateliers. Il se positionne là, peut-être plus dans une posture d'enseignant collègue qui a le souci d'optimiser les conditions d'apprentissage des élèves que dans celle de MS. Il pense que le stress de l'ES est dû au seul fait de l'observation. Dans l'entretien au moment dans la dernière réplique, nous observons dans les propos du MS une nouvelle façon d'envisager son intervention. Il ne l'avait pas vue comme une action de sa part qui pourrait faire perdre à l'ES de son autorité.

Ces situations de dilemme n'ont pas de solution unique et intangible. Chaque cas est à discuter. Si un principe peut être dégagé, ici le respect de l'autorité unique de l'enseignant devant ses élèves, il s'avère que dans certaines circonstances d'autres priorités peuvent prendre le dessus, mais sans pour autant ne pas poser un problème d'éthique ou de déontologie au MS.

Ce dilemme renvoie le MS à une réflexion dans des domaines qui relèvent de la dynamique de relation entre deux adultes dans le cadre d'une formation, en l'occurrence un novice et l'autre

expert, et de l'analyse de la relation enseignant/élèves. Cependant, le MS reste seul devant son choix en urgence, dans la situation.

Si cette activité réalisée par le MS est dirigée vers l'ES plus particulièrement, elle s'adresse aussi aux élèves et au MS lui-même dans sa posture d'enseignant mais aussi de formateur. Elle renvoie donc aux instances personnelle et interpersonnelle.

À travers ces exemples nous pouvons repérer que sur les plans personnel et interpersonnel qui fondent l'activité, ce que fait réellement le MS est particulièrement dirigé vers l'ES et lui-même. Le MS accueille, soutient, informe, observe, conseille, évalue, questionne, prescrit, montre à l'ES : Il cherche avant tout à l'accompagner dans sa construction professionnelle et les actions du MS lui sont essentiellement adressées. La part interpersonnelle en est d'ailleurs presque réduite aux échanges avec le stagiaire. Les MS conçoivent à leur façon leur rôle auprès de leur stagiaire de façon singulière et personnelle.

### 5.3 *Se former à la fonction : la solitude*

Dans les propos des MS que nous avons identifiés comme des « éléments de réflexion concernant leur métier d'enseignant ou leur fonction de MS », ils sont nombreux à dire leur solitude devant la tâche de MS et particulièrement sur le sujet de leur formation.

Deux extraits d'IS illustrent ces propos :

Extrait n°9 :

« MS : oui, c'est l'an dernier que je l'ai fait pour la première fois

Chercheur : ok 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

Chercheur : 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

Chercheur : ouais, j'ai peu d'appuis ?

MS : ah oui, oui, j'ai eu l'impression que c'était débrouille toi tout seul, c'est pour moi l'impression majeure, ça a été ça, c'est. Bon après, quand j'ai eu des problèmes avec Jeremy, dans un premier temps je me suis dit, parce que la situation s'est dégradée au cours de l'année, et au bout d'un moment je me suis dit, bon t'as l'impression que ça se passe vraiment mal, mais c'est ton impression, peut-être que t'as un niveau d'attente qui est trop élevé, bon en plus la relation était, je dirais limite d'évitement avec moi

Chercheur : d'accord

MS : donc je me suis dit c'est peut-être moi le problème, donc à un moment j'ai téléphoné aux gens de l'IUFM pour leur dire ben je suis désolé, il paraît qu'il y a une procédure d'alerte donc on m'a dit que si y'avait un problème, il fallait le déclencher et là, moi c'est ma première année, et là j'ai l'impression que ça va mal donc ils sont venus, et là par contre ça j'ai eu un bon contact, c'était avec M. P., et là lui après il est allé le voir en classe, et après on a eu une conversation par mail et il a confirmé en fait que voilà, effectivement c'était la catastrophe, et donc ça m'a permis de me dire, ce que je porte comme regard est pas ».

Extrait n°10 :

« MS : ben après c'est le rôle du prof d'EPS, s'adapter toujours au plus près, s'adapter en fonction de ce qu'on voit et être réactif mais moi j'ai beaucoup navigué à vue, j'ai eu la formation, après

Chercheur : je navigue à vue, c'est à dire que je me base sur quoi alors ?

MS : ben j'essaie des trucs

Chercheur : du genre ?

MS : Ben dans les observations j'essayais des grilles d'observation qui marchaient pas, je les ai jetées à la poubelle et puis voilà, c'est toujours le problème de l'évaluation, quand t'évalue t'essaie des grilles d'évaluation, des fois ça marche, des fois ça marche pas, tu vois des trucs, tu te montes

ton expérience de conseiller péda comme ça, mais ça reste quand même, tu construis ton rôle de conseiller péda, ton expérience de conseiller péda quoi ».

Ces deux commentaires qui expriment une difficulté, renvoient en creux aux deux instances impersonnelles et transpersonnelle de l'activité professionnelle de MS.

La part impersonnelle de l'activité professionnelle de MS, ce qui concerne la tâche à réaliser, ce sur quoi tous MS débutants ou non doivent pouvoir s'appuyer, se trouve dans les textes de cadrage de leur mission (MEN. 1992, 2010), ceux de la formation des enseignants (MEN. 2006) et les textes produits spécifiquement par les institutions de formation précisant des éléments de fonctionnement comme le cadrage des rapports de visite ou des procédures d'alerte dont il est question dans l'extrait n°9. Les MS ne font pas référence aux textes ministériels. Ce cadrage de prescription très ouvert laisse libre le professionnel de ses choix, ce qui est repérable dans la diversité des pratiques pour une même activité, mais il les laisse également démunis devant certaines activités (évaluer dans les deux extraits) ou certaines attitudes de la part de l'ES (extrait n°9) qu'il lui faut gérer efficacement et souvent dans l'urgence sur le terrain. Ces situations sont sources de difficultés et de dilemmes pour les MS et leur rendent la tâche délicate voire psychologiquement inconfortable. Dans l'extrait n°9, l'activité du MS est éminemment personnelle, il agit en autodidacte va chercher seul et dans sa culture personnelle et professionnelle des éléments pour se former, comme celui de l'extrait n°10 qui construit ses grilles d'observation seul. Une prescription externe, notamment sur la procédure d'alerte semble nécessaire. Ils mettent en cause la faiblesse de la dimension impersonnelle y compris du point de vue de la formation et de l'information délivrée par l'institut de formation. Car si dans l'extrait n°9, le MS se réfère à ces éléments (guide de formation proposé par l'institut local de formation), il regrette sa complexité sans se sentir dans la possibilité de donner un avis. Du point de vue de la formation, le premier soulève son inexistence et le second a « navigué à vue » avant d'avoir eu une formation. L'activité des MS ne semble pas être un moteur de transformation ou d'évolution de la tâche prescrite. Ni du côté des MS ni du côté du MEN il n'apparaît de prise en compte réelle de l'autre.

Ce sentiment de solitude met également à jour la quasi inexistence d'un référent professionnel commun. Le MS de l'extrait n°9 va piocher dans son expérience extra-professionnelle antérieure et ses lectures personnelles et celui de l'extrait n°10 dans son expérience d'enseignant disciplinaire. La dimension transpersonnelle qui concerne *le genre* dans un métier existe-t-elle dans l'activité professionnelle de MS ? Peut-on parler d'une *mémoire de travail*, une *mémoire collective disponible dont chacun, avec tous, doit pouvoir disposer comme d'un instrument d'action face aux inattendus de la réalité* ? (Roger, 2007). Les possibilités de réflexion et d'échanges interpersonnels avec d'autres MS ou d'autres formateurs sur le réel du travail sont limitées. Les espaces de discussion, de confrontation de leurs pratiques, outils, questions n'apparaissent que rarement dans leur propos. La mémoire collective, les références citées relèvent essentiellement de l'expérience d'enseignant de chacun ou dans d'autres domaines.

Cette part du métier pourrait comme dans le métier d'enseignant (Roger, 2007) être anémiée voire inexistante pour cette activité de MS.

## 6. Conclusion

Au regard de ces exemples, nous pouvons simplement esquisser quelques commentaires.

Un dilemme transparait dans l'activité d'observation de l'ES à propos de la question de l'intervention du MS dans le cours de l'ES et soulève des problèmes de fond sur la fonction d'accompagnement du conseiller. Faire avec, laisser faire, faire pour ?

Une réelle difficulté est soulevée dans la réflexion sur la fonction puisque les MS font part d'une vraie solitude devant la formation à leur fonction. Le rapport à la tâche prescrite est peu présent et celui avec l'institut de formation limité à la gestion de situations de difficulté avec le stagiaire. Ils ne font pas état de moments d'échanges entre MS et autres formateurs.

La gestion de la première visite, si elle ne met pas en évidence de difficulté du point de vue des MS, fait part d'une grande diversité de pratiques qui pourrait questionner sur les différences de modèles de formation sous-jacents et leurs conséquences sur les ES et montre la faiblesse de la prescription.

Comme nous le soulignons plus haut, la part personnelle de l'activité de MS est très présente et complexe. Dans nos exemples d'activités analysées, l'interpersonnel est très centré sur l'ES mais touche aussi en second plan, souvent d'autres acteurs de la situation. Cette multi adresse rend la tâche plus difficile à gérer pour le MS vis à vis de l'ES et parfois de lui-même.

L'exemple portant sur le sentiment de solitude exprimé tend à montrer la présence (même dans l'absence) des deux instances impersonnelle et transpersonnelle. Ainsi, nous pourrions valider l'existence des quatre instances du « métier » dans une « activité professionnelle ».

Cela pourrait montrer l'intérêt du cadre théorique choisi pour analyser ce travail et peut-être mettre en évidence une impossibilité partielle en l'état actuel, d'une dynamique d'évolution positive de cette activité professionnelle. En effet, 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 *instituanes* ne jouent pas leur rôle. Elles ne font qu'exister pour elles-mêmes. Et, si la part impersonnelle n'aide pas, ne cadre 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 pas d'équilibre possible dans l'architecture, pas d'orchestration, et le développement des MS dans leur fonction ainsi que celui de l'activité professionnelle elle-même semblent difficilement envisageables.

## 7. Références bibliographiques

Bardin, L. (1991). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.

Chaliès, S., Cartaut, S., Escalié G. et 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. (1995). *Le travail sans l'homme ?* Paris : La Découverte

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

Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.

Circulaire n° 92-136 du 31 mars 1992. Professeurs conseillers pédagogiques contribuant dans les établissements scolaires de second degré à la formation des futurs enseignants des IUFM.

Circulaire n° 2010-103 du 13-07-2010. Missions des professeurs conseillers pédagogiques contribuant dans les établissements scolaires du second degré à la formation des enseignants stagiaires.

Desbiens, J-F., Borges, C. et 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*, 37 (1), 6-25.

Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail*, Paris : PUF.

Ministère de l'Éducation Nationale (2006), *Cahier des charges de la formation des maîtres en IUFM*, Arrêté du 19 décembre 2006.

Oddone, I., Re, A. et Briante, G. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail*. Paris : Éditions Sociales.

Roger J.-L., (2007). *Refaire son métier. Essai de clinique de l'activité*. Toulouse : Érès.