HAL
open science

Observatoire du développement professionnel des néo-titulaires en collèges " Ambition Réussite " : trajectoires, activités et identités

Luc Ria, Marie-Estelle Rouve-Llorca

To cite this version:

Luc Ria, Marie-Estelle Rouve-Llorca. Observatoire du développement professionnel des néo-titulaires en collèges " Ambition Réussite " : trajectoires, activités et identités. R. Goigoux, L. Ria & M.C. Toczek-Capelle. Les parcours de formation des enseignants débutants, Presses Universitaires de Blaise Pascal, pp.255-269, 2010. hal-00804006

HAL Id: hal-00804006

https://hal.science/hal-00804006v1

Submitted on 24 Mar 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Observatoire du développement professionnel des néo-titulaires en collèges « Ambition Réussite » : trajectoires, activités et identités

Luc Ria et Marie Estelle Rouve
Laboratoire PAEDI (EA 4281), IUFM d'Auvergne, Université Blaise Pascal.

Ria, L., Rouve, M.E. (2009), in R. Goigoux, L. Ria & M.C. Toczek-Capelle (Eds.), Les parcours de formation des enseignants débutants. Clermont Ferrand : Presses Universitaires de Blaise Pascal.

L'insertion professionnelle des néo-titulaires : une question de chance ?

Le Livre vert (2008) sur l'évolution du métier d'enseignant en France pointe comme carence essentielle de la gestion des personnels de l'éducation nationale la prise de fonction des enseignants du second degré. En effet, 40% des titulaires nouvellement affectés en établissements difficiles sont des néo-titulaires. Leur affectation sans autre expérience que celle acquise lors des stages de formation initiale, repose sur la conviction que ces jeunes enseignants seraient « plein d'ardeur et d'énergie et beaucoup plus tournés vers le travail en équipe que les anciens [partant massivement à la retraite] et qu'il suffirait de les accompagner et de les décharger d'une partie de leurs services pour régler le problème » (p.85). Ce constat alimente au plan international les débats et prospectives sur la question de la redéfinition de l'insertion professionnelle des jeunes enseignants à la suite des critiques toujours vives portées à l'égard des plans de formation initiale. Trop souvent encore, l'apprentissage du métier s'effectue directement à partir des pratiques, des cultures et des normes du contexte scolaire. Dans cette version informelle, l'insertion est une question de chance, susceptible de produire des résultats positifs, mais aussi des résultats négatifs, en ce qui concerne l'acquisition du niveau souhaité d'expertise des enseignants (Schwille et Dembélé, 2007).

Dans les 249 Réseaux Ambition Réussite du plan de relance de l'éducation prioritaire (2006), des moyens humains et financiers supplémentaires ont été octroyés pour accompagner les élèves en difficulté et réduire les inégalités scolaires. C'est ainsi qu'apparaissent de nouvelles formes de travail comme la co-intervention en classe ou le travail en équipe sur de multiples projets transdisciplinaires (Gelin, Rayou et Ria, 2007). Cependant, force est de constater que la sur-prescription des orientations institutionnelles pour répondre aux mutations de ces publics scolaires défavorisés n'a d'égale que la sous-prescription des moyens concrets pour y parvenir (Félix et Saujat, 2008). C'est dans ce contexte de renouvellement des conditions d'exercice et des finalités mêmes du métier d'enseignant qu'a été créé un observatoire de recherche[1] sur le développement professionnel des néo-titulaires dans des établissements Ambition Réussite de l'Académie de Créteil, pour comprendre leur travail quotidien, leur adaptation à l'ensemble des nouvelles prescriptions devant des publics réputés difficiles (Ria, 2009 ; Rouve et Ria, 2008). Il s'agit de savoir si ces « nouveaux enseignants » vont transformer (ou non) la professionnalité enseignante, au sens où se ils se forment au métier, intègrent une profession et assument leur enseignement de manière différente comparativement à leurs aînés (Rayou et van Zanten, 2004). L'objectif *in fine* de notre programme de recherche est de produire des connaissances sur le travail réel des néo-titulaires en milieu difficile pour préparer le plus favorablement possible à ce métier en re-normalisant une partie des prescriptions de la formation initiale (Ria, Leblanc, Serres et Durand, 2006).

[1] En collaboration avec Patrick Rayou, sociologue de l'éducation depuis 2005 et avec le Centre de Ressources Alain-Savary de l'INRP depuis 2007.

Observatoire du développement professionnel en milieu difficile[2]

Cadre théorique

Notre programme de recherche en ergonomie cognitive s'inscrit dans le courant de « l'action ou la cognition située ». Il s'attache à décrire l'organisation intrinsèque du « cours d'action » (Theureau, 2004), c'est-à-dire la dynamique de construction de signification des acteurs dans le cours de leur activité. Il s'appuie sur le postulat principal que *l'homme pense et agit par signes*. Il prend et spécifie l'activité humaine comme objet théorique, d'étude et de conception. La définition de cet objet est tenue par une quête de pertinence écologique et scientifique (Durand, 2008).

Quatre présupposés essentiels le caractérisent. Premièrement, l'activité est indissociable de la situation dans laquelle elle prend forme (Varela, 1989) et l'acteur participe à la construction de cette situation. L'activité se caractérise par une succession d'états transitoires d'équilibre et de déséquilibre. Son étude revient à analyser l'histoire des couplages acteur/situation en repérant les éléments stabilisateurs ou déstabilisateurs. Deuxièmement, l'activité s'accompagne d'une conscience préréflexive (Theureau, 2004), dont l'acteur peut rendre compte, au moins en partie moyennant des conditions favorables de collaboration. Cette conscience préréflexive n'est pas ajoutée à, mais constitutive de son activité. L'accès contrôlé et raisonné à l'expérience permet de mettre à jour les ressources cachées de l'action.

Troisièmement, l'activité donne lieu à la construction de connaissances sur la base d'inférences validant ou invalidant des connaissances antérieures ou en construisant de nouvelles en relation avec l'efficacité pragmatique des actions réalisées dans la situation présente. Ces inférences s'appuient sur des processus de typicalisation par lesquels les acteurs catégorisent des situations, événements ou actions sur la base de jugements de typicalité. Ils s'appuient sur l'identification d'un faisceau de ressemblances ou de différences entre expériences successives pour juger de cette similarité. Quatrièmement, l'activité exprime à la fois une singularité et une appartenance à une communauté (Lave et Wenger, 1991). Bien que ressentie comme singulière et subjective, elle se déploie sur la base d'un héritage culturel qu'elle se ré-approprie et dont elle porte l'empreinte par le biais de processus de sémiotisation de l'expérience.

Décrire et analyser le cours d'action implique de mettre à jour les processus de construction de signification incorporée dans l'action. La déconstruction puis la reconstruction de la dynamique de signification de l'activité permet d'identifier les *mondes propres* des enseignants débutants dont l'identité n'est pas définitive et permanente mais fluctuante selon leurs interactions avec leurs environnements de travail. L'ensemble de leurs activités en classe et hors classe définissent des *micro-identités transitoires* en fonction des événements et des *micro-mondes* changeants. Notre observatoire de recherche contribue alors à modéliser ces processus de transformation de l'activité professionnelle ainsi que les trajectoires identitaires de ces jeunes enseignants au travail.

Méthode

A ce jour une vingtaine de néo-titulaires de l'Académie de Créteil ont été filmés en classe et ont participé à des entretiens d'autoconfrontation. Six d'entre eux de cinq disciplines d'enseignement ont été suivis dans leur travail, du 1er septembre 2007 au 30 juin 2008, au sein d'un collège Ambition Réussite de Saint-Denis (93). Leur activité en classe a été filmée à six périodes différentes de l'année scolaire à l'aide d'une caméra numérique et d'un micro HF. Ce

[2] Depuis le plan de relance de l'éducation prioritaire (2006), les collèges Ambition Réussite accueillent les publics les plus en difficulté sur les plans socio-économiques et scolaires, mais ils ne sont pas pour autant les seuls établissements à présenter des conditions d'enseignement difficiles.

corpus vidéo d'environ 75 heures a été complété par des entretiens d'autoconfrontation visant l'expression par les enseignants de leur activité significative. Ceux-ci ont par ailleurs consigné quotidiennement sur un journal de bord [JdB] des traces de leur activité en classe et/ou hors classe, notamment les événements les plus saillants, de leur point de vue, vécus au cours de leurs journées dans l'établissement scolaire. Des entretiens de remise en situation [ERS] ont consisté à présenter aux enseignants des extraits de leurs journaux de bord en leur demandant de décrire ce qu'ils pensaient, ce qu'ils prenaient en compte pour agir, ce qu'ils percevaient ou ressentaient.

La mise en correspondance des données relatives à la description extrinsèque de l'activité (observations et notes ethnographiques du chercheur, traces de l'activité) avec les données de verbalisation relatives à sa description intrinsèque (entretiens d'autoconfrontation ou de remise en situation) a permis de décrire la nature des significations émergeant lors du travail des néo-titulaires (émotions, attentes, préoccupations, connaissances). Dans cette perspective, le développement professionnel est appréhendé en repérant conjointement l'évolution des composantes de leur activité et ses effets sur celle des élèves. Leurs façons de vivre le métier ou « d'être enseignant » au fil des expériences, d'y éprouver concrètement et de manière plus ou moins intense du confort ou de l'inconfort, participent à la modélisation de leurs trajectoires identitaires sur des empans temporels longs.

Résultats

Le développement professionnel des enseignants du second degré en début de carrière est étudié pour ce texte selon des empans temporels longs à partir de deux focales distinctes, l'une singulière, l'autre typique : a) la description du flux annuel de l'activité en classe et hors classe d'une néo-titulaire en éducation physique et sportive permettant de mettre en évidence l'évolution de ses préoccupations professionnelles et b) la modélisation d'une activité vécue de manière critique par la majorité des néo-titulaires, quelle que soit leur discipline d'enseignement : les débuts de cours pendant lesquels leurs efficacité et identité sont mises à l'épreuve quotidiennement.

Flux annuel de l'activité en classe et hors classe d'une néo-titulaire

Le suivi longitudinal[3] de l'activité professionnelle de Lise, néo-titulaire deuxième année en éducation physique et sportive dans un collège Ambition Réussite de Seine Saint-Denis (93), a permis de repérer quatre thèmes saillants (ou préoccupations) durant son année scolaire : a) l'agitation des élèves, b) l'implication dans de multiples projets transdisciplinaires, c) l'intégration au sein du collectif enseignant et de la communauté scolaire et d) le désagrément persistant d'une installation personnelle précaire.

Nouvelle dans l'établissement, Lise évoque dès les premières heures d'enseignement ses difficultés à contenir l'agitation des élèves, notamment en début de cours pour les mettre rapidement au travail. Déployant « *beaucoup d'énergie pour obtenir le calme et l'attention* », elle s'estime « *physiquement vidée* » [JdB 13 sept.]. Lise compense son manque d'efficacité en « *animant les cours à 200%* », mais sans pour autant pouvoir supprimer le *« risque permanent de dérapage »* [JdB 15 oct.]. Elle enseigne avec le sentiment récurrent d'être « *sur le qui-vive* », à la merci des actions imprévisibles de ses élèves : « *Je suis dans une sorte « d'insécurité pédagogique » au sens où rien n'est acquis, rien n'est sûr….* » [JdB 18 janv.]. Lise ressent très vite le besoin de *« souffler un peu, de profiter d'un moment de répit »* dans la salle des professeurs et de s'isoler dès sa sortie du collège : « *Une fois dans le bus, je mets mes boules Quiès : je n'ai rien trouvé de mieux pour me couper un temps des bruits quotidiens et me*

[3] Corpus de la thèse en cours en sciences de l'éducation de Marie Estelle Rouve, soutenue par le centre Alain-Savary.

recentrer un peu sur moi-même. » [JdB 11 oct.]. Dès les premiers mois d'enseignement, Lise procède à des formes de renoncement nécessaires selon elle pour supporter ces conditions d'enseignement : *« Je pense que dans ce collège, si on ne veut pas trop souffrir il faut apprendre à laisser « passer », si l'on veut survivre…* » [ERS 27 nov.].

Lise a accepté en début d'année scolaire plusieurs fonctions au sein de l'équipe éducative : professeure principale, membre du conseil d'administration, secrétaire de l'association sportive… Elle participe aussi à plusieurs projets : école ouverte, aide aux devoirs, aide au travail personnel et projets interdisciplinaires. Lise reconnaît les bénéfices qu'elle en tire en termes d'apprentissages professionnels : *« Ce collège est pour moi un véritable laboratoire d'expériences qui me permet d'accéder aux compétences de plus en plus variées que ce métier exige dorénavant* » [JdB 21 janv.]. Cependant cette forte implication dans ces projets éducatifs a tendance à fragiliser les repères construits avec ses propres élèves : « *La dernière séance de ce cycle date d'un mois et demi, car plusieurs occupations annexes ont à chaque fois fait sauter le cours* (…). *La reprise en main est difficile.* » [JdB 16 avril]. Elle mesure la difficulté de répondre aux besoins de chacune de ses fonctions tout en maintenant un niveau élevé d'exigence avec ses classes et réinterroge la place de sa propre discipline d'enseignement au sein de son métier : *« Plus que jamais je m'aperçois que mon rôle de prof d'EPS n'est que la face visible de l'iceberg. Difficile parfois de gérer les interactions avec les pairs, les supérieurs, l'administration et de se sentir considérée comme un maillon impersonnel de ce système »* [JdB 25 janv.].

L'épreuve quotidienne d'interactions problématiques avec des élèves récalcitrants ou tout simplement agités favorise le développement d'échanges entre enseignants du collège. Lise fait de ce soutien collectif l'une des clefs de sa propre intégration professionnelle : « *Dans un collège comme ça, la réussite d'un enseignant ou son intégration ou son bien-être dans un établissement dépend de la façon dont il est dans une équipe »* [ERS 27 nov.]. Cependant, des tensions vives peuvent apparaître parfois, comme lorsqu'elle est interpellée en salle des professeurs par une collègue : « *Particulièrement énervée, elle commence à me crier dessus, à s'acharner sur moi, se disant « à bout de nerfs » à cause de trois élèves de cette classe-là. Selon elle, cela fait longtemps qu'elle signale ces problèmes, mais les professeurs principaux ne font pas leur travail. Désarmée, je ne sais que répondre. Ces paroles publiques ultra agressives m'ont extrêmement déstabilisée et faite culpabiliser quant à ma capacité à assurer la fonction de prof principal. »* [ERS 29 janv.]. Les relations conflictuelles entre collègues lui apparaissent plus déstabilisatrices encore que celles l'opposant aux élèves : *« Il est déjà assez compliqué à mon sens de gérer les élèves, s'il faut désormais gérer les profs, alors là, la mission devient impossible !!!* » [JdB 15 janv.]. C'est parfois le regard passif de collègues provenant d'établissements *a priori* moins difficiles, lors d'une rencontre entre associations sportives, qui provoque chez Lise des doutes identitaires profonds : « *A ce moment-là, j'ai vraiment eu honte de mes élèves, j'avais non seulement l'impression qu'il était alors plus raisonnable de ne pas les montrer, les sortir, pour ne pas faire de vagues, mais aussi et surtout l'impression de ne pas être capable de les tenir, comme n'importe quel enseignant d'EPS pourrait le faire* » [JdB 20 fév.].

La fatigue professionnelle après plusieurs mois de surinvestissement en classe et dans les différents projets éducatifs devient un thème récurrent dans le journal de bord de Lise : « *Le rythme soutenu de la semaine a été lourd à suivre. Cela m'inquiète un peu car il reste encore six semaines avant les vacances de février et j'ai tout intérêt à ne pas griller mes batteries trop vite sous peine de devenir de moins en moins efficace et de plus en plus aigrie*.» [JdB 11 janv.]. Elle recherche alors à s'économiser : « *J'avoue que je n'ai pas la hargne nécessaire pour mener 6 heures de cours comme il faudrait, avec présence, implication, sourire… (…). Aujourd'hui, vue ma fatigue, j'essaie de ne pas trop faire de vagues : proposer aux élèves un grand volume de jeu,*

matchs à thèmes et interclasses si possible, de façon à ce que je puisse les observer en retrait et n'intervenir seulement si nécessaire » [JdB 22 fév.]. Cette sensation de fatigue devient omniprésente en fin d'année : « *La fatigue me donne l'impression que toutes les situations deviennent pénibles* » [JdB 22 mai] et la conduit à reconsidérer sa propre image en tant qu'enseignante : « *Je crois que lentement je réussis à faire le deuil de « la super prof », celle qui enchante tout le monde, ce défi que tout jeune prof se lance, pensant par sa simple bonne volonté réussir à changer le monde.* » [JdB 23 mai]. Mais au-delà des contraintes mêmes de son métier et des résignations identitaires qu'elles imposent, c'est son environnement de vie personnelle qui apparaît au fil des mois de plus en plus un motif de désagrément : « *Incontestablement, la vie du collège me hante, m'épuise. Mais ce qui me pèse par-dessus tout, c'est le contexte dans lequel je me trouve : loin de ma famille, dans une ville de banlieue parisienne où tout se vit dans l'urgence et l'immédiateté, où l'on perd la majorité du temps à courir après le temps, et où les moindres déplacements prennent trois quart d'heure !!! Les élèves, ça va…, c'est tout ce qu'il y a autour que je trouve de plus en plus lourd à porter* » [JdB 28 mars].

Paradoxalement, Lise porte *a posteriori* un regard positif sur son année scolaire : « *Malgré le fait que j'ai trouvé cette année longue et éprouvante, j'ai un pincement au cœur à l'idée de ne plus avoir à remettre les pieds au collège cet été* » [JdB 1er Juil.]. Ceci s'explique par sa capacité à avoir su surmonter ses propres difficultés en classe et s'imposer aux yeux de la communauté scolaire comme une enseignante dynamique, efficace et très collaborative. Elle insiste même sur le potentiel extrêmement fécond d'une telle entrée dans le métier : « *Nous nous accordons tous [les néo-titulaires] pour dire que ces quelques années au collège resteront une superbe aventure professionnelle et humaine, et que les enseignants ayant obtenu leur mutation se sentent prêts à enseigner dans n'importe quel établissement désormais* » [JdB 1er juil.].

Métamorphoses des façons de penser et d'agir en début de cours

Si les jeunes enseignants du second degré s'estiment très attachés à la discipline universitaire par et pour laquelle ils ont été recrutés, ils constatent dès les premières interactions avec les publics hétérogènes que l'exercice de leur métier nécessite bien davantage que de l'expertise scientifique. La multiplicité des incivilités, mineures la plupart du temps, ronge la vie des classes et requière la réinstallation à chaque heure de conditions scolaires acceptables. Ce qui exige une part déterminante de pédagogie, considérée par certains comme le « sale boulot », dont le rayon d'action s'étend bien au-delà de la classe. L'installation des conditions nécessaires mais non suffisantes au travail scolaire devient parfois l'objectif unique face à des élèves récalcitrants. Presque la moitié des enseignants affirment éprouver encore des difficultés importantes après 5 années d'expérience pour mettre les élèves au travail en début de cours (Guibert, Lazuech et Rimbert, 2008). Lors de ces « passages à risque » entre plusieurs activités, plusieurs temporalités et des territoires antagonistes, ils mobilisent beaucoup d'émotions et d'énergie (Ria et Rayou, 2008).

L'étude systématique sur plusieurs années scolaires des entrées en classe d'une vingtaine de néo-titulaires exerçant en milieu difficile a permis de repérer plusieurs activités typiques en début de cours hiérarchisées les unes aux autres, mais aussi des transformations typiques au fur et à mesure des expériences en classe quelle que soit la discipline enseignée. Ces transformations typiques peuvent être décrites schématiquement à partir de trois principaux critères : a) l'évolution de leur engagement corporel et intentionnel lors de l'accueil des élèves, b) la mobilisation de plus en plus précoce des savoirs scolaires, notamment de l'écrit, pour enrôler le plus rapidement possible les élèves et c) la construction empirique de différentes formes de configurations collectives stables et régulières structurant l'activité des élèves et offrant de nouvelles opportunités pour leur propre action.

Ces transformations typiques ne constituent pas des passages invariants quelles que soient les conditions d'enseignement, la personnalité de l'enseignant ou l'expérience professionnelle ; des variations peuvent être observées pour un enseignant au cours d'une même journée avec des classes différentes ou selon les périodes scolaires plus ou moins favorables au travail scolaire. D'autres formes d'activité sont également possibles. Néanmoins, celles décrites ci-dessous constituent des modalités récurrentes dans la façon de percevoir, d'interpréter et d'agir en classe en début de cours pour un même enseignant et plus largement pour une communauté de débutants.

Lors de leurs premiers face à face avec des publics difficiles, beaucoup de débutants s'estiment démunis de solutions efficaces pour amorcer leur travail rapidement. Ils attendent souvent de manière statique, en retrait derrière leur bureau, les conditions favorables pour cette mise au travail. Les élèves, experts de ces situations d'attente, multiplient les activités parallèles pour la retarder. Cette situation professionnelle très inconfortable donne lieu à d'incessantes négociations : « *J'essaye de ne pas rentrer en conflit avec ces élèves. Le dialogue est nécessaire pour ne pas les braquer…* ». Les débutants ont tendance à mettre à l'écart leur discipline d'enseignement tant qu'ils n'ont pas établi l'ordre en classe. Ce qui repose sur la conviction qu'il est nécessaire d'attendre l'installation d'un climat de classe suffisamment propice à la délivrance des consignes pour garantir l'efficacité du travail scolaire.

En réaction à ces premières expériences douloureuses, les enseignants n'attendent plus les élèves ; ils vont à leur devant en créant un sas d'accueil près de la porte, les yeux dans les yeux, pour signifier ostensiblement le changement de territoire, le rappel des règles en vigueur. Ils les enrôlent ensuite à peine entrés dans la classe sur des tâches écrites souvent de bas niveau d'exigence scolaire (recopiage ou textes à trous) : *« Au bout de deux mois, après avoir essayé plein de trucs, j'ai réussi à reprendre la main en les faisant écrire systématiquement en début de cours [de mathématiques]… »*. Leurs interventions sont parfois cinglantes, traduisant chez certains d'entre eux la peur d'être encore chahutés : « *En fait, j'ai toujours peur que ça parte en vrille [chahut], toujours… »*. Cette façon d'agir repose cette fois sur la conviction que le travail écrit individuel avec des consignes minimales peut contribuer de manière efficace à la diminution du bruit et à la prise en main progressive de la classe dans son ensemble.

Des configurations d'entrée en classe apparaissent ensuite avec des exigences plus structurées : choix d'exercices attractifs avec une graduation progressive du niveau de difficulté, modalités d'évaluation du travail écrit, répartition des élèves leaders dans différents groupes, délégation de rôles spécifiques, *etc*. Ces configurations collectives ritualisées neutralisent l'agitation réelle ou potentielle tout en offrant des possibilités d'actions aux enseignants dans d'autres registres (supervision à distance, anticipation de la suite de la leçon, *etc*.). Les enseignants reconnaissent l'intérêt personnel qu'ils portent à ces modalités d'entrée en cours : *« Là, c'est calme, c'est ce que je recherche, moi ça me permet de me re-poser [se poser de nouveau] et de penser à plein de choses… »*. Ces configurations sont vécues comme « les ilots » d'un confort d'enseignement enfin retrouvé. Les exercices scolaires y sont en quelque sorte détournés de leur fonction première, instrumentalisés à des fins de protection de soi : la recherche pragmatique d'une stabilité de l'activité en classe, d'un plus grand confort d'enseignement est première, la pertinence didactique seconde.

La prise de recul produite par ces rituels d'entrée par l'écriture permet aux enseignants d'en interroger la pertinence, non plus du point de vue de leur propre confort au travail mais de celui du travail scolaire proposé aux élèves. Certains commencent alors à employer ces procédures de mise au travail de manière plus circonstanciée : *« Je ne me sépare pas totalement de l'écrit en début d'heure, mais ce n'est plus systématique. Je ne l'utilise plus seulement pour avoir la paix. Cela me permet d'adapter le déroulement du cours aux moments de la journée ou*

de la semaine, en fonction du profil des classes ». D'autres les abandonnent, les jugeant finalement trop infantilisantes ou trop éloignées des prescriptions institutionnelles. Avec plus d'expérience, ils parviennent non sans énergie à canaliser l'agitation collective en début de cours et à percevoir le point de bascule favorable à l'amorce des premières questions disciplinaires : « *Il faut que je capte ce début de silence pour prendre la main… Il faut qu'avec une question de maths, toutes les conversations tournent enfin autour des maths et de ce que l'on a fait au cours précédent… »*. L'enrôlement des élèves dépend alors de leur capacité à susciter l'intérêt, la curiosité, les confrontations interindividuelles. Ils s'estiment « *être dans l'arène »*, s'épuisant à contenir l'ardeur des réponses bruyantes et souvent décalées par rapport à leurs attentes. L'adhésion des élèves provient de leur très forte implication, d'un rapport presque passionnel avec la matière qu'ils enseignent. Ils ne cessent de légitimer leur propre activité en arguant des bénéfices tirés d'un travail assidu dans leur matière. A cette nouvelle étape, ce qui est gagné en pertinence didactique se perd de nouveau – toutes proportions gardées – en confort personnel d'enseignement. Il faudra à ces débutants déjà efficaces encore de l'expérience pour tenir à la fois un haut niveau d'exigence disciplinaire et un engagement personnel plus efficient (au sens d'une grande économie de soi).

Discussion générale

Normes institutionnelle versus normes de viabilité personnelle

Que l'activité des néo-titulaires soit étudiée selon des temporalités longues (trajectoires à l'année) ou dans des espaces/temps plus circonstanciés (débuts de cours), elle montre comment ceux-ci s'adaptent au quotidien dans ces établissements réputés difficiles. Les premières données décrivent le genre d'épreuves que les débutants rencontrent au gré des interactions avec des collectifs hétérogènes (classes, équipes disciplinaires, personnels administratifs, parents d'élèves, *etc.*) et l'impact positif ou négatif que ces derniers génèrent sur la construction de leur identité au travail. Les secondes montrent comment des situations professionnelles critiques mettent également en jeu leur identité et légitimité. Les enjeux de l'entrée dans le métier des néo-titulaires dépassent ainsi largement ceux liés à la transmission des savoirs scolaires. Tout se passe comme si l'activité professionnelle en classe ou hors classe se construisait selon des phases alternatives de confort/inconfort, de stabilité/d'instabilité, d'économie de soi et de recherche d'une plus grande pertinence dans l'exercice du métier.

Pour se protéger les débutants fabriquent des mondes viables dont les normes successives se transforment. Ces normes constituent des critères subjectifs provisoires, produits de la dynamique sans cesse renouvelée de leurs conditions de travail. Les débutants privilégient en classe les actions efficaces, de leur propre point de vue, quelles qu'elles soient, en rejetant (provisoirement) les critères institutionnels qui mettent en jeu leur identité. Ils ont tendance à choisir les exercices scolaires selon leur capacité à occuper les élèves, selon le bruit qu'ils génèrent, le confort qu'ils procurent. Ils recherchent des espaces de travail stables et prévisibles et rejettent ceux qui peuvent potentiellement les surexposer. Leurs mondes de viabilité intègrent ainsi des critères personnels significatifs : confort/inconfort, seuil acceptable de décibels, degré acceptable d'émotion devant les élèves, degré de mise en péril de leur statut et de leur identité, *etc.* D'autres critères plus formels ne sont pas forcément des éléments discriminants (tout au moins dans un premier temps) de leur activité : critères d'apprentissage des élèves, degré de pertinence et de maîtrise des tâches scolaires proposées aux élèves. Ce qui fait que pour que leur monde soit viable, certains enseignants détournent les critères de viabilité formels proposés par l'institution et intégrés en formation initiale. La question de l'efficacité au travail prend alors un double sens : celui lié aux apprentissages de leurs élèves mais aussi et surtout celui lié à leur propre capacité à inscrire leur investissement dans la durée d'au moins une année scolaire.

L'usage des modélisations de l'activité novice en formation initiale

Ces modélisations synthétiques et dynamiques des trajectoires et des activités typiques peuvent devenir des artefacts pour la formation des futurs enseignants (Leblanc, Ria, Dieumegard, Serres et Durand, 2008). S'il est nécessaire de les prévenir et de les préparer à un métier sans en masquer les difficultés, il semble tout aussi important de ne pas verser dans des analyses misérabilistes ou des perspectives totalement pessimistes. Il s'agit en formation de d'insister sur la dynamique de transformation de l'activité professionnelle pour en comprendre les fondements et le développement potentiel, plutôt que de s'attacher à mettre l'accent sur des situations problématiques dont l'analyse n'apporterait aucune piste féconde pour les interpréter et les résoudre. Cette perspective requiert de la part des formateurs une bonne connaissance des conditions réelles d'exercice professionnel mais aussi des étapes du développement de l'activité des novices. Sur ce point, les artefacts de formation doivent pouvoir perturber les dispositions à agir des apprenants, sans totalement les déstabiliser, pour les enrichir de nouvelles potentialités dans la façon de percevoir, d'interpréter les situations de classe mais aussi celles se déployant en dehors de la classe (plus rarement étudiées et analysées en formation initiale).

Ce qui nécessite d'analyser en formation l'activité débutante de manière prudente sans la stigmatiser ni la réifier, en la positionnant au contraire de manière dynamique parmi un ensemble de modélisations de trajectoires typiques, de continuums développementaux caractéristiques des novices, pour repérer les marges de progrès potentiels, les changements ou bifurcations possibles en termes de répertoires d'actions (Ria, 2009). L'activité est alors appréhendée comme : a) une forme provisoire d'adaptation dont l'étude des autres activités typiques en amont et en aval donne des clefs pour la comprendre et la transformer et b) comme un élément de compréhension plus large du développement des débutants pour montrer les aspects génériques d'une communauté enseignante débutante, et non les difficultés inhérentes à des enseignants en particulier. Pour autant, le danger d'une telle conception serait d'aboutir à une euphémisation des prescriptions adressées aux novices en formation, à un relativisme bienveillant mais peu productif. Pour éviter cette dérive, il est nécessaire de baliser les contours des trajectoires probables de l'activité des débutants en proscrivant des limites déontologiquement ou didactiquement non acceptables sans pour autant prescrire de manière dogmatique la « bonne pratique ». Ce qui a en général peu d'effet. Il s'agira plutôt d'encourager certaines actions en acceptant les marges de manœuvres personnelles, les improvisations ou les décalages.

Références

Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. Une approche enactive de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage/développement. *Education & Didactique*, 2(3), 97-121.

Félix, C. et Saujat, C. (2008). L'aide au travail des élèves entre déficit de prescriptions et « savoirs méthodologiques » : un double regard didactique et ergonomique. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 20, 123-136.

Gelin, D., Rayou, P., Ria, L. (2007). *Devenir enseignant. Parcours et Formation*. Paris : Armand Colin.

Guibert, P., Lazuech, G., Rimbert, F. (2008). *Enseignants débutants, « faire ses classes ». L'insertion professionnelle des professeurs du second degré.* Rennes : PUR.

Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral perspective*. New York : Cambridge University Press.

Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G., Durand, M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive. *@ctivités*, 5-1, 58-78.

Rayou, P., van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?* Paris : Bayard.

Ria, L. (2009). De l'analyse de l'activité des enseignants débutants en milieu difficile à la conception de dispositifs de formation. In M. Durand & L. Filliettaz (Eds.), *La place du travail dans la formation des adultes.* Paris : PUF.

Ria, L., Rayou, P. (2008). Sociologie et ergonomie cognitive au miroir des situations éducatives : le cas de l'entrée dans le métier des enseignants du second degré. *Recherches & Educations.* 1, 105-119.

Ria, L., Leblanc, S., Serres, G., Durand, M. (2006). Recherche et Formation en « analyse des pratiques » : un exemple d'articulation. *Recherche et Formation*, 51, 43-56.

Rouve, M., Ria, L. (2008). Analyse de l'activité professionnelle d'enseignants néo-titulaires en réseau « ambition réussite » : études de cas. *Travail et formation en éducation*, 1, 2008. Revue mise en ligne le 15 décembre 2008. URL : http://tfe.revues.org/index565.html.

Schwille, J., Dembélé (2007). *Former des enseignants : politiques et pratiques.* Principes de la planification de l'éducation n°84. Paris : UNESCO.

Theureau, J. (2004). *Le cours d'action : Méthode élémentaire*. Toulouse : Octarès.

Varela, F.J. (1989). *Autonomie et connaissance.* Essai sur le vivant. Paris : Seuil.