



HAL
open science

Des pistes prometteuses pour la conception de dispositifs de formation des enseignants débutants

Luc Ria

► To cite this version:

Luc Ria. Des pistes prometteuses pour la conception de dispositifs de formation des enseignants débutants. R. Goigoux, L. Ria & M.C. Toczec-Capelle. Les parcours de formation des enseignants débutants., Presses Universitaires de Blaise Pascal, pp.325-333, 2010. hal-00804080

HAL Id: hal-00804080

<https://hal.science/hal-00804080v1>

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.

Des pistes prometteuses pour la conception de dispositifs de formation des enseignants débutants

Luc Ria

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

La question de la conception de dispositifs de formation prenant en compte les résultats de la recherche sur les parcours de formation des enseignants débutants est apparue en filigrane de l'ensemble des communications et des débats de ce colloque. Les chercheurs sont-ils en mesure d'offrir des connaissances sur lesquelles les formateurs d'enseignants peuvent s'appuyer ? Comment et à quelles conditions concevoir des dispositifs de formation qui puissent partir de ce que sont et font les débutants pour leur permettre d'atteindre de hauts niveaux d'exigence professionnelle ? Comment faire en sorte que ces dispositifs participent de manière significative (et non spéculative) à leur développement professionnel ? Nous proposons ici trois pistes¹ qui méritent à nos yeux d'être développées, discutées et évaluées concrètement dans un contexte politique qui fait de la formation des enseignants un des sujets d'actualité des plus sensibles et déterminants du devenir de l'école française.

Piste 1 : Contribuer au développement en formation de l'activité des débutants par un jeu de stabilisation/déstabilisation

L'activité débutante peut être caractérisée selon plusieurs points de vue. Ce qui peut apparaître du point de vue des formateurs comme de l'inconstance, du manque de consistance dans les gestes professionnels des novices, est vécu d'un point de vue expérientiel par les débutants comme autant d'émotions fortes, d'hésitations, de réajustements incessants, d'équilibres précaires face à des situations professionnelles non familières. La recherche montre quant à elle que des régularités se dessinent dans l'usage même si celles-ci peuvent être des apparences liées à la durée ou la cyclicité de l'observation. Il s'agit plutôt d'états transitoires se succédant selon des vitesses et des empan temporels différents. Il y a chez les débutants des transformations lentes, à peine perceptibles tout en laissant des traces dans l'activité présente, comme par exemple l'ouverture d'un nouveau possible pour l'action sans concrétisation immédiate. Le possible ne s'impose pas forcément dans l'action suivante, mais c'est l'action qui peut l'imposer ailleurs et plus tard. Il y a aussi des transformations plus marquées, telles que les débutants ne sont plus comme avant dans leur façon de percevoir et d'agir. Des épreuves, des passages critiques peuvent précipiter leur développement professionnel, c'est-à-dire la transformation durable de leur activité. Ce qui était tenu pour vrai dans leur organisation pour une même classe de situations professionnelles ne l'est plus lors de l'état suivant ; les perceptions, interprétations des indices prélevés en classe et des façons d'agir sont de nature différente.

L'activité des débutants est orientée en premier lieu par la recherche de situations professionnelles « confortables », celles qui ne mettent pas en péril leur identité au travail. Les exercices scolaires sont parfois détournés de leur fonction première, instrumentalisés à des fins de protection de soi : la recherche pragmatique d'une stabilité de l'activité en classe prenant le pas sur les questions de pertinence didactique des exercices scolaires. Dans ce sens, les débutants fabriquent des mondes viables dont les normes successives se transforment. Ils privilégient en classe les actions efficaces, de leur propre point de vue, en se protégeant des épreuves potentielles, et en rejetant parfois les prescriptions institutionnelles qui les mettent en danger (voir Ria et Rouve dans cet ouvrage ou Ria, 2009). Certains se contentent de ces « îlots de relative stabilité professionnelle » et s'y cantonnent durablement si un dispositif de formation ne les accompagne pas. Dans l'entrée dans le métier, notamment du second degré, l'une des conséquences est le rabattement possible des exigences

¹ Ces pistes émanent en grande partie de plusieurs programmes de recherche en ergonomie cognitive prenant et spécifiant 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 ; Leblanc, Ria, Dieumegard, Serres & Durand, 2008 ; Ria, Leblanc, Serres & Durand, 2006 ; Ria, 2009).

curriculaires et l'adoption collective de conduites d'évitement, de repli liées à des résignations chroniques. Ceci plaide en la faveur du prolongement d'actions de formation lors des premières années d'apprentissage de leur métier pour interroger la pertinence de leur registre d'intervention sans les déstabiliser totalement et en leur donnant des pistes tangibles pour agir avec plus d'efficacité.

Cette première description de l'activité novice permet de mieux comprendre les tensions qui peuvent émerger dans les situations de conseil pédagogique entre des débutants plutôt enclins au conservatisme et des formateurs plutôt enclins à l'innovation. Ces derniers poussant parfois les premiers à déconstruire ce qu'ils viennent à peine d'échafauder. Comment alors créer en formation un impact significatif sur le développement professionnel des novices sans pour autant trop les perturber ? Une des voies possibles consiste à mobiliser en formation des matériaux de recherche pour faire découvrir aux stagiaires les parcours typiques, les points névralgiques ou situations critiques typiquement rencontrées par les débutants et à écarter celles *a priori* moins cruciales pour leur développement professionnel. Il semble en effet inutile de laisser les débutants arpenter seuls la sphère de leur activité professionnelle et de les laisser ainsi buter sur l'ensemble des obstacles déjà pointés par la formation et/ou la recherche. La recherche peut permettre une recension, voire même une hiérarchisation, des points noirs récurrents pour les débutants, comme par exemple la mise au travail des élèves en début de cours qui reste pour plus de la moitié des enseignants du second degré une des difficultés professionnelles ordinaires.

Ces ressources mobilisées en formation peuvent permettre aux novices de comprendre la dynamique typique de transformation de l'activité débutante et de saisir, chemin faisant et selon leurs propres dispositions, de nouvelles solutions pragmatiques pour agir de manière plus efficace dans une même classe de situations professionnelles. La formation peut selon les étapes de développement des débutants, favoriser la stabilisation de leur action quand celle-ci est vécue de manière précaire voire critique, ou au contraire générer des formes prudentes de déstabilisation de celle-ci lorsqu'elle se sédimente, se cristallise sans pour autant être jugée satisfaisante du point de vue des acteurs et/ou des formateurs.

Finalement, les formateurs ont à composer avec les caractéristiques du développement professionnel des débutants pour favoriser des formes d'innovation lorsque ces derniers sont enclins au conservatisme (pour que leur activité ne se rigidifie pas durablement) et des formes de conservatisme lorsque les débutants acceptent d'innover en ouvrant leur horizon potentiel (pour qu'ils ne perdent pas totalement pied le lendemain matin en classe). Cette approche du développement professionnel en formation suppose de prendre en compte la dynamique temporelle de sa construction en classe et en formation, la diversité des situations professionnelles, mais aussi l'adoption d'une posture réflexive de la part des stagiaires entre doute et certitude. Cette perspective requiert aussi une recension plus systématique des situations professionnelles favorisant à la fois la stabilisation de l'activité des débutants et l'apprentissage des élèves, mais aussi celles plus pertinentes d'un point de vue des contenus disciplinaires enseignées mais plus « coûteuses » en termes d'enseignement.

Piste 2 : Appréhender de manière consubstantielle la gestion de la classe et la transmission des savoirs au sein d'une même formation

Les débats lors de ce colloque ont régulièrement pointé la difficulté pour les enseignants débutants à tenir la classe, et à considérer que cette première visée était la condition nécessaire au déploiement de visées supérieures relatives à la participation, au travail et à l'apprentissage des élèves. Cette conception hiérarchique des préoccupations professionnelles serait définie par une relation d'inclusion : la mobilisation de préoccupations d'un niveau supérieur implique la maîtrise de celles des niveaux inférieurs. Concrètement, les enseignants débutants ne peuvent dans cette acception se consacrer au travail qualitatif de leurs élèves qu'à partir du moment où ils ont surmonté les difficultés inhérentes au maintien de l'ordre en classe. A ce titre les débutants du second degré constatent dès les premières interactions avec les publics hétérogènes des établissements des académies d'accueil 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 requiert la réinstallation à chaque heure de l'ordre en classe. D'aucuns s'offusquent d'avoir à effectuer cette « sale besogne » pour laquelle ils n'ont pas été formés, d'autres adoptent de nouvelles formes individuelles ou collectives d'intervention, de nouvelles normes de viabilité au travail. Et ce d'autant plus que la formation leur a proposé (encore trop souvent) des modules sur l'intervention en classe détachés des enjeux de la discipline enseignée. Comme si l'on pouvait tenir la classe sans se soucier de la spécificité des apprentissages. L'observation de l'activité des enseignants dans ces établissements difficiles montre au

contraire la limite d'une telle partition des registres d'intervention : la priorité de ces derniers est de mettre les élèves au travail concrètement le plus tôt possible, dès leur entrée en classe, pour que l'implication individuelle de chacun dans des tâches attractives et graduées puisse limiter progressivement l'agitation collective. Ainsi, contrairement à une idée reçue, l'ordre en classe peut être la résultante du travail et non son préalable.

L'étude de ces nouvelles formes de professionnalité enseignante permet d'interroger la pertinence de fonder la formation initiale sur une telle partition des registres d'intervention et d'articulation entre les savoirs scolaires et les compétences plus générales (transversales) nécessaires pour faire face à des situations d'enseignement de plus en plus complexes. La discipline d'enseignement et la capacité des jeunes enseignants à la prodiguer, sont sans nul doute les meilleures armes pour traiter, sans pour autant les régler définitivement, les questions de l'ordre scolaire et non l'inverse. Ce qui conduit à envisager la conception de dispositifs croisés au sein desquels les enjeux de l'activité professionnelle débutante soient étudiés au même titre que les enjeux didactiques des savoirs scolaires proposés aux élèves. Cette démarche, directement associée à des travaux de recherche, permet de dépasser le dilemme entre des formations centrées sur l'activité réelle sans contenus structurés et celles présentant des curriculums de contenus structurés mais sans prise en compte de l'activité réelle et d'articuler de manière plus complémentaire une réflexion sur la nature *des savoirs à enseigner* et *des savoirs pour enseigner* dans une classe de situations professionnelles. Il s'agit d'envisager de manière consubstantielle en formation la double valence ergonomique et didactique des contenus d'enseignement, pour répondre aux attentes et préoccupations typiques des enseignants débutants sans pour autant s'affranchir des orientations ministérielles.

Piste 3 : Former les formateurs aux activités et trajectoires typiques des débutants et à l'usage circonstancié de l'activité experte pour leur formation

Force est de constater la mobilisation généralisée en formation de l'activité experte comme référence pour analyser celle des novices ; ce qui génère une efficacité toute relative (Ria, 2009). D'une part, les conseils prodigués par des enseignants chevronnés s'ils mobilisent leur propre vécu semblent peu contribuer à transformer l'activité des novices qui s'estiment souvent être très éloignés des préoccupations et dispositions à agir de leurs aînés. D'autre part, l'utilisation en formation d'extraits vidéo de l'activité expérimentée est moins prisée par les débutants que la mobilisation d'extraits vidéo relatifs à l'activité de pairs (avec différents gradients d'efficacité) au travers desquels ils se reconnaissent et se projettent bien davantage. Ces constats s'expliquent en partie par le fait que les novices et les plus chevronnés ne perçoivent pas les situations d'enseignement de la même façon : les premiers tentent de s'adapter en permanence à des situations nouvelles imprévisibles en masquant leurs surprises et leurs émotions ; les seconds agissent dans un environnement familier en repérant les indices typiques de situations déjà vécues et en mobilisant à tout instant des connaissances construites antérieurement. L'activité débutante analysée et interprétée à l'aune de celle des plus expérimentés conduit davantage à une caractérisation en creux de ce que le débutant n'est pas qu'à une réelle investigation de ce qu'il est, ce qu'il ressent et interprète en situation professionnelle. Ce qui limite les possibilités de l'inscrire dans un projet de transformation réaliste à court terme.

Ce constat montre la nécessité de former les formateurs aux activités et trajectoires typiques des débutants et à l'usage circonstancié de l'activité experte pour leur formation. En effet, il s'agit pour eux d'accepter que cette référence ne soit pas mobilisée comme une ressource exclusive mais plutôt ponctuelle, compte tenu de sa pertinence, de sa compatibilité vis-à-vis d'un registre particulier de situations scolaires et des dispositions à agir des néo-titulaires.

L'usage pour les formateurs des matériaux de la recherche sur les enseignants débutants devraient remplir plusieurs fonctions non dogmatiques au service du collectif apprenant : a) mettre à jour les processus implicites de l'intervention en classe, rendre publiques les activités trop souvent confinées au registre de l'intime et du familier, b) contribuer à dépasser le sens commun, lié à une orthodoxie professionnelle fortement ancrée, pour montrer l'émergence de nouvelles normes, de nouvelles modalités d'intervention (comme l'usage de l'écrit ou de configurations collectives en début de cours) et c) favoriser la mise en perspective, l'analyse critique, le débat, la conception collective de procédures consensuelles et l'évaluation pratique des situations professionnelles critiques.

Avant toute amorce de tels dispositifs de formation, plusieurs pré-requis semblent nécessaires pour l'accompagnement des enseignants débutants : a) avoir une bonne connaissance des étapes du développement de l'activité des novices, b) concevoir l'analyse de l'activité des débutants dans une perspective dynamique, c'est-à-dire en l'appréhendant comme une forme provisoire, partiellement

stabilisée, partiellement satisfaisante, et dont la modélisation des autres activités typiques en amont et en aval de celle-ci donne des clefs pour la comprendre et la transformer, notamment en identifiant les zones de développement potentiel de l'activité concernée, c) insister en corollaire, pour que l'analyse de l'activité professionnelle montre les aspects les plus génériques d'une communauté débutante en cours de développement, et non les difficultés inhérentes à des enseignants en particulier, d) accepter, malgré tout, que le développement de l'activité des débutants, bien qu'accompagné, donne lieu à des transformations prévisibles et/ou imprévisibles, lentes et/ou rapides, singulières et/ou typiques, *etc.*

Orientations pour la formation des formateurs au développement professionnel des novices		
Actions typiques des débutants	Objets de formation	Projets d'action des formateurs
<ul style="list-style-type: none"> • Recherche de régularités dans l'activité professionnelle • Valorisation des exercices scolaires « viables » de leur point de vue, sécurisant et stabilisant leur action et celle des élèves • Mobilisation de savoir faire <i>ad hoc</i> selon leur efficacité pratique • Tendance au conservatisme de « <i>ce qui marche</i> » et qui favorise une protection de soi • Difficulté à remettre en cause « <i>ce qui marche</i> » 	<p>Activité d'un point de vue ergonomique et didactique</p> <p>Réussite de l'activité (côté enseignant et côté élèves)</p> <p>Conditions de réussite de l'activité</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconnaître l'activité typique des enseignants débutants • Identifier les conditions de réalisation de leurs activités et questionner leur efficacité concrète • Identifier la zone de développement potentiel de l'activité interprétée comme « forme provisoire » • Favoriser l'ouverture d'autres possibles de l'activité compatibles avec les dispositions à agir des novices • Susciter l'innovation prudente, accepter la résistance, l'inertie...

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.
- 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.
- 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.
- 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.), *Travail et Formation des Adultes* (pp.217-243). Paris : PUF.