

L'ACCOMPAGNEMENT DES ENSEIGNANTS DEBUTANTS : UN DISPOSITIF EXPERIMENTAL DE « FORMATION AU FIL DE L'EAU »

Luc Ria

Laboratoire PAEDI (EA 4281), Université Blaise Pascal, Clermont 2
Et Institut National de Recherche Pédagogique, Université de Lyon 2
IUFM d'Auvergne, 36 Avenue Jean Jaures
CS 20001 - 63 407 Chamalières Cedex, France.
luc.ria@univ-bpclermont.fr

Mots clefs : enseignants débutants, dispositif de formation, développement professionnel, activités typiques.

Résumé. Comment former au cours de leur travail les enseignants débutants en France, dotés généralement de solides connaissances scientifiques mais totalement inexpérimentés d'un point de vue pédagogique, pour éviter qu'ils s'usent prématurément dans l'exercice de leur métier ? Cette contribution décrit un dispositif expérimental d'accompagnement de néo-titulaires du second degré débutant dans des établissements difficiles, s'appuyant sur : a) les témoignages de leurs expériences en classe, b) des extraits vidéos de leurs activités, c) des modélisations par la recherche des situations professionnelles ciblées en formation. Cette « formation au fil de l'eau » a contribué à la construction identitaire des néo-titulaires et à la transformation de leur pouvoir d'agir, notamment grâce : a) à la rigueur d'analyse des situations de travail, b) à la pertinence situationnelle du traitement des questions professionnelles les plus saillantes et typiques, c) au maillage intergénérationnel d'enseignants partageant les mêmes difficultés quotidiennes.

1. Comment professionnaliser les enseignants en début de métier ?

La formation des enseignants est un sujet complexe qui soulève de nombreuses interrogations à l'échelle internationale (Schwille & Dembélé, 2007). S'agit-il de viser prioritairement une formation universitaire de haut niveau adossée fortement aux savoirs scientifiques des disciplines scolaires à transmettre ou au contraire de viser une formation centrée sur l'apprentissage précoce aux situations professionnelles ? Cette alternative oppose une logique qui défend l'acquisition d'un savoir général produit par l'université à une logique d'acquisition directe sur le terrain (Merhan, Ronveaux & Vanhulle, 2007).

La France a choisi de garantir une formation académique de haut niveau à l'université. Cependant, les néo-titulaires du second degré en France constatent dès leurs premiers cours avec des publics scolaires hétérogènes que l'exercice de leur métier nécessite bien davantage que de l'expertise scientifique. Chaque enseignant pour faire cours doit en effet construire sa propre légitimité et sa propre autorité devant des adolescents pas toujours conciliants. La réinstallation à chaque heure des conditions nécessaires au travail scolaire exige une palette de compétences et de gestes professionnels dont le rayon d'action dépasse largement la seule transmission des savoirs. Celle-ci requiert des stratégies spécifiques d'accueil des élèves, des techniques stables et régulières structurant conjointement l'activité des enseignants et celle des élèves (Ria, 2009).

Comment professionnaliser¹ les néo-titulaires du second degré, solides sur le plan scientifique mais inexpérimentés sur le plan pédagogique, pour les faire progresser dans l'exercice d'un métier de plus en plus difficile et les conserver ainsi durablement dans les collèges et les lycées français ?

2. La conception d'espaces de « formation au fil de l'eau »

L'une des voies possibles consiste à organiser une formation *in situ* qui se démarque nettement de l'apprentissage du métier sur le tas trop dépendante des ressources personnelles des novices, et des formations théoriques et magistrales trop inadaptées à cette étape de développement professionnel des enseignants. Des espaces de « formation au fil de l'eauⁱⁱ » (Ria, 2010a) pourraient permettre aux débutants de rendre compte de leurs premières expériences professionnelles au sein même des établissements scolaires et d'analyser collectivement les effets de leurs activités sur les élèves. Ces laboratoires d'analyse des pratiques professionnelles pourraient se structurer autour de trois orientations requérant des conversions majeures dans la façon d'aborder la professionnalisation des enseignants.

Premièrement, si l'on considère qu'un adulte est prêt à se former seulement s'il peut trouver dans sa formation une réponse concrète à ses problèmes professionnels, les néo-titulaires devraient pouvoir bénéficier d'une responsabilisation accrue dans le pilotage de leur formation et dans le choix de ses contenus. L'expression, sans stratégies de masquage, des moments critiques de leur activité quotidienne, des « passages à risque », comme la mise au travail des élèves en début de cours, devrait leur offrir la possibilité d'expérimenter sur le terrain professionnel des nouveaux scénarios d'intervention en classe élaborés collectivement.

Deuxièmement, et malgré l'intention d'accorder une responsabilisation accrue aux acteurs de la formation, l'apprentissage du métier d'enseignant nécessite un étayage de la part de personnes-ressources. Mais un accompagnement ne peut se limiter aux seules prescriptions de savoirs et de savoir faire experts. D'une part, parce que la complexité de l'activité professionnelle déployée au quotidien n'est pas aussi facilement appréhendable par les acteurs eux-mêmes : ceux-ci s'adaptent au gré des circonstances sans en avoir pleinement conscience et sans pouvoir identifier clairement les fondements de leurs activités les plus intuitives ou routinières. D'autre part, la prescription de gestes professionnels experts est rarement efficace, car ceux-ci ne sont pas « directement assimilables » par des novices n'ayant pas le même vécu professionnel et la même maîtrise des interactions scolaires. La référence à l'activité experte ne peut être alors qu'une ressource ponctuelle, compte tenu de sa pertinence vis-à-vis d'un registre particulier de situations scolaires et de sa compatibilité avec les dispositions à agir en classe des néo-titulaires.

Troisièmement, la centration sur le caractère générique de l'activité des débutants lors de leur entrée dans le métier n'écarte pas les enjeux des savoirs disciplinaires, mais au contraire les réinterroge, les repositionne à l'aune des problématiques concrètes de l'activité professionnelle. Lors des premiers pas en milieu difficile, l'autorité personnelle semble pour beaucoup de débutants constituer la seule ressource pour asseoir leur légitimité professionnelle. Mais l'observation des classes montre au contraire que les enseignants faisant de l'autorité leur seul credo, peinent à instaurer les conditions favorables à la mise au travail. L'ordre en classe est souvent la conséquence du travail scolaire des élèves (directement lié aux enjeux de savoirs) et non l'antécédent. Ainsi, pour « faire autorité » et non « être autoritaire », les ressources les plus précieuses sont davantage liées à l'implication personnelle et à la force de conviction au service d'un projet d'apprentissage clairement identifié aux yeux des élèves.

3. Descriptif des protocoles de formation et de recherche

Cette contribution décrit dans ses grandes lignes un dispositif expérimental d'accompagnement de 15 néo-titulaires de plusieurs disciplines d'enseignement du second degré durant toute une année scolaire dans deux établissements difficiles (classés en éducation prioritaire) de la banlieue parisienne et les effets de ce dispositif *in situ* sur leur développement professionnel.

En référence à l'analyse du travail à des fins de formation professionnelle (Durand, 2008 ; Leblanc *et al.*, 2008 ; Ria, 2009), ce dispositif a pour ambition « d'accélérer la professionnalisation » des

enseignants débutants en mobilisant leur activité comme objet d'étude et de formation selon une triple pertinence : a) *expérientielle*, puisque les matériaux de formation sont en prise directe avec leur réalité professionnelle, notamment leurs situations de travail problématiques, b) *scientifique*, dans la mesure où l'analyse rigoureuse de l'activité favorise le passage d'une intelligibilité de sens commun à une intelligibilité des processus complexes et implicites du métier d'enseignant et c) *transformative*, dans la mesure où l'exploration en formation de solutions concrètes permet aux néo-titulaires de retenir et de tester l'efficacité pragmatique de nouveaux possibles pour intervenir en classe compte tenu de leurs propres dispositions à agir (Figure 1).

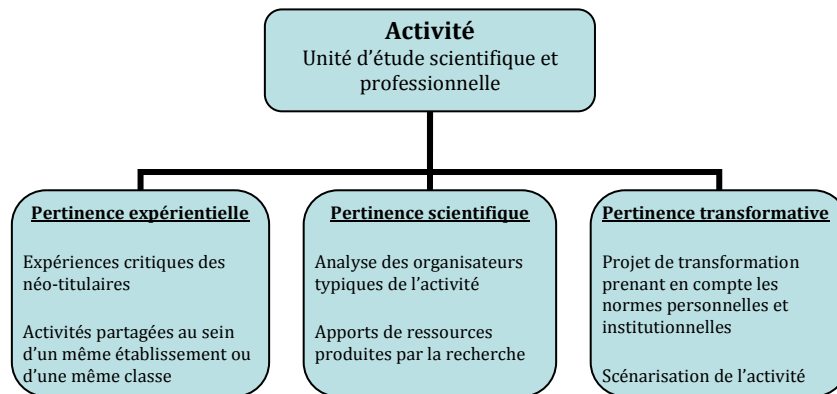


Figure 1 : Triple pertinence de l'activité comme unité d'étude en formation

Un mois après leur entrée dans le métier, les 15 néo-titulaires ont effectué un bilan diagnostic de leurs premières expériences de classe (Formation F1/Figure2). Plusieurs difficultés récurrentes ont émergé du tour de table : l'accueil et la mise au travail des élèves, le contrôle du bruit en classe, la gestion des élèves difficiles, l'enseignement à des élèves de niveaux très hétérogènes, les transitions entre des séquences distinctes de travail, *etc.* Deux recueils de données de deux jours chacun (R1 et R2) ont été effectués à deux mois d'intervalle pour enregistrer l'activité en classe de cinq néo-titulaires volontaires de quatre disciplines d'enseignement sur le thème retenu prioritairement : l'accueil et la mise au travail des élèves. Les cinq enseignants ont été filmés dans plusieurs classes et ont effectué des entretiens d'autoconfrontation. Les 15 néo-titulaires ont décrit individuellement sur un journal de bord plusieurs débuts de cours, satisfaisants ou insatisfaisants à leurs yeux, en s'attachant à effectuer une analyse rigoureuse des interactions et une évaluation des effets des conduites employées sur les élèves.

Au mois de janvier, les cinq néo-titulaires volontaires ont présenté une sélection, produite de leur part, d'extraits vidéo de leurs activités en classe à l'ensemble des néo-titulaires (F2). Ils se sont attachés à les décrire en précisant les conditions d'enseignement et en exprimant leurs propres ressentis de manière authentique dans un espace de formation entre pairs non évaluatif. Animée par un formateur universitaire, cette session a donné lieu à de nombreux points de vue, à des controverses professionnelles très riches mais aussi à une recension de gestes professionnels dont le gradient d'efficacité pouvait être apprécié directement à partir des extraits vidéo visionnés. Plusieurs modélisations produites par la recherche sur les débuts de cours d'enseignants débutants et expérimentés [ressources vidéo et textes] ont alimenté l'analyse collective en fin de session de formation.

Deux autres recueils de données de deux jours (R3 et R4) ont été effectués sur les autres thèmes professionnels retenus en début d'année. Une journée de formation (F3) a permis à chaque néo-titulaire d'effectuer un nouveau bilan sur l'évolution au fil des mois de ses propres investigations en classe. Enfin, une « formation élargie » (F4) a été proposée à l'ensemble des enseignants d'un des deux établissements. Les néo-titulaires filmés tout au long de l'année ont présenté devant des

collègues plus expérimentés des extraits de leurs activités pour : a) montrer sans détour leurs difficultés quotidiennes mais aussi les progrès tangibles auxquels ils étaient parvenus, b) identifier les techniques ou stratégies les plus efficaces de leur point de vue et c) ouvrir une discussion dans le but de mutualiser les expériences à l'échelle de l'établissement et recenser des procédures d'intervention pour une même situation professionnelle.

Des recueils de données ont été effectués pendant les différentes étapes du dispositif de formation pour en mesurer les effets en proposant des questionnaires aux participants et des entretiens-débriefings post-formation aux néo-titulaires filmés et volontaires pour l'animation des sessions de formation.

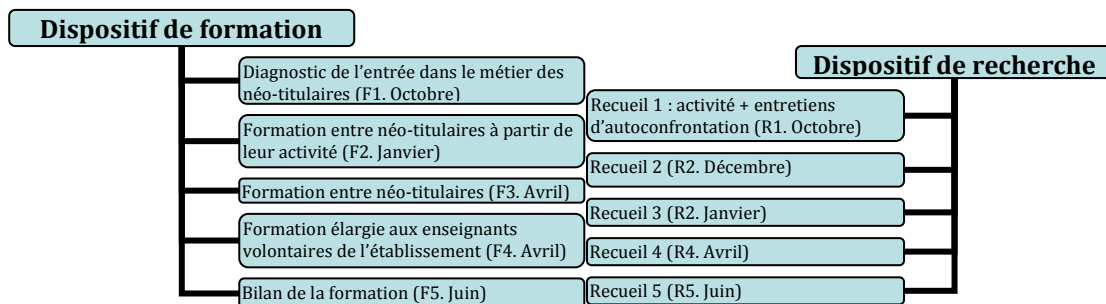


Figure 2 : Articulation des dispositifs de recherche et de formation conduits dans deux établissements scolaires réputés difficiles de la région parisienne (2009/2010)

4. Résultats

4.1 Evaluation globale du dispositif de formation par les néo-titulaires

Ce dispositif d'aide aux néo-titulaires pour faire face aux situations professionnelles les plus critiques de leur point de vue s'est appuyé sur : a) leurs propres expériences durant toute l'année scolaire (témoignages recueillis à l'écrit sur les thèmes étudiés), b) sur des extraits vidéos de l'activité professionnelle d'enseignants volontaires enregistrés à plusieurs périodes de l'année scolaire, constituant au final un corpus vidéoscopique local (potentiellement réutilisable pour d'autres formations locales), c) sur des ressources relatives aux situations-cibles de la formation produites par la recherche (corpus vidéo et extraits de textes ciblés sur les questions professionnelles rencontrées) et d) les compétences d'un formateur universitaire, superviseur des sessions de formation et celles d'enseignants plus chevronnés lors de la formation élargie.

Spontanément la moitié des néo-titulaires ont accepté d'être filmés en classe après la présentation du projet de formation en début d'année scolaire. Ceux-ci se sont particulièrement impliqués dans la formation, multipliant les occasions d'être filmés pour pouvoir analyser pas à pas leurs activités en classe. Ils ont été capables dès les premiers entretiens d'autoconfrontation d'exprimer des projets de transformation de leurs façons d'intervenir. Ceux n'ayant pas souhaité être filmés ont pu aussi profiter des ressources recueillies au fil de la formation, en se « reconnaissant eux-mêmes » dans les extraits vidéo de leurs pairs et en se projetant par procuration dans des scénarios d'intervention. Certains d'entre eux ont accepté d'être filmés en milieu d'année.

Lors de l'évaluation terminale, les 15 stagiaires ont attribué à ce dispositif d'analyse interdisciplinaire des pratiques professionnelles une note générale de 4,3 sur une échelle de 0 à 5, en pointant dans leur bilan six intérêts principaux :

- L'intérêt de pouvoir analyser des situations professionnelles vécues de manière problématique par la plupart d'entre eux dans leurs nouveaux établissements sans jugement *a priori* pouvant les culpabiliser ;
- L'intérêt de pouvoir décrire et comparer les différentes pratiques professionnelles employées avec les mêmes publics scolaires, parfois les mêmes classes et élèves perturbateurs. Ce qui a offert l'occasion d'anticiper des stratégies collectives d'intervention ;
- L'intérêt de pouvoir analyser les pratiques professionnelles entre pairs n'enseignant pas les mêmes disciplines scolaires. Les pas de côté ou conversions des regards pour repérer chez un collègue de culture scientifique différente ses propres préoccupations professionnelles ont été particulièrement appréciés ;
- L'intérêt de pouvoir suivre l'évolution des techniques d'entrée en classe et de mise au travail employées par un même enseignant sur plusieurs mois pour comprendre la nature des transformations opérées ;
- L'intérêt de pouvoir évaluer par le biais du support vidéo l'efficacité concrète d'un geste professionnel sur le comportement des élèves ;
- L'intérêt de se voir offrir un panel de gestes professionnels pour une même situation de travail, utilisés par des pairs, et donc *a priori* davantage mobilisables que ceux employés par des enseignants plus chevronnés. Néanmoins, ce dispositif a permis de relativiser la portée générique et constante de ce panel de gestes professionnels. Les néo-titulaires ont en effet pris conscience qu'une même intervention pouvait avoir des effets très différents sur les élèves selon la signification allouée et la façon de l'incarner.

Dans un registre moins positif, les néo-titulaires ont regretté que ce dispositif expérimental ne se déroule pas de manière plus régulière (selon un rythme bimensuel). Ils ont estimé manquer de temps pour aller plus loin dans l'analyse des vidéos (souvent pour justifier plus finement leurs agissements) et auraient souhaité consacrer plus de temps aussi pour recenser les gestes professionnels efficaces pour chacune des situations professionnelles étudiées. Plusieurs d'entre eux auraient aimé aussi pouvoir associer à ces sessions d'analyse de pratique *in situ* des formateurs disciplinaires pour mieux appréhender les effets de gestes professionnels génériques sur les apprentissages spécifiques dans leur discipline d'enseignement.

Suite à ces premiers résultats d'ensemble, deux études de cas sont proposées pour comprendre à grain plus fin les effets d'un tel dispositif de formation *intra muros* sur le développement professionnel de deux néo-titulaires aux parcours de formation très contrastés.

4.2 Les transformations de l'activité professionnelle de Lucie selon des critères de viabilité personnelle et des critères académiques

Lucie enseigne les mathématiques au collège Evariste Gallois. Elle a effectué son année de stage professionnel dans un établissement d'éducation prioritaire. Ce qui a permis à Lucie d'acquérir une expérience préalable pour enseigner dans les classes difficiles : elle savait déjà au début d'année scolaire organiser un « sas d'accueil en classe » pour montrer aux élèves le changement de territoire physique et symbolique, la frontière entre les lieux d'agitation (les couloirs) et le lieu de travail. Mais, Lucie terminait ses premières journées d'enseignement très fatiguée avec des douleurs vives aux cordes vocales : « Le fait d'avoir vraiment mal à la voix m'a fait prendre conscience que j'avais une absolue nécessité de baisser d'un ton pour me protéger ». Spontanément, elle a adopté des modalités d'intervention répondant à son souci d'économie de soi : attitudes austères d'attente silencieuse, regards prolongés, voix modulée, *etc.* Lucie comprit très tôt le rôle décisif que pouvait avoir « la présence du corps et du regard » pour préserver sa voix et tenir ainsi dans la durée. Elle prit conscience aussi du bénéfice lié à l'ajustement de ses prises de parole au volume ambiant de la classe : « Soit le silence soit le fait de parler assez bas, ça a un effet sur la classe en fait, car du coup ils sont obligés de tendre l'oreille pour m'écouter alors que si je forçais, ils continueraient de parler fort... ».

Lucie énonçait dès le début de l'année scolaire des règles simples qu'elle rappelait – si besoin – à chaque heure : « Comme d'habitude ! ». Son dispositif de début de cours se basait systématiquement sur un contrôle des comportements des élèves par un enrôlement le plus rapide possible dans une tâche scolaire. Elle envoyait sans autre rituel de début de cours plusieurs élèves à la fois noter sur le tableau la correction des exercices demandés la veille : « Le temps qu'ils fassent leurs calculs au tableau, il n'y a pas besoin que je les surveille, je peux ainsi vérifier individuellement si tous les élèves ont effectué leurs exercices ». Cette organisation collective répondait à la volonté d'entrer de plein pied dans sa matière, mais aussi d'insister sur le travail individuel que chacun des élèves doit fournir : « Je tiens vraiment à ce qu'ils fassent les exercices car cela les oblige à revoir ce que l'on a fait au cours d'avant, donc c'est important pour moi, je leur demande pas grand chose mais j'estime que cela doit fait... ». Les élèves connaissaient parfaitement le système de sanctions qu'utilisait l'enseignante : « Au bout de trois fois où ils n'ont pas fait leur exercice, je leur mets une heure de retenue en leur disant que s'ils ne veulent pas travailler à la maison, ils vont venir travailler au collège... »

En résumé, dès les premières semaines d'enseignement, Lucie s'est adaptée à des nouvelles conditions d'enseignement ayant un air de famille avec celles rencontrées lors de son stage professionnel. Elle est parvenue à engager les élèves durablement dans des situations de travail structurées en anticipant régulièrement les phases de transition : « Ne laisser aucune place aux temps morts, il faut sans cesse que les élèves soient en activité pour limiter les débordements d'élèves qui s'ennuieraient ne serait-ce qu'un instant ». Son activité s'est construite en intégrant conjointement les normes académiques de sa discipline et ses propres normes de résistance physique.

4.3 L'effet du dispositif expérimental de formation sur l'activité de Lucie ? Un renforcement progressif de la pertinence de ses modalités d'action

Lucie a été filmée cinq fois en classe durant l'année scolaire. Les enregistrements de son activité suivis d'entretiens d'autoconfrontation lui ont permis d'exprimer et de comprendre avec plus de discernement ce qu'elle ressentait de manière implicite : « Le visionnement des vidéos m'a conforté dans la nécessité d'économiser ma voix et de garder mon énergie pour les situations qui en demandent beaucoup... ». Lucie a présenté une sélection d'extraits vidéo de son activité en début de cours aux autres néo-titulaires (F2). Leurs commentaires ont contribué par un jeu de miroir à conforter encore plus précisément les traits les plus caractéristiques de ses modalités d'action. Ces confrontations l'ont aidée à formuler des pistes de transformation de sa propre activité professionnelle, pour en quelque sorte en « arrondir les angles » : « J'ai envie d'essayer de paraître moins stricte, moins carrée, sans pour autant l'être moins... ». Pour autant, et par comparaison et contraste vis-à-vis des extraits vidéos présentés par les autres néo-titulaires, elle a pu identifier son propre seuil de tolérance dans l'exercice de son métier : « Je tolère beaucoup moins de bruit que ça, j'aurais du mal à travailler dans ces conditions... ».

Lucie a hésité lorsqu'il lui a fallu identifier la modalité d'accompagnement du dispositif la plus pertinente de son point de vue : « Entre analyse de pratique, enregistrements vidéo et entretiens d'autoconfrontation, j'ai du mal à déterminer lequel m'a le plus permis d'avancer, dans la mesure où ils me paraissent indissociables. S'il faut choisir, je pense que les entretiens sont les plus formateurs, car ils permettent d'analyser des méthodes, des prises de parole, des réactions, bonnes ou mauvaises, de se poser des questions essentielles (« pourquoi », « pour quoi », « comment ») afin de modifier certaines pratiques, ou de se conforter dans d'autres. Par ailleurs, les entretiens seraient bien moins formateurs sans l'outil vidéo ! ». Lucie a pu aussi envisager d'adopter de nouvelles modalités d'action « prises sur le vif » lors de l'observation des vidéos de ses pairs : « J'ai pu voir d'autres méthodes qui constituent des 'forces de proposition' pour mes propres pratiques ».

4.4 Les transformations (plus lentes) de l'activité professionnelle de Romain nécessitant des changements profonds dans sa conception du métier d'enseignant

Romain enseigne l'allemand au collège Evariste Gallois. Après avoir obtenu l'agrégation, il a effectué son stage professionnel dans un lycée d'excellence de Paris. Romain a été affecté en tant que néo-titulaire en établissement classé en éducation prioritaire. Sans aucune expérience des publics agités et très faibles dans sa discipline scolaire, il a abordé les premières heures d'enseignement en s'appuyant sur un ensemble de convictions provenant de son parcours de formation initiale : « Je me mets à distance pour montrer que j'attends le silence parce qu'au début de l'année, je parlais du principe que l'on commence un cours dans le silence, le calme, la concentration... Et voilà, je leur montre [position statique en retrait les bras croisés] que je suis prêt et puis j'essaye de les mettre un peu face à leur conscience... Que c'est eux qui décident... Ils sont en troisième, c'est une classe où il y a des enjeux, le brevet, le passage en seconde générale, c'est eux qui décident... ». Ses longues attentes se sont avérées infructueuses, les élèves parvenant toujours à entretenir l'agitation : « Je suis agacé mais je contiens tout ça... Je préfère cette attitude là, de retrait plutôt que celle du professeur qui va rappeler les élèves à l'ordre en criant, en s'énervant parce que je suis très mauvais dans ce rôle-là... Je ne sais pas crier comme ça, si je m'énerve, je vais bégayer et puis j'ai envie que mon métier soit un peu... que mon métier soit agréable... J'ai choisi ce métier parce que je l'aime et je veux que cela soit agréable, j'ai pas envie de m'énerver... ».

L'activité de Romain en début de cours reposait sur la conviction que la mise en ordre de la classe est un préalable absolu à la mise au travail. C'est seulement une fois le calme obtenu qu'il sera possible de délivrer des consignes qui disent à tous ce qu'ils ont à faire. Et cette conviction, construite implicitement en formation initiale et durant sa propre scolarité, est très certainement un obstacle ou un frein à la mise au travail rapide des élèves. Car ceux-ci peuvent trouver là un point d'appui pour retarder le plus possible l'entrée dans l'activité scolaire. Cependant, malgré ses premières déconvenues, Romain n' pas abdiqué : « Non, je ne renonce pas du tout, mais c'est usant, parce que voilà, quand je passe un week end sur une préparation et que ça se passe comme ça et ben c'est un fiasco, alors que j'avais espéré tout le week end que ça marche bien... ».

4.5 L'effet du dispositif expérimental de formation sur l'activité de Romain ? Trois vecteurs particulièrement significatifs de son point de vue

L'activité de Romain illustre une des difficultés communes rencontrées par beaucoup de jeunes enseignants dans ces conditions d'enseignement. Leur identité de professionnel en cours de construction est mise à l'épreuve. Ce cas préfigure malheureusement ce qu'une majorité de débutants risque de vivre en France dans les années à venir puisque le volet professionnel de leur formation initiale est l'un des plus faibles au plan européen. Le dispositif expérimental proposé a contribué sans nul doute à aider Romain durant cette prise de fonction qui, notamment avec une classe en particulier, aurait pu se transformer en calvaire. Et son implication dans le dispositif expérimental fut à la hauteur de son désarroi en début d'année. Trois éléments du dispositif ont constitué selon Romain des vecteurs précieux d'apprentissage de son métier.

Le premier vecteur de formation a concerné les modalités d'enregistrement en classe et d'entretien d'autoconfrontation auxquelles Romain a adhéré avec enthousiasme. Il a pu ainsi s'observer *de visu* et mettre en mots ses propres frustrations contenues jusque-là face à ses élèves de troisième. Il a reconnu la difficulté des premiers visionnements : « C'est sûr que c'est un peu délicat, c'est pas très confortable comme situation, c'est une forme de 'striptease', d'être vu comme ça en classe... Bon, après c'est génial de se voir comme ça à l'écran, d'avoir un regard objectif sur soi-même, c'est tellement rare... ». Le premier entretien était chargé d'émotion, ponctué par des silences prolongés, des hésitations et marqué aussi par une grande authenticité dans ce dévoilement courageux. Dès les entretiens suivants, Romain a adopté une tonalité d'échange beaucoup plus maîtrisée et a fait preuve d'un plus grand discernement dans l'analyse de ses modalités d'action.

Le second vecteur particulièrement significatif pour Romain, lors de ce dispositif expérimental, est provenu de la présentation à ses pairs de ses propres difficultés. Ce dernier a pointé celles-ci avec subtilité et un brin d'ironie dans l'autocritique, en insistant sur le caractère commun de sa situation

professionnelle : « Ça ne me dérange pas de reconnaître mes propres difficultés avec cette classe-là alors qu'avec les autres niveaux scolaires je n'ai pas de problème particulier... Tout le monde peut être en difficulté avec ces élèves-là... ». Romain a pu expliquer à ses collègues ses actions, les convictions qui les sous-tendaient, tout en reconnaissant au fur et à mesure de sa présentation la faible efficacité de son intervention avec ce type de public scolaire : « J'ai pris encore plus conscience lors de la présentation aux collègues de la nécessité de changer de façon de faire avec ces élèves... ». Avec beaucoup d'humilité et un trait d'humour, Romain a reconnu devant ses pairs apprendre à se (re)connaître en tant que professionnel en développement : « Ce qui m'a vraiment surpris, c'est mon attitude en général qui est la réserve oui, j'aime bien jouer cette carte de la sobriété, jouer le rôle du prof qui est distant, mais là [son attitude sur l'écran vidéo], je trouve que c'est carrément trop, là je suis inexpressif, là si je dois travailler quelque chose je pense que c'est ça, c'est d'être un peu plus engageant et moins 'réfrigérant' [rires de ses collègues]... ».

Le troisième vecteur favorable à la trajectoire de formation de Romain est apparu lorsque ce dernier a pu « observer à distance » (par vidéo interposée) les registres d'action de Nora (néo-titulaire en anglais) avec les mêmes élèves de troisième. Romain s'est estimé « très impressionné » par l'engagement, la présence de Nora qui adoptait une relation beaucoup plus directe (les yeux dans les yeux), spontanée, parfois même réactive à l'égard des élèves alors que lui se positionnait préférentiellement en retrait. Romain compara pendant de longues minutes ses propres repères à ceux de sa collègue. A un moment du visionnement de la séquence vidéo, Romain frappa du poing sur la table et nota sur son carnet une liste de critères en opposition dans la comparaison des deux styles d'intervention avec une même classe difficile : proximité *versus* distance, impatience *versus* neutralité, tutoiement *versus* vouvoiement, systèmes de sanction différents, *etc.* Romain a reconnu lors du débriefing post-formation : « Oui, Nora est plus efficace, je me rends compte qu'on ne doit pas forcément exiger le silence pour se mettre au travail... ».

Le dispositif expérimental de formation a permis à Romain d'apprendre à se connaître par le biais de la vidéo en pouvant décrire, dans un espace de formation protégé et non évaluatif, ses difficultés, mais aussi en pouvant les exprimer devant des pairs. Il a compris en visionnant les différents extraits vidéo quelles modalités d'intervention pouvaient être plus pertinentes dans ce contexte d'enseignement. Ce qui a lui a demandé de déconstruire ses propres convictions quant aux registres d'action les plus pertinentes à employer face à des adolescents peu enclins au travail scolaire : « Oui, au début j'attendais comme ça et je me suis rendu compte qu'on ne devait pas forcément exiger le silence pour se mettre au travail... ». Mais ces changements ont pris du temps puisqu'ils requéraient l'abandon de conceptions sur le métier d'enseignant construites tout au long de son parcours d'excellence à l'école puis à l'université. Seulement après plusieurs mois de tâtonnement, Romain s'est autorisé à faire autrement : « Je les fais entrer dans la classe qui est déjà baignée dans l'obscurité, il y a le vidéoprojecteur qui fonctionne... Je distribue un exercice très facile à cocher de compréhension écrite, et j'envoie l'image et voilà, et je ne dis rien, j'attends pas [plus] une entrée solennelle avec les élèves debout, le silence [comme lors du premier trimestre]... Ça, ça marche mieux... ».

5. Discussion générale

5.1 Dynamique de transformation des activités et des identités au travail

Les débutants, notamment ceux qui enseignent dans des classes difficiles, fabriquent des mondes viables dont les normes successives se transforment selon des critères subjectifs provisoires, produits de la dynamique sans cesse renouvelée de leurs couplages aux situations scolaires (Ria, 2009). Leurs normes dépendent notamment de leur trajectoire de formation, c'est-à-dire de leurs expériences préprofessionnelles, de leur connaissance et exigence scientifique mais aussi de leur résistance physique et psychologique dans des contextes scolaires souvent éprouvants. La transformation de leur activité en classe s'opère à des rythmes très différents d'un enseignant à l'autre. Il existe des transformations lentes, à peine perceptibles tout en laissant des traces dans l'activité présente, mais aussi des transformations plus marquées. Dans les deux cas, ce qui était

tenu pour vrai dans son organisation pour une même famille de situations professionnelles ne l'est plus lors de l'état suivant : les façons de percevoir et d'agir en classe sont de natures différentes.

Comme le suggèrent les premiers résultats de cette étude, les modalités de formation proposées dans ce dispositif expérimental peuvent favoriser ces changements d'orientation de l'activité professionnelle. Les débutants volontaires ont pu, par la confrontation aux traces de leur propre activité et de celle de pairs, dépasser la connaissance syncrétique de leurs interactions en classe. Dans ce sens, la vidéo contribue à développer la dimension discriminative ou prédicative de la connaissance comme « identification de soi » dans le réel de la classe, mais aussi comme identification des propriétés et des relations avec les élèves. Sans pour autant garantir que cette valeur ajoutée ne s'accompagne *de facto* de l'autre dimension de la connaissance, opérative cette fois, c'est-à-dire structurant l'orientation pragmatique de l'activité (Pastré, 2008).

L'activité s'accompagne d'un « vécu », d'une expérience personnelle, intime, multiforme, colorée affectivement et à l'origine d'un « point de vue en première personne ». Dans ce sens, l'activité est génératrice d'identité, c'est-à-dire de permanence et de « mêmété » (Ricoeur, 1990). A cet égard, les modalités proposées dans ce dispositif ont permis aux néo-titulaires de mieux connaître les traits les plus saillants de leur identité professionnelle en cours de construction. En forçant le trait, Nora s'est trouvée « borderline », Lucie « trop carrée », Romain « réfrigérant et distant ». Ces processus d'identification des styles personnels ne se sont pas opérés dans l'action en classe mais lors du dispositif. Le risque est de figer en formation ces formes de « caractérisation en creux » pour en déduire, réduire de manière essentialiste, les marges de manœuvre de l'action. S'il est important d'aider les jeunes enseignants à mieux se connaître et à se reconnaître en acceptant de « composer avec soi-même », l'enjeu est bien de contribuer à augmenter leur pouvoir d'agir. Il est alors préférable de leur proposer, non pas de changer leur identité en classe, mais de transformer leurs activités, qui elles-mêmes seront à terme génératrices de nouvelles identités au travail.

5.2 Perspectives d'articulation de dispositifs locaux et dispositifs nationaux de formation

Les perspectives d'espaces de formation « au fil de l'eau » esquissées dans cet article rejoignent une tendance forte au plan international consistant à donner plus d'autonomie aux établissements dans la formation de leur personnel (Maandag *et al.*, 2007). Néanmoins, cette responsabilisation accrue au plan local nécessite de penser à nouveaux frais les organisations et les conceptions classiques se nourrissant des oppositions entre recherche et formation, débutants et experts, formation en centre et formation sur le terrain et apprentissages individuels et collectifs. Nous suggérerons ici sommairement trois perspectives qu'il nous semble intéressant de discuter, au moment de redéfinir la place et le sens de la formation professionnelle des enseignants en France.

Premièrement, si la mobilisation d'un corpus vidéoscopique local peut être un média puissant d'implication des enseignants dans leur formation, elle implique de repositionner les rôles et les fonctions des formateurs et/ou tuteurs. Ces derniers pourront constituer sur plusieurs années un corpus de données sur les activités débutantes, caractéristique des conditions locales d'enseignement. Mais ces modalités de vidéo-formation nécessitent de : a) s'emparer des méthodes d'explicitation des vécus professionnels pour analyser leur travail, b) s'appuyer sur un cadre éthique propice à l'analyse de pratiques qui anticipe, pondère, relativise les effets potentiels de surinterprétation des vidéos et de stigmatisation des difficultés, c) aider les débutants à analyser leur activité, c'est-à-dire à identifier les composantes expérientielles de leurs vécus, mais aussi les « organisations invisibles » pour eux et qui pourtant constituent de solides candidats dans l'explicitation des ingrédients qui font tenir une situation de classe (comme par exemple, l'organisation de Lucie en début de cours structurant conjointement les activités individuelles et collectives) et d) positionner les pratiques acceptables (sans les prescrire) tout en bornant en amont et en avant les pratiques moins acceptables (sans les proscrire).

Deuxièmement, si l'établissement devient « établissement formateur », il ne peut pas seulement se consacrer à l'accompagnement des débutants. Il est aussi nécessaire d'aider les enseignants ayant

quelques années d'expérience en plus ou bien plus anciens, qui n'ont pas forcément effectué les progrès escomptés ou les adaptations indispensables aux conditions d'exercice professionnel renouvelées et qui ne bénéficient de la mansuétude portée à l'égard des débutants. Ce qui peut expliquer des situations d'isolement voire de sclérose professionnelle. La dynamique d'apprentissage générée autour des situations professionnelles vécues par tous (et non seulement les débutants) comme des « points noirs quotidiens » au sein d'un même établissement, peut être une offre opportune pour construire de nouveaux repères intergénérationnels. La formation conçue jusque-là individuellement à l'échelle de la classe pourrait alors s'étendre au collectif enseignant à l'échelle de l'établissement. L'enjeu plus large est bien de favoriser l'émergence en établissement d'une communauté éducative (toujours) apprenante.

Enfin, les perspectives proposées dans cet article requièrent de définir des modalités de formation en composant avec les ressources et contraintes locales mais aussi avec des ressources et des orientations nationales communes pour éviter des offres de formation trop disparates d'un établissement à l'autre. Un projet de formation en établissement devrait pouvoir esquisser progressivement des standards de pratique pour guider les débutants et aboutir *in fine* à une vision plus partagée du « bon enseignement » compte tenu des conditions d'enseignement spécifiques, mais aussi s'appuyer sur des référentiels nationaux. La plate-forme de l'INRP « NéoPass@ction » (Ria, 2010b), structurée à partir de travaux de recherche sur le travail réel des enseignants lors de leurs premiers pas professionnels, répond à cette volonté d'offrir aux débutants et à leurs formateurs des ressources nationales en ligne pour un accès libre à titre individuel ou un accès davantage structuré au sein d'un projet de formation en établissement ou projet académique.

6. Références

- Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. Une approche énaïve de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage - développement. *Education et Didactique*, 2(2), 69-93.
- 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.
- Maandag, D.W., Deinum, J.F., Folkert Deinum, J., Adriaan Hofman, W.H. & Buitink J. (2007). Teacher education in schools : an international comparison. *European Journal of Teacher Education*, 30(2), 151-173.
- Merhan, F., Ronveaux, C. & Vanhulle, S. (2007). *Alternances en formation*. Bruxelles : de Boeck.
- Pastré, P. (2008). La didactique professionnelle : origines, fondements, perspectives. *Travail et Apprentissage*, 1, 9-21.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- 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.
- Ria, L. (2010a). *La professionnalisation des enseignants débutants*. Note n°4 de l'INRP destinée au Ministère de l'Éducation Nationale, 19 février 2010.
- Ria, L. (2010b). *Plate-forme de formation en ligne « NéoPass@ction » de l'Institut National de Recherche Pédagogique*. Espace ministériel de ressources et de formation du Programme National de Pilotage de la Direction Générale de l'Enseignement Scolaire en France. <http://neo.inrp.fr>
- Schwille, J., & Dembélé (2007). *Former des enseignants : politiques et pratiques. Principes de la planification de l'éducation*, n°84. Paris : UNESCO.

ⁱ La professionnalisation est entendue ici comme le processus de construction des professionnels par la formation initiale ou continue.

ⁱⁱ L'expression est utilisée pour insister sur le fait que la formation s'inscrit dans la dynamique de l'activité professionnelle en situation, c'est-à-dire avec son histoire, ses particularités locales, ses conjonctures et ses évolutions. Cependant toute analyse réflexive nécessite un pas de côté, une part d'autonomisation par rapport à l'activité professionnelle d'origine, cible de la formation.