

19 au 21 juin 2008, IUFM de Montpellier

ALFA

LI RDEF

E.A. 3749

Journées d'étude inscrites comme colloque associé
aux Deuxièmes rencontres scientifiques
universitaires Montpellier-Sherbrooke



La notion de « gestes professionnels » : entre analyse de l'activité, épistémologie et ingénierie de formation

RIA Luc, Laboratoire PAEDI, IUFM d'Auvergne

Atelier n° 6 :

« Développement professionnel des enseignants débutants en milieu difficile : modélisation d'activités typiques en débuts de cours »

Mots clefs : développement professionnel, enseignants débutants, réseau ambition réussite, activités typiques en début de cours

Une enquête sociologique a étudié l'insertion professionnelle de 550 professeurs stagiaires (Garnier, Lazuech et Rimbart, 2008). Beaucoup ont débuté dans des académies d'accueil au sein d'établissements classés éducation prioritaire. Un tiers de ces débutants estiment avoir nettement amélioré leur façon de travailler en classe après 5 ans alors qu'une petite proportion d'entre eux (15%) déclarent toujours rencontrer les mêmes problèmes pour faire cours. Plus généralement, 40% des enseignants affirment après 5 années d'expérience éprouver encore des difficultés importantes pour mettre les élèves au travail en début de cours. Dans certains contextes d'exercice professionnel, ces débuts de cours constituent un véritable défi renouvelé à chaque heure. L'instauration de la *forme scolaire*, condition nécessaire mais non suffisante pour les apprentissages scolaires, devient parfois une finalité en soi, ou du moins un *passage à risque* avec des phases de transition précaires entre des activités, des temporalités et des territoires antagonistes (Ria et Rayou, 2008).

Si cette enquête décrit les parcours des enseignants en début de carrière avec leur lot de progrès et de difficultés (déclarées mais non observées), elle ne dit rien des processus de transformation de leur activité professionnelle. Quelles sont les difficultés concrètes des enseignants débutants exerçant en milieu difficile ? Pour quelles raisons certains d'entre eux s'adaptent-ils de manière efficace à leur nouveau contexte d'enseignement, *se métamorphosent-ils* en quelques mois alors que d'autres peinent durant plusieurs années à dépasser les difficultés inhérentes aux premiers pas professionnels ? De quelle *métamorphose* s'agit-il et quels en sont les constituants ? C'est pour tenter d'apporter des éléments de réponse à ces questions qu'a été créé un observatoire¹ du développement professionnel des enseignants débutants dans des établissements classés Ambition Réussite de

¹ En collaboration avec Patrick Rayou, sociologue de l'éducation (Paris 8) depuis 2005 et avec le Centre de ressources Alain SAVARY de l'INRP depuis 2007.

l'Académie de Créteil. Il s'agit de comprendre leur travail quotidien, leur adaptation à des publics réputés difficiles mais aussi à de nouvelles formes d'intervention en classe, notamment dans les établissements éducation prioritaire dotés de moyens humains et financiers supplémentaires. L'enjeu plus large est de savoir si les « nouveaux enseignants » (Rayou et van Zanten, 2004) effectuant leurs premiers pas dans ces contextes scolaires en partie renouvelés vont transformer (ou non) la professionnalité enseignante (Gelin, Rayou et Ria, 2007). La production de connaissances sur le travail réel des enseignants débutants a pour but de contribuer à préparer les professeurs stagiaires en formation initiale et de participer au processus de re-normalisation du travail prescrit des enseignants (Leblanc, Ria, Dieumegard, Serres et Durand, 2008).

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 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, sous presse).

Trois présupposés essentiels fondent ce cadre théorique : a) l'activité est toujours couplée à une situation, l'une et l'autre évoluant conjointement dans le temps. Le sens de l'activité pour l'acteur est donc en continuelle reconstruction, b) une activité ne peut être comprise hors de la signification que lui donne son acteur, dont le regard partiel, subjectif ne croise qu'en partie (ou pas du tout) une représentation objective et rationalisée du monde et c) bien que ressentie comme singulière et subjective, une activité s'inscrit toujours dans un héritage culturel et dans une communauté d'appartenance. Dans l'activité, chaque acteur se réapproprie cet héritage et contribue à le perpétuer localement, comme une réalité collective.

L'activité selon cette acception scientifique se distingue des notions de *pratique* et de *gestes professionnels* souvent réduits aux répertoires de sens commun ou répertoires professionnels. L'activité comme totalité dynamique intégrant des composantes internes (cognitives, intentionnelles, émotionnelles, mémorielles et perceptives) et externes (contexte d'action) intègre des actions (*gestes professionnels*) dont la signification est tout à la fois singulière, écologique et culturelle.

Méthode

A ce jour une vingtaine d'enseignants débutants du second degré de plusieurs disciplines d'enseignement 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 durant toute une année scolaire dans leur travail au sein d'un collège RAR de St Denis (93)². Leur activité en classe a été enregistrée à l'aide d'une caméra numérique et d'un micro HF. Ce corpus vidéo d'une cinquantaine d'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 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 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

² Dans le cadre de la thèse en Sciences de l'Éducation de Marie Estelle Rouve avec l'aide du Centre de Ressources Alain SAVARY de l'INRP.

pour agir, ce qu'ils percevaient ou ressentait. Ces entretiens ont favorisé la mise en mot de l'expérience, en particulier le dévoilement de leurs émotions, préoccupations et des connaissances mobilisées lors de l'activité professionnelle.

La mise en correspondance des données relatives à la description extrinsèque de l'activité (observations du chercheur ou 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 enseignants débutants (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 emplans temporels longs. Ainsi, notre étude s'attache à repérer les variations intra-individuelles du développement de l'activité des enseignants sur des emplans temporels longs, mais aussi à identifier des traits de typicalité inter-individuels du développement professionnel de la communauté des enseignants débutants.

Résultats

Modélisation des activités typiques en début de cours

Cinq activités typiques d'enseignants débutants (1 à 2 années d'expérience professionnelle), et deux d'enseignants plus expérimentés (7 à 9 années) permettent de repérer différentes modalités d'entrée en classe et de mise au travail des élèves. Cette modélisation se caractérise de la manière suivante :

- La description de chaque activité typique s'appuie sur : a) une photographie illustrant une des attitudes corporelles typiques de l'enseignant(e) lors de l'entrée en classe de ses élèves ou en début de cours, b) un extrait vidéo de quelques minutes relatif à l'entrée en classe et/ou aux premières interactions avec l'enseignant(e), c) un bref extrait de l'entretien d'autoconfrontation explicitant les émotions, les éléments significatifs et les interprétations de l'enseignant(e) lors des débuts de cours, d) une *frise développementale* permettant de situer l'activité typique concernée par rapport aux autres activités typiques et e) un tableau consignait l'ensemble des composantes de l'activité de l'enseignant(e) avec une évaluation sur une échelle ordinale (de -3 à +3) de leur confort/inconfort au travail et des données d'observation des comportements de l'enseignant(e) et des élèves en classe.
- Ces activités typiques sont hiérarchisées les unes par rapport aux autres selon des indices de développement permettant de repérer la modification : a) des composantes de l'activité, b) de l'ambiance de classe, c) des activités des élèves. Chaque activité typique est distincte de la précédente par une modification à la fois de ses composantes internes et de la situation scolaire.
- Chaque activité typique constitue le meilleur représentant d'une collection de cas ayant *un air de famille*, même si toutes n'ont pas le même gradient de représentativité.
- L'intelligibilité d'une activité typique est favorisée par l'étude des activités précédentes ou suivantes. Ainsi, une activité typique n'est un état figé, statique mais une *forme provisoire* devant être comprise dans sa dynamique de transformation.
- Notre modélisation, en cours de construction, ne prétend pas recouvrir l'ensemble des activités typiques des premiers pas professionnels des enseignants en milieu difficile.

Niveaux d'adaptation de l'activité en contexte scolaire difficile

L'étude de la suite hiérarchisée des activités relatives à l'entrée en classe des élèves et à leur mise au travail permet de repérer des processus typiques d'une communauté en développement dans les contextes d'enseignement difficiles au-delà des traits personnels ou psychologiques des enseignants observés et des variations contextuelles. Quatre niveaux d'adaptation de l'activité peuvent être décrits sans que ceux-ci soient exclusifs ou suivis linéairement par les débutants au cours de leurs premières années d'exercice professionnel :

Le premier niveau concerne les enseignants débutants en difficulté lors des débuts de cours. Leur activité se caractérise par des émotions intenses, des attentes interminables, des renoncements et des formes de résignation. Ceux-ci insistent dans les entretiens sur l'imprévisibilité des scénarios de classe et sur leur incapacité à les infléchir. S'ils construisent des connaissances sur les élèves perturbateurs et la façon d'instaurer des formes de *modus vivendi* en classe, ils ont tendance à mettre leur discipline d'enseignement à l'écart, entre parenthèses, le temps d'établir l'ordre en classe. Ce qui peut, dans certains cas extrêmes, durer toute l'heure : les élèves, experts de ces situations d'attente, de ces transitions aux contours mal définis, multiplient les activités parallèles pour retarder la mise au travail.

L'activité du deuxième niveau s'échafaude de manière empirique, par essais et erreurs, en réaction aux premières expériences douloureuses. Les enseignants coupent court à toute négociation et déploient des stratégies parfois brutales d'entrée en classe. L'enrôlement des élèves à peine entrés s'effectue sans préambule, sur des tâches scolaires plus ou moins sophistiquées : recopiage d'un cours au tableau, relecture de la dernière leçon, remplissage d'un texte à trous, mise en place d'ateliers séparant les élèves perturbateurs avec un plan de travail préétabli, *etc.* Le travail écrit individuel avec des consignes minimales contribue de manière efficace à la diminution du bruit et à la prise en main progressive de la classe. Ces configurations 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.*). La recherche pragmatique d'une stabilité de l'activité en classe (même ponctuelle), d'un plus grand confort d'enseignement est première, la pertinence didactique seconde. Les exercices scolaires sont quelque sorte instrumentalisés à des fins de protection de soi.

L'activité caractérisant le troisième niveau d'adaptation ne recourt plus forcément à ces étayages compensatoires. Les enseignants s'estiment être davantage en mesure de prendre la classe sans mobiliser ces configurations qu'ils finissent par trouver trop répétitives ou sclérosantes. Néanmoins, d'autres formes de ritualisation apparaissent : les enseignants vont à la rencontre des élèves le plus tôt possible dans les couloirs, instaurent un sas d'accueil individuel devant la porte pour signifier les yeux dans les yeux, par des prises de paroles personnalisées, le changement de territoire et les nouvelles règles qui en découlent. En multipliant les déplacements autour des élèves agités et les remarques individuelles parfois mesurées, parfois théâtralisées, ils parviennent à canaliser l'agitation collective et à percevoir le point de bascule favorable à l'amorce des premières questions sur le travail scolaire en cours. 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 d'enseignement.

Un quatrième niveau d'adaptation a été observé auprès d'enseignants plus expérimentés (ayant entre 7 et 9 ans d'expérience professionnelle dans des établissements Ambition Réussite). Ceux-ci n'ont plus besoin d'instrumentaliser les exercices scolaires pour tenir la classe en début de

cours ni d'entretenir des formes excessives d'engagement. Trois traits typiques fondent leur efficacité dans l'accueil et la mise au travail des élèves. Premièrement, et de façon surprenante tellement ils font preuve de maîtrise lors les situations scolaires observées, ils appréhendent toujours les débuts de cours dans la mesure où selon eux *tout se joue dans les premières minutes*. Leur appréhension provient de la crainte de ne pas être à la hauteur des exigences qu'ils donnent à leurs élèves à chaque heure. Deuxièmement, ils parviennent à créer des ambiances de classe extrêmement calmes seulement par des regards prolongés pendant de longues secondes, des expressions théâtralisées avec des prises de parole minimales. Ces formes de communication non verbale, de présence physique sont autant de *modalités d'existence* en classe ayant plus d'effet sur les élèves que les interventions fleuves et virulentes des enseignants moins expérimentés. Troisièmement, ces enseignants jouent avec subtilité sur les rapports de force entre les individus et le groupe-classe en tentant de provoquer, parfois de manière très calme, parfois de manière cinglante, des sentiments de culpabilité chez l'élève réprimandé pour qu'il comprenne de lui-même qu'il perturbe, pénalise, non pas l'enseignant, mais la mise au travail des autres élèves. Alors que les enseignants des niveaux précédents s'épuisent dans des remarques individuelles sans fin avec une portée limitée au mieux à un seul élève, leurs remarques individuelles interpellent la plupart du temps la conscience collective, la dynamique du groupe. Ce qui leur permet d'entamer leurs cours avec beaucoup moins d'inertie et d'énergie. Maîtres d'œuvre en début de cours, ils apprécient ensuite de voir les élèves s'engager de manière plus autonome sur les exercices proposés.

Des émotions paralysantes lors des premiers face à face à leur théâtralisation pour modifier l'ambiance de classe, des négociations stériles aux interventions par réaction plus répressives, de l'usage d'exercices scolaires instrumentalisés à des fins de protection personnelle à la quête d'une légitimité plus directement liée aux enjeux de savoirs, de la focalisation sur les seuls individus à l'attention portée au collectif au travail, autant de transformations de l'activité professionnelle pour aborder ces débuts de cours problématiques, autant de prises de conscience le plus souvent implicites et solitaires. L'efficacité de ces activités d'accueil et de mise au travail ne s'acquiert ni de manière totalement spontanée, ni de manière totalement linéaire : elle se construit plus ou moins explicitement au fil des expériences, des difficultés selon les contextes scolaires et selon des temporalités propres à chaque enseignant. Cependant, sa modélisation, et les étapes qui la précède, offre des pistes précieuses pour la formation initiale des enseignants, notamment pour leur faire comprendre concrètement comment les options didactiques structurant l'activité, spécifiques ou invariantes d'une discipline scolaire à l'autre, peuvent se révéler être des atouts robustes pour tenir la classe mais surtout pour enseigner. Ce qui nécessite de s'intéresser à la double facette, ergonomique et didactique, des *situations scolaires* et du rapport que les enseignants entretiennent avec les *enjeux curriculaires*.

Références

- Durand, M. (sous presse). *Articulation entre recherches empiriques et technologiques en formation des adultes. Illustrations dans le cadre d'une approche auto-référée de l'activité. Education & Didactique.*
- Gelin, D., Rayou, P., Ria, L. (2007). *Devenir enseignant. Parcours et Formation.* Paris : Collection 128, Armand Colin.

- Guibert, P., Lazuech, G., Rimbart, F. (2008). *Enseignants débutants, « faire ses classes »*. *L'insertion professionnelle des professeurs du second degré*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- 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 : éditions Bayard.
- 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.
- Theureau, J. (2004). *Le cours d'action : Méthode élémentaire*. Toulouse : Octarès.