



Ria, L. (2007). Transformation de l'activité professorale lors d'un dispositif d'observations entre pairs : un enjeu de recherche et de formation pour l'accompagnement dans l'entrée dans le métier des enseignants du second degré en France. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 6, 61-82. <https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2007.035>

This article is published under a *Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY)*:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Luc Ria, 2007



Transformation de l'activité professorale lors d'un dispositif d'observations entre pairs : un enjeu de recherche et de formation pour l'accompagnement dans l'entrée dans le métier des enseignants du second degré en France

Luc RIA¹

Laboratoire PAEDI de l'IUFM d'Auvergne (France)

Cette recherche a pour objet l'évaluation d'un dispositif expérimental d'accompagnement des néo-titulaires du second degré dans l'Académie de Créteil. Cet article décrit le contexte de la recherche, ses objectifs, son observatoire et les principaux résultats relatifs à l'activité des néo-titulaires lors de l'observation en classe de l'activité de leurs pairs et lors de séquences de débriefing post-observation. Cette recherche met en lumière des processus de co-apprentissage professionnel se développant au cours d'une formation in situ déplaçant plusieurs des repères habituels de la formation initiale des jeunes enseignants au sein des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM).

Contexte général de la recherche

Un sentiment général de dégradation des conditions d'exercice du métier et de « profession en crise » est exprimé en France par une grande majorité des enseignants du second degré. Les raisons divergent selon les analyses, mais la plupart d'entre elles s'accordent à penser que la crise n'est pas à proprement celle de l'école mais plus largement celle de notre société se répercutant dans les établissements scolaires. L'Etat n'assurerait plus son rôle traditionnel de direction, d'unification et de transformation de la société et laisserait « le métier de professeur se dis-soudre progressivement dans une accumulation de demandes sociales hétérogènes et contradictoires » (Obin, 2002, p.6). Le corps enseignant, ne s'exercerait plus dans un « sanctuaire scolaire » (Dubet, 2006), ne serait plus uni autour d'un partage de valeurs et de finalités consensuelles et laisserait des individus en proie au doute et partagés sur les solutions à adopter.

1. Contact : lria@auvergne.iufm.fr



C'est dans ce contexte général relativement inquiétant que les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) ont pour mission d'accompagner les jeunes enseignants dans leur entrée dans le métier. « Le renouvellement historique de près de la moitié du corps enseignant au cours des dix prochaines années et la reconnaissance de l'importance qui s'attache à l'entrée dans le métier comme préfiguration de l'exercice maîtrisé d'une profession nécessitent une installation rapide de dispositifs académiques d'accompagnement des enseignants nouvellement nommés dont les compétences pèsent fortement et durablement sur l'avenir du système éducatif » (Circulaire n° 2001-150 du Ministère Français de l'Education Nationale du 27 juillet 2001). Le dispositif d'accompagnement choisi doit assurer la continuité et la complémentarité de la formation **initiale**², mais en même temps marquer une rupture liée au changement de statut professionnel des formés : l'accompagnement des **néo-titulaires**³ ne peut se confondre ni avec la formation initiale ni avec la formation continue.

L'Académie de Créteil accueille chaque année près de 3000 néo-titulaires du second degré. Seulement 20% d'entre eux ont été formés au sein de l'Académie de Créteil. Les autres 80% admettent subir en entrant dans cette académie peu convoitée une double perte de repères personnels et professionnels. Leur déracinement est problématique dans la mesure où les conditions de vie dans les banlieues parisiennes et de travail dans des établissements classés en Zones d'Education **Prioritaire**⁴ (ZEP) sont généralement plus difficiles que celles rencontrées jusque-là dans leur académie d'origine. Les enseignants débutants sont régulièrement affectés dans les établissements que les plus anciens s'empressent de quitter. Ce qui génère un climat parfois tendu entre les deux générations d'enseignants (van Zanten, 2004) et alimente de façon incessante multiples échanges dans les salles des professeurs sur les stratégies de mutation les plus diverses.

2. Les lauréats du CAPES ou de l'Agrégation deviennent des Professeurs de Lycées et de Collèges (PLC2) inscrits en deuxième année à l'IUFM. Ils sont professeurs stagiaires ayant en responsabilité une ou plusieurs classes sur une année scolaire et assistent à des cours théoriques en alternance.

3. Les néo-titulaires sont les enseignants titulaires en 1^{re} année d'exercice professionnel bénéficiant encore de dispositifs d'accompagnement dans leur académie d'accueil.

4. Initiée en 1981, la politique des ZEP a pour objet de renforcer l'action éducative dans les zones où les conditions sociales constituent un facteur de risque, voire un obstacle, pour la réussite scolaire des enfants et adolescents qui y vivent. Cette politique correspond à une mutualisation des moyens et une coordination des actions éducatives. Depuis 2005, des critères nationaux ont été retenus pour découper l'éducation prioritaire en 3 niveaux (situation sociale des familles, retard scolaire des élèves, évaluation des résultats à l'entrée en collège, nombre d'élèves non francophones).



Le dispositif « d'Entrée dans le Métier » dans l'Académie de Créteil

L'Académie de Créteil a dû alors proposer un dispositif répondant à ces conditions d'entrée dans le métier. Ainsi, l'accueil, l'accompagnement, la formation, l'organisation des services et même l'inspection ont été redéfinis pour 296 établissements repérés pour la difficulté d'y enseigner ou pour la forte rotation des personnels enseignants. Dans une centaine de ces établissements particulièrement sensibles, les néo-titulaires bénéficient pour leur première année d'exercice d'un aménagement de deux heures de leur service hebdomadaire. Pour ceux-là, la participation au dispositif d'accompagnement est obligatoire; pour les autres débutants, l'adhésion est volontaire. Ainsi, chaque année, sont accompagnés et formés quelques 500 professeurs bénéficiaires d'aménagement et 200 volontaires.

L'offre de formation a dû alors s'adapter aux demandes particulières de ces nouveaux enseignants. Plusieurs études (e.g., Rayou & van Zanten, 2004) ont décrit la lassitude et l'ennui des professeurs stagiaires en fin de formation initiale. Ceux-ci ne tiennent pas à poursuivre de nouvelles formations lourdes ou trop théoriques. Ils aspirent à davantage d'autonomie pour choisir les modules de formation qui leur semblent le mieux adaptés à leurs préoccupations concrètes d'enseignement. Le terrain professionnel constitue à leurs yeux le terreau le plus fertile pour résoudre ces questions pragmatiques sans qu'un détour par un centre formateur – souvent couteux en temps et en énergie – ne soit nécessaire. Pourtant, en fin de formation initiale à l'IUFM, ils ont pu constater que la confrontation avec la réalité du terrain ne réglait pas tous leurs problèmes et que les échanges avec les enseignants plus expérimentés n'étaient pas toujours à la hauteur de leur espérance car souvent bridés ou brouillés par des exigences professorales très différentes.

La formation proposée aux néo-titulaires de l'Académie de Créteil devait alors adopter de nouvelles procédures, de nouveaux espaces. Ce qui a nécessité d'articuler autrement les modalités de formation plus classiques à des modalités d'accompagnement plus novatrices, de combiner des parcours de formation entre obligation et bénivolat, entre plaisir de se former et contraintes institutionnelles, d'impulser auprès des formateurs une politique de remise en cause, de flexibilité et de réactivité à l'égard de ces nouveaux publics en formation. Ce qui n'a pas été sans difficulté dans la mesure où les dispositifs de formation dans les IUFM reposent traditionnellement davantage sur l'expertise des formateurs que sur l'expérience naissante des enseignants débutants (Gelin, Rayou & Ria, 2007). Il s'agissait alors de former des équipes de formateurs adoptant de nouvelles postures pour répondre aux besoins de ce public spécifique.

Concrètement, des coordonnateurs – professeurs ayant une solide expérience des établissements scolaires difficiles – accompagnent chaque



année des groupes d'une trentaine de débutants de toutes disciplines nommés sur un groupe d'établissements géographiquement proches. Trente sites sont recensés sur l'Académie de Créteil. Les néo-titulaires désignés ou bénévoles constituent leur parcours de formation à partir de trois volets : a) une formation obligatoire dans leur discipline **scolaire**⁵ de trois jours, b) un choix parmi des formations plus générales à hauteur de 36 heures et c) un choix entre différentes formes d'analyses de pratiques ou d'échanges de pratiques professionnelles aussi proches du lieu d'exercice que possible à hauteur de 15 à 18 heures. Les principales fonctions du coordonateur sont d'informer et de recueillir les besoins de formation des jeunes enseignants dès le début d'année scolaire pour définir avec eux un parcours de formation individualisé compte tenu des ressources de l'Académie.

Pour le troisième volet de formation, 20% des néo-titulaires ont choisi lors de l'année scolaire 2005/06 de participer à des ateliers d'analyse de pratiques regroupant plusieurs sites au sein d'un même établissement d'accueil, moins de 10% les dispositifs d'observation de la pratique professionnelle d'enseignants chevronnés, et 70% les dispositifs d'observation entre pairs au sein de leur propre établissement. Cette dernière offre de formation a suscité un réel engouement lié à la perspective d'une activité collégiale d'échanges plus informels et autonomes entre néo-titulaires que les formes d'analyse des pratiques vécues en formation initiale; ceux-ci définissant eux-mêmes leurs dispositifs tant au niveau du choix des pairs, des disciplines d'enseignement qu'au niveau des modalités de déroulement (durée, nombre de rotations...).

Problématique de recherche

Un tel projet de formation s'est enraciné autour de la conviction que le processus de professionnalisation des enseignants débutants ne peut se limiter au temps de formation conduisant à la certification en fin de formation initiale. Plus encore, c'est au moment même où ces enseignants débutent dans des établissements **difficiles** qu'ils ont le plus besoin de se former et d'être accompagnés. Le processus de professionnalisation n'a plus ici de légitimité extrinsèque (liée à la titularisation) mais une légitimité toute nouvelle et fondamentale pour s'adapter dans la durée à des contextes d'enseignement difficiles. Ainsi, un dispositif de formation *in situ*, c'est-à-dire en prise directe avec la réalité d'un établissement scolaire, semblait pouvoir constituer un espace prometteur pour travailler et se former au sein d'un même lieu, c'est-à-dire sans perte de temps, sans dépenser d'énergie pour se déplacer dans un centre formateur éloigné.

C'était faire l'hypothèse que ces jeunes enseignants, dégagés des enjeux liés à leur **titularisation**⁶ allaient pouvoir consacrer du temps pour optimi-

5. Les enseignants du second degré sont majoritairement monovalents.

6. Au niveau national, moins de 5% de professeurs stagiaires ne sont pas titularisés à la fin de leur formation initiale.



ser leurs gestes professionnels au sein même de leur établissement en adoptant des procédures collégiales d'observation, de régulation, de partage, d'échange, de mutualisation entre pairs. Le postulat sous-jacent était que les relations de complicité et de connivence entre néo-titulaires pouvaient constituer le terreau favorable au développement d'interactions coopératives plus fécondes en termes d'analyse de l'activité professionnelle que celles trop souvent surplombantes des entretiens de conseil pédagogique en fin de formation initiale (Chaliès & Durand, 2000).

Trois conditions particulières pouvaient renforcer cette hypothèse. La première était liée au nombre conséquent de néo-titulaires faisant leurs premiers pas en classe dans ces établissements (souvent plus d'une dizaine par établissement). Ce « collectif débutant » pouvait constituer un vivier riche en solutions et procédures pédagogiques alimenté par la diversité des formations initiales et des parcours personnels. La seconde tenait au fait que ces néo-titulaires vivaient simultanément quasiment les mêmes expériences, les mêmes difficultés, les mêmes manques de repères face à des élèves plus difficiles que ceux rencontrés jusque-là. Après une première période de découverte, et parfois de repli sur soi, un dispositif de formation pouvait constituer une solution pour les sortir de leur isolement, un espace où la rassurance, l'entraide et l'étayage réciproques devaient pouvoir se développer. La troisième était liée au fait que ces débutants exerçaient sur le même lieu, partageaient le même cadre scolaire avec ses règles, ses particularités, enseignaient aux mêmes élèves. Ces repères communs, ce même curriculum local pouvaient leur permettre de s'inscrire plus rapidement dans un processus de recherche de solutions concrètes et contingentes à un contexte particulier.

En résumé, l'objectif de formation était de favoriser un maillage coopératif progressif entre des novices préoccupés par les mêmes problèmes professionnels, une prise de conscience collective des aspects génériques du métier mais aussi des particularités liées aux disciplines d'enseignement et aux styles plus personnels dans la façon d'enseigner. Ce dispositif d'observation entre pairs pouvait être le lieu fécond et prometteur pour le développement d'une communauté de pratique (Lave & Wenger, 1991) : celle des débutants construisant peu à peu un répertoire partagé d'expériences professionnelles, de procédures d'intervention collectives mais aussi de valeurs, conceptions et significations convergentes sur le métier d'enseignant. L'objectif de la recherche, effectuée en collaboration avec Patrick Rayou⁷, était de suivre l'évolution de ce dispositif de formation pour repérer les formes d'activité déployées *in situ* par les néo-titulaires et d'identifier les effets sur leur pratique professionnelle quotidienne.

7. Patrick Rayou est professeur des universités en sciences de l'éducation à Paris 8.



Cadre théorique et méthodologique

L'originalité du projet de recherche était liée à la contribution croisée et simultanée de deux regards scientifiques sur le même objet d'étude mais avec des méthodes d'investigation différentes (Ria & Rayou, sous presse). Un premier regard d'ancrage sociologique a procédé à un recueil de données pour identifier les parcours de formation des stagiaires, leurs logiques d'actions et les éventuels déplacements à la suite du dispositif de formation. Un second, s'appuyant sur des postulats théoriques de l'ergonomie cognitive et notamment du cours d'action (Ria, 2006; Theureau, 2006), a étudié l'activité des néo-titulaires pour repérer leurs préoccupations principales, les connaissances mobilisées et/ou validées/invalidées au cours du dispositif de formation. L'articulation de ces deux approches a permis de croiser ce que les recherches en sciences de l'éducation tendent à juxtaposer lorsqu'elles s'intéressent, d'une part, aux déclarations générales des jeunes enseignants en formation et, d'autre part, à leurs pratiques dans des contextes particuliers d'enseignement et de formation. En effet, les données produites lors d'un entretien semi-directif détaché des contingences de l'activité professionnelle recoupent souvent partiellement celles produites par un protocole d'explicitation s'attachant plus particulièrement au déploiement de cette activité en situation.

Cette articulation entre sociologie et ergonomie cognitive a mis en évidence : a) des concepts distincts et complémentaires, comme par exemple, l'étude par l'ergonomie cognitive des émotions des stagiaires lors de l'observation en classe ou celle des registres d'engagement de l'activité appréhendés selon le cadre de la sociologie de l'action, b) des concepts en recouvrement, comme par exemple, celui de routine professionnelle appréhendé parallèlement à partir des organisations typiques de l'activité en situation du point de vue de l'ergonomie cognitive ou à partir des logiques d'acteurs selon une perspective sociologique et c) des concepts émergeant de la lecture simultanée des deux recueils de données. Par exemple, celui des « passages à risque » entre deux registres d'engagement en classe ou deux « formes scolaires » pendant lesquels les néo-titulaires craignent pour eux-mêmes et pour les autres qu'ils leur fassent perdre la main. La mise à jour de ces concepts pragmatiques, au plus proche de l'activité professionnelle, participe à la définition de nouveaux dispositifs pour la formation initiale des enseignants (Ria, Leblanc, Serres & Durand, 2006).

Recueil et traitement des données

Un établissement scolaire a été choisi pour étudier l'activité des néo-titulaires au cours de ces dispositifs d'observation entre pairs. Le choix s'est porté sur un groupe constitué de cinq néo-titulaires d'anglais (3), d'éducation physique et sportive (1) et de mathématiques (1). Ces derniers ont accepté d'être suivis lors de l'observation en classe, lors des séquences de débriefing post-leçon mais aussi de procéder à des entretiens.



Plusieurs types de données ont été recueillis (Tableau 1).

Un premier recueil de données, consistant en la conduite d'un entretien semi-dirigé avec chacun des néo-titulaires un mois avant la mise en place du dispositif de formation, a permis de retracer leur itinéraire biographique, leur parcours de formation, et de repérer leurs conceptions et valeurs éducatives à l'égard de leur nouveau métier.

Un second recueil de données sur le dispositif d'observation entre pairs s'est déroulé sur deux jours au mois de janvier 2006. Il a donné lieu à l'enregistrement de six séquences d'observation en classe, à l'enregistrement de six débriefings post-observation entre néo-titulaires, puis à des entretiens avec les néo-titulaires impliqués dans les dispositifs de formation. Quatre types de données ont été recueillis : a) chaque leçon en classe en présence d'un observateur a été enregistrée à l'aide d'une caméra numérique posée sur pied à l'arrière de la classe et d'un micro HF, b) chaque débriefing post-observation organisé par les deux néo-titulaires concernés a été enregistré à l'aide d'une caméra numérique et d'un micro HF, c) le néo-titulaire ayant procédé à l'observation en classe, a effectué sous la conduite d'un chercheur un entretien d'autoconfrontation, consistant à évoquer, sur la base d'extraits enregistrés de l'activité en classe de son collègue, l'ensemble des perceptions, préoccupations, interprétations, sentiments vécus lors de l'observation en classe et d) le néo-titulaire ayant intervenu en classe et ayant bénéficié du débriefing post-observation de son collègue observateur a été ensuite invité à participer à un entretien d'autoconfrontation sur la base d'extraits vidéo du débriefing post-observation, pour rendre compte des perceptions, des interprétations, des sentiments et au final identifier les effets générés par le débriefing post-observation.

Tableau 1. Synthèse des différents types de données recueillis lors du protocole de recherche adossé au dispositif de formation d'observation en pairs de l'Académie de Créteil (2006).

Types de données	Entretien semi-dirigé	Enregistrement de l'activité en classe de A pendant que B observe (assis à l'arrière de la classe)	Autoconfrontation de B (observateur) à partir de l'activité de A (observé)	Enregistrement de la séquence de débriefing entre A (observé) et B (observateur)	Autoconfrontation avec A après le débriefing post-observation de B
Objectifs	Description des parcours de formation des néo-titulaires		Description de l'activité d'observation des néo-titulaires en classe		Description des effets générés par les débriefings post-observation entre néo-titulaires



Les préoccupations des néo-titulaires lors de l'observation en classe ont été identifiées lors des entretiens d'autoconfrontation grâce au questionnement suivant : qu'observe le néo-titulaire ? Que pense-t-il ? Que ressent-il ? Quelles sont ses attentes en liaison avec l'élément (ou les éléments) observé(s) dans la situation de classe ? Les mêmes modalités de questionnement ont été utilisées pour identifier les effets des débriefings post-observation sur les néo-titulaires observés. Qu'elles soient uniques ou typiques les préoccupations des néo-titulaires lors de l'observation en classe ou lors des débriefings post-observation ont été recensées de manière systématique.

Un troisième recueil de données de deux jours, trois mois après et selon les mêmes procédures, a donné lieu à l'enregistrement de nouvelles séquences d'observation en classe, à l'enregistrement des séquences de débriefings post-observation entre néo-titulaires, puis à la conduite d'entretiens individuels avec les néo-titulaires observateurs et observés.

Une dernière réunion entre néo-titulaires et chercheurs a permis en fin d'année scolaire de faire un bilan des avantages et des inconvénients du dispositif de formation et de ses effets sur leur activité professionnelle.

Résultats

Cet article ne rend pas compte de l'exhaustivité des résultats produits par cette recherche. Il s'attache seulement à décrire les activités d'observation en classe et de débriefings post-observation de la part des néo-titulaires pour repérer plus globalement les modalités d'apprentissage se développant au cours de ce dispositif d'analyse de pratiques en contexte professionnel.

L'activité des néo-titulaires lors de l'observation en classe

Le Tableau 2 recense les préoccupations typiques des néo-titulaires lors de l'observation d'un pair en classe. Ceux-ci n'ont pas utilisé de grilles d'observation préétablies. L'observation en classe a consisté en la mobilisation de repères, d'indices provenant : a) de leurs propres activités et expériences scolaires, b) de l'activité d'un pair perçue à l'aune des ressemblances/différences vis-à-vis de leurs propres activités et c) de l'activité des élèves à partir des comportements observés et des préoccupations ou difficultés inférées.

Les néo-titulaires ont d'abord éprouvé de la sympathie, des émotions parfois intenses à l'égard des pairs observés. Puis l'observation s'est déplacée progressivement vers l'activité des élèves assis à la même distance qu'eux. Enfin, elle a favorisé la validation ou l'invalidation de gestes professionnels testés préalablement ou découverts pour la première fois.



Tableau 2. Préoccupations typiques des néo-titulaires lors de l'observation en classe d'un pair.

- Percevoir l'ambiance de la classe en mobilisant ce qui est « familièrement significatif » avec ses propres classes (activités des élèves, déplacements, bruits, matériel sur les tables, etc.)
- Confronter les indices provenant de l'observation avec les indices de ses propres expériences de classe
- Reconnaître chez un pair une situation professionnelle problématique commune
- Chercher à résoudre une situation professionnelle problématique commune
- Se rassurer en observant un pair en difficulté
- Evaluer les effets de l'intervention par adoption du point de vue des élèves
- Confirmer/infirmer par procuration (en laissant l'autre agir à sa place) l'efficacité d'une mesure disciplinaire déjà testée

Une réassurance entre néo-titulaires

A l'occasion du dispositif d'observation, les néo-titulaires sont entrés pour la première fois dans la classe d'un autre enseignant. Ils ont eu plaisir à sortir de leurs propres classes, du « huis clos » vécu avec leurs élèves depuis le début de l'année scolaire. Ils se sont sentis dès les premières minutes de classe fortement impliqués par cette « observation-participante ». Le témoignage d'une néo-titulaire illustre son envie : a) de sortir enfin de l'isolement et de la solitude ressentis dans sa classe depuis quatre mois, b) de découvrir d'autres néo-titulaires en exercice et c) d'apprendre potentiellement de l'activité d'une collègue estimée de son point de vue plus efficace qu'elle dans la conduite de ses classes, même si elle ne sait pas trop à quoi s'attendre.

Ces observations en classe ont permis aux néo-titulaires de se rassurer, de se déculpabiliser par rapport au sentiment récurrent de ne pas toujours être à la hauteur d'un métier exigeant, notamment dans un établissement difficile. Ce phénomène de réassurance a été ressenti par Blandine lors de l'observation d'une de ses collègues d'anglais : « *Oui, c'est rassurant... De voir... C'est toujours super important de ne pas se sentir seul dans sa pratique et c'est très important d'être conscient que les autres aussi passent par des moments... De bazar comme ça... Où ils ne savent plus quoi faire... Où ils sont résignés... Où... C'est important de le savoir... C'est un soutien moral... Oui, ça m'aide beaucoup... Là, je suis... énormément soulagée... Ça m'aide vraiment parce que j'imagine tout le temps que dans les cours des autres c'est nickel, parfait, impeccable... Finalement non, Finalement non...* ». Ses commentaires montrent qu'elle s'attendait à observer un cours exemplaire. Ce qui a été le cas au début du cours. On aurait pu penser que l'observation d'une intervention plus maîtrisée d'une collègue plus autoritaire et exigeante qu'elle du point de vue de la discipline en classe aurait pu la mettre en défaut. Blandine ne l'a pas évoqué, mais elle a par contre exprimé son immense soulagement lors de l'obser-



vation des difficultés de sa collègue selon elle « résignée » en fin de cours. La reconnaissance de certaines de ses propres difficultés l'a libérée d'une forme de culpabilité qui pesait sur elle depuis la rentrée scolaire.

Mobilisation de sa propre activité et inférences sur l'activité des élèves

Spontanément les néo-titulaires ont observé leurs collègues en mobilisant leurs propres repères lorsqu'ils enseignaient eux-mêmes, en comparant les ambiances de classes sur la base d'indices plus ou moins explicites. Dès l'entrée en classe des élèves, Flavie, néo-titulaire d'anglais, a observé leurs comportements, notamment en fonction d'une règle, acquise lors de sa formation initiale, consistant à veiller à ce que les élèves sortent de leur cartable un matériel pédagogique très restreint. Flavie s'est interrogée alors sur la façon dont sa collègue pouvait intervenir pour limiter les multiples activités des élèves (bavardages, déplacements, déshabillage, etc.) au profit d'une seule activité collective, d'une ambiance de classe propice à leur mise au travail. C'est ce qu'elle visait prioritairement avec ses propres élèves depuis le début de l'année scolaire. Elle a ainsi observé la classe en mobilisant ses propres indices : matériels, manteaux, déplacements, niveau sonore... Elle a évalué la qualité de l'ambiance de classe selon des curseurs implicites oscillant entre « activités individuelles/activité collective » et « ambiance agitée/ambiance de travail ».

D'autre part, les néo-titulaires ont reconnu des situations de classe ayant un air de famille avec celles vécues avec leurs propres élèves et/ou des situations typiques dans lesquelles ils éprouvaient les mêmes difficultés récurrentes. À titre d'exemple, Flavie a reconnu dans l'activité de sa collègue l'un de ses propres points noirs quotidiens : « *Là, c'est toujours le moment difficile à gérer quand on remplit la fiche d'absence... Et là, je me mets à sa place... On a deux fiches à remplir et c'est un moment où l'on est obligé d'être assise à écrire pendant que les élèves ne font rien ou n'ont pas forcément quelque chose à faire... Je ne vois pas trop comment on peut gérer ce moment toujours problématique... Et donc, même en voyant de derrière, je trouve que cela dure aussi longtemps que ce que moi je ressens quand je suis prof... Qu'est-ce que l'on peut faire ?* ». Flavie a ensuite adopté explicitement la position d'un élève assis comme elle à la périphérie ou à l'arrière de la classe pour évaluer comment celui-ci pouvait appréhender ce moment particulier : « *Et là, je me suis mise à la place d'un élève, c'est assez difficile à supporter d'avoir rien à faire comme ça...* ». Elle en a déduit que cette transition était pénible à vivre pour l'ensemble des élèves.

Sa position d'observatrice lui a permis d'objectiver de manière plus explicite un ressenti jusque-là non étayé et non partagé avec quelqu'un d'autre. L'observation a ici deux intérêts : le premier, de croiser des ressentis synchrétiques éprouvés lors de l'intervention en classe avec des indices « extérieurs », ou au moins détachés des contingences inhérentes à la conduite de la classe. L'observation à l'arrière de la classe favorise une forme de



détachement et d'objectivisation de ce qui était jusque-là vécu de « l'intérieur » sans prise de distance possible. Le second intérêt est de reconnaître dans l'activité d'un pair, une difficulté considérée jusque-là comme personnelle et donc potentiellement culpabilisante, et de l'appréhender progressivement comme un événement typique (interpersonnel) dont on peut identifier avec plus de discernement les conditions d'apparition et les conséquences réelles sur le comportement des élèves.

Une validation/validation par procuration de l'activité efficace

L'observation en classe a été l'occasion pour les néo-titulaires d'évaluer par procuration – en laissant à autrui le soin d'agir – des procédures d'intervention employées par leurs collègues. C'est le cas d'une néo-titulaire qui reconnaît lors de l'observation de l'activité de sa collègue une forme d'intervention disciplinaire (le ramassage du carnet de liaison collège/parents des élèves les plus perturbateurs) qu'elle avait elle-même testée en début d'année scolaire : « *En l'observant, j'ai peur, même si c'est un grand mot, je me dis que je n'aime pas... J'ai peur pour elle...* ». La jeune enseignante s'est estimée gênée, stressée, un peu déstabilisée lors de l'observation de sa collègue. Elle a procédé à deux registres d'analyse lors de l'observation de cette séquence : a) elle a comparé la forme d'intervention de sa collègue avec celle qui avait été la sienne sur le même registre disciplinaire en début d'année scolaire. Elle a été alors agacée par l'observation de comportements d'élèves qu'elle estimait inacceptables et b) elle a tenté d'évaluer l'impact de cette sanction en adoptant le point de vue des élèves. Ses observations lui ont confirmé que ce type de sanction n'était pas efficace et que sa collègue avait tendance à ne pas appliquer son mode de sanction jusqu'à son terme pour qu'il ait quelque effet. Au-delà du sentiment de compassion à l'égard de sa collègue, elle s'est convaincue, une nouvelle fois, de la faible efficacité d'une telle procédure d'intervention disciplinaire.

L'activité des néo-titulaires lors des débriefings post-observation

Le Tableau 3 (voir page suivante) recense les préoccupations typiques des néo-titulaires lors des débriefings post-observation. La mise en mots de l'activité d'autrui s'appuie sur de nombreux registres d'observation et d'argumentation. Elle produit un double effet de réfléchissement sur soi et sur l'autre. Elle favorise la mise à jour de ce qui est apparu jusque-là de manière fugace ou implicite.

Des séquences de débriefing spontanées et sans concession

Les débriefings post-observation se sont déroulés quelques heures après les leçons observées. La tonalité lors de ces échanges a été en général spontanée mais sans concession. L'entretien n'était pas préparé faute



Tableau 3. Préoccupations typiques des néo-titulaires lors des débriefings post-observation

- Exprimer sans détours les sentiments ayant émergé lors de l'observation (admiration, gêne, appréhension...)
- Pointer d'emblée un problème saillant dans l'activité de l'autre
- Identifier les différences dans la façon d'intervenir, montrer son désaccord
- Etayer son analyse en mobilisant :
 - des indices prélevés à l'arrière de la classe
 - l'activité observée des élèves et leurs ressentis (inférés)
 - la nature des interventions en classe : déplacements, vocabulaire employé, tonalité des prises de parole, flux d'informations dans une consigne...
 - des traits de régularité de l'activité
 - les effets de l'activité de l'enseignant sur celle des élèves
 - sa propre activité professionnelle comparativement à l'activité observée
 - des préconisations institutionnelles
- Comprendre sa propre activité à partir de l'analyse de l'activité d'un pair
- Proposer à l'autre sa propre façon d'agir
- Simuler d'autres scénarios pour sa propre activité
- S'affranchir des normes institutionnelles « intenables » compte tenu des conditions d'enseignement

d'en avoir eu le temps. Les néo-titulaires ont repris leurs notes sans recul et sans les précautions qui auraient pu être d'usage. Dès les premiers mots une néo-titulaire a pointé ce qui lui a semblé le plus problématique lors de l'observation du cours de sa collègue : « *Le truc le plus marquant franchement... A part les détails, le reste, c'est du détail... C'était le bruit du début, le bruit...* ». L'observatrice n'a pas eu le temps de s'expliquer ou de chercher des excuses, elle a accepté la remarque en apparaissant tout de même un peu troublée. L'authenticité et la simplicité de l'échange étaient frappantes sans aucune stratégie d'évitement ou de contournement. En aurait-il été ainsi lors d'un entretien de conseil pédagogique entre un stagiaire et un enseignant plus chevronné ? La confiance et l'estime réciproques semblent être ici la condition première pour que l'entretien demeure convivial et aboutisse sans détours à l'explicitation des difficultés professionnelles des néo-titulaires. Par exemple, une enseignante a exprimé la peur viscérale qui l'animait en permanence lorsqu'elle était en classe. Sa collègue lui a alors conseillée de se relâcher un peu et de faire davantage confiance à des élèves qu'elle contrôlait de son point de vue de manière efficace. Cette interaction illustre l'équilibre précaire de l'activité des néo-titulaires exerçant leur métier dans des contextes d'enseignement difficiles. Ils se ressentent sur le qui-vive, ils craignent en permanence d'être chahutés, certains l'ont été en début de l'année scolaire. Leurs interventions en classe masquent souvent une appréhension profonde et tenace.



Des « sensibilités professionnelles » différentes

Le caractère authentique des débriefings post-observation a contribué à mettre à jour des sensibilités parfois très différentes entre les néo-titulaires, et notamment au sujet de leurs relations avec les élèves. Un extrait de débriefing entre deux néo-titulaires l'illustre. La première enseignante n'affectionnait pas le vocabulaire de sa collègue parfois cynique ou cinglant à l'égard des élèves. Cette dernière s'est défendue en affirmant qu'elle utilisait ce type de vocabulaire seulement selon les circonstances. Pourtant, la première s'interrogeait sur la façon d'établir une relation positive et pérenne avec les élèves : « *T'as pas peur qu'ils ne t'aiment plus ?* ». La réponse de sa collègue a été très spontanée : « *Ils m'adorent...* ». La première s'est sentie alors décontenancée : « *Là, le pire, c'est que plus tu les piques et plus ils t'aiment... Moi, ça me déprime ça...* ». Sa collègue intervenait sans ménagement auprès de ses élèves et continuait d'être appréciée, alors qu'elle-même s'interdisait ce type d'intervention en classe dans le même dessin. Elle semblait déstabilisée puisqu'elle achoppait sur des problèmes de discipline et qu'elle pouvait constater, par les faits observés en classe, les effets positifs (*a priori* non discriminants) d'une procédure d'intervention plus autoritaire que la sienne.

L'analyse de l'activité d'un pair

Ce dispositif d'analyse des pratiques *in vivo* s'est déroulé de manière informelle et intuitive. Néanmoins, les entretiens ont donné lieu à des analyses très fines de l'activité professionnelle. Un extrait montre comment une néo-titulaire a analysé avec beaucoup de lucidité l'activité de sa collègue. Elle a repris les situations de classe en rappelant avec précision des prises de parole, en mimant des actions et en repérant des traits de typicalité dans sa façon d'intervenir. L'interaction entre les deux néo-titulaires a favorisé le dévoilement d'une procédure d'intervention qui s'avérait être très efficace pour contrôler les élèves : le rôle de la voix. L'enseignante observée a estimé ne pas en avoir conscience jusque-là. Comme si l'observatrice lui dévoilait une part implicite d'elle-même, une dimension incorporée de sa propre activité. Et comme si ce constat permettait à l'observatrice de comprendre comment elle pourrait elle-même éviter les « trous » ou les « blancs » qui caractérisaient sa propre activité depuis le début d'année. Ainsi, le bénéfice de cette interaction a été réciproque et relativement contre intuitif dans la mesure où c'est l'enseignante la plus en difficulté dans la conduite de classes difficiles qui par son analyse de l'activité d'autrui, et donc compte tenu de ses propres préoccupations, a décelé l'une des clefs de l'activité plus efficace de sa collègue. L'étaillage est ainsi provenu de celle qui, profitant du recul offert par le dispositif de formation, avait le plus besoin d'apprendre des procédures d'intervention des autres néo-titulaires.

Lors de la même séquence de débriefing, l'observatrice s'est étonnée de voir à quel point sa collègue exprimait son exigence concernant sa discipline, notamment en employant devant les élèves la formule : « *On est tous*



des mathématiciens ! ». Son commentaire admiratif : « *Quand les élèves sont là, ils viennent pour faire des maths, pas pour faire autre chose quoi !* » peut apparaître surprenant si l'on écarte de l'analyse les conditions d'enseignement inhérentes à ce type d'établissement scolaire. L'enseignante observée parvenait à obtenir une exigence de tous les instants en classe par ses actions, ses prises de parole, son implication et une pression permanente sur les élèves. Par mimétisme, l'observatrice a repris la formule pour mesurer l'effet qu'elle pourrait produire sur ses propres élèves : « *Nous, on est tous des anglicistes...* ». Même s'il ne suffit pas de le dire pour le mettre en pratique, cet extrait illustre l'une des clefs essentielles du travail des néo-titulaires avec des publics difficiles : plus ils sont exigeants du point de vue du travail, plus les élèves les respectent et acceptent au moins *a minima* de s'engager dans les tâches scolaires.

La construction de nouvelles règles collectives pour agir en classe

Les débriefings post-observation ont donné lieu à la construction de nouvelles règles pour intervenir en classe. Cette construction s'est souvent amorcée lors de l'observation : le regard de l'autre en classe qu'il soit anticipé, attendu, craint ou espéré, a créé un impact sur la propre perception du néo-titulaire et sur sa façon d'interpréter les événements en classe. Comme si la seule présence d'autrui pouvait favoriser l'émergence d'une analyse réflexive située se prolongeant ensuite lors de l'entretien entre les deux néo-titulaires. Ce processus de construction de nouveaux possibles pour l'activité professionnelle peut être illustré par l'entretien post-observation ayant eu lieu entre deux néo-titulaires d'anglais.

L'enseignante observée a fait le constat d'une procédure d'intervention en classe peu convaincante pourtant mobilisée par elle depuis le début de l'année : l'utilisation du « *warm up* » consistant en une participation orale et collective des élèves et ayant régulièrement comme conséquence de créer un état d'excitation difficile ensuite à contrôler. On repère ici l'adhérence des néo-titulaires aux formes d'apprentissage scolaire inculquées en formation initiale en dépit du constat récurrent de leur efficacité limitée. Cette séquence de réflexion à voix haute a permis à cette enseignante d'envisager avec sa collègue de nouvelles perspectives d'intervention en classe. L'épreuve publique d'une intervention mal maîtrisée, sur laquelle les deux néo-titulaires s'accordent, la possibilité d'échanges *a posteriori* avec une collègue ont constitué les conditions favorables d'émergence de nouveaux possibles pour intervenir en classe : « *Moi avec le recul, je n'aurais pas fait ça... Avec le recul, j'aurais commencé, voyant que c'était le bazar, j'aurais tout arrêté... Et j'aurais tout de suite commencé à travailler à l'écrit, histoire de les mettre tout de suite en activité... Et après tu vois j'aurais fait l'inverse en fait, j'aurais commencé par la fiche que j'ai donnée à la fin... Je suis vraiment bête d'avoir fait ça comme ça... Cela aurait été vachement mieux... Parce que du coup ils auraient vu tous seuls dans leur tête tous les mots... Après j'aurais repris le travail à l'oral, ils auraient été calmés par le travail à l'écrit et tout, et là... Et*



là franchement je pense que cela aurait été un coup nickel... Nickel, enfin comme ça peut se passer nickel ici ! ».

Totalement convaincue, l'enseignante s'est presque offusquée de ne pas y avoir pensé avant. Pour l'observatrice, la faute revient à la formation initiale qui impulse des orientations pédagogiques sans tenir compte des difficultés inhérentes à leur mise en œuvre : « *Et là, je me rends compte que l'institution a ses limites quand même...* ». Les deux néo-titulaires ont pris conscience que leur activité en classe était depuis le début de l'année organisée autour d'orientations institutionnelles « prises à la lettre ». Elles ont mesuré plus clairement le poids de ces prescriptions « intenable » sur leur activité ordinaire et manifesté l'intention de s'en affranchir. Elles ont alors simulé quelle pouvait être la nouvelle articulation entre l'écrit et l'oral (et non l'oral puis l'écrit) et insisté sur les effets apaisants du travail écrit sur le comportement des élèves.

Discussion générale

Les effets du dispositif d'observation entre pairs

Les néo-titulaires ont exprimé en fin d'année scolaire leur intérêt pour ce dispositif de formation au sein de leur propre établissement. L'une d'entre eux en précise le sens : « *Ce dispositif m'a apporté une certaine sérénité et m'a rassurée sur ma pratique. Cela permet de sortir de la sphère souvent trop fermée de sa propre pratique pédagogique mais aussi de l'univers de classe. En ce sens, le dispositif ouvre les horizons pédagogiques et nous permet d'admettre que les difficultés éprouvées lors de la première année ne sont pas seulement inhérentes à notre personnalité mais à une situation globale d'enseignement en milieu difficile. En bref, le dispositif peut dans certain cas rompre l'isolement pédagogique et créer des liens entre les néo-titulaires, même si cela était déjà le cas pour nous !* ». Cette dernière remarque montre qu'une coopération constructive s'opère entre néo-titulaires seulement si une estime et un respect réciproques existent préalablement.

Le suivi des néo-titulaires tout au long de l'année scolaire ont permis de noter que les décisions prises collectivement lors des débriefings post-observation ont été suivies de changements de caps notables dans leur façon d'enseigner. Par exemple, une enseignante a testé dès le lendemain matin la façon dont sa collègue s'attachait à verbaliser la plupart de ses actions ou déplacements en classe pour tenter de conserver l'attention des élèves : « *J'ai essayé dès le lendemain...* ». Le test ne s'est pas révélé totalement concluant. L'enseignante a reconnu que l'usage d'une nouvelle forme d'intervention en classe nécessitait une adaptation progressive : « *Il faut que j'arrive à l'adapter à moi... Je pense qu'il faut un petit peu de temps pour l'adapter... Il faut que je retourne la voir et qu'elle revienne me voir... Parce qu'il faudrait que... On ne peut pas tirer des bénéfices tout de suite de ce qu'on a vu...* ».



Une autre néo-titulaire témoigne de ses propres progrès : « *Depuis les observations, j'ai appris à attendre le silence et à l'exiger quelquefois, à être plus constante dans la sévérité. Lors de la première observation, je n'arrivais pas à « rester méchante »... Les observations nous ont poussées à travailler plus ensemble. En observant les autres néo-titulaires, je me suis rendue compte de l'importance de tout verbaliser dans la classe, afin de garder le contrôle sur les élèves, pour qu'ils ne lâchent pas. Je porte aussi beaucoup plus d'importance à la prestance et aux « poses » que je peux prendre face aux élèves, j'essaie de beaucoup plus théâtraliser, mettre en scène le cours d'anglais. Je trouve ça génial de piocher par ci par là des trucs, des techniques... On regarde, si on est séduit et convaincu, on prend !* ».

Modalités d'apprentissage des néo-titulaires lors du dispositif d'observation

Les néo-titulaires lors de ce dispositif de formation ont observé des situations de classe similaires ou différentes vis-à-vis de celles vécues depuis le début de l'année scolaire. Ils ont appris à se reconnaître dans l'activité de leurs pairs mais aussi à s'en distinguer. Ils ont appris enfin à identifier les traits spécifiques et génériques de leur travail au quotidien. L'observation de l'activité des autres leur a permis de confirmer ou d'inflimer ce qu'ils avaient vécu en classe sans recul. L'anticipation de la présence d'une tierce personne, sa présence réelle en classe, la participation à des échanges sans se masquer la face ni préserver l'autre, ont favorisé l'émergence d'une activité réflexive située – individuelle puis collective – se prolongeant au fil de l'activité quotidienne des enseignants : de la salle de classe à la salle de débriefing, à la salle des professeurs, au restaurant scolaire... Ces différents échanges plus ou moins formels ont favorisé par la variation de leurs regards, l'explicitation d'actions jusque-là peu interrogées.

Trois modalités d'apprentissage entre néo-titulaires ont été repérées (Gelin, Rayou & Ria, 2007). La première, nommée « *Avec mes yeux* », correspond à l'adoption d'un geste professionnel observé chez l'autre en fonction d'une préoccupation liée à sa propre activité. L'exemple de l'enseignante d'anglais cherchant à donner à son cours une trame plus visible, un plus grand engagement de sa part pour que ses élèves évitent de décrocher, illustre cette première modalité. Cette dernière a vu lors d'une observation en classe comment une collègue en mathématiques parvenait à enrôler les élèves de manière durable en verbalisant aussi bien les consignes que ses propres actions. Elle a décidé d'adopter cette technique dès les cours suivants. La légitimité de cette première modalité d'apprentissage tient au fait que les gestes professionnels sont « pris sur le vif ». La proximité des expériences vécues (mêmes élèves, mêmes difficultés récurrentes...) confère à cette adoption une viabilité potentielle.

La seconde modalité, nommée « *Entre quatre yeux* » correspond à une confrontation de points de vue sans complaisance mais sans affrontement



non plus. Les néo-titulaires ont exprimé lors des séquences de débriefing des controverses relatives aux différences dans leur façon de percevoir les ambiances de classe et d'interpréter les comportements des élèves. Mais au final, ces oppositions, ces remises en cause ont favorisé l'adoption en classe de conseils énoncés lors des débriefings et plus largement le développement de leur activité professionnelle. La légitimité de cette deuxième modalité réside très souvent dans la mobilisation lors de l'observation du point de vue des élèves pour « faire la preuve » qu'un geste professionnel ou une activité est adapté(e) ou non à la situation scolaire.

La troisième modalité, nommée « *Avec quatre yeux* » correspond à un processus de construction de nouvelles normes collectives à partir des mêmes préoccupations, de l'identification au fil de l'observation des mêmes « points noirs » de l'activité. Cette modalité est illustrée par les deux néo-titulaires d'anglais s'apercevant qu'une des prescriptions relatives à la pratique sous une forme collective de l'oral en anglais perturbait l'ordre établi à grand peine dans leurs classes. Cette norme intégrée depuis leur formation initiale a fait l'objet de discussions animées puis a été rejetée. La légitimité de cette troisième modalité d'apprentissage est liée au caractère générique et consensuel de gestes professionnels pragmatiques choisis en fonction de leurs conditions d'enseignement. Leur affranchissement à l'égard de leur formation initiale dépasse les contingences singulières et personnelles. Il établit un nouvel ordre, une nouvelle norme à la suite de négociations collectives compte tenu de leurs conditions difficiles d'enseignement. L'observation et la mise en mots de l'activité d'autrui a ainsi un effet de réflexion sur soi et sur l'autre et de mise à jour de ce qui était jusque-là resté implicite et fugace dans l'expérience professionnelle.

L'évolution des actions qui conviennent

Ce dispositif de formation des néo-titulaires en situation réelle d'enseignement permet de rompre avec l'organisation trop souvent « cellulaire » de leur travail. Il s'appuie sur les relations amicales et les fortes connivences ayant lieu généralement entre les néo-titulaires d'un même établissement pour développer des échanges professionnels d'une grande consistante. Que ces échanges soient avec des néo-titulaires d'une même discipline d'enseignement ou de disciplines différentes, ils sont orientés massivement vers des questions relatives aux gestes professionnels pour intervenir en classe, établir l'ordre avec les élèves ou encore animer une séquence pédagogique. L'orientation pragmatique de leurs attentes supplante les questions didactiques disciplinaires pourtant nécessaires lors de la préparation de leur cours.

Les néo-titulaires procèdent intuitivement mais authentiquement à l'observation et au débriefing de l'activité de leurs pairs. Contrairement aux dispositifs d'analyse de pratique plus classiques, leurs analyses se



déploient sans qu'une unité de lieu ou qu'une récurrence au niveau des objets de transaction ne prévalent. Le dispositif d'observation entre pairs favorise la négociation collective de normes professionnelles compte tenu des urgences du contexte local. L'activité individuelle, forte des premiers accords collectifs, tranche nettement vis-à-vis de celle bien davantage réactive et spontanée de leurs premiers mois d'enseignement. A ce titre, ce dispositif constitue un accélérateur de la culture partagée, de la « culture de collaboration » (Gather-Thurler, 1994) entre néo-titulaires au sein d'un même établissement.

Les néo-titulaires légitiment dans cet espace de formation « les actions qui conviennent » (Thévenot, 2006). Mais cette légitimité évolue au fil de leur formation. L'activité solitaire du néo-titulaire en début de l'année scolaire correspond à une action s'accommodant bon gré mal gré au contexte d'enseignement, à une adaptation privée ne nécessitant par le recours de la parole. Sa convenance est estimée implicitement au plus près des événements de la classe. Le dispositif d'observation entre pairs déplace la nature de cette légitimité dans la mesure où l'activité « pour soi » (avec ses défauts) devient une activité « pour autrui ». Il s'agit de l'exposer, de l'expliciter, de la justifier mais aussi de recevoir potentiellement des réprobations voire des critiques. Les exigences sont plus fortes que celles requises par les convenances de l'activité familiale. La légitimité des actions qui conviennent requiert une compréhension mutuelle, une appréciation partagée, eu égard aux circonstances d'enseignement, pour aboutir à des conventions collectives et consensuelles, ignorées jusque-là par les néo-titulaires.

Les néo-titulaires peuvent ainsi s'enrichir de gestes professionnels bricolés, inventés ou remodelés au-delà ou en deçà des normes prescrites par l'institution selon un critère implicite de « viabilité collective » des actions engagées. A cet égard, l'activité atypique ou hors-norme d'un néo-titulaire peut constituer une entrave à l'établissement de normes communes. Concrètement, l'activité répressive d'un professeur à l'égard des élèves peut avoir pour effet de produire chez ces derniers des comportements de « relâchement compensatoire » perturbant alors le travail des autres collègues de l'équipe pédagogique. La légitimité est favorisée aussi par la complicité très forte d'enseignants du même âge partageant la même conviction « d'avoir à se serrer les coudes ensemble pour se sortir de cette galère ». Finalement, le dispositif d'observation entre pairs favorise de nouvelles alliances, une nouvelle identité collective entre néo-titulaires se concrétisant par l'intégration progressive de la communauté enseignante au sein de l'établissement.

Les limites du dispositif d'observation entre pairs

Malgré les aspects positifs d'un tel dispositif, trois réserves méritent d'être énoncées. La première concerne la difficulté qu'éprouvent les enseignants à se former lors de leur première année de titularisation. En



effet, ils estiment travailler dans une urgence quotidienne. Alors qu'ils avaient lors de leur dernière année de formation (PLC2) une seule classe en responsabilité, ils ont un service d'enseignement complet et sont impliqués dans de nombreux projets éducatifs. Ce qui fait qu'ils découvrent sur le tas de multiples activités professionnelles dont le rayon d'action dépasse largement celui de la classe et pour lequel ils n'ont été que très rarement préparés en formation initiale (Marcel, Dupriez, Périsset-Bagnoud & Tardif, 2007). De plus, le contrôle et la prévention à l'égard d'élèves difficiles leur demandent beaucoup de temps et d'énergie : suivis des conseils de discipline, surveillance des élèves punis, mise en place d'espaces de dialogue avec des élèves fautifs... La question de leur formation, essentielle à leurs yeux en début d'année, est reléguée alors au second plan. Sur ce point, l'intérêt escompté d'un dispositif de formation se déroulant sur leur lieu de travail peut être une entrave à leur projet initial. La proximité crée l'impossibilité de prendre du recul pour se consacrer à des activités de formation. C'est donc paradoxalement le protocole de recherche qui a servi de ressource à la formation des néo-titulaires et non l'inverse. Ce qui montre la nécessité d'une contrainte extrinsèque – et de redéfinir le rôle des formateurs – sinon les néo-titulaires ne parviennent pas à s'extraire des urgences pédagogiques quotidiennes.

Une seconde réserve concerne le cas des néo-titulaires en grande difficulté professionnelle. Une activité d'observation de leurs propres élèves encadrés par d'autres néo-titulaires ne constitue pas une modalité d'accompagnement favorable pour eux. En effet, l'implication affective trop forte avec leurs propres élèves ne leur permet pas d'obtenir le recul nécessaire pour observer avec discernement l'activité d'un pair. De plus, l'observation de pairs plus efficaces en classe peut les culpabiliser encore plus, sans leur donner de solutions concrètes pour améliorer leur pratique professionnelle. Il s'agit pour eux de définir des dispositifs spécifiques d'accompagnement au métier.

Une troisième réserve, et non la moindre, concerne le risque de développement de petits groupes communautaires ou fusionnels se coupant des pratiques professionnelles traditionnelles et en même temps des générations enseignantes plus anciennes : les débutants développant « une sociabilité générationnelle sélective à travers des échanges qui leur permettent de se soutenir mutuellement face aux multiples épreuves quotidiennes » (van Zanten, 2004, p.216). Le risque d'une rupture générationnelle est grand au moment même du renouvellement massif des enseignants. Ce qui nécessite de penser leur formation en précisant comment les générations précédentes peuvent les accompagner pour éviter que leur apprentissage du métier ne se limite à une seule modalité d'adaptation sur le tas, une sorte de braconnage au-delà des normes et des conseils des générations plus anciennes. Si les enseignants débutants ressentent l'individualisme des enseignants, notamment des plus anciens (Baillauquès, 2002), ils peuvent eux-mêmes, en se marginalisant au sein



de groupuscules affranchis, reproduire une forme d'individualisme collectif. L'une des conséquences serait le rabattement possible des exigences curriculaires (Rayou & van Zanten, 2004) et l'adoption collective de conduites d'évitement, de repli liées à des résignations chroniques.

Quel rôle pour les formateurs ?

La délégation d'un dispositif de formation aux formés eux-mêmes nécessite de leur part une responsabilisation accrue pour prendre davantage en charge leur propre formation. Néanmoins, la faible disponibilité des néo-titulaires dans leur propre établissement, leur difficulté à résoudre individuellement ou collectivement certaines situations professionnelles vécues de manière problématique et enfin le risque lié au rabattement des exigences curriculaires sont autant d'éléments plaidant en faveur du prolongement de l'action de formateurs lors des premières années d'apprentissage de leur métier. Mais l'orientation de cet accompagnement mérite d'être repensée. A titre d'exemple, les modalités d'observation des néo-titulaires en classe peuvent constituer des ressources pour la formation de leurs formateurs qui vont pouvoir accéder en quelque sorte à leurs « grilles d'observation naturelles et implicites », c'est-à-dire aux aspects les plus significatifs pour eux de l'activité en classe. La conception de nouvelles modalités de formation pour les néo-titulaires peut alors être alimentée par les aspects particuliers de leur expérience, notamment ceux relatifs à leurs préoccupations saillantes et difficultés spécifiques, aux quêtes de solutions concrètes, aux controverses professionnelles lors des débriefings post-observation, relatives à la relation pédagogique, aux sanctions, au vocabulaire à employer en classe, au niveau d'exigence adéquat, etc. Les dispositifs et moyens de la formation constituent alors autant « d'artefacts significatifs » pour que les formés puissent avoir l'impression, mais pas seulement l'impression, de « conserver la main sur leur formation ». Dans cette perspective, la référence à l'activité des enseignants novices est première; celle relative à l'activité d'enseignants plus expérimentés seconde. Cette dernière peut être mise en avant ponctuellement par les formateurs ou mobilisée comme une ressource possible, pour tenter par exemple de résoudre les situations professionnelles problématiques, dont l'usage par les néo-titulaires dépendra de sa compatibilité avec leurs dispositions actuelles à agir (Durand, Ria & Veyrune, sous presse).

D'autre part, à plusieurs reprises lors du dispositif d'observation, les néo-titulaires ont pointé l'intérêt de mettre le plus rapidement possible les élèves au travail pour réduire leurs comportements perturbateurs. L'ordre en classe devenant la résultante du travail et non son préalable. A l'instar des deux néo-titulaires d'anglais, ils ont amorcé alors une réflexion pour concevoir des contenus d'enseignement écrits appropriés, c'est-à-dire pertinents d'un point de vue curriculaire mais aussi attractifs pour engager efficacement les élèves dans une activité scolaire. Une nouvelle fois, le rôle des formateurs peut être essentiel. Il s'agit ici



pour eux de s'attacher à l'étude de situations réelles d'enseignement pour repenser à nouveaux frais « l'articulation des dimensions didactique et ergonomique » des contenus d'enseignement proposés aux élèves en milieu difficile. L'enjeu étant de concevoir des exercices « consistants » pour à la fois « absorber » les esprits et les corps des élèves.



Références

- Baillauquès, S. (2002). Identité et responsabilité ou comment la responsabilité vient aux enseignants débutants. *Recherche et Formation*, 41, 65-82.
- Chaliès, S., & Durand, M. (2000). Note de synthèse : L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. *Recherche et Formation*, 35, 145-180.
- Dubet, F. (2006). Mutations du modèle éducatif et épreuves individuelles. *Education et Francophonie*, Volume XXXIV/1, 8-21.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral perspective*. New York : Cambridge University Press.
- Durand, M., Ria, L., & Veyrunes, P. (sous presse). Analyse du travail et formation : un programme de recherche empirique et technologique portant sur la signification et l'organisation de l'activité des enseignants. In F. Saussez (Ed.), *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Québec : Presses de l'Université de Laval.
- Gather-Thurler, M. (1994). Relations professionnelles et culture des établissements scolaires : au-delà du culte de l'individualisme ? *Revue Française de Pédagogie*, 109, 19-39.
- Gelin, D., Rayou, P., & Ria, L. (2007). *Devenir enseignant. Parcours et Formation*. Paris : Collection 128, Armand Colin.
- Marcel, J.-F., Dupriez, V., Périsset-Bagnoud, D., & Tardif, M. (Eds.) (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. Collection : Perspectives en éducation et formation. Bruxelles : De Boeck Université.
- Obin, J.-P. (2002). *Enseigner, un métier pour demain. Mission de réflexion sur le métier d'enseignant*. Rapport du Ministère Français de l'Education Nationale.
- Rayou, P., & van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?* Paris : Editions Bayard.
- Ria, L. (2006). *L'entrée dans le métier des enseignants du second degré : un programme de recherche centré sur l'analyse de l'activité*. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches en sciences de l'éducation. Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand.
- 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., & Rayou, P. (sous presse). Sociologie et ergonomie cognitive au miroir des situations éducatives : le cas de l'entrée dans le métier des enseignants du 2nd degré. *Eduquer. Psychologie et Sciences de l'éducation*.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : Méthode développée*. Toulouse : Octarès.
- Thévenot, L. (2006). *L'action au plurIEL. Sociologie des régimes d'engagement*. Paris, La Découverte.
- van Zanten, A. (2004). L'influence des normes d'établissement dans la socialisation professionnelle des enseignants : le cas des professeurs des collèges périphériques français. In M. Tardif et C. Lessard (Eds.). *La profession d'enseignant aujourd'hui : évolutions, perspectives et enjeux internationaux*, (pp.207-223). Paris : De Boeck.