Activité du débutant, quelle activité pour débiter ?

Bruno Lebouvier et Florian Ouitre

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/9847>

DOI : 10.4000/ree.9847

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Nantes Université

Référence électronique

Bruno Lebouvier et Florian Ouitre, « Activité du débutant, quelle activité pour débiter ? », *Recherches en éducation* [En ligne], HS9 | 2016, mis en ligne le 01 novembre 2016, consulté le 24 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org/ree/9847> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.9847>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Activité du débutant, quelle activité pour débiter ?

Bruno Lebouvier & Florian Ouitre

Édito

Ce numéro de la revue *Recherche en Éducation* prend son origine dans différents espaces de collaborations. Il prolonge les travaux d'un séminaire de recherche de l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPE) de l'Académie de Nantes qui réunit des formateurs et des chercheurs de différentes ESPE (Caen, Bordeaux, Nantes, Créteil, Amiens). Depuis trois ans, les recherches menées dans ce contexte ont investi des thématiques diverses relatives à l'activité et la formation des enseignants débutants. Les travaux présentés dans ce numéro portent donc sur l'activité des débutants et sur les activités de formation qui leur sont proposées pour débiter. Cette publication se situe aussi dans la poursuite des journées d'études qui se sont déroulées en juin 2015 à la suite d'un appel à communication portant sur « Débiter : quelle activité pour quelle école ? ». Depuis leurs présentations initiales dans ces différentes instances, les textes présentés dans ce numéro ont fait l'objet de modifications et d'ajustements successifs.

L'enjeu de cette publication est de repérer ce qui donne sens aux activités des débutants qui se manifestent dans des dispositifs variés, des configurations et des systèmes de relations multiples. Les travaux exposés permettent d'explorer, dans une perspective comparatiste, la contribution originale de différents cadres d'analyse à la formation des enseignants. Ils permettent également d'examiner la fonctionnalité d'outils susceptibles d'aider à l'ajustement des processus de formation des enseignants qui sont développés dans les différentes institutions (le lieu de stage, l'institut de formation, le premier établissement...).

Volontairement assez large et ouverte la thématique « Activité du débutant, quelle activité pour débiter ? » poursuit la volonté d'interroger à nouveaux frais les activités de formation et celles des formés dans un environnement institutionnel et scientifique qui évolue régulièrement. Les évolutions des contextes d'enseignement, de la prescription institutionnelle sur la formation et l'exercice du métier redéfinissent les contours du travail et des professionnalités scolaires, enseignantes et éducatives. Elles réinterrogent l'activité des enseignants débutants et les difficultés qu'ils rencontrent. Elles questionnent les collaborations entre les différentes catégories d'acteurs associées au processus de formation. Les changements qu'elles induisent invitent à examiner les fonctionnements et les processus de développement de l'activité professionnelle des débutants ainsi que les conditions favorables à leur construction. Pour saisir ces processus, leurs évolutions, leur dynamique, nous avons volontairement fait référence au concept d'activité que différents cadres théoriques mobilisent.

Au croisement de la didactique professionnelle, de la didactique disciplinaire, de l'ergonomie, des apprentissages par problématisation ou du cours d'action, le concept d'activité constitue une unité susceptible de rassembler des entrées et des cadres théoriques variés. Fondées sur des conceptions différentes de l'activité, ces approches possèdent toutefois quelques caractéristiques communes. Elles intègrent le point de vue des acteurs dans les situations vécues et envisagent les apprentissages dans différentes dimensions au-delà de la construction d'automatismes. Elles tentent de saisir les interactions entre formateurs et formés comme facteurs et révélateurs d'avancées des constructions professionnelles. Elles partagent la nécessité de ne pas en rester à la seule analyse de la tâche et de s'appuyer sur le recueil de traces effectives.

En guise d'introduction à ce numéro, quelques-uns des « représentants » de différentes approches autour de la notion d'activité ont été invités à marquer la spécificité de leurs cadres respectifs autour de quelques points : la place des savoirs disciplinaires et didactiques, le poids des situations professionnelles dans le jeu d'une formation par alternance, les fonctions accordées à la réflexivité dans le processus d'apprentissages professionnels.

Carole Sève présente les fondements, les orientations de recherche et les apports originaux développés dans le cadre du programme du cours d'action (Theureau, 2004, 2006, 2009). Sa particularité est d'aborder la dynamique de l'activité des acteurs dans une continuité qui se transforme en lien aux actions qu'ils développent et en relation aux changements de l'environnement. L'auteure indique comment ce cadre permet de saisir l'activité des débutants, par la reconstruction du « cours d'expérience » des participants à partir de l'enchaînement de leurs préoccupations et de leurs attentes. Elle montre également comment la lecture des situations scolaires que livrent ces travaux et les résultats qu'ils apportent peuvent contribuer à la formation des enseignants.

Aline Robert et Maha Abboud Blanchard examinent les questions posées au filtre du cadre théorique de la double approche (Robert & Rogalski, 2002 ; Robert, 2008). Elles donnent un aperçu des hypothèses que développe ce cadre, indiquent leurs mises en jeu possibles dans le développement professionnel et proposent leur opérationnalisation dans des outils pour la formation.

Isabelle Vinatier avec un encrage théorique en didactique professionnelle (Vinatier, 2009, 2013), livre les clés d'un outil au service des formateurs révélateurs de tensions entre le pôle Épistémique (l'avancée du savoir), le pôle Pragmatique (l'organisation de la classe et la succession des tâches), le pôle Relationnel (relations entre les interlocuteurs) et sa contribution à des analyses de l'activité des enseignants pour leur formation.

Christian Orange propose une lecture historique et dynamique des points de vue que la recherche en didactique a pu développer sur l'activité des enseignants. Il termine par la proposition de démarches collaboratives nouvelles entre chercheur et enseignants autour de situations dites forcées qui croisent des questions de recherche et des préoccupations enseignantes (Orange, 2010).

L'activité des enseignants débutants quand ils « font la classe » et/ou pour apprendre à « faire la classe » est au cœur de notre réflexion. L'activité est aussi un objet d'analyse et de développement que Yves Clot (1999) considère comme triplement dirigée. Elle est d'abord dirigée vers l'objet de l'activité qui globalement, pour l'enseignant, porte sur l'apprentissage des élèves. Elle est ensuite dirigée vers les autres et la relation des autres à cet objet. Elle est enfin dirigée vers le sujet lui-même.

Cette triple adresse profile un système de tensions autour d'exigences épistémiques, sociales, et psychologiques dans lesquelles l'activité du débutant et son développement s'organisent et se réalisent. Les différentes contributions de ce numéro s'inscrivent dans ces problématiques. Elles portent majoritairement sur les activités didactiques des débutants, elles intègrent des dimensions ergonomiques et contextuelles. Nous proposons ainsi trois angles de lecture des articles qui font suite à l'introduction.

Le choix des objets de formation

Les activités des débutants en formation présentées dans les différentes études s'inscrivent dans les dispositifs d'alternance qui ont pour support les réformes françaises de 2013 sur la formation des maîtres¹. Les cadrages institutionnels ainsi que leurs mises en œuvre dans les Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE) cherchent à développer une formation à la fois universitaire et professionnelle. Ce double ancrage alimente les débats autour de la

¹ JORF n°0200 du 29 août 2013 - Arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters « Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »

professionnalisation entre une orientation qui vise l'adaptation à l'emploi et une autre plus « distante » ancrée sur la construction de savoirs à la fois conceptualisés et opérationnels. Différentes contributions pointent ces tensions générées par ce partage de la formation entre deux institutions distinctes. Les apports didactiques et épistémologiques de la formation ainsi que les prescriptions institutionnelles sont mis à l'épreuve de l'expérience. Les débutants ont du mal à se situer entre les contenus développés dans les centres de formation qu'ils perçoivent comme des « idéaux », et la réalité complexe des contextes professionnels. Entre savoir, contexte et prescriptions institutionnelles la question se pose des outils et des concepts qui permettent de saisir entre ces différents pôles ce qui révèle l'activité et fait l'objet de la formation. A quoi forme-t-on ? Qu'est-ce qui fait l'objet de la formation ? Les travaux exposés dans ce numéro mobilisent différents concepts pour désigner une part déterminante et sans doute révélatrice de ce qu'est l'activité : épistémologie du professeur (Fabienne Briere-Guenoun), gestes professionnels (Virginie Billon et al.), organisateurs de l'activité (Elisabeth Magendie), praxéologie (Alexandra Arnaud-Bestieu), le rapport au savoir (Sylvain Doussot & Anne Vezier), le modèle E-P-R (Isabelle Vinatier). Par-delà les différences, ces approches ont en commun de penser la fonctionnalité de l'activité en croisant les attentes de l'institution en matière de formation des enseignants, les savoirs mobilisés pour enseigner et les conceptions relatives à l'apprentissage du métier. Le regard est porté à la fois sur la fonctionnalité des savoirs mobilisés pour enseigner et l'intégration progressive des activités d'apprentissage des élèves dans les activités d'enseignement. Les perspectives que dégagent quelques écrits invitent à penser des curriculums et des objets d'étude à même d'aider les débutants à reconstruire progressivement leurs enseignements dans une conception renouvelée de l'apprentissage, des savoirs ou des disciplines dans le cadre de l'école. Elles incitent aussi à examiner les difficultés d'apprentissage des débutants et les dynamiques de formation.

Les avancées et les difficultés révélatrices des apprentissages professionnels

Un autre champ de questionnement traverse les études présentées dans ce numéro, et porte sur l'activité des enseignants débutants et son évolution en cours de formation. Les travaux de recherche rejoignent ainsi des questions récurrentes dans la formation des enseignants : comment s'apprend le métier ? Comment se développe l'activité du débutant ? Les textes mettent en avant les progrès et les difficultés que rencontrent des enseignants novices dans la construction de leur professionnalité. Ils abordent le développement professionnel des débutants de manière diachronique. Les évolutions et les résistances sont observées au filtre des activités des débutants dans les dispositifs que la formation met en scène. Il est aussi fait état du poids des contextes d'exercice qui orientent fortement les apprentissages professionnels. Les avancées se construisent dans des ajustements de réflexivité et de distance avec l'expérience qui se croisent avec des dimensions personnelles et institutionnelles. Les modes de fonctionnements usuels, les organisateurs spontanés des pratiques d'enseignement et les conceptions qui les animent sont autant d'éléments qui sont questionnés en même temps que les conditions de leur dépassement. Les descriptions des avancées professionnelles se font en termes de continuité/rupture, de reconfigurations, de tensions, de résistances et parfois d'obstacles. Ces registres sémantiques laissent apparaître des développements qui ne vont pas d'eux-mêmes, ainsi que des progressions peu linéaires. Dans les études présentées, on retrouve, en convergence avec des recherches antérieures (Butlen, Masselot & Pezard, 2003 ; Ouitre, 2011), des constantes (invariants) quant à la façon dont les jeunes enseignants entrent dans le métier. Elles apparaissent dessiner des itinéraires de formation. Ainsi, une meilleure prise en compte des élèves dans ce qu'ils sont et dans ce qu'ils savent semble être un des progrès déterminants pour permettre aux débutants de faire vivre aux élèves une véritable co-construction des savoirs. Reste prégnante une conception formelle des savoirs enseignés qui peine à faire vivre la signification des activités proposées aux élèves, les problèmes qu'elles posent et les émotions qu'elles sont censées porter. Enfin, si grâce à la formation les dispositifs proposés par les stagiaires à leurs élèves progressent dans leur formulation et dans leur pertinence didactique, ces enseignants débutants estiment trop souvent que leurs propositions vont, comme par magie, faire apprendre les élèves. Dans ce contexte, ils s'affranchissent de réguler et d'étayer les apprentissages de leurs élèves et de faire vivre les contenus d'enseignement.

Les dynamiques à l'œuvre dans les démarches de formation

Enfin, une troisième thématique nourrit la problématique des activités des débutants. Orientée sur les activités que la formation propose, elle porte une interrogation permanente dans la formation des enseignants : comment former de telle manière que les débutants s'engagent dans des transformations professionnelles ? Quelques textes interrogent plus spécifiquement des situations de formation, leur enchaînement et les guidages que développent les formateurs pour permettre les avancées des débutants. Ainsi est-il question de dispositif de formation « à et par » la recherche (Sylvain Doussot & Anne Vezier ; Catherine Huchet), d'association à un travail de recherche et de transposition de théories linguistiques (Lionel Audion), de débriefings, d'écrits réflexifs post-visites demandés aux étudiants (Marie-France Rossignol)...

Plus généralement, tous les textes livrent d'une certaine manière des pratiques d'ingénierie de formation et explorent des dispositifs pour apprendre le métier et/ou réfléchir sur le métier. Les contributions s'intéressent à leurs mises en œuvre, ce qu'ils produisent et envisagent leurs limites. Loin de penser ces dispositifs comme des situations de formation « magiques » qui généreraient du développement professionnel par le simple fait d'y confronter les stagiaires, les problématiques des recherches présentées dans les articles, et leurs résultats, montrent bien la contribution des formateurs à la transformation des activités professionnelles des formés. Comme l'enseignement, la formation nécessite des interventions ciblées pour provoquer les apprentissages professionnels, les réguler et les accompagner avec l'idée que les stagiaires ne vont pas tout réinventer et tout redécouvrir. Les travaux relatés nous montrent toute la difficulté pour y parvenir. Dans de nombreux textes, l'expérience des stagiaires portée par une diversité d'activités est mise au travail, délimitée, questionnée au-delà d'une simple évocation et d'un simple rappel à la mémoire de ce qui s'est passé. Très majoritairement dans les textes présentés, les apprentissages n'émergent pas seulement des offres que l'environnement amène à saisir. L'expérience fait l'objet d'une mise à distance que les dispositifs de formation organisent et provoquent. Ces pauses, ou ces prises de recul sont pensées pour permettre des décontextualisations, de nouvelles conceptualisations, voire des théorisations des phénomènes d'enseignement-apprentissage. Dans d'autres dispositifs, le mouvement est inverse. Des phénomènes de pragmatisme de concepts et/ou de référents théoriques sont à l'œuvre. La dimension réflexive traverse les textes comme une dimension incontournable de la dynamique de formation qui veut dépasser l'adaptation à court terme aux exigences de la tâche et permettre la construction progressive d'enseignants professionnels. Les études proposées diffèrent toutefois par les cadres, les références ou les objets de savoirs qui permettent de nourrir cette réflexivité.

Ce numéro donne à voir une diversité d'activités, de situations de formation et de cadres qui permettent une lecture variée des activités des débutants en formation. L'angle de vue est assez large, c'est son intérêt. Les différents articles mettent à jour les liens problématiques entre recherche et pratiques de formation autant sur les contenus développés, les procédés de formation et les dynamiques de construction des apprentissages professionnels. Ils mettent en évidence un ensemble de contraintes didactiques, pédagogiques, mais aussi des ressources qui permettent d'éclairer le praticien autant que le chercheur sur les problèmes que pose le fait de débiter. Le prolongement de ces travaux invite à examiner plus avant les dimensions spécifiques et génériques des activités des débutants selon les disciplines scolaires qu'ils enseignent, les situations de formation ou les contextes scolaires dans lesquels ils exercent.

Bruno Lebouvier

Centre de Recherche en Éducation de Nantes (CREN)

Florian Ouitre

Centre d'Étude et de Recherche en Sciences de l'Éducation (CERSE)

Références

BUTLEN D., MASSELOT P. et PEZARD M. (2003), « De l'analyse de pratiques effectives de professeurs d'école débutants nommés en ZEP / REP à des stratégies de formation », *Recherche et Formation*, n°44, p.45-61.

CLOT Y. (1999), *La fonction psychologique du travail*, Paris, Presses Universitaires de France.

ORANGE C. (2010), « Situations forcées, recherches didactiques et développement du métier enseignant », *Recherches en Éducation*, Hors série n°2, p.73-85, En ligne <http://www.recherches-en-education.net/>

OUTRE F. (2011), « Développement professionnel et paliers de professionnalité. Le cas de la formation des professeurs stagiaires en éducation physique et sportive », *Recherches en Éducation*, n°11, p.151-163.

ROBERT A. et ROGALSKI J. (2002), « Le système complexe et cohérent des pratiques des enseignants de mathématiques : une double approche », *Revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies*, n°2(4), p.505-528.

ROBERT A. (2008), « La double approche didactique et ergonomique pour l'analyse des pratiques d'enseignants de mathématiques et une méthodologie pour analyser les activités (possibles) des élèves en classe », dans F. Vandebrouck (éd.), *La classe de mathématiques : activités des élèves et pratiques des enseignants*, Toulouse, Octarès, p.45-68.

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

THEUREAU J. (2006), *Le cours d'action : méthode développée*, Toulouse, Octarès.

THEUREAU J. (2009), *Le cours d'action : méthode réfléchie*, Toulouse, Octarès.

VINATIER I. (2009), *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

VINATIER I. (2013), *Le travail enseignant : une approche de didactique professionnelle*, Bruxelles, De Boeck, coll. « Le point sur... ».