

# Former les enseignants

Pour un développement  
professionnel fondé sur  
les pratiques de classe



PÉDAGOGIES | outils |

Luc Ria

COLLECTION DIRIGÉE PAR PHILIPPE MEIRIEU

Luc Ria

# Former les enseignants

Pour un développement professionnel  
fondé sur les pratiques de classe



Composition : Maryse Claisse

© 2019 ESF Sciences humaines  
Cognitia SAS  
3, rue Geoffroy-Marie - 75009 Paris



[www.esf-scienceshumaines.fr](http://www.esf-scienceshumaines.fr)

ISBN 978-2-7101-3928-7

ISSN 1158-4580

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> a, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou ses ayants droit, ou ayants cause, est illicite » (art. L. 122-4). Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

# Pédagogies

Collection dirigée par Philippe Meirieu

**L**a collection PÉDAGOGIES propose aux enseignants, formateurs, animateurs, éducateurs et parents, des œuvres de référence associant étroitement la réflexion théorique et le souci de l'instrumentation pratique.

Hommes et femmes de recherche et de terrain, les auteurs de ces livres ont, en effet, la conviction que toute technique pédagogique ou didactique doit être référée à un projet d'éducation. Pour eux, l'efficacité dans les apprentissages et l'accession aux savoirs sont profondément liées à l'ensemble de la démarche éducative, et toute éducation passe par l'appropriation d'objets culturels pour laquelle il convient d'inventer sans cesse de nouvelles médiations.

Les ouvrages de cette collection, outils d'intelligibilité de la « chose éducative », donnent aux acteurs de l'éducation les moyens de comprendre les situations auxquelles ils se trouvent confrontés, et d'agir sur elles dans la claire conscience des enjeux. Ils contribuent ainsi à introduire davantage de cohérence dans un domaine où coexistent trop souvent la générosité dans les intentions et l'improvisation dans les pratiques. Ils associent enfin la force de l'argumentation et le plaisir de la lecture.

Car c'est sans doute par l'alliance, sans cesse à renouveler, de l'outil et du sens que l'entreprise éducative devient vraiment créatrice d'humanité.

**Pédagogies/Outils : des instruments de travail au quotidien pour les enseignants, formateurs, étudiants, chercheurs. L'état des connaissances facilement accessible. Des grilles méthodologiques directement utilisables dans les pratiques.**

\*

\*\*

*Voir la liste des titres disponibles dans la collection « Pédagogies »  
en fin d'ouvrage et sur le site [www.esf-scienceshumaines.fr](http://www.esf-scienceshumaines.fr)*

# Remerciements

Je souhaite remercier plus particulièrement les personnes ayant participé directement à la rédaction, à la relecture et à la mise en forme de cet ouvrage : Clémence Jacq, Daniel Filâtre, Sophie Roubin, Sarah Levin et Frédérique Mauguen.

# Table des matières

|  |    |
|--|----|
| <b>Préambule</b> .....   | 9  |
| <b>Introduction</b> .....  | 13 |
| Un constat : le besoin d'outils de formation pour les enseignants<br>et leurs formateurs ..... | 13 |
| Devenir formateur d'enseignants : un nécessaire changement<br>de professionnalité .....        | 13 |
| Un métier à la complexité croissante qui implique de nouveaux<br>besoins en formation .....    | 14 |
| Accompagner des enseignants encore apprenants .....  | 16 |
| Un changement de culture professionnelle .....   | 18 |
| Un processus d'accompagnement « ouvert aux deux bouts » .....                                  | 19 |
| Quelques repères notionnels .....  | 23 |

## Première partie

### Observer, analyser l'activité enseignante

|   |    |
|---|----|
| <b>1. Accéder à la double face de l'activité enseignante</b> .....  | 27 |
| L'observation dans la formation des enseignants en question .....   | 27 |
| Les spécificités de l'observation de l'activité à partir de vidéos .....  | 33 |
| <b>2. Étudier les activités d'enseignement et d'apprentissage</b> .....   | 37 |
| Approches de l'observation de l'activité enseignante .....  | 37 |
| Un double simplexe d'analyse des activités d'enseignement/<br>apprentissage .....   | 39 |
| Méthodologie d'usage des simplexes .....  | 44 |
| <b>3. Études de cas pour analyser l'activité de deux enseignants<br/>expérimentés face à une même classe à une heure d'intervalle</b> ..... | 47 |
| Le contexte lié aux situations scolaires observées :<br>une classe de 6 <sup>e</sup> en REP .....   | 47 |
| Premiers éléments d'analyse comparative des deux situations observées ..  | 51 |
| Quelles leçons tirer des cas de Mathieu et Zouhir ? .....   | 56 |
| Partir du travail réel des enseignants .....  | 58 |

|   |    |
|---|----|
| <b>4. Étude comparative des activités de trois débutants face à une même classe difficile</b> ..... | 61 |
| Contexte .....  | 61 |
| Méthodologie d'analyse de l'activité .....  | 61 |
| Étude de cas : Description de l'activité de Séverine, enseignante de français .....                 | 62 |
| Étude de cas : Description de l'activité de Maude, enseignante d'histoire-géographie .....          | 66 |
| Étude de cas : Description de l'activité de Maxime, enseignant de mathématiques .....               | 70 |
| En synthèse : l'autorité scientifique comme dernier rempart ! .....                                 | 75 |
| <b>5. Regards d'élèves sur les gestes professionnels des enseignants</b> ...                        | 77 |
| Faire des élèves des collaborateurs de la recherche .....   | 78 |
| Les élèves comme lecteurs experts des pratiques enseignantes .....                                  | 80 |
| <b>Synthèse de la première partie</b> .....   | 85 |

## Deuxième partie

### Développement professionnel des enseignants

|   |     |
|---|-----|
| <b>1. L'étude du développement professionnel des enseignants à différentes échelles</b> .....   | 89  |
| Accompagner les trajectoires professionnelles des enseignants débutants .....   | 89  |
| Transformation de l'activité critique des débutants : de l'entrée problématique de Romain en classe à l'instauration de rituels ..... | 90  |
| Étude de la transformation de l'activité des débutants sur plusieurs années .....   | 93  |
| Étude des modifications silencieuses de l'activité de Lucie sur plusieurs années .....  | 94  |
| Étude sur une année scolaire du développement professionnel d'enseignants débutants en classe et hors classe .....                    | 98  |
| <b>2. Le développement professionnel typique en début de carrière</b> .....   | 103 |
| Expériences typiques des enseignants débutants .....  | 103 |
| Dispositions à agir typiques des débutants en début de cours .....  | 108 |

|  |     |
|--|-----|
| <b>3. Les potentialités d'apprentissage pour les enseignants débutants</b> .....         | 117 |
| Une frise développementale de l'activité des enseignants .....                           | 117 |
| Notre frise développementale à l'épreuve de cas concrets .....                           | 119 |
| Du potentiel d'apprentissage en lien avec son propre développement professionnel .....   | 121 |
| <b>4. Le cas atypique d'une enseignante débutante experte</b> .....                      | 125 |
| Le contexte d'enseignement d'Alexandra .....   | 125 |
| Le potentiel d'apprentissage offert par l'étude d'une activité novice réussissante ..... | 128 |
| <b>Synthèse de la deuxième partie</b> .....  | 135 |
| <b>Décalages de points de vue...</b> .....   | 136 |

## Troisième partie

### Développement professionnel des collectifs enseignants

|   |     |
|---|-----|
| <b>1. L'approche internationale du <i>workplace learning</i></b> .....  | 143 |
| Différentes approches du développement de compétences en milieu professionnel .....                                     | 144 |
| Une source d'inspiration internationale : la <i>Lesson Study</i> .....  | 148 |
| <b>2. Les étapes de développement des collectifs enseignants</b> .....  | 153 |
| Les cycles de vie des communautés de pratiques .....  | 154 |
| Quatre organisateurs du travail collectif .....   | 156 |
| Quatre conditions pour pérenniser l'activité collective .....   | 160 |
| <b>3. Étude du développement à long terme d'un collectif de travail et ses effets sur l'organisation scolaire</b> ..... | 165 |
| L'émergence d'un collectif de travail pluricatégoriel : enseignants, pilotes et chercheurs (2007-2013) .....            | 165 |
| L'implantation d'un collectif d'ex-pairs (2013-2016) .....  | 167 |
| La maturation du collectif, vers une ouverture à l'établissement ? (2016-2019) .....                                    | 168 |
| Méthodologie d'usage de l'outil de positionnement des collectifs professionnels .....                                   | 170 |



## Quatrième partie

### Comment accompagner le développement professionnel individuel et collectif des enseignants ?

|  |     |
|--|-----|
| <b>1. Une palette d'outils au service de la formation professionnelle des enseignants</b> .....      | 183 |
| Outils et méthodologies utilisés en formation des enseignants .....                                  | 183 |
| Quels usages pour ces outils de professionnalisation ? .....   | 190 |
| Quelles évaluations des effets ? .....   | 194 |
| <b>2. Les outils de vidéoformation aux mains des enseignants</b> .....                               | 197 |
| Comment utiliser la vidéoformation ? .....   | 197 |
| Dispositif d'alloconfrontation en session collective sur vidéo tierce .....                          | 199 |
| L'outil « Observations croisées et débriefings-flash » .....   | 200 |
| Dispositif d'autoconfrontation en session collective .....   | 204 |
| Rompre l'isolement professionnel des enseignants .....   | 206 |
| Une charte éthique pour la vidéoformation .....  | 207 |
| <b>3. Comment utiliser les outils de vidéoformation au sein des établissements ?</b> .....           | 209 |
| La vidéoformation au service des besoins des enseignants .....                                       | 211 |
| Les usages du numérique .....  | 211 |
| Les productions d'écrits des élèves .....  | 212 |
| <b>4. Accompagner la formation des enseignants, une nouvelle professionnalité à construire</b> ..... | 217 |
| Expérimenter de nouvelles formes de pilotage .....   | 217 |
| Penser l'accompagnement des enseignants à l'échelle de territoires apprenants .....                  | 218 |
| Vers une culture commune des collectifs de travail .....   | 226 |
| <b>Conclusion</b> .....  | 233 |
| <b>Postface</b> .....  | 241 |
| <b>Bibliographie</b> .....   | 243 |

# Préambule

L'accompagnement des professionnels dans leur travail est une problématique en pleine expansion, notamment pour des questions d'insertion ou de réinsertion professionnelle, de formation tout au long de la carrière. Cela s'explique par le renouvellement permanent des modalités du travail contemporain dans de nombreux secteurs privés ou publics. Si, jusqu'à une période récente, les travailleurs devaient se conformer à un modèle de professionnalité, « *l'émergence de nouvelles professionnalités*<sup>1</sup> » conduit à des processus d'adaptation plus complexes de la part des travailleurs. Le travail enseignant n'échappe pas à cette mutation profonde. Il s'agit pour les enseignants de (re)trouver leur place et leur crédibilité dans une société toujours plus en mouvement, toujours plus numérique, de réinventer leurs formats d'intervention, de collaborer en équipes sur de multiples projets transdisciplinaires, bien souvent au-delà des frontières de leur propre champ de compétences. Leur apprentissage au travail, par le travail, et leur accompagnement formel ou informel, par des pairs, des expérimentés ou des experts deviennent alors des clés majeures d'intégration réussie mais aussi de développement professionnel<sup>2</sup>.

Dans le cadre de la formation des enseignants en France, nous faisons le constat suivant : s'il existe des dispositifs de formation continue, rares sont ceux qui partent des préoccupations concrètes des enseignants dans leur travail au quotidien et qui les aident dans la durée à progresser individuellement et collectivement. La plupart des enseignants effectuent encore leur travail de manière solitaire. Les modalités d'accompagnement, quand elles existent, sont informelles, au gré d'initiatives spontanées et le plus souvent éphémères. Les instances politiques ont eu tendance, jusque-là, à ignorer le développement nécessaire de la professionnalité des formateurs ou des accompagnateurs d'enseignants. Les formations de formateurs sont encore rares dans l'Hexagone et ceux qui souhaitent y participer le font souvent de manière individuelle sur leur temps libre. Pourtant, l'amélioration de notre système éducatif passe par plus de formation, plus d'accompagnement des enseignants dans leur travail pour les aider à être performants et épanouis dans leur métier. L'un des enjeux primordiaux de formation des enseignants au XXI<sup>e</sup> siècle est de structurer dans la durée leur

---

1. Jorro A., De Ketele J.-M., *L'Engagement professionnel en éducation et formation*, Bruxelles, De Boeck, 2013.

2. Van Nieuwenhoven C., Colognesi S., Beusaert S., *Accompagner les pratiques des enseignants*, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, 2018.

accompagnement au plan local pour les aider à progresser individuellement et collectivement au profit de l'apprentissage de leurs élèves.

Dans cette perspective, notre ouvrage propose une réflexion, étayée scientifiquement mais aussi pragmatique, destinée à l'ensemble des acteurs du système éducatif ayant des responsabilités au niveau de la formation des enseignants : les enseignants eux-mêmes, les chefs d'établissement, les inspecteurs et les formateurs de tout horizon. Il vise tout particulièrement les enseignants ayant de nouvelles fonctions dans l'accompagnement de leurs pairs en formation initiale et continue : tuteurs, personnes-ressources en établissement, formateurs académiques, et notamment en France les candidats au certificat d'aptitude aux fonctions de professeur des écoles, maîtres formateurs du premier degré ou encore au certificat d'aptitude aux fonctions de formateur académique dans le second degré. Cet ouvrage souhaite ainsi participer à la construction et au renforcement de la professionnalité de ceux qui ont pour mission d'accompagner les enseignants en formation continue.

Notre propre action d'accompagnement assume une triple exigence :

- scientifique, en donnant aux enseignants et à leurs accompagnateurs des outils d'analyse et d'évaluation des situations d'enseignement ;
- sociale, pour que l'accompagnement soit utile et approprié du point de vue des acteurs et de la communauté éducative ;
- éthique, afin de créer les conditions bienveillantes et sécurisées permettant aux enseignants de s'exprimer librement sur leur travail, pour le transformer et se transformer eux-mêmes.

## **L'analyse de l'activité professionnelle comme levier de transformation du travail des enseignants**

L'activité professionnelle est à la fois « productive » (par son activité, l'individu transforme son environnement de travail) et « constructive » (par son activité, l'individu se transforme lui-même). Ces deux dimensions de l'activité sont interdépendantes<sup>3</sup>. L'analyse de situations réelles de travail peut permettre tout à la fois une réflexion productive et constructive à partir de traces (photographiques, filmiques), jouant le jeu de miroirs réfléchissants des situations scolaires. Dans une perspective de formation par l'analyse du travail, la participation à des enquêtes sur l'activité des enseignants constitue une opportunité non négligeable de compréhension des pratiques et de mise en débat avec d'autres professionnels. Des prises de conscience peuvent s'opérer sur des aspects de l'activité

---

3. Rabardel P., « Instrument, activité et développement du pouvoir d'agir », in Lorino P. *et al.*, *Entre connaissance et organisation : l'activité collective*, 2005, p. 251-265.

enseignante qui demeurent habituellement implicites. Des dynamiques réflexives peuvent émerger et donner lieu à de nouvelles modalités d'intervention en classe. C'est l'ensemble de ces processus de développement professionnel individuels et collectifs, qui se jouent dans les salles de classe et qu'il s'agit de fédérer, que cet ouvrage présente dans quatre parties distinctes.

## **Observer, analyser l'activité enseignante**

La première partie propose au lecteur des clés d'intelligibilité du travail enseignant pour le décrire, le déchiffrer et mieux le comprendre. Des études de cas concrets permettront de tester les outils d'analyse proposés. Ces cas illustratifs peuvent devenir des ressources d'autoformation ou de formation dans la mesure où ils présentent des éléments typiques de la professionnalité enseignante.

## **Développement professionnel des enseignants**

La deuxième partie s'attache à décrire à l'échelle individuelle la façon dont les enseignants débutants se transforment eux-mêmes en modifiant leurs modalités d'action au cours des premiers mois, des premières années d'exercice de leur métier. La description de leurs constructions professionnelles tâtonnantes et fragiles montrera à quel point il est nécessaire de les soutenir, de les encourager, de les accompagner en début de carrière, au moment même où leur formation initiale s'interrompt. Des études de cas et des modélisations plus génériques de leur développement professionnel peuvent constituer des ressources précieuses pour que d'autres enseignants se reconnaissent et se projettent par procuration dans de nouvelles actions potentielles.

## **Développement professionnel des collectifs enseignants**

La troisième partie s'efforce de montrer le potentiel d'apprentissage qu'un collectif peut opérer dans et par l'analyse des situations de travail. Des études de cas sur la façon dont des équipes d'enseignants construisent de nouveaux dispositifs d'appui et de ressources permettent de mieux comprendre comment ces collectifs émergents et informels peuvent progressivement s'implanter de manière plus structurée et pérenne pour devenir potentiellement des organisations apprenantes.

## **Accompagnement du développement professionnel individuel et collectif des enseignants**

Enfin, la quatrième partie décrit des outils et des méthodologies, mobilisant notamment la vidéo, qui peuvent devenir des instruments-miroirs pour les enseignants soucieux d'analyser les situations professionnelles qu'ils rencontrent au quotidien, et qui parfois leur posent des problèmes, pour parvenir à mieux les maîtriser. Dans cette perspective, l'accompagnement des enseignants sur leur lieu d'exercice par des équipes intercatégorielles (chefs d'établissement, formateurs, inspecteurs) apparaît comme une condition déterminante de leur développement professionnel continu tout au long de leur carrière. Il nécessite plus largement un changement de professionnalité des pilotes de l'Éducation nationale dans leur façon de les guider, de les soutenir et de leur faire confiance.

# Introduction

## **Un constat : le besoin d'outils de formation pour les enseignants et leurs formateurs**

Si la formation des enseignants à l'université et dans les écoles supérieures du professorat et de l'éducation se structure de plus en plus autour de la professionnalisation au métier d'enseignant, force est de reconnaître que la formation des formateurs, des tuteurs, des conseillers pédagogiques ou encore des superviseurs universitaires est rarement suffisante pour orienter, accompagner, soutenir les enseignants débutants dans leur métier au quotidien<sup>1</sup>. En ayant exercé dans un institut universitaire de formation des maîtres<sup>2</sup>, puis en intervenant régulièrement dans des formations destinées aux pilotes de la formation des enseignants à l'échelle de la francophonie, nous avons pu constater à quel point ceux-ci étaient en attente d'outils, de méthodes ou de pistes pour analyser l'activité d'étudiants ou de collègues, pour pouvoir à la fois prodiguer des conseils pertinents pour leur accompagnement mais aussi construire eux-mêmes une légitimité qui leur fait souvent défaut et, par conséquent, les met parfois mal à l'aise dans l'accomplissement de leurs nouvelles fonctions.

## **Devenir formateur d'enseignants : un nécessaire changement de professionnalité**

Sans formation spécifique pour l'accompagnement d'enseignants, les « formateurs débutants » vont spontanément mobiliser leurs propres savoir-faire, leur expertise en tant qu'enseignants comme points d'ancrage, de comparaison et points de transformation potentielle de l'activité d'autrui. Ce réflexe est renforcé par le fait qu'ils ont souvent été repérés sur le terrain professionnel par l'institution comme étant des enseignants pouvant mettre leurs expériences et compétences professionnelles au service de la formation initiale ou continue. La conviction sous-jacente repose sur le fait qu'il suffit d'être un bon enseignant pour être un bon accompagnateur d'enseignant alors que la deuxième activité est différente de la première. Elle requiert un changement de professionnalité, un changement

---

1. Cogni S., Van Nieuwenhoven C., « Le processus de coévaluation de stage entre superviseurs et étudiants en formation initiale des enseignants du primaire », *Canadian Journal of Education*, vol. 40, n° 2, p. 1-27, 2017.

2. Les IUFM devenant ESPE (Écoles supérieures du professorat et de l'éducation) en 2013 puis INSPE (Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation) à partir de 2019.

profond de repères qu'il s'agit d'impulser pour quitter la tendance à l'auto ou l'ego-référence à sa propre pratique professionnelle pour construire une nouvelle référence à autrui (allo-référencialité). Son but est alors de s'attacher à investiguer l'activité d'autres collègues avec de nouveaux yeux, de nouveaux repères, des projets de transformation qui ne proviendraient pas de ses propres repères professionnels ou aspirations personnelles. Il existe ainsi deux professionnalités distinctes, celle d'enseignant et celle d'accompagnateur d'enseignants. Celles-ci ne peuvent se confondre, ni se superposer. Il est nécessaire au contraire de les dévoiler, d'identifier les préoccupations concrètes des enseignants et de leurs formateurs en situations réelles d'intervention auprès des élèves ou des futurs collègues pour en comprendre les dimensions cachées, les forces vives en tension, les points névralgiques sur lesquels porter attention. Notre approche compréhensive de l'activité professionnelle, étayée par des critères d'observation provenant de cadres théoriques issus des sciences du travail, a pour enjeu *in fine* d'aider les formés à s'inscrire dans de nouvelles perspectives de réalisation de leurs projets professionnels.

## **Un métier à la complexité croissante qui implique de nouveaux besoins en formation**

Le manque de formation des enseignants constitue un leitmotiv à l'échelle internationale. Ce n'est pas un phénomène nouveau, mais il s'accroît de plus en plus au moment où le métier d'enseignant se complexifie de manière très significative. Les recherches internationales s'accordent à reconnaître les nombreuses difficultés rencontrées dans l'exercice du métier par les enseignants : la perte du monopole du savoir liée notamment au développement des nouvelles technologies de l'information, l'augmentation de la diversité et de l'hétérogénéité des publics scolaires, la déréglementation des systèmes éducatifs et l'intensification du travail contribuent à transformer les conditions d'exercice, les missions et les façons de travailler des enseignants dont l'activité est de plus en plus liée à celle d'autres professionnels<sup>3</sup>. Le métier d'enseignant tend à « *se dissoudre progressivement dans une accumulation de demandes sociales hétérogènes et contradictoires*<sup>4</sup> ».

Devant de telles transformations de la société et des préconisations institutionnelles qui pèsent de plus en plus sur leurs activités quotidiennes, les

---

3. Maroy C., « Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire », in *Revue française de pédagogie*, n° 155, p. 112-142, 2006.

4. Obin J.-P., *Enseigner, un métier pour demain. Mission de réflexion sur le métier d'enseignant*, p. 6, rapport du ministère français de l'Éducation nationale, 2002.

enseignants se sentent fragilisés, délégitimés, voire dans certains cas en souffrance professionnelle. S'ajoute, dans le contexte français, le fait que les étudiants sont très faiblement préparés aux problématiques professionnelles du métier auquel ils se destinent. L'obtention conjointe d'un diplôme universitaire (master) et d'un concours de l'Éducation nationale ouvre la porte à l'exercice d'une profession sans formation professionnalisante suffisante. Cette entrée brutale dans le monde professionnel peut être vécue de leur part de manière problématique, voire traumatique. Ceux qui éprouvent de véritables difficultés dans la maîtrise de leurs classes peuvent se décider à quitter prématurément leur nouveau métier. Même si peu le font (moins de 5 %), beaucoup l'évoquent. Au Québec, c'est moins la formation initiale qui est pointée du doigt que la très longue période d'insertion professionnelle nécessaire avant de devenir titulaires d'un poste (au moins une demi-douzaine d'années). Ce contexte de très grande précarité chez les nouveaux enseignants du Québec, s'estimant peu soutenus par l'institution et les autres enseignants, favorise chez eux l'abandon précoce du métier d'enseignant (plus de 40 %).

Pourtant, l'Unesco rappelle que des enseignants de qualité sont essentiels pour le développement mondial durable ; leur formation, leur recrutement, leur stabilisation dans le métier, leur statut et leurs conditions de travail font partie des principales priorités que les pays doivent mettre en œuvre. En effet, les enseignants constituent le catalyseur le plus influent et le plus puissant de l'équité, de l'accès à l'éducation et de la qualité de l'éducation. Or, on constate à travers le monde une pénurie d'enseignants bien formés. Selon l'Institut de statistique de l'Unesco, 25,8 millions d'enseignants supplémentaires seront nécessaires pour atteindre l'éducation primaire universelle d'ici à 2030. Et il est d'autant plus difficile de former les enseignants que le corps professionnel est de moins en moins homogène, avec des parcours de plus en plus diversifiés. De plus, il n'existe pas de solution idéale de formation des enseignants. À l'échelle internationale, aucun véritable consensus ne s'établit entre les chercheurs, les décideurs politiques et les responsables des plans de formation sur ce qui est le plus important à acquérir pour devenir enseignant<sup>5</sup>. Dans ce contexte évolutif et incertain, les enseignants ont besoin d'être formés et accompagnés tout au long de leur carrière, quelles que soient leurs expériences professionnelles. La formation devient un des vecteurs essentiels pour que les enseignants maintiennent leur engagement dans le travail, trouvent des satisfactions professionnelles et restent en bonne santé<sup>6</sup>.

---

5. Schwille J., Dembelle M., *Former des enseignants : politiques et pratiques. Principes de la planification de l'éducation*, n° 84, Paris, Unesco, 2007.

6. Ria L., *Former les enseignants au XXI<sup>e</sup> siècle. Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs*, vol. 2, Paris, De Boeck, 2016.



## Accompagner des enseignants encore apprenants

Force est de constater que les modèles utilisés pour la formation des enseignants demeurent souvent transmissifs. Prenons l'exemple de la réforme des collèges en France (2016) : elle s'est organisée avec une série de conférences nationales sur les nouvelles thématiques préconisées par le ministère de l'Éducation nationale, puis par la mise en place de formations à l'échelle interacadémique, académique, enfin au niveau des bassins de formation locaux. À chacun des niveaux, des inspecteurs, des formateurs ont été désignés pour contribuer à la diffusion de l'information et à la mise en place de dispositifs de formation conçus par le bureau de la formation du ministère. Cette distribution pyramidale et descendante est certainement nécessaire quand il s'agit en quelques mois et à moyens financiers constants d'informer quelque 300 000 enseignants exerçant dans les collèges de France des nouvelles orientations d'une réforme. Mais s'agit-il d'une réelle formation avec des effets tangibles sur les activités professionnelles réelles ou plutôt d'une information ?

Plusieurs éléments nourrissent notre interrogation.

Premièrement, la réforme, dans son écriture, n'évoque pas le travail des enseignants, les efforts qu'ils effectuent ; elle préconise de nouvelles orientations en oubliant ses principaux acteurs. Au pire, elle participe à leur culpabilisation relative au fait de ne pas parvenir à faire réussir suffisamment leurs élèves.

Deuxièmement, la réforme indique de nouvelles modalités d'organisation du travail sans forcément préciser les moyens pour les atteindre. Ce qui rejoint une tendance régulièrement observée lors des réformes : sur-prescrire les buts visés tout en sous-prescrivant les moyens nécessaires pour le faire.

Troisièmement, les formats de diffusion de l'information organisés à grandes échelles et à différentes strates du national aux bassins d'établissements ne permettent pas aux professionnels de se saisir en profondeur des enjeux des préconisations énoncées, d'effectuer un bilan-diagnostic sur leur propre travail en identifiant les avantages et inconvénients, les nouvelles contraintes mais aussi les valeurs ajoutées des formes de travail promues. Une (in)formation aux prescriptions ne peut suffire pour impulser une nouvelle dynamique réflexive, collective et concrète au sujet du travail réel des enseignants dans des contextes spécifiques et évolutifs.

### ***Le statut paradoxal des enseignants, entre liberté pédagogique affirmée et application du prescrit***

Ceci pose la question des postulats minimaux requis pour réunir les conditions favorables de la formation des enseignants comme formation d'adultes responsables et acteurs de leurs propres trajectoires professionnelles. Une forme

de paradoxe subsiste pour ces travailleurs considérés, d'un côté, comme des intellectuels dotés d'une liberté pédagogique très importante et, de l'autre côté, comme des agents de l'État devant mettre en œuvre et appliquer une réforme. Et c'est peut-être ce paradoxe contrasté qui explique l'impact très limité des prescriptions nationales dont les effets se sédimentent imperceptiblement, sans modifier de manière significative le travail enseignant. Pour dépasser ce constat d'échec, il nous semble essentiel de positionner la formation des enseignants comme une formation d'adultes non prescriptive et non infantilisante, qu'il s'agisse de celle reçue en formation initiale ou continue. L'apprentissage nouveau devrait pouvoir être en résonance avec leurs propres parcours de vie, leur posture intellectuelle, leur culture professionnelle et leurs valeurs éducatives. Dans ce sens, un engagement dans une formation professionnelle nécessite une prise de distance par rapport à son propre métier pour analyser individuellement et collectivement ses logiques de fonctionnement et se (re)positionner par rapport aux nouvelles organisations du travail promues par la hiérarchie.

### ***Une liberté individuelle synonyme de solitude***

Si cette acception de la formation semble plus facilement entendue dans le cadre de la formation en entreprise, elle ne va pas de soi dans le domaine de l'éducation. Elle exige un changement de culture professionnelle. Rappelons que la loi donne aux enseignants du second degré une grande autonomie pédagogique pour atteindre les objectifs des programmes scolaires. Cette liberté est en général très appréciée, mais elle produit de la solitude dans l'exercice du métier, même dans les établissements aux conditions d'exercice plus difficiles où il faudrait davantage s'appuyer sur le collectif. De plus, la dimension discrétionnaire du travail enseignant a tendance à favoriser le conservatisme de formats pédagogiques dont l'efficacité est discutable en termes d'apprentissage scolaire. L'adhérence aux techniques d'intervention parfois désuètes, comme le cours magistral ou le « cours dialogué » constitue un frein puissant aux changements de notre système éducatif. Dans les établissements scolaires français, il n'existe ni espace, ni moment spécifique pour partager avec ses pairs ses expériences au travail, exprimer ses difficultés ordinaires et ainsi réinterroger ses propres pratiques pédagogiques. De tels échanges sur le métier permettraient de restaurer de l'entraide, de la complicité mais aussi de s'accorder sur des registres d'action communs, des seuils de tolérance ou d'exigence partagés. Comment passer alors d'une approche majoritairement individuelle (individualiste) et disciplinaire du métier à une démarche plus solidaire et transversale (pluridisciplinaire), sans niveler par le bas l'exigence scolaire ni brider les libertés pédagogiques ?

## Un changement de culture professionnelle

### *Faciliter l'apprentissage de tous*

L'évolution des formes scolaires est indispensable si l'on veut faciliter l'apprentissage de tous. Cela requiert un projet de formation global dans lequel chacun des membres des équipes éducatives – de l'enseignant au formateur, du chef d'établissement à l'inspecteur – pourrait opérer un changement de professionnalité, un repositionnement de ses propres missions pour contribuer à la création de nouvelles alliances au service de la réussite de tous les élèves. Mais cela oblige à appréhender différemment les relations asymétriques et surplombantes entretenues classiquement entre un enseignant et ses élèves, un formateur et ses formés, un inspecteur ou un chef d'établissement et ses collègues : d'une relation de défiance à une relation de confiance minimale à l'instar des pays scandinaves qui nous montrent de manière très explicite comment faire confiance aux élèves en acceptant de multiples formes d'engagement de leur part, dans leur façon d'être au travail et d'apprendre, dans un cadre collectif fédéré par le postulat d'éducabilité de tous les élèves. En France, *a contrario*, ce postulat éducatif n'est pas toujours partagé, et la forme scolaire de référence, trop souvent univoque et étriquée. Cet état de fait donne l'impression que les questions d'ordre et de contrôle des élèves prévalent encore dans beaucoup d'établissements scolaires français en ce début de XXI<sup>e</sup> siècle, alors que les observations à l'international montrent l'importance d'un éclatement des formes scolaires, pour que chacun puisse se saisir d'opportunités d'apprendre quelles qu'en soient les formes organisationnelles (spontanées ou plus formelles) et les « petits chaos » (selon l'expression québécoise) qui en découlent.

### *Le rôle des enseignants expérimentés pour la formation des débutants*

L'approche de la formation d'enseignants en tant qu'adultes authentiquement impliqués dans leurs projets de transformation professionnelle peut apparaître comme une posture désuète faisant la part belle à la réflexivité, à la résolution de problèmes et à l'autoanalyse des pratiques par le professionnel lui-même. Mais dans les pages suivantes, nous montrerons qu'un tel projet humain, participant à l'émancipation responsable des professionnels, ne peut se développer sans outils d'intelligibilité et d'analyse des situations de travail, sans prise en compte des prescriptions objectives de l'institution, sans médiation technologique et humaine.

Pour de nombreux experts internationaux<sup>7</sup>, seuls sont efficaces des dispositifs de formation et d'accompagnement au long cours des équipes éducatives sur

---

7. Unesco, *Rapport mondial de suivi de l'éducation*, 2016.

leur lieu de travail. À condition encore que les enseignants en soient les principaux artisans et qu'ils puissent, en reprenant la main sur leur métier, regagner la crédibilité sociale et le capital-confiance qui leur font actuellement si cruellement défaut. À condition aussi que les personnes qui les accompagnent se positionnent comme « *amis critiques* » pour « *tisser un dialogue formatif dans lequel l'apprenant envisage un autre positionnement, une autre façon de faire*<sup>8</sup> » et que ces accompagnateurs s'inscrivent aussi dans un processus d'apprentissage continu.

En résumé, il nous semble nécessaire de proposer aux enseignants et à leurs formateurs des outils d'analyse des situations scolaires simples et intelligibles pour qu'ils puissent accompagner leurs collègues plus ou moins expérimentés en tentant de s'affranchir des projections personnelles à propos d'un travail enseignant inscrit davantage dans la mémoire idéologique collective que dans la réalité des conditions d'exercice.

Deux conséquences découlent de ce projet pour envisager une formation explicite, outillée par les apports des sciences du travail :

- Les outils doivent être structurés par la théorie, à la fois pour aider les enseignants en formation à atteindre un haut niveau d'analyse des situations professionnelles, et également pour susciter leur intérêt et leur curiosité, conditions d'un engagement qualitatif et durable dans la formation.
- Il est nécessaire que les formateurs disposent de connaissances à propos des processus d'apprentissage/développement des enseignants, comme il nous semble nécessaire pour les enseignants de disposer de connaissances à propos des processus d'apprentissage de leurs élèves (mais aussi sur leur propre développement professionnel).

## Un processus d'accompagnement « ouvert aux deux bouts »

Accompagner de futurs enseignants ou des enseignants déjà en exercice nécessite de convoquer leurs propres préoccupations, émotions, projections à l'égard de leurs activités professionnelles (attendues à court terme ou effectives) et leurs façons de les interpréter. Mais beaucoup de formateurs craignent de devoir consacrer trop de temps et surtout de ne pas maîtriser, dans un cadre temporel réduit, l'expression individuelle et collective de réactions spontanées, fortement empreintes d'émotions ou parfois encore d'acrimonies envers les systèmes éducatif et/ou de formation. Des techniques d'intervention en formation peuvent permettre d'offrir aux formés des moments de dialogue structuré en ciblant des thématiques spécifiques à propos de leurs expériences professionnelles, et de

---

8. Jorro A., « Devenir ami critique. Avec quelles compétences et quels gestes professionnels ? », *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 29, n° 1, p. 31-44, 2006.

Ria L., *Les Préoccupations des enseignants débutants en éducation physique et sportive. Étude de l'expérience professionnelle et conception d'aides à la formation*, thèse de doctorat STAPS sous la responsabilité de Marc Durand, université de Montpellier 1, 2001.

Ria L., *Les Émotions*, Paris, éditions EP&S, 2005.

Ria L., « De l'analyse de l'activité des enseignants débutants en milieu difficile à la conception de dispositifs de formation », in Durand M., Filliettaz L., *La Place du travail dans la formation des adultes*, Paris, PUF, 2009, p. 217-243.

Ria L., « Sens et efficience de l'activité des enseignants débutants en milieu difficile : analyse comparative autour d'une même classe », in Perez-Roux T., Laneelle X., *L'Entrée des enseignants dans le métier*, Nantes, IUFM des Pays de Loire, 2010, p. 63-72.

Ria L., *Former les enseignants au XXI<sup>e</sup> siècle. Établissement formateur et vidéoformation*, vol.1, Paris, De Boeck, 2015.

Ria L., *Former les enseignants au XXI<sup>e</sup> siècle. Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs*, vol. 2, Paris, De Boeck, 2016.

Ria L., « Premiers pas professionnels : trois composantes typiques de l'activité novice », in Barbier J.-M., Durand M., *Encyclopédie des analyses de l'activité*, Paris, PUF, 2017, p. 437-458.

Ria L., « Conception de laboratoires d'analyse vidéo de l'activité enseignante en établissement scolaire : vers un changement de culture de la formation continue », in Van Nieuwenhoven C., Colognesi S., Beusaert S., *Accompagner les pratiques des enseignants*, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, 2018, p. 205-220.

Ria L., « Comprendre les situations professionnelles des enseignants pour concevoir des environnements numériques d'aide à leur transformation : le programme technologique Néopass© », in Thievenaz J., Barbier J.-M., *Comprendre et transformer. Débats en éducation et formation*, Delachaux & Niestlé, 2019.

Ria L., Saury J., Seve C., Durand M., « Les dilemmes des enseignants débutants : études lors des premières expériences de classe en éducation physique », *Science et motricité*, n° 42, p. 47-58, 2001.

Ria L., Seve C., Theureau J., Saury J., Durand M., « Beginning Teacher's Situated Emotions: Study About First Classroom's Experiences », *Journal of Education for Teaching*, vol. 29, n° 3, p. 219-233, 2003.

Ria L., Seve C., Durand M., Bertone S., « Indétermination, contradiction et exploration : trois expériences typiques des enseignants débutants en éducation physique », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 80, n° 3, p. 535-554, 2004.

Ria L., Rayou P., « Sociologie et ergonomie cognitive au miroir des situations éducatives : le cas de l'entrée dans le métier des enseignants du second degré », *Recherches & éducatives*, n° 1, p. 105-119, 2008.

Ria L., Leblanc S., « Conception de la plateforme de formation Néopass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants : enjeu et processus », *Activités*, vol. 8, n° 2, p. 150-172, 2011. <http://www.activites.org/v8n2/v8n2.pdf>

Ria L., Moussay S., « "Change Laboratories" Within Secondary Schools: Towards Accompaniment and Support of Teachers in the Appropriation of New Reforms in Priority Education », in Nyhamn F., Hopfenbeck T. N., *From Political Decisions to Change in the Classroom*, CIDREE Yearbook, 2014, p. 78-95.

- Ria L., Lussi Borer, V., « Laboratoire d'analyse vidéo de l'activité enseignante au sein des établissements scolaires : enjeux, méthodes et effets sur la formation des enseignants », in Ria L., *Former les enseignants au XXI<sup>e</sup> siècle. Établissement formateur et vidéoformation*, vol. 1, Paris, De Boeck, 2015, p. 101-117.
- Rouve-Llorca M.-E., *Étude de l'entrée dans le métier d'enseignants néotitulaires du second degré en contexte d'éducation prioritaire : activités, expériences et trajectoires professionnelles*, thèse de doctorat sous la direction de Ria L., université Blaise-Pascal-Clermont II, Clermont-Ferrand, 2013.
- Rouve M.-E., Ria L., « Analyse de l'activité professionnelle d'enseignants néotitulaires en réseau "ambition réussite" : études de cas », *Travail et formation en éducation*, n° 1, 2008.
- Samurçay R., Pastré P., « La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences », *Éducation permanente*, n° 123, p. 13-31, 1995.
- San Martin J., *La Culture d'action des enseignants de l'école primaire au Chili : contribution au développement d'une anthropologie énaïve*, thèse de doctorat sous la direction de Philippe Veyrunes, soutenue le 11 octobre 2015 à l'université du Mirail-Toulouse II.
- Saussez F., « Penser la formation en établissement scolaire à l'aide de la notion de communauté professionnelle », in Ria L., *Former les enseignants au XXI<sup>e</sup> siècle. Établissement formateur et vidéoformation*, Paris, De Boeck, 2015.
- Schneuwly B., « Le travail enseignant », in Schneuwly B., Dolz J., *Des objets enseignés en classe de français*, Rennes, PUR, 2009.
- Tardif M., Lessard C., *Le Travail enseignant au quotidien : contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*, Laval, Presses de l'université Laval, 1999.
- Theureau J., *Le Cours d'action*, Berne, Peter Lang, 1992.
- Theureau J., « Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche Cours d'action », *Revue d'anthropologie des connaissances*, vol. 4, n° 2(2), p. 287-322, 2010.
- Van Nieuwenhoven C., Colognesi S., Beusaert S., *Accompagner les pratiques des enseignants*, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, 2018.
- Veyrunes P., *La Classe : hier, aujourd'hui et demain ?*, Toulouse, Presses universitaires du Midi, 2017.
- Viau-Guay A., Hamel C., « L'utilisation de la vidéo pour développer la compétence réflexive des enseignants : une recension des écrits », *Revue suisse des sciences de l'éducation*, vol. 39, n° 1, p. 111-128, 2017.
- Vuillet Y., « Le général se meurt : vive le générique ! », in Ronveaux C., Runtz-Christan E., Schneuwly B., « Exercices, problèmes, situations et tâches comme lieux de rencontres », *Revue des Hautes Écoles pédagogiques*, n° 19, 2015.
- Wenger E., *Communities of practice: Learning, Meaning and Identity*, Cambridge University Press, 1998.
- Wenger E., McDermott R. A., Snyder W., *Cultivating Communities of Practice: a Guide to Managing Knowledge*, Boston, Harvard Business Review Press, 2002.