

# Les logiques du débutant

*Mieux connaître les logiques de débutants pour mieux les former, p 38 à 42 ; e-book  
Goigoux, Ria Toscek-Capelle*

Le premier problème, mis **en** évidence par toutes **les** recherches, est la nécessité de « tenir sa classe » et de « faire autorité ». La reconnaissance qui **en** découle provient à la fois des élèves, des collègues et des parents (Dubet et Martuccelli, 1996) : elle fonde le sentiment de professionnalisme qui se forge à l'occasion des premières expériences de responsabilité de classe. Contrairement aux professeurs de lycée et collège dont la réussite au concours enclenche la reconnaissance institutionnelle, le professeur des écoles n'obtient avec le concours que le droit d'entrer **en formation**. La reconnaissance professionnelle viendra ensuite et sera déterminée par sa capacité à « faire classe », à la différence des enseignants-stagiaires **du** second degré dont le sentiment de devenir un professionnel passe par la confirmation, donnée par la réussite au concours, d'être un spécialiste de sa discipline. Ceci explique la profonde différence d'ancrage temporel de la professionnalisation entre second et premier degré (cf. Wittorski et Briquet-Duhazé). Et cela permet d'anticiper **les** difficultés que pourrait générer, **en** France, la réforme de la **formation** des enseignants si elle retardait **les** premières expériences **en** pleine responsabilité : un étudiant parviendra-t-il à adopter **en** stage la posture d'un professionnel et à réaliser **les** apprentissages qui **en** découlent s'il est privé de la part de légitimité que lui confère aujourd'hui la réussite au concours de recrutement ?

Le second problème commun aux professeurs des écoles débutants est celui **du** règlement des tensions, voire des contradictions, dans la conduite de la classe entre **les logiques** d'apprentissage d'une part et

les logiques de socialisation d'autre part. Lorsqu'ils enseignent dans des conditions difficiles, les débutants sont avant tout préoccupés par l'installation d'une paix scolaire que Butlen *et al.* décrivent comme un couple réunissant « paix sociale » et « adhésion au projet d'enseignement du professeur ». Il s'agit d'établir et de faire accepter par les élèves des règles de fonctionnement permettant d'obtenir le calme, le contrôle des prises de parole et un climat de sécurité, tout en parvenant à un enrôlement rapide et sans trop de résistance dans les tâches scolaires. Le plus souvent, cette paix sociale est obtenue grâce au respect rigoureux d'une certaine « discipline », sans être pour autant accompagnée d'une adhésion des élèves au projet d'enseignement. Les débutants apprennent alors à anticiper la lassitude des élèves en réduisant leurs exigences ou en raccourcissant les temps d'activité. Plus rares sont ceux qui obtiennent l'adhésion des élèves à leur projet d'enseignement. Dans leur contribution, Butlen *et al.* décrivent les principaux gestes professionnels utilisés par les débutants pour obtenir la paix scolaire : maintenir constamment la « pression » sur les élèves, maintenir un rythme de travail soutenu, maintenir l'adhésion des élèves en ménageant une place à chacun, garder le contact avec les élèves en restant très proche de leurs formulations, etc.

Les débutants, notamment ceux qui exercent dans des situations

moins difficiles, s'efforcent progressivement de satisfaire d'autres exigences et d'affronter d'autres problèmes (cf. les chapitres de Daguzon, de Marquié-Dubié ou encore de Maulini). Il s'agit d'avancer dans le programme et d'enchaîner les séquences didactiques en se basant sur ce que la majorité des élèves semble capable de « suivre ». Il s'agit aussi de mettre les élèves au travail et, si possible, « en activité », c'est-à-dire de dépasser la simple occupation pour atteindre une activité constructive du point de vue des apprentissages. Un des critères retenus pour évaluer la réussite de cette entreprise est leur participation, leur attention et l'intensité et de leurs prises de parole. Le critère ultime étant de parvenir à une autonomie des élèves dans le travail dont les débutants découvriront qu'elle est plus un but qu'une modalité pédagogique.

Ce n'est que plus tard, lorsqu'ils auront réglé les principaux problèmes de conduite de classe, que les débutants parviendront à vérifier si l'enseignement dispensé débouche bien sur les apprentissages visés, voire à différencier leur enseignement. Ils découvriront alors de

nouvelles interrogations telles que : Comment concilier l'avancée **du** temps didactique avec le respect de la parole enfantine ? Comment motiver **les** élèves sans **les** détourner des enjeux des apprentissages ? Comment conduire la classe sans se fixer sur un niveau moyen qui exclut **les** plus faibles ? Comment favoriser l'activité des élèves sans dénaturer **les** objets de savoir ?

Une question que le colloque n'a pas élucidée porte sur **les** invariants de ce développement professionnel. Peut-on vraiment parler d'ordre entre des étapes développementales ? Tous **les** débutants vont-ils progressivement d'une maîtrise de la conduite de leur groupe-classe vers la prise **en** compte des différences interindividuelles dans **les** apprentissages **en** passant par la maîtrise progressive de leur planification didactique et l'acquisition des gestes professionnels de régulation **du** déroulement de la tâche et de l'activité des élèves ? Si c'était le cas, cela remettrait **en** question **les** scénarios de **formation** qui commencent par la fin, c'est-à-dire qui ont des exigences trop précoces, ceux qui demandent aux débutants de s'intéresser au traitement des erreurs de leurs élèves avant de leur apprendre à réguler l'attention de ceux-ci lors des phases d'enseignement. Même **les** enseignants chevronnés ne régulent que rarement leur activité **en** prenant des informations sur **les** procédures utilisées par leurs élèves : le plus souvent ils ne traitent

que des indices comportementaux (indices attentionnels) et se basent sur la proportion des réussites aux questions posées (*cf.* par exemple Maurice, 1996).

**En** d'autres termes, une part des critiques adressées aux formateurs semble relever d'un excès d'ambition : si l'on attend trop et trop tôt d'un **débutant**, ne prend-on pas le risque de le renvoyer à une impuissance démobilisatrice ?

Cette question est d'autant plus vive que toutes **les** recherches indiquent que l'expérience de la responsabilité d'une classe est ressentie comme une épreuve, au double sens de rite initiatique et de souffrance engendrée, accompagnée d'une angoisse de la validation. Cette expérience est suffisamment douloureuse pour expliquer une part de l'agressivité à l'égard de ceux qui l'incarnent, **les** formateurs des IUFM. D'autant que **les** stagiaires déplorent de ne pas connaître **les** critères qui organisent le jugement porté sur leur activité, voire leur personne, par leurs tuteurs, leurs formateurs ou leurs supérieurs hiérarchiques



et qu'ils ont parfois le sentiment de devoir répondre à des attentes contradictoires. L'épreuve de la prise de responsabilité ou de poste s'accompagne du sentiment de « ne pas être prêt », de « ne pas savoir faire », qui est aisément attribué à formation jugée insuffisante. Elle ne peut contribuer à un développement professionnel harmonieux que si elle est franchie avec succès.

Ceci implique que les conseils apportés lors des stages soient adaptés et que les enseignements délivrés à l'institut soient ajustés aux compétences présentes des stagiaires. Faute de quoi ces enseignements peuvent être jugés passionnants par les uns et inutiles par les autres. En d'autres termes, les mêmes formations produisent des effets très différents sur les enseignants débutants selon leur niveau initial (cf. les chapitres de Daguzon, de Dollo, de Marquié-Dubié et de Loizon dans ce volume). Certains rejettent fortement les prescriptions secondaires et renoncent à l'idéal pédagogique promu par l'institut de formation. D'autres, refusant les compromis qu'implique la pratique, en restent à l'idéal et ajournent leur passage à l'acte pédagogique : ils tergiversent et ne s'engagent pas vraiment dans le travail. D'autres encore, fort heureusement les plus nombreux, s'engagent dans une redéfinition de leur tâche sans perdre de vue un idéal à long terme. Celui-ci constitue alors un repère qui les aide à prendre des risques, à s'engager sur le chemin de l'élaboration de leur propre pratique.

La solution, une fois encore, consiste à chercher à définir, pour chaque public en formation, où se situe le potentiel de développement de chacun. Tâche extrêmement difficile qui pourrait être facilitée par la lecture des résultats des recherches qui portent sur les préoccupations des débutants dont nous avons dit qu'elles étaient simultanément orientées dans trois directions :

- vers eux-mêmes (d'une part leur posture, leur identité, leur estime de soi, leur bien-être et, d'autre part leurs scénarios, le déroulement des tâches prévues) ;
- vers les élèves (le groupe, l'enrôlement dans les tâches, le maintien de l'attention et de l'action, la réussite aux tâches, les procédures et erreurs des élèves) ;
- vers les autres professionnels (le conseiller, l'inspecteur, les collègues, les parents, etc.).