

6^{ème} Colloque International de Didactique Professionnelle 2022

Organisé par l'Association RPDP en partenariat avec la HETSL de Lausanne et
l'Université de Genève
15 au 17 juin 2022, à Lausanne, Suisse

Analyse des difficultés des néo-enseignants des disciplines non linguistiques au Maroc : vers un dispositif capacitant ?

Malika DAAFOUZ
Université de Caen Normandie Esplanade de la paix CS14032, France
malidaaf@gmail.com

Types de communication

Recherche empirique

Axes de la conférence

Axe 3 : Croiser les épistémologies et les méthodes

Objectifs de la conférence

Questionner les interfaces de la didactique professionnelle avec d'autres approches

Résumé

L'entrée dans le métier est un chronotope professionnel transitaire entre formation et emploi, un lieu de re-signification des conduites et un processus d'activation de stratégies d'ajustement. Au Maroc, paradoxalement, intégrer le métier d'enseignant est vécu comme transition non stabilisante génératrice d'un sentiment d'impuissance voire d'usure prématurée. Cette perception initiale pourrait marquer le processus de développement professionnel des néo-enseignants qui se retrouvent astreints à faire face à des difficultés multiples. Moyennant un dispositif expérimental reposant sur le travail de l'auto-confrontation à l'activité de six néo-enseignants des DNL, nous avons essayé d'analyser leurs difficultés et de les aider, grâce à la verbalisation et la conscientisation de leurs gestes professionnelles, à développer une capacité réflexive qui, une fois acquise, leur permet de contourner les obstacles et les difficultés rencontrées in situ.

Mots-Clés

Ajustement, difficultés, DNL, entrée dans le métier.

Éléments de problématisation des difficultés des néo-enseignants des disciplines non linguistiques (DNL)

L'objet de cette étude s'inscrit dans le cadre d'une recherche, en cours, sur l'analyse de l'activité enseignante de huit enseignants.es qui viennent faire leur entrée dans le métier et qui sont chargés.es d'enseigner les DNL en français. Il importe de souligner la facture complexe du contexte de notre recherche qui est marqué par une série de paradoxes :

- Un besoin urgent, sur le plan institutionnel, en matière de recrutement (recrutement de masse en 2016 avec le régime contractuel) afin de pallier le manque d'enseignant.e.s parti.e.s en retraite ;
- Une formation initiale peu professionnalisante eu égard à sa durée et aux modalités de sa mise en œuvre ;
- Une situation linguistique plurilingue dont la principale caractéristique est l'importance des langues étrangères pour le développement des apprentissages comme c'est indiqué dans la constitution 2011, la Vision Stratégique 2015/2030 et la Loi-Cadre 51-17 ;
- Des conditions ergonomiques d'exercice du métier généralement défavorables caractérisées par la précarité méthodologique et logistique ;
- Un public de néo-enseignant.e.s positionné.e.s à un niveau allant de A2 à B1 selon le Cadre européen commun de références pour les langues (CECR), suite à la passation d'un test de positionnement « ev@langue » réalisé par l'Académie de Rabat-Salé-Kénitra et qui vise à diagnostiquer leurs compétences langagières, alors qu'un enseignants DNL est censé « comprendre sans erreurs les textes des manuels et articles spécialisés » et devrait au moins afficher un niveau B2 acquis selon les catégories du CECR.

Ce décalage entre la dimension prescrite pour l'enseignement d'une DNL et la réalité de l'exercice du métier conduirait à lever le voile sur les difficultés du public néo-enseignant et expliquerait les gestes de médiation et d'ajustement convoqués pour gérer sa pratique. Ainsi notre question de recherche se décline-t-elle en deux volets : il s'agit de comprendre les difficultés des néo-enseignants des DNL d'une part, et de repérer les éventuels ajustements mis en œuvre et ce, à partir de l'analyse de situations authentiques.

L'objectif étant de contribuer à l'amélioration de la formation en partant de l'idée que la difficulté pourrait se muer en opportunité permettant à l'acteur de développer des gestes professionnels, de faire face aux obstacles rencontrés et de forger une professionnalité émergente.

Cadres théoriques

L'analyse des pratiques pédagogiques

L'analyse des pratiques pédagogiques constitue un creuset de professionnalisation du corps enseignant car elle permet la verbalisation par le praticien de son action, et ce, dans un groupe de travail. Elle a pour objectif, dans le double contexte de la formation et de la recherche, la mise en articulation des apports théoriques et des expériences pratiques et la compréhension de l'agir professionnel grâce à la prise de conscience des stratégies d'action, au questionnement des démarches et à l'auto-confrontation avec l'activité

La psychologie ergonomique

La psychologie ergonomique s'intéresse à l'écart entre le prescrit et le réel et aide à comprendre les difficultés, les préoccupations et les questionnements des professionnels. Elle fournit aussi des méthodes pour mettre en place une analyse du travail orientée « formation et développement des compétences professionnelles » (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006) et a pour visée la compréhension de l'activité humaine en situations naturelles de travail en vue d'améliorer les conditions de réalisation de cette activité.

Le modèle du multi-agenda des préoccupations enchâssées

Dominique Bucheton (2009) conçoit l'agir enseignant par le prisme des gestes professionnels ajustés en vue de s'accommoder à l'imprévisibilité inhérente à la co-activité d'enseignement-apprentissage avec les élèves.

Anne Jorro qui, dès 2002, s'empare de la notion du geste pour en faire un nouvel outil d'analyse du développement professionnel des enseignants développe une typologie des gestes qu'elle juge les plus utiles tant à la compréhension de la profession enseignante qu'à la préconisation d'attitudes « pertinentes », en distinguant les gestes qui relèvent de la posture énonciative de l'enseignant (laquelle peut être assertive, inductrice, questionnante), les gestes de mise en scène du savoir (qui vont de la désignation des objets de savoir à leur institutionnalisation), les gestes d'ajustement de l'action et les gestes éthiques qui relèvent de la retenue de l'enseignant dans ses différentes interventions.

En 2006, et dans le but de sensibiliser les enseignants à une attitude évaluative bienveillante (celle de « l'ami critique »), Jorro distingue cinq gestes *évaluatifs* : le geste de *définition de l'objet* (la précision), le geste de *référentialisation* (la clarté des actions attendues et des normes de référence), le geste de *interprétation* (les critères et les indicateurs spécifiés), le geste de *conseil* et le geste de *communication*.

Bucheton prend ensuite le relais pour préconiser, au terme d'un long travail de terrain, une mise en œuvre combinée de différents gestes, dans le cadre de ce qu'elle appelle le « multi-agenda » de l'enseignant (Bucheton et Soulé, 2009).

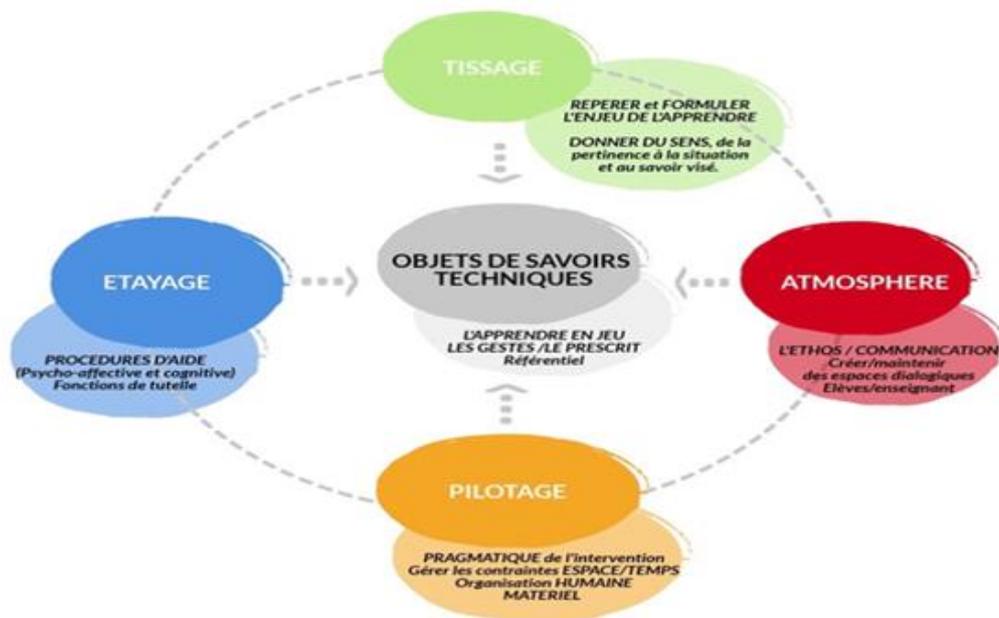


Figure : Multi-agenda et préoccupations enchâssées (Bucheton et Soulé, 2009)

L'entrée dans le métier

L'entrée dans le métier est un parcours initiatique qui vient marquer un espace-temps de passage entre deux étapes d'une vie professionnelle prévisible et normée : la formation initiale de deux années au CRMEF et la vie professionnelle. A présent, nous proposons quelques indicateurs caractérisant l'entrée dans le métier :

- L'entrée dans le métier enclenche un processus de développement, vecteur essentiel de changement. L'adaptation des individus au nouvel environnement implique la transformation de certaines valeurs, l'appropriation de nouveaux rôles et à travers eux une modification de l'image de soi, l'acquisition de nouvelles compétences et d'un style d'enseignement ;
- L'entrée dans le métier enclenche une tension sous la forme d'une double postulation contradictoire et simultanée : désir de changement et résistance au changement, continuité et rupture ;
- L'entrée dans le métier donne lieu à des stratégies de survie et de régulation et d'ajustement ;
- L'entrée dans le métier reconstruit l'identité professionnelle et le système représentationnel du néo-enseignant. Cette reconstruction suppose un double effort de désencrage/réancrage dans des cadres de référence ;
- L'entrée dans le métier s'intéresse aux modes de désajustement/ajustement fonctionnel vis-à-vis de soi-même, de la communauté des enseignants et de l'institution ;
- L'entrée dans le métier engage la responsabilité du néo-enseignant et met en avant son positionnement pour s'adapter à un métier complexe et exigeant ;
- L'entrée dans le métier génère des gestes professionnels orientés pilotage, selon le modèle du multi-agenda de Bucheton.

Bref, L'entrée dans le métier et la construction d'une professionnalité enseignante combinent une double dimension : objective (le changement de statut, parfois de lieu) et subjective dans la mesure où la perception du changement et son intégration en font partie. Le néo-enseignant s'y accommode à de nouvelles manières de faire face, de nouveaux modes de réaménagement ou de bouleversements identitaires (Blanchard-Laville,2001,2013) et de projections professionnelles de soi. L'objectif en est de dépasser la crise due au « choc de la réalité » selon Baillauquès (1999) et au décalage ressenti entre sa représentation idéale du métier enseignant et la réalité du contexte et des enjeux de l'exercice de sa profession. D'où la question phare de la capacité d'accommodation et « d'ajustement situationnel » ou « contextuel » (Van Zanten et Grospron, 2001).

Éléments méthodologiques

Choix du public cible et contractualisation

Nous avons mené une enquête exploratoire, moyennant un entretien semi dirigé, auprès d'un nombre d'acteurs pédagogiques responsables de l'encadrement des néo-enseignants des DNL (quatre inspecteurs pédagogiques, un directeur du centre régional des métiers de l'enseignement et de la formation, dix néo-enseignants des DNL et une classe composée de vingt élèves). L'objectif de cette pré-enquête se cristallise derrière la volonté de sonder les représentations quant à l'enseignement des DNL en langue 2, de prendre contact avec le public cible et d'installer un contrat pour mener l'enquête proprement dite.

Les résultats de l'enquête exploratoire ont pointé du doigt un nombre de contraintes qui s'érigent en obstacles rendant difficile l'enseignement des DNL.

Protocole expérimental

Ce travail de recherche concerne huit enseignants des DNL (enseignants des mathématiques, des sciences de la vie et de la terre et de la physique /chimie) positionnés A2 conformément aux niveaux du cadre européen commun de référence pour les langues, ayant suivi un cursus universitaire en langue maternelle et chargés d'enseigner ces disciplines en langue étrangère. Cette étude se situe au carrefour d'un nombre de points de vue scientifiques divergents

Point de vue ergonomique

Il s'agit de décrire l'activité des néo-enseignants des DNL en rapport au décalage entre ce qui est prescrit et ce qui se réalise effectivement au sein de l'agir situé : « l'activité ne se réduit jamais à la simple exécution de la tâche prescrite ; elle est plus riche, plus complexe, manifestant la dimension de créativité présente dans le travail » (Pastré, 2015 p : 229).

Point de vue domaine de « cycle de vie humaine »

En tant qu'objet d'étude scientifique (Huberman, 1989) qui s'intéresse aux différentes phases traçant la carrière professionnelle d'un enseignant, il est question d'observer un public qui vient faire son entrée dans le métier, c'est-à-dire qui se situe au niveau des séquences dites « d'exploration », d'« expérimentation d'un rôle » et de quête d'une identité professionnelle avec tout ce que cette phase présuppose comme difficultés et obstacles à gérer.

Point de vue « gestes professionnels »

Il s'agit d'appréhender les préoccupations de ce public débutant selon le modèle du multi-agenda des préoccupations enchâssées (Bucheton et Soulé, 2009) élargi par Saillot (2020). Ainsi avons-nous procédé à l'observation outillée et filmée de huit enseignants pendant deux séances suivies chacune d'un entretien d'explicitation (Vermersch, 1999) autour de 15 mn avec comme question fédératrice « avez-vous ressenti des difficultés pendant l'activité ?" l'objectif étant la verbalisation des difficultés rencontrées ou éprouvées in situ.

S'ensuit une série d'entretiens d'auto-confrontation (Faïta et Veira, 2003) deux jours après la séance filmée ou en fonction de la disponibilité des enseignants. Ces entretiens, orientés en fonction des *épisodes* (Altet 1991) les plus significatifs pour l'enseignant et les plus saillants quant à la nature de l'activité observée, avaient pour objectifs de faire décrire à ces enseignants leur activité afin d'identifier et expliciter les difficultés rencontrées in situ et repérer, chemin faisant, les traces de l'émergence de gestes professionnels attestant d'un éventuel ajustement. Les transcriptions et les verbatims ont constitué un moyen pour dresser une catégorisation des difficultés repérées.

Les principaux résultats

L'analyse discursive des verbatims ainsi que les entretiens d'explicitation et d'auto-confrontation ont donné lieu à des occurrences qui nous ont permis de dresser une catégorisation thématique des difficultés rencontrées par ce public :

Les difficultés relationnelles

S'il est vrai que de par leur statut d'enseignants débutants, les néo-enseignants trouvent du mal à s'inscrire socialement au sein d'un espace- temps qui leur est nouveau, il n'en demeure pas moins que l'angoisse d'aller vers l'autre est en lien étroit avec leur statut de contractuel. Cette situation vulnérabilise davantage leur éthos et déstabilise leur rapport aux pairs, aux élèves et à l'institution. Ils peinent à se situer par rapport à l'autre car ils sont en quête de « repères pédagogiques et institutionnels » (Piot, 2012).

Soumia (enseignante de maths) : « je me sens **différente**, en tant que contractuelle, je **ne jouis pas des mêmes droits** que les collègues anciens. Vous savez... même les élèves sont conscients de cette situation...euh..ils profitent de ça...eh... je préfère rester dans ma classe pendant la récréation... **je n'aime pas affronter le regard** et les questions des collègues...euh..des questions auxquelles je n'ai pas de réponses. »

Karim (enseignant de physique/chimie) : « **Nous n'avons pas** les mêmes droits que nos collègues, ces derniers disent que nous avons choisi l'enseignement par défaut...C'est vrai pour certains, mais pas pour tous. »

-« On fait des grèves pour régulariser notre situation et être comme les autres enseignants fonctionnaires de l'état ».

Les difficultés linguistiques

Eu égard à leur niveau en langue 2 et à leur parcours étudiant arabisé, ces enseignants souffrent d'un sentiment d'insécurité linguistique et de la difficulté à mobiliser les moyens langagiers appropriés pour assurer une pratique langagière sécurisante et en harmonie avec les objectifs disciplinaires escomptés pour l'activité à réaliser. Emettre une hypothèse, expliquer un phénomène scientifique constitue une tâche difficile à mener en langue 2 dans son intégralité :

Oussabbane (enseignant de physique/chimie) : « parfois, **je n'arrive pas** à expliquer une notion en français, je suis obligé de traduire ou d'expliquer en arabe... euh...c'est difficile aussi pour les élèves...

Les difficultés didactiques

N'ayant pas bénéficié d'une formation initiale assez suffisante pour assurer optimalement leur pratique enseignante, ces enseignants, à travers les entretiens d'explicitation, mettent en valeur les difficultés méthodologiques en rapport à la scénarisation d'un cours. Confrontés à leurs vidéos, ils parviennent à se rendre compte des obstacles responsables d'un échec ou d'une réussite. Ils essaient de déchiffrer et de mettre des étiquettes sur des gestes professionnels, pour eux méconnus, car non étudiés ; ils décrivent leurs façons d'agir pour mener difficilement une démarche d'investigation malgré le manque de ressources et de laboratoires équipés

Oussabbane : « Je **ne sais pas** comment **organiser les étapes** de mon cours, je n'ai pas terminé la leçon.. peut-être...euh.. j'ai perdu beaucoup de temps dans le rappel..**je dois faire attention la prochaine fois...car je risque de ne pas terminer le programme...** »

Les difficultés pédagogiques

Lors des entretiens d'explicitation et même d'auto-confrontation, On n'a pratiquement pas relevé des expressions telles que didactique ou pédagogique, mais plutôt des termes tels que : « les élèves n'ont pas le même niveau », « les élèves ne réagissent pas », « je travaille tout seul », « on n'a pas un manuel scolaire pour faire les exercices à la maison », « est ce qu'on a le droit de remplacer une leçon difficile par une autre plus facile ? »..

Tous ces énoncés renvoient aux dimensions didactiques liées aux ressources et aux modalités de mise en œuvre, à la gestion pédagogique de l'hétérogénéité, aux méthodes d'enseignement et même à la conscience disciplinaire appréhendée en terme de configuration didactique.

Il s'en dégage certes, une difficulté à établir des rapports ou à catégoriser les différentes composantes de l'activité enseignante, mais force est de remarquer qu'il y a les prémisses d'une remise en question des choix initiaux et l'enclenchement d'une dynamique, quoiqu'embryonnaire, de la nécessité de contournement des difficultés.

Soumia (enseignante de math) : « C'est que je **n'ai pas pensé** à vrai dire...ici.... le problème c'est qu'il s'agit d'une nouvelle leçon...mmm...comment vous expliquer ça..**je devais** comprendre pendant la réalisation de la fiche **que je devais...mmm...prévoir** c'est ça ? oui prévoir... que les élèves ne vont pas comprendre, **j'aurai dû** écrire sur ma fiche... faire le rappel du « développement »... « en tout cas c'est ce que j'ai fait, **j'ai tout changé** quand j'ai **réalisé qu'ils n'ont pas compris** après avoir passé un temps fou à leur expliquer la factorisation, mais **...bon la prochaine fois je ne l'oublierai pas** »

Discussion conclusive

Le néo enseignant et l'entre-deux

L'analyse de l'activité réelle des néo-enseignants des DNL permet de rendre compte de la complexité de leur agir situé, elle démontre que le décalage entre le prescrit et le réalisé, entre ce qu'on leur demande de faire et ce dont ils sont capables de réaliser, met au clair le nombre de difficultés auxquelles ils sont soumis. Celles-ci peuvent se traduire par des imprévus, des blocages ou des préoccupations prescriptifs les empêchant parfois de prendre des décisions ou au contraire de s'aventurer dans des choix adaptatifs plus ou moins aboutissants. Leur agir est orienté pilotage dans la plupart des situations même si parfois ils interchangent, inconsciemment, les gestes de tissage et d'étayage afin de mener à terme la construction d'un concept ou l'explication d'un phénomène scientifique. En effet, soucieux d'achever le programme et de respecter les Orientations Pédagogiques en vigueur, ils vacillent entre la mise en œuvre risquée d'un choix non prévu, d'un ajustement peu ou non réfléchi et l'évitement irrévocable de la contrainte.

La faillite du modèle de la rationalité technique

L'analyse de l'activité ainsi que les entretiens menés auprès de ce public prouvent qu'en se confinant dans une approche fondée exclusivement sur la mobilisation des savoirs académiques et disciplinaires (Lessard,1999), on ne pourrait développer des ressources intermédiaires ou des compétences professionnelles permettant de penser ses gestes, de démêler les règles qui sous-tendent l'activité enseignante. Revivre l'expérience et interroger ses gestes professionnels garantirait aux débutants la capacité de verbaliser leur agir et de conscientiser leurs choix.

Le pouvoir organisateur de l'auto-confrontation

Grâce à l'auto-confrontation, les néo-enseignants parviennent à passer d'un énoncé général et vague sur la difficulté vers la reconnaissance et la précision de l'obstacle ou de la préoccupation et du type d'ajustement effectué ou à réaliser. D'un sujet épistémique/connaissant (je sais/je ne sais pas), le néo-enseignant bascule vers un sujet capable (je peux/je pourrai/je ne peux pas/je devrai). En effet, confronté à son image, le néo enseignant manifeste une réaction qui augure la modification de l'image de soi, l'interrogation de ses choix et la conscientisation de ses logiques d'arrière fond tout en donnant à voir sa difficulté qui se mue en opportunité à exploiter afin d'évoluer professionnellement. L'exemple présenté dans le tableau ci-dessous suivant est une illustration :

Corpus	Difficulté pointée	Modalité de contournement	Entretien d'explicitation et Auto-confrontation (verbalisation)	Commentaires
<p>00 :01 l'enseignante demande, en langue 2, à un élève au tableau : vous allez tracer sur un triangle ABC la droite D3 la hauteur issue de C est perpendiculaire au côté opposé (AB) l'élève reste bloqué, l'enseignante trace la droite E: c'est clair ? Tous les élèves : non ! (imprévu) E :Alors, vraiment la forme n'est pas claire car c'est un cas particulier, nous avons ici un angle optu</p>	<p>-Elève incapable de réaliser la tâche demandée -Enseignante qui bloque un moment face au blocage de l'élève</p>	<p>-L'enseignante se rattrape en réalisant le travail à la place de l'élève -Elle décide de changer l'activité (difficulté insaisissable in situ)</p>	<p>E : Je parais sévère ! oh là là ! Je ne souris pas ! j'ai...dû transformer l'activité pour éviter...le...euh... le blocage : Il fallait...leur demander de tracer un segment et non une droite (c'est une erreur de ma part et que je dois rectifier la séance prochaine) Aussi je n'ai pas pensé à ce que l'angle optu soit difficile pour eux. Soit ils ne l'ont pas vu l'année dernière Soit ils l'ont oublié. Les élèves n'ont pas compris J'aurais dû faire un rappel Comme vous l'avez remarqué</p>	<p>-Etonnement -Remise en question de sa posture ; -prise de conscience et distinction précise d'une difficulté non anticipée pendant la planification) ; -Reconnaissance d'une erreur passée inaperçue ; -prise de décision d'un ajustement à programmer.</p>

Deux moments-phases se dégagent à travers le protocole d'explicitation et d'auto-confrontation :

Moment 1 :

Etonnement → Tâtonnement → Identification d'un blocage → Reconnaissance approximative de la difficulté.

Moment 2

Médiation → Verbalisation → Caractérisation précise de la difficulté → Classification selon le type de préoccupation et le domaine d'appartenance (didactique/pédagogique/relationnel/linguistique)

A travers ce schéma, on peut déduire que le processus de reconnaissance exacte de la difficulté se réalise de manière progressive sur un axe temporel bien déterminé. Ainsi les stratégies de contournement et d'ajustements situationnels en dépendent largement.

L'analyse des épisodes à partir des vidéos met au clair la dimension plurielle et complexe des difficultés rencontrées in situ ainsi que le poids de l'environnement (Pastré, 1999) avec tout ce que la situation du travail dicte et ce dont dispose les acteurs pour agir et évoluer. Elle lève aussi le voile sur les gestes professionnels mobilisés et les prémisses d'une professionnalité émergente qu'il faudrait cultiver grâce à un dispositif de formation à l'analyse de l'activité au profit de ce public novice.

Bibliographie

- ALTET, M. (1994). La formation professionnelle des enseignants, Puf
- BUCHETON, D. et SOULE, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées
- Mayen, P. (1998b). « Le processus d'adaptation pragmatique dans la coordination d'une relation de service ». In K. Kostulski & A. Trognon (dir.), *Communication interactive dans les groupes de travail*. Nancy : Presses universitaires de Nancy, p. 205-234.
- Pastré, P. (1999). « La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives ». *Éducation permanente*, n° 139 (« Apprendre des situations »), p. 13-35.
- PIOT, T. (2012). Professionnalisation des professeurs d'école novices : le rôle d'accompagnement informel des pairs chevronnés dans les écoles. *Recherches et Éducation*, n° 7, octobre 2012. 85-97.
- SAILLOT, E. (2020). (S')ajuster au coeur de l'activité d'enseignement-apprentissage: Construire une posture d'ajustement, L'Harmattan