

# Note de synthèse sur les savoirs scientifiques autour des enseignants, de leur métier et de leur formation

Filippo PIRONE

## Présentation

Un des objectifs-phares de l'action de *Les Savanturiers - l'Ecole de la Recherche* étant l'accompagnement et la formation des enseignants, nous pensons qu'il est nécessaire de prêter une attention particulière à la production scientifique autour des enjeux en éducation.

Dans cette perspective, cette note synthétise plus précisément les résultats de dix recherches en Sciences Humaines et Sociales autour des enseignants, de leur professionnalisation, de leurs perceptions et pratiques et des formations qui leur sont destinés. La discussion proposée s'appuie sur des travaux scientifiques produits pendant les 15 dernières années par des chercheurs français et internationaux reconnus par leur valeur scientifique au sein de champs tels que les Sciences de l'Éducation, la Sociologie et la Psychologie.

L'argumentaire qui suit se développe au travers de trois axes :

1. Dans une première partie plus longue que les autres, nous proposons une contextualisation de l'évolution du métier d'enseignant. Quelle est son image au sein de notre société ? Qu'en est-il de professionnalisation du métier ? Quelles sont les pratiques, les compétences, les postures (répertoriées/diffuses/idéales/requises) qui le caractérisent ?
2. Dans une deuxième partie, au vu du contexte socio-professionnel illustré dans la partie précédente sont décrites les perceptions des enseignants contemporains sur leur métier. Quel est leur engagement ? Quelles sont leurs postures et difficultés ?
3. Dans la partie finale, au vu des propos développés dans les parties précédentes sont présentés des réflexions autour des dispositifs de formation. Quelles sont les limites de ceux qui existent aujourd'hui ? Comment pourraient-ils être améliorés pour mieux accompagner les enseignants dans leur métier, résoudre leurs difficultés et les armer des nouvelles compétences requises ?

En conclusion, nous tentons de synthétiser ces résultats et d'indiquer en quoi une partie d'entre eux font écho avec les formations proposées par *Les Savanturiers - L'Ecole de la Recherche*.

## 1. Contextualisation et évolution du métier d'enseignant

Selon Luc Ria (2008), le métier d'enseignant est une entité composite comprenant simultanément des aspects codifiés et flous, contrôlés et autonomes, formels et informels, déterminés et contingents. Il se caractérise par une sur-prescription des objectifs à atteindre (les "tâches"), mais aussi par une sous-prescription des moyens concrets pour parvenir à atteindre ces objectifs (les actions caractérisant l' "activité"). L'auteur souligne le fait que les travaux d'inspiration ergonomique ont favorisé l'étude de l'enseignement comme un système d'interaction dans un contexte singulier, à partir de l'hypothèse que la variabilité des comportements des enseignants en classe est davantage associée à la variabilité des contextes qu'à des facteurs strictement individuels.

En effet, malgré le fait que les épreuves quotidiennes des enseignants soient perçues comme subjectives par ces derniers, elles relèvent bel et bien d'un contexte socio-historique globalement construit.

C'est ce que constate Anne Barrère (2002), selon laquelle, les tâches principales relevant du métier d'enseignant peuvent se résumer à quatre catégories : la préparation du cours, la prestation du cours lui-même, les évaluations et l'orientation des élèves, et le travail dans l'établissement. Selon l'auteur, aujourd'hui on assisterait à un double mouvement qui élargit le travail des enseignants (prévoir un cadre de travail pour les élèves en classe, construire régulièrement leur motivation, négocier l'ordre scolaire, accepter une plus grande personnalisation de l'autorité, orienter les élèves et leur travail dans l'établissement) et qui tend à le rationaliser (formalisation des programmes et des objectifs, des relations pédagogiques et des évaluations). Parallèlement, se développe depuis plusieurs années un discours autour de la nécessité de la professionnalisation des enseignants, organisé à travers quatre impératifs : le dépassement de la simple expertise disciplinaire ; une adaptation aux publics à qui l'on enseigne (individualisation) ; une expertise dans l'évaluation de l'élève et dans l'autoévaluation (quels sont les effets de son enseignement sur ses élèves) ; autonomisation des enseignants. Selon l'auteur, ce discours sur la professionnalisation se heurte à l'impossibilité de pouvoir véritablement mesurer l'efficacité enseignante et donc dégager un modèle du "bon enseignant". Il y a donc des limites à la professionnalisation de l'enseignement, qu'exprime le sous-titre de l'ouvrage d'Anne Barrère « routines incertaines ».

En suivant cette approche socio-historique, Jean-Paul Payet, Margarita Sanchez-Mazas, Frédérique-Elsa Giuliani et Raquel Fernandez (2011) affirment que les cadres de référence sur lesquels ce métier s'appuie relèvent de l'évolution de l'école républicaine : ils sont schématiquement trois et, ayant émergé à des époques différentes, s'articulent et/ou se cumulent entre eux plus qu'ils ne succèdent.

Le premier cadre est *l'indifférence aux différences*, selon lequel l'élève doit être séparé de son milieu d'origine pour qu'il devienne le bon citoyen. Le deuxième est *l'individualisation* : l'élève doit être valorisé par ce qu'il est, en développant le potentiel relevant de sa biographie et de son milieu d'origine. Le troisième est *l'action positive* : comme ce qui se passe au sein d'autres luttes de reconnaissance menées par une catégorie discriminée d'acteurs sociaux, la catégorie de l' "élève-enfant" aurait un statut reconnu juridiquement, une légitimité intellectuelle et des droits devant être reconnus au même titre que ceux de la catégorie des "adultes".

Selon les auteurs, ces cadres de référence peuvent fournir des formules de prêt-à-penser simples ("un enseignant n'est pas une assistante sociale", "chaque enfant est différent", "l'école doit apprendre la tolérance aux différentes cultures"), qui éloigneraient les enseignants de la complexité de la réalité socio-professionnelle, mais dont l'opérationnalité serait bien faible.

Les auteurs concluent en affirmant que la posture des enseignants découle de la tension entre, d'une part, l'évolution des cadres de référence (de plus en plus multiples et émanant de moins en moins d'un programme institutionnel centralisé) qui modélisent historiquement l'action d'un corps de métier (synthèse entre ruptures et continuités socio-historiques), et, d'autre part, les pratiques (inter-)subjectives bricolées quotidiennement au travers de la confrontation aux épreuves de classe. Ce sont notamment les difficultés rencontrées sur le terrain de la part des enseignants qui détermineraient leur rapprochement plus ou moins conscient à l'un de ces cadres dans les situations scolaires où ils agissent.

Tout comme ces auteurs, selon Philippe Perrenoud (1999) aussi, l'évolution de la professionnalisation du métier d'enseignant relèverait moins de la rupture historique que de la continuité : si de nouvelles compétences enseignantes surgissent, ce n'est donc pas pour répondre à de nouvelles possibilités techniques, mais pour s'adapter aux changements de la vision ou des conditions d'exercice du métier. Ces transformations se déploient d'abord à la marge, dans des écoles et des classes atypiques, bien avant d'être reconnues et adoptées par l'institution et la profession : on assiste ainsi à une recomposition progressive de l'éventail des compétences dont les enseignants ont besoin pour exercer leur métier efficacement et

équitablement. Selon l'auteur une nouvelle compétence centrale à s'approprier par les enseignants serait la capacité d'agir en tant qu'acteur collectif, responsable de la professionnalisation de son métier : sa pratique réflexive devrait le conduire vers la maîtrise des innovations et du changement local et global.

En creusant cette question des référentiels, Patrick Rayou (2011) constate que les nouveaux enseignants se retrouvent submergés par un nombre très important de prescriptions qui semblent brouiller la réception de leur formation à l'ESPE. Les prescriptions auxquels les apprenti-enseignants et les novices sont exposés peuvent être catégorisées de la manière suivante : parmi celles descendantes, les "primaires" sont celles institutionnelles (programmes, circulaires, règlements, etc.) et les "secondaires" sont celles des formateurs qui les réinterprètent "à leur sauce" ; ensuite, celles ascendantes sont celles relevant des convictions scientifiques et/ou profanes qu'ont les formés et qui sont considérées par eux comme devant remplacer les prescriptions descendantes (cf : le "puero-centrisme"). Les pratiques communes des enseignants échangés entre pairs donnent en outre lieu à des prescriptions horizontales (ou "auto-prescriptions") qui résultent en quelque sorte de la combinaison des celles ascendantes et descendantes (même si elles se positionnent plus ouvertement en opposition de ces dernières, voire comme leur palliatif). Etant souvent très invisibles et incorporées chez les apprenti-enseignants et les novices, elles prennent la forme de "vulgates" et de *doxa*. "Les premières altèrent des savoirs scientifiques en les transposant dans la pratique sans les re-problématiser. Le constructivisme piagétien, centré sur la psychogénèse des concepts, a ainsi été massivement réapproprié par des pédagogies de l'obstacle socio-cognitif ou des compétences méta-disciplinaires qui en changent profondément la teneur. Ces vulgates peuvent se renforcer de doxas socialement partagées comme dans le cas de l'impératif d' « autonomie » porté par une société qui, sans aucune approche critique, cultive l'idée d'une auto-fondation de l'individu". La force de diffusion de ces prescriptions relève notamment du fait qu'elles permettent des actions scientifiquement peu exigeantes, mais qui possèdent un accord très large au sein des classes moyennes contemporaines. Ainsi, ces auto-prescriptions contribuent largement à l'évolution récente du milieu professionnel enseignant : "il s'agit de succédanés de préconisations ancrées dans des modèles didactiques et pédagogiques, mais dont les exigences sont atténuées pour pouvoir tenir compte des contraintes de situation" (cf : le "cours dialogué" et les "pédagogies du détour"). Selon l'auteur, internet et les réseaux sociaux accélèrent également leur diffusion. Clot et Faïta (2000), quant à eux, proposent deux notions illustrant la manière dont les prescriptions prennent forme au niveau inter-subjectif dans l'univers des enseignants : le "genre" et le "style" professionnel.

Pour ces auteurs, le "genre professionnel" correspond à l'ensemble des "« obligations » que partagent ceux qui travaillent pour arriver à travailler, souvent malgré tout, parfois malgré l'organisation prescrite du travail. Sans la ressource de ces formes communes de la vie professionnelle, on assiste à un dérèglement de l'action individuelle, à une « chute » du pouvoir d'action et de la tension vitale du collectif, à une perte d'efficacité du travail et de l'organisation elle-même.". Le genre de l'activité est à la fois le cadre et la ressource de l'activité, il la supporte et la contraint à la fois : il "repose donc sur un principe d'économie de l'action. Le genre est en quelque sorte la partie sous-entendue de l'activité, ce que les travailleurs d'un milieu donné connaissent et voient, attendent et reconnaissent, apprécient ou redoutent ; ce qui leur est commun et qui les réunit sous des conditions réelles de vie ; ce qu'ils savent devoir faire grâce à une communauté d'évaluations présumées, sans qu'il soit nécessaire de spécifier à nouveau la tâche chaque fois qu'elle se présente. C'est l' "âme sociale" de l'activité.

Les "styles professionnels" sont quant à eux les variantes subjectives au sein des situations concrètes des genres avec lesquels ils nouent des rapports de réciprocité : ils ne cessent de les métamorphoser en les prenant comme des "objets de travail sitôt que ces derniers se « fatiguent » comme moyens d'action".

Selon Pierre-Yves Cusset (2014), les différents types de pratique professionnelle qu'exercent les enseignants n'auraient pas les mêmes effets sur les apprentissages des élèves : bien que manifestant à plusieurs reprises sa prudence concernant les possibilités de comparaison de recherches très contextualisées (contextes des terrains et contextes méthodologiques) dont son texte se nourrit, il trace néanmoins deux pistes principales autour de celles qui pourraient être des "pratiques pédagogiques efficaces".

D'une part, il constate que "les approches structurées, explicites, font preuve d'une particulière efficacité, notamment pour l'acquisition des connaissances de base, lorsque les élèves sont jeunes et/ou qu'ils connaissent des difficultés". Cette conclusion se recoupe avec les analyses de B. Bernstein, qui insistait dès les années 1960 et 1970 sur les vertus d'une « pédagogie visible » plutôt qu'« invisible » (cf : les "pédagogies du détour"), en particulier pour les élèves issus de milieux moins favorisés ; on peut également rappeler les analyses de P. Bourdieu souhaitant le développement d'une pédagogie explicite et rationnelle en mesure de lever les implicites d'une école conservatrice vis-à-vis des inégalités sociales. D'autre part, l'apprentissage coopératif entre pairs « fait preuve d'une efficacité supérieure à la moyenne », à condition d'être bien guidé par l'enseignant, ce qui présuppose un vrai savoir-faire de sa part. Cette conclusion semble bien confirmer le cheval de bataille de Freinet : l'apprentissage en coopération. Elle paraît en outre particulièrement intéressante dans une période où l'on n'a de cesse que de parler d'« individualisation », d'« aide personnalisée » et d'idées pédagogiques qui peuvent conduire à penser que pour être efficace, la voie de l'apprentissage doit nécessairement passer par une prise en charge individuelle, en contournant, voire en évacuant le travail collectif. Cette dernière remarque ne vise toutefois pas à nier tout intérêt à l'attention portée à chaque élève, ce qui demeure évidemment nécessaire.

Mais alors, quels seraient les attributs de l'enseignant pratiquant « efficacement » ? C'est ce que tente de montrer John Hattie (2003), selon lequel, les études statistiques sur les performances scolaires des élèves indiquent que la variable "enseignant" est plus importante que d'autres variables (l'« effet-enseignant »).

Selon l'auteur, il y aurait une distinction à faire entre l'« enseignant expérimenté » ("experienced teacher", que l'on pourrait appeler "chevronné") et l'« enseignant-expert » ("expert teacher", l'enseignant excellent, vieux ou jeune), que l'on aurait tendance à confondre. Hattie s'attarde ensuite à décrire les caractéristiques de ce deuxième :

- Par rapport à l'enseignant expérimenté, il serait plus attaché au contexte où il exerce et aurait parfois du mal à généraliser son activité et ses savoirs(-faire). Pour cela, il serait plus attentif aux regards extérieurs (de ses pairs et/ou des formateurs-chercheurs) sur ses pratiques.
- Il s'adapterait facilement aux nouvelles situations, il traiterait rapidement de nouvelles informations en mobilisant les bonnes compétences et connaissances pour résoudre les problèmes qu'il rencontre. Il serait en ce sens également capable d'anticiper ces derniers et d'improviser efficacement *in situ*. Ainsi, il serait disposé à chercher à comprendre la nature des problèmes/difficultés/blocages en mobilisant les *feed back* qu'il a précédemment reçus. En ce sens, ce serait un "preneur des décisions" ("decision maker").
- Il serait très à même de décrire ce qui se passe dans sa classe quotidiennement (d'ailleurs, il laisserait souvent des traces de ses préparations), en discernant les *curricula formels* (comment il a planifié son cours) avec ceux *réels* (ce qui s'est passé concrètement et de manière contingente aux mobilisations des élèves).
- Il arriverait à accomplir les objectifs qu'il avait planifiés, en harmonisant dans sa classe des temporalités plus centrées à la transmission des contenus et d'autres se caractérisant par l'échange constructif avec ses élèves.
- Il serait très attentif au comportement de ses élèves et arriverait à trouver le langage approprié pour transmettre à ses élèves. Inversement : l'enseignant expérimenté serait

plus focalisé sur son propre langage et l'enseignant novice se focaliserait trop sur les questions de comportement des élèves.

- Il serait capable de "lâcher prise" dans l'intérêt de l'élève et ses besoins auxquels il serait très réceptif et attentif. En ce sens, il chercherait moins que les autres à dominer les situations.
- Il serait disposé à lancer des défis éducatifs, pour monter la barre toujours un peu plus haut, afin de ne pas mettre ses élèves dans des postures de "consommateurs éducatifs".

Contrairement à ce qu'affirme John Hattie, selon Philippe Perrenoud, Marguerite Altet, Evelyne Charlier, Léopold Paquay (2012), il serait difficile de parler d' "enseignant-expert", puisque, différemment par rapport à des métiers techniques, l'expertise des enseignants serait très fortement liée à la dimension contextuelle de leur travail (*macro-méso-micro*). Ainsi, les auteurs préfèrent parler d' "enseignant-professionnel", notion qui peut mieux rendre compte de la pluralité théorique et praxéologique qui sous-tend le métier.

Selon les auteurs, ce statut requière un ensemble complexe de compétences :

- La maîtrise des savoirs disciplinaires (notion qui peut elle-même peut poser problème, vu la difficile catégorisation des "savoirs") ne suffirait plus : il faudrait aussi savoir opérer une transposition didactique adéquate aux élèves, ce qui supposerait le fait de n'avoir un rapport à ces savoirs ni trop rigoureux, ni trop révérencieux.
- Posséder la "raison pédagogique", c'est-à-dire savoir mobiliser rationnellement au bon moment le bon savoir/savoir-faire.
- Il faudrait penser à sa rationalité comme ayant des limites liées aux aspects émotionnels. D'ailleurs, il faudrait savoir construire des routines permettant de limiter les efforts liés à une impossible action-réaction constante au cas-par-cas.
- Il faudrait de la *métis*, ou "intelligence du vivant", en improvisant avec de l'intuition, en acceptant les contradictions
- L'importance de savoir évoluer, si besoin, dans son métier, en se remettant partiellement en question

Les auteurs affirment que les processus de construction des compétences demeurent largement obscurs : il semble même que les formations n'y contribuent que très partiellement.

Selon eux, les "compétences se construisent à partir d'une pratique, d'une expérience, autrement dit lorsqu'on se trouve confronté à des situations complexes réelles (ou simulées avec réalisme) (...), à des situations posant problème, à des incidents critiques. C'est au cours de ces situations difficiles que se déconstruisent et se reconstruisent les pratiques, à certaines conditions toutefois" : il faut savoir planifier et anticiper les scénarios dans la mesure du possible ; il faut savoir réfléchir à posteriori en analysant l'expérience réelle (il faut être réceptifs au *feed-back*), ce qui permet une nouvelle planification.

## **2. Les perceptions des enseignants sur leur métier, leurs engagement, postures et difficultés**

Anne Barrère (2002) constate qu'au sein des enseignants existe un sentiment diffus de crise, qui pour beaucoup d'entre eux est dû au fait que le métier serait mis à mal par les nouveaux publics de la massification irrespectueux de l'ordre scolaire et au rapport au savoir trop instrumental. Selon l'auteur, ce qu'ils ne voient pas c'est que l'on vit dans un contexte où l'idéologie dominante qu'ils adoptent eux-mêmes rejette de plus en plus l'autoritarisme d'antan et valorise de plus en plus la culture juvénile.

L'idée centrale de son ouvrage est de montrer les aspects fortement artisanaux qui ressortent de l'expérience enseignante. Cette dimension artisanale se manifeste notamment dans la

préparation des cours : repérage et synthèse des sources, des supports et des contenus ; fabrication de documents à utiliser dans la classe (fiches) pouvant être à la fois efficaces et intéressants pour les élèves. Elles se manifestent aussi dans la mobilisation des enseignants des programmes nationaux considérés comme trop “lourds” : selon l’auteur les programmes incarnent la norme nationale et le niveau requis, celui des élèves, comme celui des professeurs. Les incertitudes se manifestent notamment dans le travail de prévision de ce qui se passera dans la classe : les enseignants des classes dites “difficiles” préparent souvent plusieurs scénarios de cours. Ces incertitudes obligent la plupart des enseignants à faire le deuil partiel de leur discipline et à reconnaître que leur métier relève de plus en plus de la pédagogie et de moins en moins de l’activité intellectuelle, ce qu’ils regrettent en montrant une allergie diffuse à se reconnaître eux-mêmes comme des « pédagogues ». Malgré cela, le soin du côté relationnel des relations pédagogiques dans la classe (où la pratique du cours dialogué domine) prend une place considérable aux yeux des enseignants, en marginalisant quelque part l’attention à la réalisation effective de la part de tous les élèves des apprentissages.

Une des majeures difficultés concerne le maintien de l’ordre en classe (le “sale boulot”, où il faut toujours recommencer à zéro) et d’une autorité qui ne découle plus du statut, mais qu’il faut négocier personnellement avec les élèves : le risque de sur-investissement et de sur-attachement aux élèves guette toujours les enseignants.

Les évaluations se multiplient en servant souvent de moyen efficace de pression pédagogique : les enseignants admettent la non scientificité de leur manière de noter, ce qu’ils regrettent parfois, bien conscients que cela contribue à la direction que prendra la trajectoire scolaire et socio-professionnelle des élèves. Ils se disent également peu préparés à orienter les élèves dans leur intérêt. L’auteur constate *in fine* que le travail collaboratif en milieu enseignant reste encore l’exception.

En creusant la question des difficultés et des barrages des enseignants contemporains, Philippe Perrenoud (1999) constate que ces derniers ont souvent du mal à objectiver les compétences qu’ils possèdent déjà en les distinguant de celles qu’ils doivent encore s’approprier : pour cela, il faut spécifier concrètement et dans le détail ce qui se cache derrière chaque énoncé désignant une famille de compétences, car les termes utilisés par les textes institutionnels, faussement familiers, peuvent créer auprès des enseignants des malentendus (ou sous-entendus).

L’auteur affirme en outre que le métier d’enseignant est l’un des rares métiers où les savoir-faire sont considérés comme peu nobles (par rapport aux savoirs). Aussi, on ne parle que peu du *know-how*, des habiletés construites au fil de l’expérience. En plus, les enseignants auraient tendance à avoir des blocages sur la question des compétences, en associant souvent l’idée de compétences, soit à la tradition utilitariste, soit à la dérive néo-libérale du monde du travail (flexibilité, précarité, individualisme).

Dans la continuité de l’analyse de la réception des enseignants des nouvelles prescriptions institutionnelles, Luc Ria (2008) affirme que l’incomplétude des contraintes officielles définit en creux une marge d’autonomie pour les enseignants, mais leur procure aussi en permanence le sentiment de vivre des situations problématiques et contradictoires (des hiatus) dont les principales sources d’incompatibilité se situeraient entre les différents objectifs éducatifs exigés, entre ces derniers et les conditions d’enseignement, et, enfin, entre les conditions d’enseignement et les exigences propres aux situations d’apprentissage.

Patrick Rayou (2011), quant à lui, souligne le fait que les enseignants contemporains seraient souvent très insatisfaits des formations de l’IUFM (actuellement ESPE), notamment à cause d’une perception de discontinuité dysfonctionnelle entre des apports théoriques trop prescriptifs (du “formatage”) ne pouvant pas les aider avec les “urgences” du terrain et un tutorat sur le terrain de stage n’octroyant que des recettes peu décontextualisables (faiblement étayées).

Tout comme pour Luc Ria, pour Patrick Rayou aussi, ces perceptions récurrentes de hiatus multiples renforcerait un sentiment d'insécurité professionnelle au sein des nouveaux enseignants.

### 3. Dispositifs de formation

Selon Linda Darling Hammond (2006), la formation des enseignants compterait pour beaucoup dans le renforcement du sentiment de confiance et dans l'efficacité professionnelle.

Selon elle, les formations enseignantes devraient être conçues au travers d'un *continuum* d'au moins 30 semaines entre les apprentissages "cliniques" (analyse des situations et des pratiques) et ceux didactiques liés aux savoirs des disciplines scolaires à enseigner aux élèves.

La nouvelle attention portée sur les individualités des élèves à l'école contraint les enseignants à s'adapter à des situations de classes toujours inédites. Pour cela, la formation devrait permettre aux enseignants d'être des "chercheurs dans la classe" et des collaborateurs toujours prêts à apprendre des pratiques des autres. Contrairement à ce qui se fait traditionnellement, les séquences de la formation devraient suivre une unité cohérente qui ne sépare jamais formation théorique et formation pratique (entre les différentes séances, voire au niveau intra-séance). Concernant les aspects cliniques, il serait important que ces éléments soient développés de manière intensive et que l'on puisse bénéficier de la supervision des formateurs experts et des chercheurs. Egalement, les moments sur le terrain (cf dans les classes) devraient être effectués de manière intensive tout le long de la période de formation.

En partant de l'idée selon laquelle les compétences se construisent progressivement sur la longue durée avec la répétition de "situations à la fois semblables et différentes", le problème de la plupart des formations demeurerait dans le fait qu'elles ne soient pas en mesure de favoriser ce processus de construction.

Pour cela, selon Philippe Perrenoud, Marguerite Altet, Evelyne Charlier, Léopold Paquay (2012), les formations devraient aider les enseignants à expliciter, rendre visible la "boîte noire" de leur activité (les schèmes, habitus, la culture, les valeurs et les normes, l'éthique du métier, le sens politique-philosophique que l'on lui donne, les gestes, etc.), en les rendant ainsi des "praticiens-réflexifs". Puisque devenir enseignant-professionnels c'est "d'abord apprendre à réfléchir sur sa pratique, non seulement *a posteriori*, mais dans le mouvement même de l'action. C'est de prendre ce recul qui non seulement permet de s'adapter à des situations inédites, mais permet surtout d'apprendre à partir de l'expérience". Pour cela existent des formations centrées sur une analyse des pratiques focalisée sur la prise de conscience de l'habitus des enseignants qui aideraient à la prévention des malentendus se produisant dans les situations didactiques de la classe.

Selon les auteurs, il serait important de concevoir et mettre en place des dispositifs de formation (initiale et continue) "intégrant expérience et réflexion".

Ces dispositifs de formation favoriseraient : l'apprentissage de l'observation et de l'analyse, c'est-à-dire notamment "apprendre à mettre en relation les éléments, les variables d'une situation, (...) à identifier les mécanismes sous-jacents, les logiques de fonctionnement" ; l'apprentissage des capacités d'interaction clinique (savoir écouter et savoir communiquer efficacement) ; l'apprentissage des gestes adéquats aux situations. Ces dispositifs devraient être en mesure de recueillir les peurs et les difficultés des débutants, pour les accompagner dans l'affrontement de la complexité du quotidien : en ce sens, la vidéo-formation pour le novice, "est un lieu sécurisant pour l'apprentissage des gestes du métier ; elle peut aussi devenir un lieu privilégié d'apprentissage à la réflexion sur ses pratiques et son vécu, parallèlement aux stages" ; elle permet enfin d'avoir des feed-back sur les situations professionnelles (récurrentes).

Les auteurs concluent en affirmant que l'élaboration de dispositifs de formation est "fondée dans une large mesure sur des croyances et des idiosyncrasies, aussi bien que des familiarités présumées avec le métier, davantage que sur une analyse précise et partagée de la réalité du métier d'enseignant et des ressources cognitives qu'il met en œuvre. Il y a là un chantier majeur à élargir. La complémentarité des approches pédagogiques, psychologiques, sociologiques, psychanalytiques et anthropologiques peut aider à l'investigation et à la compréhension de processus complexes, tout en approfondissant le questionnement".

Dans la continuité de ce qui vient d'être rappelé, Clos et Faïta (2000) soulignent l'importance de donner des moyens d'action par la recherche aux collectifs de professionnels. Si la technique de l' "autoconfrontation" (montrer et faire commenter à un professionnel des images où il est en activité) permettrait aux professionnels d'explicitier leur style, l' "autoconfrontation croisée" (croisement des regards de la part des pairs et d'experts de l'action de professionnels) permettrait quant à elle à la fois de mieux expliciter les relations entre un style et un genre et préciser les frontières de ce dernier. L'autoconfrontation croisée favoriserait en outre les processus transformatifs de l'activité, la controverse dialogique qui peut y émerger étant en ce sens très importante.

## Conclusion

Les recherches analysées s'accordent à dire que le métier enseignant est une entité très complexe, dont les objectifs et les exigences évoluent et pour lequel les prescriptions de plus en plus multiples ne permettraient pas à de nombreux nouveaux enseignants d'exercer efficacement et sereinement dans leurs classes.

Aux prescriptions "verticales" (principalement délivrées par les instances institutionnelles) de plus en plus critiquées par les enseignants contemporains se greffent celles "horizontales" autoalimentées par la communauté enseignante. Bien que leur mise en application ne résiste souvent pas à la réalité des terrains, la plupart de ces nouvelles prescriptions véhiculées y trouvent un large *consensus*, notamment au sein des enseignants débutants, qui les mobilisent en tant que prêt-à-penser facilement assimilable puisque peu rigoureux scientifiquement.

Le sentiment récent d'insécurité professionnelle chez les enseignants est amplifié par la difficulté d'adapter leur style d'enseignement à l'hétérogénéité caractérisant les publics de la massification. De plus, les nouvelles exigences d'acquisition des compétences de pédagogue, de rationalisation et de professionnalisation du métier semblent être difficilement intégrées dans les pratiques quotidiennes. Enfin, les enseignants n'arrivent souvent pas à objectiver les compétences acquises et celles à acquérir, les *curricula* formels et ceux réels et leurs difficultés. Alors qu'ils les ne perçoivent que comme subjectifs, ils sont rarement en mesure de comprendre qu'ils relèvent de l'évolution socio-historique de l'univers de l'enseignement (caractérisées par des continuités et des ruptures) et qu'ils sont largement partagés par la plupart de leurs collègues ("genre professionnel").

Plusieurs chercheurs ont repéré un ensemble de compétences caractérisant un modèle idéal d'enseignant contemporain (l'enseignant "expert" ou "professionnel") : capacité à dispenser des enseignements les plus explicites possibles, au travers d'une transposition didactique adéquate aux élèves mais tout aussi exigeante ; capacité à favoriser un travail collaboratif entre les élèves et des situations pédagogiques caractérisées par des échanges constructifs avec eux ; capacité à remettre en question ses pratiques, en étant attentif aux "feedbacks" ; capacité à anticiper les difficultés et les problèmes de la classe, en créant des "bonnes routines" ; capacité à s'adapter



aux situations inédites, en mobilisant rationnellement au bon moment le bon savoir/savoir-faire (“raison pédagogique”) ; capacité à “lâcher prise” et à impliquer ses élèves dans des défis éducatifs, tout en ne perdant pas le contrôle de l’ordre scolaire.

Au vu des difficultés et des compétences à acquérir précédemment décrites, les dispositifs de formation contemporains devraient être en mesure d’armer les nouveaux enseignants de conscience (style et genre professionnel, objectivation de la boîte noire de leurs activités), confiance et efficacité professionnelle, non seulement en début de carrière, mais aussi tout le long. Pour qu’ils puissent devenir des enseignants “professionnels-experts” / “réflexifs-chercheurs”, ils devraient proposer des modules caractérisés par une continuité entre activité pratique et clinique de l’activité et formation didactique et pédagogique. En ce sens, les dispositifs mobilisant des vidéo-formations guidées par des formateurs et des chercheurs en SHS (par exemple l’ “auto-confrontation”) semblent très adéquats, puisqu’ils permettent à la fois aux formés : d’apprendre les gestes du métier ; de réfléchir sur leurs pratiques et sur celles de leurs collègues ; de s’approprier des feed-back d’experts sur les situations pédagogiques réellement vécues et/ou qu’ils seront amenés à vivre.

Mais quels autres mécanismes de formation seraient également à même de participer à développer l’expertise de l’enseignant et d’incorporer les apports de la recherche de manière opératoire ?

Une piste que nous tentons d’explorer au travers de nos formations, est celle de la “recherche collaborative orientée par la conception”, telle qu’explicitée par Eric Sanchez et Réjane Monod-Ansaldi qui mettent l’accent sur le développement d’un cadre praxéologique et de responsabilités partagé par enseignants et chercheurs (Sanchez et Monod-Ansaldi, 2015). Par ailleurs, ces formations convoquent dans une même unité spatio-temporelle des enseignants, des formateurs, des chercheurs en sciences de l’éducation et aussi des chercheurs experts dans leurs disciplines.

Un travail de recherche est en cours sur ces formations et sur leurs effets sur les pratiques enseignantes.

Nous cherchons plus particulièrement à questionner si et dans quelle mesure et quelles conditions les trois objectifs principaux affichés sont réalisés. Ces trois objectifs sont : appréhender les pratiques des enseignants en formation ; aider à la conception de situations de classe signifiantes pour tous les acteurs scolaires et plus particulièrement efficaces pour les apprentissages des élèves ; instaurer un cadre collaboratif de travail entre chercheurs et praticiens, qui sont les acteurs responsables de la conception, du pilotage et de la mise en œuvre des projets et des activités d’Apprentissage par la Recherche dans la classe<sup>1</sup>.

## **Bibliographie**

BARRERE, Anne, *Les enseignants au travail, routines incertaines*, Paris, Harmattan, 2002

CLOT, Yves, FAITA, Daniel, « Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes », *Travailler*, n. 4, pp. 7-43, 2000

CUSSET, Pierre-Yves, « Les pratiques pédagogiques efficaces – Conclusions de recherches récentes ». France-Stratégie, Document de travail n°2014-01 – Août 2014

---

<sup>1</sup> La méthodologie et le déroulé de cette recherche font l’objet d’une note spécifique.

- DARLING HAMMOND, Linda, "Constructing 21st-Century Teacher Education", *Journal of Teacher Education*, Vol. 57, No. 2, pp. 120-138, 2006
- HATTIE, John, "Teachers Make a Difference. What is the research evidence ? Distinguishing Expert Teachers from Novice and Experienced Teachers", Australian Council for Educational Research, University of Auckland, October 2003
- PAYET, Jean-Paul, SANCHEZ-MAZAS, Margarita, GIULIANI, Frédérique-Elsa, FERNANDEZ, Raquel, « L'agir scolaire entre régulations et incertitudes. Vers une typologie des postures enseignantes de la relation à autrui. », *Education et sociétés* 1/2011 (n° 27) , p. 23-37
- PERRENOUD, Philippe, *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, Paris, ESF, 1999
- PERRENOUD, Philippe, ALTET, Marguerite, CHARLIER, Evelyne, PAQUAY, Léopold, « Fécondes incertitudes ou comment former des enseignants avant d'avoir toutes les réponses », *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, De Boeck Supérieur, pp. 271-285, 2012
- RAYOU, Patrick, "Prescriptions et réalités du travail enseignant. Impasses et ouvertures de l'accompagnement en formation", communication au congrès du REF, 11-12 septembre, 2011, Louvain
- RIA, Luc, "Ergonomie du travail enseignant", in A. van Zanten. *Dictionnaire de l'Education*, Paris, PUF, pp. 282-284, 2008
- SANCHEZ, Eric et MONOD-ANSALDI, Réjane, "Recherche collaborative orientée par la conception", *Education & didactique*, No 9(2), pp. 73-94, 2015.