Professionnalisation des métiers de l'enseignement : l'apport de l'observation des pratiques

The professionalization of teaching: the interest of observing teaching practices

Joël Clanet

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/4480>

DOI : 10.4000/ree.4480

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Joël Clanet, « Professionnalisation des métiers de l'enseignement : l'apport de l'observation des pratiques », *Recherches en éducation* [En ligne], 8 | 2010, mis en ligne le 01 janvier 2010, consulté le 30 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/4480> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.4480>

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

Professionnalisation des métiers de l'enseignement : l'apport de l'observation des pratiques

Joël Clanet¹

Résumé

La professionnalisation des enseignants, moment particulier de leur développement professionnel ne s'envisage guère, à ce jour, en référence aux pratiques des sujets. Ces pratiques professionnelles étant elles-mêmes peu référées à ce qui se passe en classe lors des situations d'enseignement-apprentissage. La présente contribution évoque l'apport des travaux, souvent menés par des équipes affiliées au réseau OPEN (Observation des Pratiques Enseignantes), à la connaissance des pratiques en contextes. Le constat de l'activité des enseignants en classe et de ses logiques sous-jacentes permet de mieux cerner les processus en situation. Qu'il s'agisse du choix de la tâche, de la gestion temporelle ou de la dimension interactive, mieux connaître les processus organisateurs à l'œuvre dans les situations observées, possède un intérêt heuristique certain, mais peut également nourrir la réflexion des praticiens. Ces derniers, appréhendés chaque jour davantage comme des praticiens réflexifs, ont tout à gagner à enrichir leur référent d'analyse d'éléments enrichissant leur fonctionnement pédagogique, au sens d'une réflexion sur l'action pour l'action.

Notre contribution à ce numéro thématique de *Recherche en Education* intitulé « Formation et professionnalisation des métiers de l'éducation » se centrera sur les métiers de l'enseignement. Leur professionnalisation, si l'on suit Perrenoud (1994, p.177), consiste à passer, pour les enseignants, « de l'application stricte de méthodologies, voire de la mise en œuvre de recettes et de trucs, à la construction de démarches didactiques orientées globalement par les objectifs du cycle d'étude, adaptées à la diversité des élèves, à leur niveau, aux conditions matérielles et morales du travail, au mode de collaboration possible avec les parents, à la nature de l'équipe pédagogique et de la division du travail entre enseignants ».

Après avoir précisé ce que signifie, pour nous, « enseigner », nous en développerons les formes les plus couramment retenues qui, pour chacune d'elles, se fondent sur des principes différents et réclament des connaissances et des formations spécifiques. Nous évoquerons comment les travaux menés au sein du réseau OPEN² et tout particulièrement au sein du GPE-CREFI-T³, travaux qui s'appuient sur l'observation des pratiques d'enseignement *in situ*, ont permis de montrer, par exemple, l'existence de processus organisateurs des pratiques en classe, processus organisateurs qui relèvent davantage de stratégies de la part des enseignants que de la simple mise en œuvre d'une quelconque méthode.

La professionnalisation des métiers est intimement liée à une professionnalisation des sujets ; celle-ci comporte différentes facettes et lorsqu'on parle de professionnalisation des enseignants, il est question d'une dimension du développement professionnel des sujets.

¹ MCF-HDR, GPE-CREFI-T (Groupe des Pratiques enseignantes - Centre de Recherche en Education Formation Insertion - Toulouse), Université de Toulouse.

² Observation des Pratiques Enseignantes. Ce réseau regroupe plus d'une trentaine d'équipes, françaises et étrangères. Voir : <http://www.reseau-open.fr/>

³ Le GPE-CREFI-T (Groupe des Pratiques Enseignantes - Centre de Recherche en Education Formation Insertion - Toulouse) comprend 5 composantes dont le GPE qui s'intéresse, entre autres choses, à l'étude des pratiques enseignantes et tout particulièrement des pratiques d'enseignement en situation de classe. En matière de méthodologie, l'observation des pratiques *in situ* est systématique et peut se compléter d'autres types de recueil.

Les connaissances construites à partir des observations de situations d'enseignement-apprentissage peuvent nourrir les dispositifs de professionnalisation ; nous évoquerons quelques-unes des modalités des relations recherche-formation qu'il est possible d'envisager dans le cadre de la professionnalisation des enseignants, tout comme celle des futurs enseignants.

1. Professionnalisation des métiers de l'enseignement

Il y a lieu de distinguer professionnalisation des métiers de l'enseignement et professionnalisation des enseignants. Perrenoud (1994, p.176) propose une forme synthétique de caractérisation de la professionnalisation des métiers de

l'enseignement : « la professionnalisation s'accroît lorsque, dans le métier, la mise en œuvre de règles préétablies cède la place à des stratégies orientées par des objectifs et une éthique ». Ce basculement d'une activité qui consiste à appliquer des règles préexistantes dans des situations de travail, à la reconnaissance de la complexité de ces situations et à la nécessaire élaboration d'un enchaînement d'actions intimement lié à la situation afin de servir au mieux les objectifs que l'on s'est fixé, représente pour Perrenoud le passage du métier à la profession. Altet (2003, p.29) le précise ainsi « c'est le passage du métier artisanal où l'on applique des techniques et des règles vers la profession où l'on construit ses stratégies en s'appuyant sur des savoirs rationnels et en développant son expertise de l'action en situation professionnelle ainsi que son autonomie ».

En référence aux travaux de la sociologie américaine des professions, Perrenoud (1994) cite Lemosse (1989) qui propose de considérer qu'une profession comporte les caractéristiques suivantes :

- « (a) l'exercice d'une profession implique une activité intellectuelle qui engage la responsabilité individuelle de celui qui l'exerce ;
- (b) c'est une activité savante, et non de nature routinière, mécanique ou répétitive ;
- (c) elle est pourtant pratique, puisqu'elle se définit comme l'exercice d'un art plutôt que purement théorique et spéculative ;
- (d) sa technique s'apprend au terme d'une longue formation ;
- (e) le groupe qui exerce cette activité est régi par une forte organisation et une grande cohésion internes ;
- (f) il s'agit d'une activité de nature altruiste au terme de laquelle un service précieux est rendu à la société (Lemosse, 1989, p.57). »

Nous ne discuterons pas chacune des caractéristiques que nous propose Lemosse sauf lorsque l'auteur parle de « techniques » d'enseignement qui nécessiteraient une longue formation afin de les apprendre. La distinction serait à faire entre « activité savante » (point b) et « technique » (point d) à propos de l'enseignement qui comporte, à notre sens, ces deux aspects. Dans certains cas, enseigner peut être une action de type procédural et dans d'autres relever davantage de processus dynamiques, en partie émergents.

Nous montrerons, dans cette contribution, comment les travaux menés ces dernières années au sein du réseau OPEN ont contribué à nourrir cette professionnalisation du métier d'enseignant en mettant en lumière certaines caractéristiques de l'enseignement en tant qu'activité intellectuelle, savante et non routinière comme l'évoquent les points a et b précédents. Nous n'évoquerons pas l'ensemble des travaux menés par des équipes d'OPEN, les contraintes rédactionnelles ne le permettent pas. Nous évoquerons seulement certains des travaux menés au sein du GPE-CREFI-Toulouse.

2. Qu'est-ce qu'enseigner ?

A ce jour, deux conceptions sont encore fortement prégnantes :

- enseigner c'est transmettre, ce qui réclame avant tout la parfaite maîtrise du contenu à transmettre et l'art de ce faire, la rhétorique. La formation vise donc l'appropriation et la maîtrise des contenus de connaissance à transmettre ;
- enseigner c'est respecter des préceptes faisant méthode, celle-ci étant considérée comme particulièrement adaptée aux situations comme aux objectifs poursuivis et donc efficace *a priori*. La formation consiste à s'approprier cette méthode.

Une combinaison de ces deux conceptions est souvent fondatrice des systèmes de formation.

Pour notre part, nous considérons qu'enseigner consiste à permettre aux apprenants ayant statut d'élève de construire des connaissances de leur rencontre avec les situations d'enseignement-apprentissage, mais également lors de ces situations grâce à la médiation de l'enseignant. Ces situations d'enseignement-apprentissage sont choisies par l'enseignant qui a la charge de les faire vivre, autrement dit de permettre, si ce n'est de faciliter, la rencontre élève-situation. Nos travaux s'ancrent tout autant dans une approche piagétienne que vygotkienne. Nous retenons notamment de L.S. Vygotski la notion de double stimulation pour caractériser le fonctionnement des situations d'enseignement-apprentissage, double stimulation à partir d'un stimulus objet (la tâche à réaliser, tâche plus ou moins problématique suivant l'élève) et stimulus instrument (les compléments, aides, et surtout stratégies que propose l'enseignant en accompagnement et en soutien à chacun de ses élèves).

A bien des égards, lorsqu'il s'agit d'évoquer l'enseignement, les différentes conceptions ou les définitions qui surgissent se réfèrent à une combinaison de trois aspects : le but poursuivi (aspect téléologique), « ce que cela fait » ou plutôt devrait faire (aspect fonctionnel) et moins fréquemment, au nom de quelles valeurs il faut agir. Ce qu'est l'activité d'enseignement est rarement évoqué, il est le plus souvent question de ce qu'il devrait être, la mise en avant des fins justifiant les moyens pour les atteindre.

Figure 1 : La dimension ontologique est souvent « oubliée » au profit d'autres dimensions dans la définition de ce qu'est enseigner.

Comme vise à l'illustrer le schéma ci-dessus, les développements en matière de pratique professionnelle comme de formation aux pratiques professionnelles s'échafaudent le plus souvent en dehors de ce qui se passe dans le quotidien des classes. Toutefois la seule prise en compte de l'ontologie de l'acte d'enseignement serait réductrice. C'est plutôt dans une dynamique interactive entre aspects fonctionnels, axiologiques, téléologiques et ontologiques qu'il faut caractériser l'enseignement.

3. Une conception « dynamique » des pratiques d'enseignement

L'enseignant ne travaille pas sans appui méthodologique, sans référence, sans avoir anticipé et planifié ses interventions auprès des élèves. Pour autant, son travail ne se réduit pas à la simple application

d'une méthode ou du scénario qu'il a lui-même imaginé par anticipation y compris en accordant la plus haute attention aux résultats de la recherche. C'est ce que souligne Shulman (2007)⁴, pour qui l'enseignant est amené à faire preuve d'une « connaissance stratégique... qui entre en jeu lorsque le professeur se trouve face à des situations particulières ou des problèmes, qu'ils soient théoriques, pratiques ou moraux, là où les principes s'affrontent et où aucune solution simple n'est possible. » Et l'auteur de donner l'exemple de deux principes qui se présentent simultanément à l'enseignant soucieux de s'appuyer sur les résultats des recherches : le principe selon lequel plus le temps d'attente accordé aux élèves sollicités est long, plus les niveaux cognitifs mobilisés pour élaborer leur réponse sont élevés et le principe selon lequel le fait de ralentir le rythme de la classe accroît la fréquence des problèmes de discipline. La solution tient peu à un bon dosage temporel décidé à l'avance et qui serait adapté à toutes les éventualités, elle tient davantage au discernement dont l'enseignant fait preuve et aux solutions *ad hoc* qu'il réalise dans les différentes situations dynamiques qui se produisent et évoluent, certainement pas de façon aléatoire, mais souvent de façon imprévisible.

Si enseigner consiste, en situation dynamique, à créer, à susciter la création et/ou à laisser se créer des conditions cognitives, relationnelles, sociales, organisationnelles, institutionnelles, matérielles, temporelles... auxquelles les élèves sont confrontés et qui, dans le meilleur des cas, deviennent des conditions d'apprentissage, il est important de mieux saisir les processus à l'œuvre dans le fonctionnement des pratiques enseignantes (Bru, Altet & Blanchard-Laville, 2004) et non plus de se consacrer (vainement) à la recherche de méthodes ou de modalités d'enseignement qui, en tout lieu et en tout temps, garantiraient la plus grande efficacité auprès des élèves.

Alors que les approches privilégiant la notion de méthode d'enseignement pour décrire les pratiques enseignantes et leurs effets sur les apprentissages reposaient sur une conception quelque peu statique d'un enseignement assez peu lié aux circonstances et à leur évolution, l'approche dorénavant privilégiée accorde une importance première aux aspects dynamiques traduits par des variations pédagogiques et didactiques en contextes, c'est-à-dire en situations d'enseignement-apprentissage.

L'étude des pratiques enseignantes ainsi que de leurs liens avec les apprentissages des élèves réclame que l'on s'intéresse à la façon dont l'enseignant agit, en classe, sur les conditions cognitives, relationnelles, sociales, organisationnelles, institutionnelles, matérielles, temporelles... qu'il fait varier, ce qui, à travers la dynamique des situations, contribue à la régulation des apprentissages. Les questions corollaires qui se posent alors, notamment pour concevoir la formation des enseignants (Altet, 1994)⁵, sont celles des ressources mobilisées par

⁴ Shulman L. S. (2007). Ceux qui comprennent, le développement de la connaissance dans l'enseignement ; traduction française de Sensevy G., Amade-Escot C., in *Education et didactique*, n°1, pp.97-114.

L'analyse de Shulman peut être rapprochée de celle de Doyle pour qui l'enseignement se déroule en situation de multiplicité et de simultanéité des événements dans la classe, ce qui amène les enseignants à accueillir l'imprévu et à réagir dans l'immédiateté. Doyle, W. (1986) Classroom Organisation and Management in M.C. Wittrock (ed.) *Handbook of Research on Teaching*, New Work, Macmillan.

⁵ La question de savoir avec quels moyens et de quelle manière l'enseignant s'y prend pour parvenir à des régulations efficaces en situations est au cœur de l'actualité en France au moment où le nouveau cahier des charges de la formation des enseignants établit le référentiel des compétences pour enseigner.

l'enseignant pour agir en situations contrastées et évolutives et celle des processus organisateurs de son activité dans ces mêmes situations. Ainsi, l'étude de la dynamique des pratiques enseignantes devient indissociable de celle des situations d'enseignement-apprentissage dont elle est constitutive.

4. Appréhender les pratiques enseignantes en situations

Dans la continuité des travaux sur la variabilité et la contextualisation des pratiques enseignantes évoqués plus haut, les recherches actuelles du GPE-CREFI-Toulouse s'inscrivent dans le courant dont vient d'être donné un aperçu, sans prétention d'exhaustivité, et qui

associe en un tout dynamique, pratiques et dynamique des situations. A titre de contribution à la réflexion et au débat, les développements qui suivent illustrent les choix méthodologiques retenus et évoquent les résultats de travaux consacrés à l'étude de quelques-unes des dimensions repérées comme jouant un rôle important dans l'organisation des pratiques d'enseignement :

- le choix de l'enseignant quant au niveau de difficulté des tâches proposées aux élèves au regard de leurs différentes possibilités de maîtrise, Distance à la Performance Attendue - DPA (Maurice 2007) ;
- les caractéristiques (en contenu et en fréquence) et la répartition dans le temps des interactions élève(s)-élève(s) et élève(s)-enseignant ;
- les liens entre la DPA, la dynamique temporelle des interactions élève(s)-enseignant et le degré de maîtrise de la lecture.

Enseigner c'est donc organiser, planifier, faire des choix, piloter dans un environnement dynamique, s'inscrire dans des processus dont l'enseignant n'est qu'en partie responsable. Pour « agir dans l'urgence et décider dans l'incertitude » (Perrenoud, 1996), l'enseignant doit posséder et savoir utiliser les outils d'analyse des situations qu'il doit concevoir, mettre en place et faire vivre. Nous considérons donc qu'enseigner est un métier qui s'apprend, pour reprendre une formule qui a eu statut de slogan ces derniers mois.

5. Description, explication et compréhension des pratiques

La référence à A. Bandura (1980, 2003) nous semble éclairante. Celui-ci considère que le fonctionnement humain est le produit d'une interaction dynamique et permanente entre des cognitions, des comportements et des

circonstances environnementales. En référence à ce modèle de « causalité triadique réciproque », les enseignants sont à la fois les producteurs et les produits de leurs conditions d'exercice. Avancer dans la connaissance des pratiques enseignantes oblige donc à étudier :

- la dimension « environnementale », les contextes, nous parlons à ce jour des situations⁶, dans leurs dimensions institutionnelle, didactique, socio-politique, historique, idéologique, institutionnelle, socio-économique...
- la dimension de la personne : les facteurs qui interviennent peuvent prendre des formes diverses, des événements concernant le niveau cognitif, émotionnel ou encore biologique, des perceptions personnelles d'efficacité ou encore des réactions affectives. Ajoutons un aspect de la dimension de « la personne », les aspects socio-cognitifs dont on peut rendre compte à l'étude des représentations sociales, des représentations professionnelles, du Locus of Control, de l'attribution et/ou du S.E.P. (Sentiment d'Efficacité Personnel)⁷ ;

⁶ Lors des Rencontres internationales du réseau de Recherche en Education et Formation REF 2009, le symposium organisé par Y. Lenoir et F. Tupin avait pour thème « Le concept de situation dans les pratiques d'enseignement-apprentissage au miroir de la pluridisciplinarité. Dialogues entre théories, empirie et pratiques ».

⁷ A ce sujet voir Marcel (2009) à propos des liens SEP / Développement professionnel.

- la dimension comportementale qui est observable.

Le modèle que propose A. Bandura a le mérite de cadrer, certes de façon très générale, l'objet que nous étudions. Il nous permet de distinguer la dimension sociocognitive accessible à partir du discours des sujets, de la dimension comportementale que nous observons, sans écarter la contextualité des pratiques. Un autre de ses mérites est de nous inviter à dépasser une opposition stérile entre une intelligibilité issue de l'analyse du discours des enseignants et une intelligibilité issue de l'observation en classe, à distinguer plus que nécessaire pratiques déclarées et pratiques constatées.

Dans la formation, la référence au praticien réflexif est de mise depuis un certain temps ; celui-ci est en mesure de prendre du recul par rapport à ses actes, de les analyser, d'en évaluer la pertinence si ce n'est l'impact au regard de ses ambitions. Nous devrions ajouter « en partie » car nul n'est expert de sa propre expertise.

Cette réflexivité que la formation a l'ambition de permettre ne peut s'envisager qu'adossée à des outils et des référents du champ de l'activité professionnelle. On ne peut réfléchir à ce que l'on envisage de faire, à ce que l'on fait ou à ce que l'on a fait qu'à condition de disposer des outils pour ce faire, et de connaître ce à quoi on pouvait raisonnablement s'attendre. Cette dimension peut se référer à des principes inscrits dans des dimensions axiologiques, dans des préceptes pédagogiques, dans des conceptions personnelles largement nourries de ses propres souvenirs ainsi que dans des dimensions socialement partagées de ce qu'il est bien qu'il soit... de nombreuses dimensions que nous inscrirons dans les dimensions sociocognitives des pratiques.

Il est tout autant possible de se référer aux connaissances construites suite aux observations menées en classe. Nous nous proposons d'évoquer, dans cette contribution, la dimension observable des pratiques, ce qui est certes réducteur mais demeure, encore aujourd'hui, peu étudié.

6. Eléments de méthodologie

Les dernières avancées en matière d'observation des pratiques d'enseignement en classe s'appuient sur l'utilisation de la vidéoscopie. Celle-ci permet le stockage et donc l'utilisation autant que nécessaire des traces de

la situation observée⁸. En ce qui nous concerne, nous nous intéressons à la dimension interactive maître-élève(s) et élève-maître ainsi qu'à son contenu (Clanet, 2005). La « grille d'observation » que nous utilisons s'inscrit dans une longue tradition dans laquelle la grille de Flanders a le statut de pionnière. Nous nous inspirons très largement de l'outil O.G.P. (Organisation et Gestion Pédagogique) mis au point par Altet, Bressoux, Bru et Leconte-Lambert (1994) dans le cadre d'un travail concernant les pratiques d'enseignement en classe de CE2. Cet outil reprend et développe certains aspects d'outils tels que ceux proposés par de Landsheere et Bayer (1969), Brophy & Good (1969) ou encore Flanders (1960)⁹.

Il faut noter l'extrême lourdeur des outils d'observation dont l'utilisation est chronophage. La contrepartie est que le recueil d'information sur les dimensions choisies de la situation d'enseignement-apprentissage est précis sans, bien entendu être exhaustif. Les marges d'erreur qu'entraînaient les observations *in situ*, directement reportées sur les grilles, sont très largement gommées.

Les avancées en matière d'outils d'observation permettent d'appréhender les pratiques dans un « grain » convenant mieux aux objectifs d'intelligibilité. Trop de précision comme trop de

⁸ La vidéo est également utilisée pour garder la trace d'entretiens *ante* ou *post* et notamment d'entretiens d'auto-confrontation.

⁹ M. Postic (1992) dans son ouvrage présente un panorama conséquent de recherches portant sur l'analyse des interactions en classe (pp.67-97). Il en présente également les aspects méthodologiques. Nous renvoyons également le lecteur intéressé au chapitre de la note de synthèse intitulé « Gestion et organisation de l'interaction maître-élève », Note de synthèse pour Cognitique, Programme Ecole et Sciences Cognitives (Clanet, 2002).

généralité à propos des indicateurs retenus nuisent à la description comme à l'analyse des pratiques (Clanet, 2005). Nous avons été amené à constater que c'est à propos des moments particuliers d'une séance que l'on atteint le degré d'intelligibilité des pratiques d'enseignement le plus intéressant (par exemple moment de découverte individuelle ou de découverte collective d'un texte).

Notons enfin que la multiplication des travaux d'observation a permis de constater la pertinence de certaines dimensions dans l'optique de caractériser les pratiques. Toutes les dimensions potentiellement actives dans le système classe ne le sont pas avec la même « force », certains processus, que nous désignons comme organisateurs, ont une influence toute particulière sur les pratiques enseignantes.

7. Quelques contributions issues de l'observation des pratiques en contextes

Nous allons présenter les résultats de trois recherches menées par des membres du GPE-CREFI-T. Certains éléments de leurs conclusions peuvent être convoqués pour montrer combien le métier d'enseignant se professionnalise.

Dans un premier temps à partir de la simple description des actions d'enseignement en classe, Bru (1992) a pu montrer la diversité de la pratique enseignante ; la variabilité est de mise lorsque l'on appréhende l'activité enseignante. Ce niveau d'intelligibilité a permis de repérer des degrés de variété différents suivant les enseignants comme chez le même enseignant ainsi que des amplitudes de variation différentes. Nous sommes loin de la mise en œuvre d'une méthode d'enseignement, souvent dénommée méthode d'apprentissage dans une confusion entre les processus enseignement et processus d'apprentissage dans un raccourci mécaniciste de leurs relations. L'ensemble des résultats a donc joué en faveur de la prise en compte d'éléments dynamiques (variabilité) non seulement pour mieux rendre compte des pratiques enseignantes mais aussi pour saisir comment ces pratiques peuvent avoir plus ou moins d'impact positif sur les progressions des élèves. Bien sûr il faut se garder de l'interprétation hâtive selon laquelle, pour rendre l'enseignement efficace, il suffirait d'augmenter la variabilité de ses modalités.

Les travaux engagés depuis une décennie se sont déployés sous l'hypothèse générale d'un lien entre variation des conditions didactiques comme pédagogiques et apprentissages appréhendés surtout à partir de la réussite scolaire et/ou de performances à des épreuves standardisées. La prise en compte de dimensions de plus en plus nombreuses constitutives du système d'enseignement-apprentissage nous a amené à constater l'existence de processus organisateurs. Certaines dimensions (la tâche, la gestion temporelle, les interactions maître-élève(s) notamment) ont une force organisatrice particulière et fondent certaines régularités dans les pratiques (Maurice & Allègre, 2002 ; Clanet, 2007 ; Maurice & Murillo, 2008). Il ne faut pas voir dans ces organisateurs les variables explicatives des apprentissages et du degré de performance scolaire mais plutôt des dimensions sur lesquelles les choix des enseignants ont une importance particulière sur leurs actions. Ces choix ont un impact sur ce qui se passe en classe et sont liés au degré de performance scolaire des élèves.

■ *Élément de la stratégie de l'enseignant : le choix de la tâche qu'effectueront les élèves*

Dans sa gestion quotidienne de la classe, un enseignant propose à ses élèves des tâches à effectuer, tâches dont la résolution est censée entraîner l'acquisition de connaissances nouvelles. Maurice et Murillo (2008) prennent en compte la complexité de la pratique enseignante notamment due à l'importante hétérogénéité des potentiels des élèves d'une classe ainsi qu'au contraste entre les statuts des élèves (un élève très compétent se trouvant face à une tâche trop facile pour lui, alors que son voisin est en grande difficulté face à la même tâche).

L'action d'enseignement est certes variable dans ses actualisations mais, dans les configurations que nous en construisons, comporte un certain degré d'invariance, de stabilité.

A propos de la tâche, sont étudiés, à chaque observation, à la fois le savoir en jeu (les « connaissances à inculquer ») dans les tâches choisies par l'enseignant et le potentiel de chaque élève par rapport à ce savoir. L'écart entre connaissances initiales et connaissances à inculquer s'actualise alors dans *la distance à la performance attendue* (Maurice, 2007.). Cette distance est un indicateur particulièrement pertinent des conditions didactiques de l'apprentissage, conditions variant tout au long de l'année.

Les observations menées en classe de Cours Préparatoire ont permis de constater un certain nombre de régularités qui sont autant de conjectures pour les travaux à venir et qui montrent combien l'activité enseignante comme organisatrice des conditions d'apprentissage, relève davantage de stratégies en contextes que de l'application d'une quelconque méthodologie.

- « Dès le début de l'année, l'enseignant choisit des tâches (des textes à lire par exemple) qui conviennent nécessairement mieux à certains élèves - dont les connaissances initiales disponibles (mesurée à l'aide de tests de lecture en protocoles individuels) sont voisines de celles inculquées - qu'à d'autres.
- L'aide aux élèves (les actions différenciées), est affectée par ce rapport différencié aux connaissances inculquées.
- L'aide apportée à un élève est plus ou moins efficace en fonction de sa distance à la performance attendue (DPA). Ainsi, certains élèves, dont les connaissances disponibles sont très éloignées des connaissances inculquées (DPA importante), se voient « offrir » une réponse attendue pour laquelle ils n'auront pas produit par eux-mêmes un travail d'appropriation, ce qui correspond à une forte révision à la baisse de leur activité cognitive. Ces élèves sont donc placés face à des opportunités d'apprendre beaucoup plus limitées que d'autres élèves dans la classe.
- L'enseignant, s'il veut maintenir le contrôle de ce collectif hétérogène, éviter l'ennui chez ceux qui ont depuis longtemps épuisé l'énigme didactique et avancer dans le temps didactique devra *passer au « savoir suivant » alors que tous n'ont pas eu l'opportunité d'apprendre.*
- Le passage au savoir suivant (nouveau texte de lecture par exemple), légitimé par le fait que la solution de l'énigme est rendue publique, officialise ce qu'il faut effectivement savoir à ce moment-là, révèle la performance effectivement attendue. Certains élèves ont bénéficié des actions différenciées mises en œuvre, mais ces dernières, face aux fortes contraintes identifiées ci-dessus, ne peuvent permettre à tous d'apprendre. On peut parler d'obstacle technique pour l'enseignant et de risque de ghetto didactique pour certains élèves.... » (Sensevy, Maurice, Clanet et Murillo, 2008, p.110).

Au-delà de la diversité des situations le choix de la tâche que devront effectuer les élèves ajoute une diversité supplémentaire que l'enseignant gère de manière à servir ses objectifs qui ne sont pas exclusivement les apprentissages des élèves. Dans ses choix et donc dans leurs conséquences mesurées en termes de DPA, Maurice a pu constater certaines régularités ; les élèves demeurent à des distances à la performance attendue comparables tout au long de l'année (Sensevy & al. pp.112-113).

■ L'action-interaction de l'enseignant avec chacun des élèves n'est pas aléatoire et est en lien avec ses performances scolaires

Enseigner consiste, en situation dynamique, à créer, à susciter la création et/ou à laisser se créer des conditions cognitives, relationnelles, sociales, organisationnelles, institutionnelles, matérielles, temporelles... auxquelles les élèves sont confrontés et qui, dans le meilleur des cas, deviennent des conditions d'apprentissage... : cette proposition peut être précisée en explicitant certaines des dimensions des conditions de la situation. Parmi celles-ci nous nous arrêterons sur l'activité que déploie l'enseignant afin de dynamiser l'activité des élèves face à la tâche qu'il vient

de leur proposer. En les questionnant, les encourageant, les évaluant, les recadrant, en leur donnant des consignes, l'enseignant va solliciter collectivement certes, mais aussi individuellement ses élèves. Il le fera tout autant en réagissant ou pas aux interpellations d'un élève de sa classe. Cette activité interactive nous intéresse tant dans ses contenus que dans la fréquence d'apparition de ses modalités et les outils d'observations qui sont à notre disposition (vidéoscopie) nous permettent d'appréhender, pour chacun des élèves d'une classe, quelle a été l'activité interactive dans laquelle il a été engagé, soit de sa propre initiative (très rarement) soit parce que l'enseignant l'a interpellé¹⁰.

Exemple :

En matière de maîtrise de la lecture au cours préparatoire (première primaire), nous avons pu observer combien les liens variaient, pour chacun des élèves de la classe entre :

1. le degré de difficulté de la tâche à réaliser,
2. l'activité interactive maître-élève et élève-maître,
3. le degré de maîtrise de la lecture.

Si l'on distingue, en début d'année scolaire, trois groupes d'élèves à partir de leur degré de maîtrise de la lecture (les élèves en difficulté, les élèves « à l'heure », et les élèves « en avance », ne connaissant pas de difficulté face aux tâches de lecture du moment), nous pouvons constater que les élèves en difficulté face aux tâches de lecture observées, comme ceux qui ne le sont pas du tout, ne verront pas leur trajectoire modifiée¹¹, quelles que soient la qualité et la fréquence des actions-interactions dans lesquelles ils ont été enrôlés (constat lors des séances observées). Par contre, parmi les élèves à l'heure (la grosse majorité), ceux que nous avons constaté être fréquemment en relation avec l'enseignant se retrouvent être de bons lecteurs en fin d'année scolaire alors que ceux qui sont peu ou rarement en interactions avec le maître se révèlent être des lecteurs en difficulté. Les liens entre les deux organisateurs que sont « la tâche » et « les actions-interactions » ne sont donc pas systématiques mais différentiels, la diversité des interactions que noue l'enseignant avec chacun de ses élèves ne s'accompagne pas des mêmes performances scolaires en fin d'année (ici la maîtrise de la lecture). Cette variété des relations (dans leur contenu comme dans leur fréquence) ne s'inscrit pas dans une procédure préexistante à la situation d'enseignement-apprentissage mais davantage dans la dynamique de la situation et des choix qui ne sont pas obligatoirement conscientisés par l'enseignant.

Connaître ces formes invariantes de pratiques que nous avons constatées lors des observations ne saurait être le point de départ de formations / exposition / prescription de ces formes à mettre en œuvre car, si les stabilités se constatent nous observons tout autant lors d'études longitudinales, sur les mêmes dimensions, des variations intra comme inter individuelles. Les pratiques d'enseignement sont à penser dans une tension entre stabilité et variété. L'un des objectifs du GPE-CREFI-T comme d'autres équipes au sein du réseau OPEN est d'en repérer les processus organisateurs sous-jacents.

8. Professionnalisation du métier, professionnalisation des enseignants

L'observation des pratiques et notamment des interactions maître-élève(s) et élève-maître nous a permis de montrer combien enseigner relève d'une profession. Enseigner relève davantage de la stratégie que de la routine ce qui impose

une réflexion dans et sur l'action (mais également avant et après), réflexion qui ne saurait être toutefois totalement aboutie. Qu'en est-il de la professionnalisation des enseignants ? Avant d'en évoquer l'actualité nous distinguerons la professionnalisation des enseignants de leur développement professionnel.

¹⁰ Pour une présentation de la méthodologie d'observation voir Clanet, J. (2005). Contribution à l'étude des pratiques d'enseignement ; Caractérisation des interactions maître-élève(s) et performances scolaires. *Dossier des Sciences de l'Education, Toulouse, PUM, 14*.

¹¹ Ceux qui étaient en difficulté le resteront et ceux qui étaient performants le seront toujours en fin d'année.

Dans l'introduction de la revue de travaux concernant la professionnalisation et le développement professionnel des enseignants, Timperley (2008, p.6) rappelle combien l'impact de la professionnalisation des enseignants est fort sur les performances scolaires de leurs élèves. « Apprendre à enseigner requiert de la part de l'enseignant d'apprendre à répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves qui lui sont confiés » (Brodeur, Deaudelin, Bru, 2005). La diversité comme l'évolution des situations d'enseignement-apprentissage réclament que cet apprentissage des enseignants s'échelonnent du début à la fin de leur carrière.

A. Uwamariya et J. Mukamurera (2005) nous proposent une réflexion très fouillée à propos de la notion de développement professionnel. Sous l'angle développemental, le développement professionnel concerne la personne enseignante qui subit des changements successifs tout au long de son existence ; les auteurs ajoutent que ces transformations suivraient des stades chronologiques comme le proposent Vonk (1988) ou Huberman (1989), pour les travaux les plus anciens. Dans sa perspective professionnalisante, il est davantage question pour les enseignants, d'apprentissage, de réflexion et/ou de recherche. Cette professionnalisation « implique une formation théorique et pratique solide, et repose sur l'autonomie et sur la place que l'enseignant occupe par rapport aux responsabilités et aux décisions se rapportant à son métier. » (Perrenoud, 2001, cité par Uwamariya et Mukamurera, 2005, p.140)

Le développement professionnel est donc soit développemental, soit professionnalisant. Ce sont les moyens et les moments qui distinguent ces deux axes, davantage que des processus sous-jacents différents. Nous trouvons chez Wittorski (2009, p.149) une différence plus marquée et plus éclairante entre développement professionnel et professionnalisation. L'auteur nous invite à distinguer « les logiques du sujet (activité et développement professionnel) des logiques du tiers et de l'institution (systèmes d'attentes et attribution de compétences) :

- le développement professionnel relève du sujet agissant quand il met en œuvre une activité qui est le support de transformations pour lui-même (nous parlerons, à cet endroit, d'apprentissage)...
- la professionnalisation relève d'un tiers (institution hiérarchique...) qui, dans le même temps ou successivement, tient un discours à destination du sujet à propos des qualités attendues (des compétences prescrites renvoyant à un modèle du -bon professionnel- mais aussi met en œuvre des modalités diverses visant à évaluer l'activité réalisée, ainsi à attribuer des compétences. Autrement dit la professionnalisation relève de l'organisation, de l'institution, du tiers prescrit et évalue et ainsi -fabrique- les compétences... »

Dans une conception constructiviste et non ontologique, nous parlerons donc de développement professionnel des enseignants. Toutefois, les moments de professionnalisation initiale et/ou continue, en faisant évoluer, à des degrés divers, les pratiques des sujets, contribuent à ce développement professionnel. La part d'engagement et d'initiative des sujets varie bien entendu lors des moments de professionnalisation au sein des institutions (en France *a minima*, les IUFM, écoles internes des universités et l'Education Nationale employeur et organisateur de la formation continue de ses personnels). L'activité des enseignants en classe est liée à leur développement professionnel ; celui-ci se nourrit, chose spécifique à cette profession, de l'expérience (de plus en plus importante) acquise en tant qu'élève. Les étudiants qui abordent la formation et leur première classe « pensent apprendre à enseigner comme on leur a enseigné » (Beattie, 1997 ; Ethell, 2000 ; Lortie, 1975 ; cités par Kane, 2003).

« Les produits de la recherche ne sont pas alors conçus comme étant des outils prescriptifs mais des grilles de lecture que les individus peuvent s'approprier pour penser différemment leur pratique » (Wittorski, 2009, p.147). En cela les apports des études effectuées au sein du réseau OPEN à partir de l'observation des pratiques peuvent aider à constituer et surtout à enrichir ces grilles de lecture qu'utilisent les enseignants ou futurs enseignants dans leur démarche réflexive. Il s'agit de permettre une part de conscientisation de leur action enseignante. Altet (2003, p.30), à propos du « praticien réfléchi ou réflexif » de Schön (1983) rappelle qu'il y a lieu de distinguer, chez le praticien expert, une « réflexion en action, fondée sur des cognitions implicites

enchâssées dans la situation que le professionnel est incapable de décrire », de la « réflexion sur l'action » qui se situe, elle, avant ou après l'action et est fondée sur des connaissances explicitées. Les travaux d'observation des pratiques d'enseignement en situation, d'une certaine manière, ont pour ambition d'explicitier la part non explicitable des savoir-faire des enseignants. Certaines des conclusions des travaux d'OPEN montrent bien que les savoir-faire des enseignants observés relèvent de l'existence de schèmes qui sont, en grande partie, inaccessibles aux acteurs qui les mettent en œuvre. Ces processus organisateurs dont les enseignants n'ont pas conscience, nous pensons ici à l'Invariance Temporelle Relative (Maurice & Allègre, 2002) ou à la dynamique différentielle d'interactions du maître avec chacun de ses élèves qui s'accompagne d'apprentissages plus ou moins aboutis, peuvent être évoqués lors des formations et faire l'objet d'un travail de réflexion, à partir d'observation de la pratique (vidéoscopée par exemple) des sujets en formation.

Ce travail de réflexion/conscientisation ne saurait être terminé à la fin du cycle de formation, c'est un des outils du développement professionnel des enseignants, la transformation sera graduelle, « sur le modèle de l'autoanalyse plutôt que de la formation technique » (Perrenoud, 1994, p.13).

Nous ne pouvions traiter de la professionnalisation des métiers de l'enseignement et conséquemment de celle des enseignants sans évoquer, très brièvement l'actualité. Si la professionnalisation du métier d'enseignant se confirme, les études pour le devenir seront à l'avenir plus longue (dès l'an prochain, il faudra être titulaire d'un Master), la professionnalisation des enseignants semble s'inscrire dans une logique qui rejoint peu les connaissances construites à partir de l'observation des pratiques en classe. En effet, nous l'avons montré dans l'exemple, les pratiques s'actualisent dans des situations qui ne peuvent être intégralement anticipées et le *distinguo* strict entre registre didactique et pédagogique ne tient plus.

Les dernières décisions en matière de recrutement des futurs enseignants et en conséquence d'organisation des « masters d'enseignement » laissent la part belle aux contenus de connaissance à enseigner. Le modèle d'enseignement/transmission réclamant de la part des sujets une maîtrise parfaite du contenu à transmettre reste le modèle dominant. S'il est difficilement contestable qu'enseigner réclame une bonne maîtrise du contenu à enseigner, nous avons montré, à partir des observations des pratiques en classe que cela ne suffit pas et que les processus en jeu engagent des dynamiques que nous nous efforçons de mieux cerner.

Bibliographie

ALTET M. (1994), *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF.

ALTET M. (2003), « Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser », *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud (Edts.), Bruxelles, De Boeck, (2^{nde} édition), pp.27-40.

BANDURA A. (1980), *L'apprentissage social*, Bruxelles, Mardaga.

BANDUR A. (2003), *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*, Bruxelles, De Boeck.

BRODEUR M., DEAUDELIN C. & BRU M. (2005), « Le développement professionnel des enseignants : apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves », *Revue des sciences de l'éducation*, XXXI(1), pp.5-14.

BRODEUR M., DEAUDELIN C. & BRU M. (2005), « Un portrait caractéristique de la recherche sur le développement professionnel des enseignants et sur la formation à l'enseignement », *Revue des sciences de l'éducation*, XXXI(1), pp.177-185.

BRU M. (1992), *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*, Toulouse, Editions Universitaires du Sud.

BRU M., ALTET M. & BLANCHARD-LAVILLE C. (2004), « A la recherche des processus caractéristiques des

pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages », *Revue Française de Pédagogie*, Juillet-Août-Septembre, n°148, pp.75-87.

TIMPERLEY H. (2008), Teacher professional learning and development, *Educational Practices Series 18*, IAE, Bruxelles.
[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Educational Practices/EdPractices_18.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Educational_Practices/EdPractices_18.pdf),
(consulté le 7 juillet 2009)

CLANET J. (2005), « Contribution à l'étude des pratiques d'enseignement. Caractérisation des interactions maître-élève(s) et performances scolaires », *Dossiers des Sciences de l'Education*, n°14, pp.11-28.

CLANET J. (2007), « Pratiques d'enseignement. Les organisateurs des processus », *Recherche et Formation* n°56, pp.47-65.

HUBERMAN M. (1989), « Les phases de la carrière enseignante : un essai de description et de prévision », *Revue Française de Pédagogie*, n°80, pp.5-16.

LEMOSSÉ M. (1989), « Le "professionnalisme" des enseignants : le point de vue anglais », *Recherche et formation*, n°6, pp.55-66.

MARCEL J-F. (2009), « Le Sentiment d'Efficacité Professionnelle, un indicateur pour connaître le développement professionnel des « nouveaux » professeurs de l'enseignement agricole français », *Questions Vives*, Vol 5, n°11, pp.161-176.

MAURICE J.-J. & ALLEGRE E. (2002), « Invariance temporelle des pratiques enseignantes : le temps donné aux élèves pour chercher », *Revue Française de Pédagogie*, n°138, pp.115-124.

MAURICE J.-J. (2007), « La distance à la performance attendue », *Caractérisations des pratiques d'enseignement et détermination de leur efficacité. La lecture et les mathématiques au CP (Première primaire)*, G. Sensevy (Coord), Rapport de recherche, CREAD, IUFM de Bretagne, pp.189-215.

MAURICE J.-J. & MURILLO A. (2008), « La Distance à la Performance Attendue : un indicateur des choix de l'enseignant en fonction du potentiel de chaque élève », *Revue Française de Pédagogie*, n°162, pp.67-79.

MURILLO A. (2007), « Modélisation statistique de la dynamique temporelle de l'action enseignante », Communication au colloque *Actualité de la Recherche en Education et en Formation*, Strasbourg, 2007

PAQUAY L., ALTET M., CHARLIER E. & PERRENOUD P. (Eds). (2003), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, De Boeck. (2^{nde} édition)

PERRENOUD P. (1994), *La formation des enseignants. Entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan.

PERRENOUD P. (1996), *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris, ESF.

TIMPERLEY H. (2008), Teacher professional learning and development, *Educational Practices Series*, n°18 produit par International Academy of Education (IAE), Palais des Académies, 1, rue Ducale, 1000 Brussels, Belgium, and the International Bureau of Education (IBE), P.O. Box 199, 1211 Geneva 20, Switzerland.

UWAMARIYA A. & MUKAMURERA J. (2005), « Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques », *Revue des sciences de l'éducation*, XXXI(1), pp.133-155.

VONK J.H.C. (1988), « L'évolution professionnelle des enseignants débutants et ses répercussions sur la formation initiale et continuée », *Recherche et formation*, n°3, pp.47-60.

WITORSKI R. (2009), « Jeter les bases d'une conception d'ensemble des liens entre activité-compétence-professionnalisation / développement professionnel-identité », *Penser l'éducation*, n° 25, pp.143-151.

KANE R, G. (2003), « Comment enseigner aux enseignants », *Perspectives*, vol. XXXII, n°3. Traduction consultée le 7 juillet 2009 sur le site :
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/Prospects/ProspectsPdf/123f/kanef.pdf