

LE PROFESSEUR PROFESSIONNEL

Christian BIALÈS

Ancien élève de l'École normale supérieure Paris-Saclay
Agrégé de l'Université
Professeur honoraire de Chaire Supérieure
en Économie et Gestion
www.christian-biales.fr

Ce site se veut évolutif. Pour cela il fait l'objet d'un enrichissement documentaire régulier.

© Les textes édités sur ce site sont la propriété de leur auteur.

Le code de la propriété intellectuelle n'autorise, aux termes de l'article L122-5, que les reproductions strictement destinées à l'usage privé.

Pour toute utilisation de tout ou partie d'un texte de ce site, nous vous demandons instamment d'indiquer clairement le nom de l'auteur et la source :

CHRISTIAN BIALÈS

Professeur honoraire de Chaire Supérieure en Économie et Gestion
Montpellier (France)

www.Christian-Biales.fr

Tout autre usage impose d'obtenir l'autorisation de l'auteur.

Vous pouvez aussi [mettre un lien vers cette page](#)

Est reproduit ci-après un article paru dans le n°55 des « Cahiers Économie et Gestion (revue de l'APEG, association nationale des professeurs d'Économie et Gestion), en septembre 1997.

Seule la première partie est parue.

En écho à ce document, nous présentons à la fin un ouvrage qui est paru en août 2023 sur « les gestes professionnels » des enseignants susceptibles de « favoriser les apprentissages scolaires », avec sa couverture et son introduction.

Le document « Réflexions sur mes pratiques », également disponible sur ce site, complète utilement le présent document.

DIDACTIQUE ET PÉDAGOGIE : LE PROFESSEUR PROFESSIONNEL

CHRISTIAN BIALÈS

L'AP-EG a toujours considéré que la qualité du recrutement et de la formation des professeurs est LA condition sine qua non de la réussite du système éducatif.

L'état présent de la littérature et les expériences menées en IUFM depuis leur création montrent que la formation des enseignants est effectivement un thème de réflexion et un enjeu de société d'une importance considérable.

L'ouvrage paru en 1996, *Former des enseignants professionnels* (éd. De Boeck Université), qui réunit les contributions de plusieurs spécialistes de ce thème, et la circulaire qui viennent de faire paraître conjointement dans le BO du 29 mai 1997 les directeurs de la DLC et de la DGES sur la mission et les compétences professionnelles générales des enseignants montrent l'actualité du sujet et la préoccupation que celui-ci suscite aujourd'hui chez les responsables du MEN (cette circulaire est reproduite en grande partie ci-après en annexe).

Une étude récente du Centre national des statistiques du Département américain de l'éducation (l'équivalent de la DEP de notre MEN), établi, à partir d'une enquête faite auprès de 500 000 élèves de 47 pays, un classement de ces pays selon les performances du système éducatif et trouve l'explication du classement obtenu non dans le nombre d'heures d'enseignement ou le nombre de devoirs à faire à la maison, etc., mais dans la qualité de la formation des enseignants : « il faut une excellente formation professionnelle initiale et une mise à jour permanente de la formation des maîtres ». Or, la France est au milieu de l'échelle... (cette étude est citée dans le numéro de juin 97 de la revue « Sciences Humaines »).

De manière plus générale, selon Ph. Perrenoud (1994), « l'enjeu global est double : la crise et le déficit des finances publiques poussent la société à demander au système éducatif de faire aussi bien avec moins de ressources ; dans le même temps, on attend des rendements non seulement stables mais qui vont en s'améliorant, en termes de taux de scolarisation et de nombre de diplômés, mais aussi de niveau réel de compétence des générations nouvelles. L'insistance sur des écoles plus efficaces, la pression à la productivité qui s'exerce sur le système éducatif et le corps enseignant peuvent conduire à deux scénarios : professionnalisation ou prolétarianisation du métier. La prolétarianisation passerait par une dépendance accrue à l'égard de la nososphère [Chevallard, 1985], la sphère des spécialistes (des programmes, de la didactique, de l'évaluation, des technologies éducatives...) qui pensent la pratique des enseignants. On renforcerait la conception de l'enseignement comme «< livraison de services » [Vonk, 1992]. L'enseignant accompagnerait un «< produit didactique »> conçu en dehors de lui et même de l'établissement. On ne lui reconnaîtrait qu'une compétence professionnelle limitée : il lui suffirait, en quelque sorte, de suivre le mode d'emploi des programmes et des didactiques, en procédant à des ajustements de détail en fonction des conditions locales. Cette voie est tentante, parce qu'elle apparaît moins coûteuse, moins menaçante pour les bureaucraties scolaires, plus conforme aux façons de penser des planificateurs et aux intérêts de la nososphère ; et aussi parce qu'elle va dans le sens des aspirations d'une partie des enseignants [Bourdoncle, 1994 ; Perrenoud, 1993]. Pourtant, c'est une voie sans avenir dans un métier de l'humain, du moins si l'on veut vraiment amener la majorité des jeunes à de hauts niveaux de compétence réelle (et non de scolarisation formelle), à la mesure des incertitudes et de la complexité des sociétés modernes. L'échec scolaire résiste aux solutions toutes faites, il exige la prise en compte d'une multitude de facteurs et de dynamiques que seul un enseignant «< expert »> peut discerner et maîtriser. La seule voie d'avenir, certes plus risquée, plus coûteuse, plus lente, passe par ce qu'on appelle maintenant la professionnalisation du métier d'enseignant ».

A priori, professeur est une profession ; certains sont même tentés d'en faire une profession de foi... et de justifier leur choix de carrière par la vocation ! Mais, à entendre de nombreux collègues qui considèrent que c'est une question de don ou qu'ils ont appris ce métier « sur le tas » et que leur capacité professionnelle peut se résumer à la seule maîtrise de la matière à enseigner, ou à voir un certain nombre d'experts-comptables ou professionnels de l'entreprise estimer qu'ils ont la fibre enseignante, on peut légitimement se demander si l'enseignement est vraiment considéré comme une profession.

Nous nous demanderons dans une première partie si le métier de professeur constitue une profession à part entière : le professeur est-il un professionnel ? Dans la seconde partie, nous envisagerons quelques pistes pour une formation à la professionnalisation du métier de professeur, pour que le professeur soit un professionnel !

PARTIE I : LE PROFESSEUR, UN PROFESSIONNEL ?

Pour répondre à cette question, dans un premier temps nous tenterons de cerner la notion de professeur et évoquerons le processus de professionnalisation, et dans un second temps nous étudierons les compétences professionnelles du professeur.

Seule la première sous-partie sera traitée dans le présent numéro.

SOUS-PARTIE 1 : DÉFINITION DU PROFESSEUR

Section 1 : Professeur, un statut et des rôles

§1) Statut et rôle.

A- Définitions.

1) Le statut.

Le statut est la position acquise au sein de la structure sociale; et cela à la fois de manière externe (position des enseignants dans la stratification sociale, l'échelle des revenus et le niveau de prestige) et de manière interne (position dans le système organisé d'un établissement et de l'administration de l'Éducation nationale : on parle par exemple des statuts de professeurs certifiés et agrégés). A chaque statut correspond un ensemble de droits et de devoirs.

2) Le rôle.

Le rôle est le modèle social qui inspire et organise les conduites de l'individu selon la position sociale de celui-ci, notamment envers tous ceux qui occupent des positions complémentaires : rôle du professeur-pédagogue devant le groupe-classe, rôle du professeur-conseil pour les élèves et les familles, rôle du professeur-membre d'une équipe pédagogique en relation avec ses collègues, rôle du professeur-membre d'une communauté pédagogique en relation avec les différents personnels de l'établissement...

Chaque rôle se joue si l'on peut dire à trois niveaux :

Le niveau social et formel : le contenu du rôle est directement lié à la position sociale occupée par la personne, à son statut.

Le niveau personnel et psychologique : la personnalité de l'individu intervient évidemment dans le vécu des différents rôles qu'il est amené à jouer.

Le niveau psychosocial, intermédiaire entre les deux précédents, où se nouent les interactions entre le contenu théorique du rôle, normé par le statut, et la façon dont l'individu accommode ce contenu à sa personnalité et à la situation du moment.

B- Relations.

Comme on vient de le voir, le rôle est en définitive un compromis entre les normes sociales prescrites par le statut et l'individu qui cherche à se conformer à ce statut tout en l'interprétant à sa façon.

Avec R. Linton, on peut considérer que le statut est un concept statique et structural alors que celui de rôle est dynamique et fonctionnel.

Comme on l'a déjà esquissé, au statut de professeur correspond toute une panoplie de rôles.

§2) Statut et rôles du professeur.

-A- Le statut de professeur :

1) Le statut social du professeur

Comme le montre le titre d'un ouvrage publié en 1987, « Les professeurs de l'enseignement secondaire, un métier de classe moyenne » de J.-M. Chapoulié (éd. de la MSH), les professeurs se situent au milieu de l'échelle sociale et estiment que leur statut se dévalorise : F. Dubet constate que « les professeurs éprouvent un sentiment de chute sociale ». Remarquons d'ailleurs que dans « La distinction », publiée en 1980, P. Bourdieu classait les professeurs dans la **classe** dominante, tout en reconnaissant qu'il s'agissait d'une classe particulièrement hétérogène en opposant d'un côté les professeurs et cadres administratifs supérieurs et de l'autre les industriels et professions libérales en fonction du poids respectif du capital culturel et du capital économique ; il serait peut-être amené aujourd'hui à faire figurer les professeurs dans la classe qu'il appelle la petite bourgeoisie. Il n'empêche que les enseignants constituent une véritable **corporation** parce qu'ils sont en général adhérents de plusieurs organismes qui gravitent tous autour de l'Éducation nationale et forment un secteur imposant de l'économie sociale : la MGEN, la MAIF, la CAMIF, la MRIFEN, la CASDEN...

On peut dire aussi que les enseignants forment une **communauté** en ce sens qu'ils ont des intérêts, des idées, des valeurs, des rituels, des buts communs. Et comme toute communauté, le corps enseignant fonctionne selon une logique communautaire triplement dialectique :

- identité individuelle et identité collective s'imprègnent réciproquement ;
- le fonctionnement du groupe prévoit des règles-rites, et d'inclusion et d'exclusion ;
- il y a à la fois solidarité au sein du groupe et hostilité ou réticence vis-à-vis de l'extérieur.

En tant que **groupe social**, le corps enseignant présente certaines caractéristiques spécifiques :

- féminisation du métier,
- syndicalisation peu importante mais plus forte que la moyenne nationale (un bon tiers contre moins de 10 %) et de toute façon très prégnante (le syndicalisme enseignant joue un rôle important dans l'homogénéisation du « corps enseignant » et dans la conscience professionnelle de l'ensemble des professeurs),
- reproduction sociale forte,
- « endogamie » répandue : un tiers des professeurs femmes ont pour conjoint un enseignant et 44 % des professeurs hommes ont pour conjointe une enseignante.

2) Le statut institutionnel du professeur

Le statut institutionnel du professeur a deux faces, celle des devoirs et celle des droits. En ce qui concerne les devoirs, on peut dire que le professeur a en amont les responsabilités d'un fonctionnaire, et en aval celles d'un enseignant.

a- Les responsabilités institutionnelles du fonctionnaire.

Elles sont fixées par le code de la fonction publique et se traduisent par un certain nombre d'obligations.

Le professeur doit en particulier respecter les obligations prévues par la loi générale du 13 juillet 1983 :

- l'art. 25 : l'obligation de consacrer l'intégralité de leur activité professionnelle aux tâches qui leur sont confiées et donc interdiction d'exercer en même temps une activité privée lucrative ;
- l'art. 26 : l'obligation de discrétion professionnelle ;
- l'art. 27 : l'obligation d'informer le public ;
- l'art. 28 : « tout fonctionnaire, quel que soit son rang dans la hiérarchie, est responsable de l'exécution des tâches qui lui sont confiées » ;
- l'art. 29 : « toute faute commise par un fonctionnaire dans l'exercice ou à l'occasion de l'exercice de ses fonctions l'expose à une sanction disciplinaire... ».

De plus, le professeur fonctionnaire est soumis à des obligations spécifiques, comme en matière de résidence et de participation aux jurys des examens et concours.

b- Les responsabilités institutionnelles de l'enseignant.

Elles viennent d'être clairement et officiellement rappelées dans la circulaire n° 97-123 du 23/5/97, dont le but affiché est de fournir aux différents partenaires de la formation initiale des références communes (voir annexe 1).

Pour le MEN, la responsabilité du professeur s'exerce dans un triple cadre :

- (1) Exercer sa responsabilité au sein du système éducatif
 - situer son action dans le cadre de la mission que la loi confère au service public d'éducation
 - contribuer au fonctionnement et à l'évolution du système éducatif
- (2) Exercer sa responsabilité dans la classe
 - connaître sa discipline
 - savoir construire des situations d'enseignement et d'apprentissage
 - savoir conduire la classe
- (3) Exercer sa responsabilité dans l'établissement.

B- Les rôles de professeur : les responsabilités éducatives du professeur

1) Trois rôles, trois niveaux de responsabilités.

La responsabilité morale du professeur se trouve inscrite d'emblée dans sa triple vocation à enseigner, éduquer et instruire des enfants et des adolescents, donc dans ses trois rôles d'enseignant, d'éducateur et de formateur.

L'étymologie nous est précieuse pour apprécier les nuances entre ces trois rôles complémentaires du professeur : *enseigner*, du latin *insignire*, signifie signaler, distinguer, autrement dit marquer d'un signe, celui d'une culture, pour distinguer l'homme cultivé de celui qui ne l'est pas ;

éduquer vient aussi du latin mais peut avoir deux origines un peu différentes si l'on veut jouer sur les mots, celle du verbe *educare* (élever, avoir soin de, former) et *educere* (faire sortir, tirer hors), ce qui renvoie naturellement à l'idée de passage de l'état d'enfant à celui d'adulte (notons avec G. Mialaret, in *Les sciences de l'éducation* ; PUF -QSJ- 1976, que le mot éducation peut être entendu de trois façons complémentaires : éducation-système, éducation-produit, éducation-processus) ;

instruire, du latin *instruere*, signifie à la fois élever, construire (une maison par exemple) et outiller, équiper, ce qui correspond donc à la fonction de transmission (performante) de savoirs et savoir-faire (constamment mis à jour). Ces devoirs d'enseigner, éduquer et instruire font peser sur l'enseignant de lourdes responsabilités qui sont d'ailleurs à la mesure des problèmes qu'ils soulèvent : des problèmes non seulement d'arbitrages didactico-pédagogiques mais aussi de choix politico-philosophiques (en particulier celui de la laïcité).

2) Responsabilité éducative et éthique.

Dans « *De la responsabilité en éducation* » (Érès ; 1995), J.-B. Paturel distingue principalement deux formes de responsabilité éducative.

a- La responsabilité éducative comme éthique de l'engagement

« L'éducateur ne s'engage pas seulement dans l'immédiateté de sa relation à l'éduqué, mais pour l'avenir. Il ne s'agit pas seulement ici du nécessaire apprentissage à la citoyenneté (...). Il ne s'agit pas uniquement d'une meilleure maîtrise des connaissances (...). La responsabilité pour l'avenir entraîne un nouveau rapport dans la praxis éducative : elle doit viser à ce qu'«une vie proprement humaine soit toujours possible sur la terre»». La

citation que fait Paturot est sans doute de H. Jonas (*Le principe responsabilité*; éd. du Cerf, 1993) pour lequel l'éthique de la responsabilité se confond avec celle de l'avenir puisque le problème crucial est la maîtrise du danger technologique. Pour cela, nous qualifierions volontiers cette responsabilité éducative d'écologique au sens large du terme.

b- La responsabilité éducative comme éthique de la singularité

« Le maître, l'éducateur sont responsables de leur engagement vis-à-vis de ce qui est unique chez l'élève apprenti, de ce qui fait l'originalité, ce qui distingue chacun. En un mot, cette éthique de la singularité est la reconnaissance de ce qui, chez l'élève apprenti, échappe à toute maîtrise et qui place l'éducateur en position de vrai menuisier ». Paturot fait allusion ici à la métaphore de la main et du travail du bois qu'utilise M. Heidegger (*Qu'appelle-t-on penser ?*).

Remarque : il est sans doute utile de renvoyer au catalogue des effets pervers que dresse D. D'Souza à partir du voyage en absurde qu'il nous propose dans les campus universitaires américains (*L'Éducation contre les libertés*; Gallimard; 1993); car la responsabilité de l'enseignant est aussi de se dresser contre de tels dysfonctionnements du système éducatif lorsqu'il se trouve aux prises avec les faux bons principes.

SECTION 2 : Professeur, un métier et une profession.

§1) Métier et profession.

-A- Définitions.

1) Le métier.

Exercer un métier est réaliser un travail déterminé et reconnu socialement et dont on peut tirer ses moyens d'existence.

Selon M. Descolonnes (*Qu'est-ce qu'un métier ?*; PUF; 1996), un métier combine toujours trois dimensions :

- une dimension personnelle : l'œuvre créée;
- une dimension technique : un travail accompli;
- une dimension sociale : un lien tissé.

On peut ajouter avec C. Dubar (auteur de *La socialisation; construction des identités sociales et professionnelles*; A. Colin; 1992) que l'appartenance à un métier est liée « à la maîtrise et à la reconnaissance d'une spécialité apprise en formation initiale et exercée au sein d'une communauté culturelle dotée de son langage (« jargon »), de ses signes extérieurs (tenue, outils...) et de ses marques de distinction (le « pro »). Ils se sentent fortement solidaires de « la grande famille des gens du métier » qui constitue le noyau dur de leur identité » (in « Sciences humaines »; n° 37 de mars 1994).

Plusieurs expressions dérivées sont utiles pour mieux apprécier la notion de métier, comme « être un homme de métier » ou « avoir du métier », qui signifient que l'on a affaire à quelqu'un qui fait preuve d'une grande habileté dans la pratique de son activité, autrement dit qui montre une grande expertise. Par ailleurs, l'expression « corps de métier » rejoint la dimension sociologique du métier en tant que groupe et communauté.

2) La profession

Dans son sens habituel, le terme de profession est considéré comme synonyme de métier.

(1) Profession = occupation habituelle dont on tire une rémunération au contraire de l'amateur qui ne l'exerce que pour son seul plaisir.

(2) Profession = ensemble de métiers ayant des aspects communs : conditions d'accès, de formation, d'organisation, de techniques, de responsabilités, etc. C'est ainsi que l'on parle de la profession enseignante, de la profession comptable, des professions de santé, des professions juridiques...

(3) Profession = métier bénéficiant d'un certain prestige par le statut social qu'il procure.

-B- Relations.

Selon le sens donné aux États-Unis au qualificatif « professionnel », une profession est un métier présentant des caractéristiques distinctives : les professions constituent alors de ce point de vue un sous-ensemble des métiers.

1) Les critères distinctifs de la profession par rapport au métier

Dans Recherche et formation n° 6 (1989), M. Lemosse présente six critères de définition d'une profession :

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

Remarque : ce qui peut également distinguer la profession du métier est qu'une profession est davantage qu'une simple *expertise*.

Le professeur est expert lorsqu'il n'est plus débutant, qu'il maîtrise sa discipline et la didactique qui la concerne et surtout lorsqu'il est spécialiste expérimenté de l'apprentissage, ayant donc la parfaite maîtrise des connaissances et du savoir-faire en la matière.

Mais le professeur professionnel est davantage qu'un expert. Si toute profession exige une grande expertise, toute expertise est limitée essentiellement à la dimension technique et procédurale du métier, à l'habileté que l'exercice de celui-ci exige : « dès que les règles du jeu changent, dès qu'on change de jeu (de langage, de pouvoir), les experts changent et cessent d'être des experts. Aucun expert ne peut dire s'il est préférable de mettre l'accent sur la progression du groupe d'élèves ou bien de s'attarder aux plus lents, qu'il faut ralentir tout le groupe. Aucun expert ne peut nous dire s'il est préférable d'enseigner selon un certain style (démocratique, autoritaire, etc.), selon certaines valeurs, etc. (M. Tardif et C. Gauthier, *Former les enseignants professionnels*, p. 236) ; « il n'existe pas d'expertise en ce qui a trait aux normes » (*ibid.*).

2) Les stratégies distinctives de la profession par rapport au métier

Pour d'autres auteurs, ce qui distingue la profession du métier est la prise en charge par le groupe :
de la formation, initiale et permanente ;
du développement du savoir ;
de l'éthique de la profession ;
du contrôle des conditions d'accès à la profession

§2) Métier et profession de professeur.

-A- Le métier de professeur

1) Le corps enseignant, corps de métier...

G. Mialaret écrit dans son « Que sais-je » (PUF : 1977) consacré à la formation des enseignants : « En

tant que membre d'un corps professionnel, tout éducateur a un certain nombre de fonctions à remplir et son comportement ne peut pas ne pas respecter certains principes de cohérence sur le plan axiologique. Le choix et l'acceptation d'une vie professionnelle dans le domaine de l'éducation supposent que l'individu ait, explicitement ou implicitement, une certaine image de l'institution scolaire et qu'il ait réfléchi au rôle de l'éducation et à la place de l'école dans la société ». La notion de « corps professionnel » doit nous rappeler ici l'origine napoléonienne du corps enseignant du secondaire public : « en général, j'ai organisé l'Université en corps, parce qu'un corps ne meurt jamais et parce qu'il y a transmission d'organisation, d'administration et d'esprit » (Discours de Napoléon le 21/3/1810). Un corps professionnel a donc un « esprit » au sens contemporain de culture organisationnelle ou communautaire ; d'où l'esprit de corps...

2) Le métier de professeur en opposition avec le statut d'enseignant...

François Dubet (Les Lycéens ; Seuil ; 1991) constate : « D'un côté, les professeurs organisent leurs discours et leur expérience autour de leur statut : leur position dans une organisation et leurs identifications collectives. De l'autre, ils se définissent par leur métier : leurs investissements personnels, les relations qui les attachent aux élèves et une conception très individuelle, parfois intime, de leur tâche ». L'auteur explique cette dualité comme l'une des conséquences de la configuration structurelle de l'Éducation nationale qui est, selon la classification d'H. Mintzberg, une bureaucratie professionnelle, avec standardisation des qualifications, domination du centre opérationnel et décentralisation à la fois horizontale et verticale des pouvoirs. « Un très grand nombre d'enseignants ne veulent pas se reconnaître dans leur milieu professionnel (...) Les définitions statutaires et la place dans l'organisation sont perçues comme des attributs extérieurs, pesants, parasites, hostiles, alors que le métier est défini comme une propriété personnelle. Non seulement au statut négatif s'oppose le métier positif, mais les acteurs parlent du métier en termes individuels de plaisir, de talent, de réalisation personnelle indépendante du statut, comme s'il ne relevait que de la personnalité. (...) Le métier d'enseignant est très largement construit par chacun. Les programmes, les disciplines et les élèves exercent des contraintes, mais le professeur a le sentiment de pouvoir définir un ordre des priorités, un style, une relation, (...). À écouter les professeurs, il semble que deux grandes stratégies se dessinent. Certains professeurs parlent surtout de la discipline enseignée, du niveau à atteindre et des moyens d'y parvenir (...). D'autres professeurs évoquent plus volontiers les élèves que la discipline et parlent de socialisation, de stimulation de l'intérêt ». Ainsi, les professeurs sont souvent passionnés par leur métier ; mais selon le cas, il s'agit principalement d'une passion pour la discipline qu'ils enseignent ou pour les élèves qu'ils forment.

Une enquête récente de la DEP du MEN (Les dossiers d'éducation et formations n° 83 d'avril 97), relatée dans les pages d'actualité du BO n° 25/97 du 19 juin 97, p. 1701, montre que les discours que les enseignants du second degré tiennent sur leur discipline sont de trois types :

- un discours révélant un « décalage entre l'idéal disciplinaire et la pratique de l'enseignement » : l'écart est vécu négativement par beaucoup d'enseignants qui mettent en avant les difficultés du métier ;
- un discours mettant en avant « l'amour de la discipline et la passion de la transmission » ;
- un « discours de l'utilité : la matière est en soi discipline de l'esprit, elle est aussi vecteur de socialisation ».

L'annexe 2 reprend les deux principales séries de résultats de l'analyse textuelle multidimensionnelle des réponses fournies lors de cette enquête. Remarquons pour une juste interprétation des cartes d'analyse multidimensionnelle que les enquêteurs ont rangé l'économie-gestion dans les « sciences économiques », le secteur tertiaire regroupant les filières tertiaires des lycées professionnels.

-B- La profession de professeur

1) Professeur, une semi-profession.

Lorsqu'il confronte le métier de professeur à la liste des critères distinctifs d'une profession évoquée plus haut, Ph. Perronoud s'aperçoit que notre métier n'y répond pas positivement à tous, en particulier aux critères (4) et (5), voire au (1), ce qui lui fait dire que l'enseignement est une semi-profession ; reprenant ainsi l'expression utilisée par A. Etzioni en 1969.

M. Lemoine estime lui-aussi que le métier de professeur est une semi-profession, en expliquant que ce métier ne met pas complètement en œuvre les stratégies distinctives d'une profession.

2) Professeur, un métier à professionnaliser

-a- la professionnalisation, un processus incertain...

• Professionnel est l'état désiré ; la professionnalisation est le processus nécessaire permettant de passer du métier à la profession.

« Chacun comprend facilement qu'une <<semi-profession>> ait l'ambition de devenir une profession à part entière, et donc prétendre en avoir toutes les caractéristiques dès aujourd'hui, mais les institutions et la société résistent, la professionnalisation ne se décrète pas unilatéralement, tout simplement parce qu'elle <<donne droit>> à de considérables privilèges en termes d'autonomie, de pouvoir, de prestige, de revenu. On peut donc parfaitement imaginer qu'un métier s'installe durablement dans la situation de semi-profession, compte tenu d'un état des technologies, des besoins, de la division du travail et des rapports de force entre métiers, entre employeurs et salariés, entre usagers et gens de métier. On peut même envisager des évolutions régressives, des processus de <<déprofessionnalisation>>, de <<prolétarianisation>>. Il n'est pas sûr que le métier d'enseignant soit définitivement à l'abri d'une telle évolution". Ph. Perrenoud (1994).

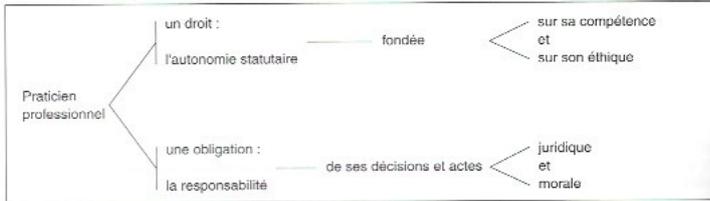
• La professionnalisation est un processus à la fois de rationalisation des savoirs mis en œuvre et d'amélioration des pratiques en situation. Car le professionnel est celui qui sait être constamment « l'homme de la situation », même et surtout lorsque la situation est nouvelle et risquée ; c'est celui qui sait ajuster sa réponse à la demande, au contexte et au complexe, celui aussi qui sait « rendre compte de ses savoirs, de ses savoir-faire, de ses actes » (B. Charlot et E. Bautier ; 1991).

Pour favoriser la professionnalisation de l'enseignement, il faut compter à la fois sur une transformation individuelle des professeurs et sur une transformation structurelle de toute la profession.

• Pour savoir quel est l'objectif à fixer à la professionnalisation, les Belges J. Donnay et E. Charlier proposent de définir « l'enseignant-professionnel comme étant le formateur qui

- (1) en fonction d'un projet de formation explicite,
- (2) tient compte de manière délibérée du plus grand nombre de paramètres possibles de la situation de formation considérée,
- (3) les articule de manière critique (à l'aide de théories personnelles ou collectives),
- (4) envisage une ou plusieurs possibilités de conduites et prend des décisions de planification de son action,
- (5) les met en œuvre dans des situations concrètes et recourt à des routines pour assurer l'efficacité de son action,
- (6) réajuste son action dans l'instant s'il le perçoit comme nécessaire (réflexion dans l'action),
- (7) tire pour plus tard des leçons de sa pratique (réflexion sur l'action) ».

• Nous proposons quant à nous le résumé schématique suivant :



-b- La professionnalisation, un processus nouveau...

En combinant des grilles comme celle proposée par Ph. Thoër (Cahiers pédagogiques n° 330 de janvier 1995, p. 16) et celle de M. Altet (1996), on peut établir le tableau suivant qui montre que le modèle de professionnalité enseignante est lié aux caractéristiques générales du système de formation et qu'il dépend de l'époque considérée :

Décennies	Éléments dominants du système éducatif	Modèles principaux	L'école propose aux élèves...	Pour le prof., c'est une période de...	Type de prof. :
60	Le prof. et le programme	Savoir à transmettre Progression Notation	des modèles à imiter	certitudes	Prof. « magister »
70	Le groupe, la vie	Épanouissement de l'élève, formation à la vie sociale, autonomie, projet	des expériences à vivre	doute	Prof. technicien
80	La technologie, l'ingénierie	Enseignement rationnel, PPO, référentiel, évaluation	des problèmes à résoudre	efficacité	Prof. ingénieur, technologue
90	L'apprentissage La communication	Situations didactiques, élève sujet apprenant	des solutions à construire	médiation	Prof. professionnel, praticien réfléchi

La mission du professeur et la responsabilité qu'elle implique se situent dans le triple cadre du système éducatif, des classes qui lui sont confiées et de son établissement d'exercice.

I - Exercer sa responsabilité au sein du système éducatif

En fin de formation initiale le professeur connaît ses droits et obligations. Il est capable de :

Situer son action dans le cadre de la mission que la loi confère au service public d'éducation

Le service public d'éducation est « conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Il contribue à l'égalité des chances » (article 1er de la loi d'orientation du 10 juillet 1989). Cela nécessite que le professeur sache, pour des élèves très divers, donner sens aux apprentissages qu'il propose. Il permet ainsi l'acquisition de savoirs et de compétences et contribue également à former de futurs adultes à même d'assumer les responsabilités inhérentes à toute vie personnelle, sociale et professionnelle et capables « d'adaptation, de créativité et de solidarité » (rapport annexé à la loi du 10 juillet 1989).

Contribuer au fonctionnement et à l'évolution du système éducatif

Le professeur doit être à même de mesurer les enjeux sociaux de l'éducation et de son action au sein du système. Il doit également connaître les textes essentiels concernant l'organisation du service public de l'éducation, ses évolutions et son fonctionnement. Il pourra ainsi se comporter en acteur du système éducatif et favoriser son adaptation en participant à la conception et la mise en œuvre d'innovations, de nouveaux dispositifs, de nouveaux programmes et diplômes.

Conscient des enjeux que représente, pour ses élèves, la continuité de l'action éducative, il participe aux actions conduites pour faciliter les transitions entre les différents cycles d'enseignement.

Capable d'aider ses élèves à atteindre les objectifs du cycle dans lequel ils sont scolarisés, il doit aussi participer à la délivrance des diplômes de l'éducation nationale.

Il est également formé à collaborer à la réalisation d'actions de partenariat engagées entre l'établissement et son environnement économique, social et culturel.

II - Exercer sa responsabilité dans la classe

En fin de formation initiale, le professeur doit, pour être capable d'enseigner, conformément à son statut, une ou plusieurs disciplines ou spécialités :

Connaître sa discipline

Si, en fin de formation initiale, il ne peut être en mesure de mobiliser toute l'étendue des connaissances de sa (ou ses) discipline(s) d'enseignement, il doit en maîtriser les notions fondamentales et pouvoir en mettre en œuvre les démarches spécifiques.

Ceci implique qu'il sache situer l'état actuel de sa discipline, à travers son histoire, ses enjeux épistémologiques, ses problèmes didactiques et les débats qui la traversent. Il a réfléchi à la fonction sociale et professionnelle de sa discipline, à sa dimension culturelle et à la manière dont elle contribue à la formation des jeunes. La culture qu'il a acquise, disciplinaire et générale, lui permet de situer son domaine d'enseignement par rapport aux autres champs de la connaissance. Il sait choisir et organiser les connaissances essentielles et les

concepts fondamentaux nécessaires à la structuration du savoir mais aussi choisir et mettre en œuvre les démarches pédagogiques liées à ces connaissances, en fonction des élèves qu'il a en charge.

Conscient du caractère global et de la cohérence que doit avoir la formation de l'élève, il a une connaissance précise des différents niveaux auxquels sa discipline est enseignée et de leur articulation. Il a repéré des convergences et des complémentarités avec d'autres disciplines ainsi que des différences de langage et de démarche. Il a le souci d'établir des collaborations avec ses collègues de la même discipline et d'autres disciplines ainsi qu'avec le professeur documentaliste. Il évite ainsi que ne se développe chez les élèves le sentiment d'un éclatement des savoirs et d'une juxtaposition des méthodes.

Quelle que soit la discipline qu'il enseigne, il a une responsabilité dans l'acquisition de la maîtrise orale et écrite de la langue française et dans le développement des capacités d'expression et de communication des élèves.

Enfin, conscient de la nécessité de poursuivre sa propre formation tout au long de sa carrière pour compléter et actualiser ses connaissances, améliorer ses démarches et développer ses compétences, il est informé des différents supports de ressources documentaires, des modalités pour y accéder ainsi que des ressources de formation auxquelles il peut faire appel.

Savoir construire des situations d'enseignement et d'apprentissage

En fin de formation initiale, le professeur est capable de concevoir, préparer, mettre en œuvre et évaluer des séquences d'enseignement qui s'inscrivent de manière cohérente dans un projet pédagogique annuel ou pluriannuel.

L'élaboration de ce projet implique qu'il sache, dans le cadre des programmes et à partir des acquis et des besoins de ses élèves, fixer les objectifs à atteindre et déterminer les étapes nécessaires à l'acquisition progressive des méthodes ainsi que des savoirs et savoir faire prescrits.

Elle suppose également qu'il s'informe des choix arrêtés par les autres professeurs de la classe et de sa discipline et en tienne compte.

Pour chaque séquence, il détermine, dans le cadre de sa progression, le (ou les) objectif(s) à atteindre, sélectionne les contenus d'enseignement, prévoit des démarches et situations variées favorables à l'apprentissage, adaptées aux objectifs qu'il s'est fixés et à la diversité de ses élèves.

Il prévoit la succession des différents moments d'une séquence et en particulier l'alternance des temps de recherche, de tri et de synthèse d'informations en utilisant, de manière appropriée, les différents supports, outils et techniques qu'il a choisis.

Il est préparé à tirer parti des possibilités offertes par les technologies d'information et de communication. Il sait prévoir l'utilisation du centre de documentation et d'information, se servir des équipements nécessaires à l'enseignement de sa discipline ainsi que des salles spécialisées.

Il sait, en un langage clair et précis, présenter aux élèves l'objectif et les contenus d'une séquence, les modalités du travail attendu d'eux et la manière dont les résultats seront évalués. Il sait également être à l'écoute et répondre aux besoins de chacun.

Il conçoit et met en œuvre les modalités d'évaluation adaptées aux objectifs de la séquence. Il est attentif aux effets de l'évaluation sur les élèves et utilise outils et méthodes leur permettant d'identifier tout autant leurs acquis que les savoirs et savoir faire mal maîtrisés.

Il sait l'importance à accorder à l'évaluation d'une séquence d'enseignement dans le souci d'accroître la pertinence et l'efficacité de sa pratique. Il s'attache à analyser les obstacles rencontrés dans le déroulement de la séquence ainsi que les écarts éventuels entre les résultats attendus et obtenus. Il en tient compte pour préparer la suite et modifier éventuellement le projet initial et le calendrier prévus. Conscient de l'importance, pour les élèves, d'une cohérence éducative résultant de pratiques convergentes au sein de l'équipe enseignante, il confronte ses pratiques à celles de ses collègues dans le cadre de concertations, notamment lors des conseils d'enseignement, et avec l'aide de l'équipe de direction et des corps d'inspection. Dans les voies de formation qui incluent des stages ou des périodes de formation en entreprise, il sait analyser les référentiels des diplômes, veiller à l'articulation de la formation donnée dans l'établissement et en milieu professionnel, participer à la mise en place, au suivi et à l'évaluation en relation avec les autres partenaires de la formation.

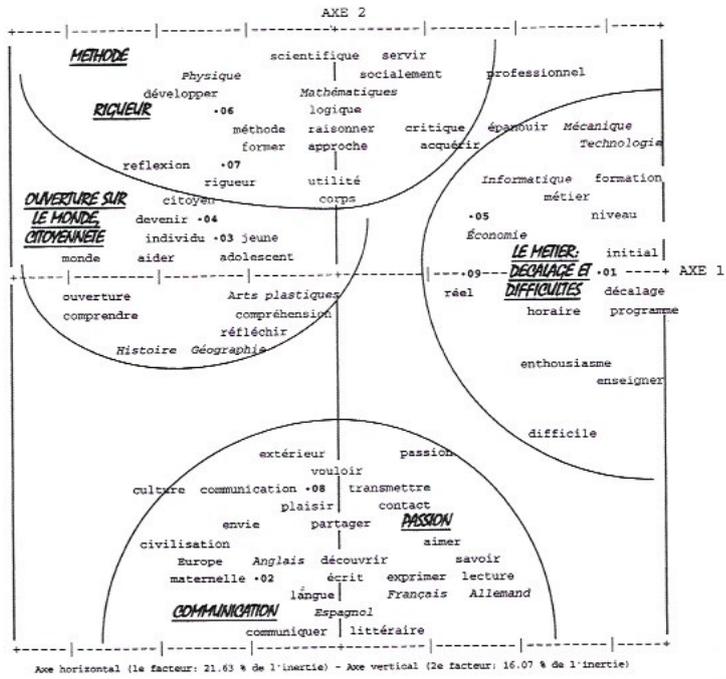
Savoir conduire la classe

Les compétences acquises par le professeur en fin de formation initiale doivent lui permettre, dans des contextes variés, de conduire la classe en liaison avec l'équipe pédagogique. Le professeur a la responsabilité de créer dans la classe les conditions favorables à la réussite de tous. Maître d'œuvre de l'organisation et du suivi de l'apprentissage des élèves qui lui sont confiés, il s'attache en permanence à leur en faire comprendre le sens et la finalité. Dynamisme, force de conviction, rigueur et capacité à décider sont nécessaires pour que le professeur assume pleinement sa fonction : communiquer l'esprit d'apprendre, favoriser la participation active des élèves, obtenir leur adhésion aux règles collectives, être garant du bon ordre et d'un climat propice à un travail efficace. Il est attentif aux tensions qui peuvent apparaître. Il exerce son autorité avec équité. Il sait susciter et prendre en compte les observations et les initiatives des élèves sans perdre de vue les objectifs de travail. Il favorise les situations interactives et sait mettre en place des formes collectives de travail et d'apprentissage. Il s'attache à donner aux élèves le sens de leur responsabilité, à respecter et à tirer parti de leur diversité, à valoriser leur créativité et leurs talents, à développer leur autonomie dans le travail et leur capacité à conduire un travail personnel dans la classe ou en dehors de la classe. Il fait preuve d'ouverture, il peut modifier la démarche choisie initialement. Il est préparé à s'adapter à des situations inattendues sur le plan didactique, pédagogique ou éducatif. Il est capable d'identifier et d'analyser les difficultés d'apprentissage des élèves, de tirer le meilleur parti de leurs réussites, et de leur apporter conseils et soutien personnalisés avec le souci de les rendre acteurs de leur progression. Il veille à la gestion du temps en fonction des activités prévues, des interventions et difficultés des élèves ainsi que des incidents éventuels de la classe. Il sait utiliser l'espace et le geste et placer sa voix. Il sait choisir le registre de langue approprié, ses modalités d'intervention et de communication sont ajustées en fonction des activités proposées et de la réceptivité des élèves. Il a conscience que ses attitudes, son comportement constituent un exemple et une référence pour l'élève et qu'il doit en tenir compte dans sa manière de se comporter en classe.

III - Exercer sa responsabilité dans l'établissement

Le professeur exerce le plus souvent dans un établissement public local d'enseignement, ou bien dans un établissement privé sous contrat d'association. Il est placé sous l'autorité du chef d'établissement. Le professeur a le souci de prendre en compte les caractéristiques de son établissement et des publics d'élèves qu'il accueille, ses structures, ses ressources et ses contraintes, ses règles de fonctionnement. Il est sensibilisé à la portée et aux limites des indicateurs de fonctionnement et d'évaluation des établissements. Il est partie prenante du projet d'établissement qu'il contribue à élaborer et qu'il met en œuvre, tel qu'il a été arrêté par le conseil d'administration, avec l'ensemble des personnels et des membres de la communauté éducative. Un professeur n'est pas seul ; au sein de la communauté scolaire, il est membre d'une ou plusieurs équipes pédagogiques et éducatives. Il est préparé à travailler en équipe et à conclure avec d'autres des actions et des projets. Il a le souci de confronter ses démarches, dans une perspective d'harmonisation et de cohérence, avec celles de ses collègues. Il peut solliciter leur aide, ainsi que le conseil et l'appui des équipes de direction et des corps d'inspection. Il sait quel rôle jouent dans l'établissement tous ceux qui, quel que soit leur emploi, participent à son fonctionnement. Il connaît les différentes instances de concertation et de décision. Il est conscient des responsabilités qu'il y exerce ou peut être appelé à y exercer. Il sait qu'il a à participer à l'élaboration de la politique de l'établissement. Le professeur est attentif à la dimension éducative du projet d'établissement, notamment à l'éducation à la citoyenneté, et ce, d'autant plus que l'établissement est parfois le seul lieu où l'élève trouve repères et valeurs de référence. Il connaît l'importance du règlement intérieur de l'établissement et sait en faire comprendre le sens à ses élèves. Il est capable de s'y référer à bon escient. De même, il connaît et sait faire respecter les règles générales de sécurité dans l'établissement. Le professeur doit pouvoir établir un dialogue constructif avec les familles et les informer sur les objectifs de son enseignement, examiner avec elles les résultats, les aptitudes de leurs enfants, les difficultés constatées et les possibilités de remédiation, conseiller, aider l'élève et sa famille dans l'élaboration du projet d'orientation. Il participe au suivi, à l'orientation et à l'insertion des élèves en collaboration avec les autres personnels, d'enseignement, d'éducation et d'orientation. Au sein des conseils de classe, il prend une part active dans le processus d'orientation de l'élève. Il connaît les responsabilités dévolues aux professeurs principaux. Il est préparé à établir des relations avec des partenaires extérieurs, auprès desquels il peut trouver ressources et appui pour son enseignement comme pour réaliser certains aspects du projet d'établissement. Dans un cadre défini par l'établissement, et sous la responsabilité du chef d'établissement, il peut être appelé à participer à des actions en partenariat avec d'autres services de l'État (culture, jeunesse et sports, santé, justice, gendarmerie, police...), des collectivités territoriales et des pays étrangers, des entreprises, des associations et des organismes culturels, artistiques et scientifiques divers. Il est capable d'identifier les spécificités des apports de ces partenaires.

FIGURE 1



Mode de lecture et grille d'interprétation

Les résultats de l'analyse des textes synthétisés dans la figure 1 sont issus d'un traitement par le logiciel de statistique textuelle ALCESTE, qui permet d'élaborer une typologie de réponses fondée sur la similarité du vocabulaire. Cette procédure opère une classification descendante hiérarchique sur le tableau qui contient en ligne le contenu de chaque réponse et en colonne le vocabulaire (après sélection des formes verbales par le logiciel)¹

Les mots qui figurent sur le graphique sont (à l'exception de ce qui est souligné) les mots les plus significatifs identifiés par l'analyse lexicale dans les textes étudiés. Ces mots sont projetés dans le plan qui est structuré par les deux premiers axes de l'analyse factorielle. Cette analyse répartit les mots en fonction de leurs affinités -les mots fréquemment associés dans les textes sont proches les uns des autres- et en fonction de leurs oppositions -les mots que l'on ne trouve jamais ou rarement ensemble sont éloignés les uns des autres-.

L'analyse lexicale fournit plusieurs informations :

1. elle sélectionne les mots les plus significatifs des discours, tant par leur fréquence que par leur spécificité (mots associés à des énoncés qui se différencient nettement des autres);
2. elle établit les associations de mots les plus fréquentes et les plus caractéristiques pour des séries de textes qui présentent des contenus similaires;
3. sur cette base, l'analyse lexicale procède à une classification des textes en fonction de la présence ou de l'absence des mots significatifs repérés dans l'ensemble du corpus.

Le traitement aboutit, ici, à repérer 9 classes qui, sur le graphique, sont repérées par les numéros «01 à «09; la position de ces numéros situe le barycentre des classes constituées par l'analyse. La procédure ne classe pas les textes les plus atypiques (absence de mots ou d'associations de mots significatifs). Sur 912 textes analysés, 111 n'ont pu être associés à une classe (soit 12 %, ce qui n'est pas trop élevé).

Guide de lecture de la figure

Les mots en italique sont les mots, présents dans bon nombre de textes, qui désignent la discipline qu'enseigne la personne interrogée. Leurs projections sur le plan factoriel indique que chaque corpus disciplinaire (ensembles des textes produits par les enseignants d'une même discipline) se trouve être associé à des nébuleuses de mots qui dessinent des associations d'idées spécifiques.

Les axes 1 et 2 représentent les deux principales dimensions selon lesquelles se différencient les discours. Sur l'axe 1, se dessine l'opposition entre les textes qui parlent des conditions d'exercice du métier et tous les autres textes qui s'attachent à justifier l'intérêt de la discipline enseignée. Ces derniers se différencient sur l'axe 2, selon une opposition nette entre le registre de l'utilité scolaire ou sociale, et le registre de la passion de la transmission de la culture.

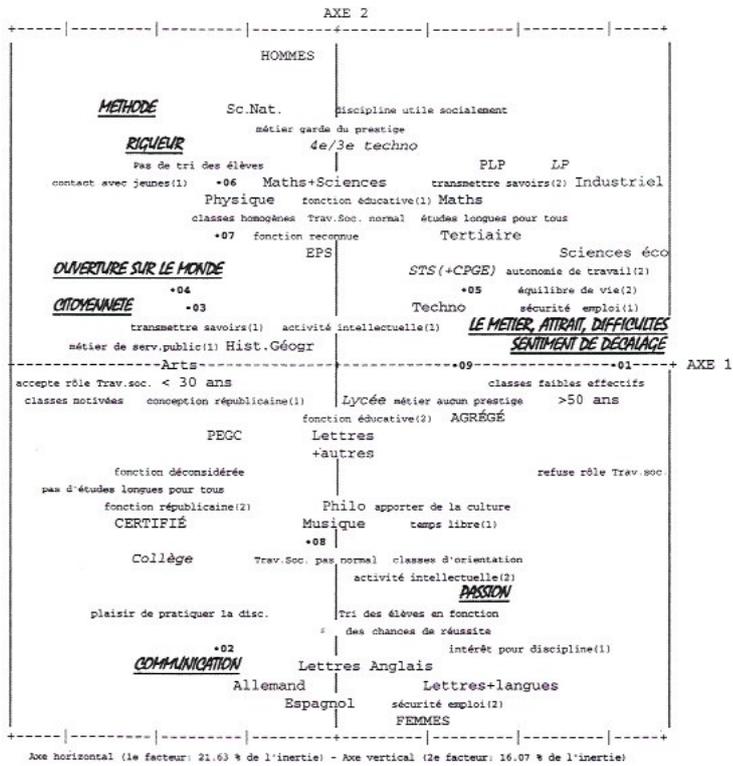
Sur la base de ce jeu d'oppositions (qui sont les plus significatives), trois pôles se différencient nettement, qui sont trois façons de développer le discours sur la place de la discipline dans la fonction d'enseignement. Le discours le plus spécifique est celui de l'insatisfaction, à travers lequel s'exprime la frustration résultant de l'écart entre l'ambition disciplinaire (celle qui a été investie dans les études initiales) et les difficultés d'exercice du métier. D'où la fréquence des mots « décalage », « formation » et « initial » (pour formation initiale), « programme » et « horaire » (difficulté à assumer les programmes), « niveau » (problèmes résultant du niveau des élèves), etc.

L'autre forme du discours sur la discipline est celui qui cherche à justifier l'importance de celle-ci, soit en mettant en avant l'utilité des savoirs fondamentaux, soit leur importance d'un point de vue éducatif. Que soient évoquées l'acquisition de méthodes de travail et la rigueur de raisonnement, ou bien l'ouverture sur le monde et la formation du futur citoyen, les mots significatifs sont directement évocateurs.

La troisième forme qui nourrit le discours est celui de la vocation, qui s'argumente par une double figure : l'amour de la discipline et le plaisir de la transmettre. Là aussi, le vocabulaire le plus directement associé à ce pôle parle de lui-même.

1. Pour plus de détail sur les méthodes de l'analyse textuelle, on peut se reporter à LEBART et SALEM (1994), BEAUDOUIN et LAHLOU (1993), REINEITH (1993), YVON (1990).

FIGURE 2



Mode de lecture et grille d'interprétation

Le plan présente les corrélations entre différentes variables (questions signalétiques et d'opinion) et l'espace de projection des mots les plus significatifs des textes soumis à l'analyse lexicale (cet espace est celui qui est présenté dans la figure 1). Les noms de discipline n'ont pas, ici, le même statut que dans la figure 1 : il s'agit des modalités de la variable « discipline enseignée » et non des mots présents dans les textes (ceci explique que ces modalités ne se projettent pas exactement aux mêmes points que les mots désignant la discipline présents dans une partie des textes).

Les variables projetées sur l'espace « lexical » sont les suivantes :

- 1- les caractéristiques de l'enseignant et de sa classe :
 sexe (homme - femme), âge (< 30 ans - > 50 ans), statut (agrégé - certifié - PEGC PLP), type d'établissement (collège - lycée - LP), classes spécifiques (4e/3e techno - STS - CPGE).
- 2- la discipline enseignée :
 Lettres - Lettres + langues - Lettres + autres (matières) - Allemand - Anglais - Espagnol - Philo - Hist. Géo. - Maths - Maths + sciences - Physique - Sc. Nat. - Techno. - Sc. éco. - enseignement Industr. - enseign. Tertiaire - EPS - Arts - Musique.
- 3- les opinions sur le métier et la discipline :
 métier garde du prestige - métier n'a plus aucun prestige
 trav. soc. normal - trav. soc. pas normal
 accepte rôle trav. soc. - refuse rôle trav. soc.
 fonction déconsidérée - fonction reconnue
 (si 1, motivation citée en premier, si 2, motivation citée en second) : intérêt pour la discipline - activité intellectuelle - transmettre des savoirs - autonomie dans le travail - contact avec jeunes - fonction éducative - métier de service public - fonction républicaine - équilibre de vie - sécurité emploi - temps libre.
- 4- la conception du métier :
 classes faibles effectifs - classes homogènes - classes mixées - classes d'orientation (ou d'examen)
 discipline utile socialement - plaisir de pratiquer la discipline
 tri des élèves en fonction des chances de réussite - pas de tri des élèves
 études longues pour tous - pas d'études longues pour tous
- 5- les classes de discours 01-02-03-04-05-06-07-08-09
- 6- les grands registres du discours sur la discipline (voir figure 1) méthode - rigueur - ouverture sur le monde - citoyenneté - le métier, attrait, difficulté - sentiment de décalage - passion - communication.

Les interprétations peuvent être esquissées en fonction des proximités et des oppositions que montre ce diagramme, entre les thèmes du discours d'une part, les réponses aux questions d'opinion prises en compte d'autre part, et les variables signalétiques. Le diagramme suggère trois registres principaux : 1) les discours sur les difficultés du métier, 2) les discours sur l'utilité de la discipline (méthode, ouverture sur le monde) et 3) les discours sur la passion de la discipline et son rôle comme support de communication.

Le besoin d'exprimer les difficultés du métier et le décalage avec des ambitions initiales, est plus souvent le fait d'enseignants âgés, d'agrégés, de professeurs du technique ; mais aussi de professionnels plus concernés par les avantages matériels du métier que par la vocation pédagogique.

Les justifications utilitaristes se dissocient entre une dimension de formation de l'esprit (méthodes, rigueur) et une dimension de formation de la personne et du citoyen. La première est plus souvent exprimée par des enseignants de matières scientifiques et d'EPS, mais aussi par les plus concernés par la fonction éducative et qui gardent confiance dans la reconnaissance de leur fonction.

La seconde dimension est associée à une vision républicaine de la transmission des savoirs, fréquente chez les enseignants d'histoire et de géographie, ou à l'idée démocratique de l'accès à la culture comme dans le cas des arts plastiques.

Enfin, l'affirmation d'un rapport plus affectif à la discipline est surtout le fait des lettres et des langues, de la philosophie et de la musique. Dans ce registre de discours, l'utilité est pensée comme vecteur de communication et de transmission culturelle. La perspective est plus élitiste, et se trouve associée au sentiment que la fonction enseignante n'est pas assez reconnue.

Livre paru chez Dunod en août 2023 :

Anouchka Wyss
Katarina Gvozdic
Edouard Gentaz
Emmanuel Sander

Comment favoriser les apprentissages scolaires

Repenser les gestes professionnels
pour l'enseignement

INTRODUCTION :

« Quels gestes professionnels adopter en tant qu'enseignant ou enseignante pour favoriser les apprentissages de tous et toutes les élèves ? Vaste question aux enjeux de taille. Le présent ouvrage entend contribuer à cette question en présentant une revue critique des recherches sur les gestes professionnels pour enseigner, en mettant en avant leurs fondements théoriques et leurs effets. Pour ce faire, il s'appuie tout particulièrement sur une démarche entreprise en médecine dans les années 1970 et qui prend de l'ampleur depuis quelques décennies : l'*evidence-based practice (EBP)*. Cette approche vise à améliorer les pratiques professionnelles en fondant les gestes professionnels sur des données

approuvées par des travaux de recherche. Une telle démarche se répand depuis quelques années pour inspirer des politiques éducatives (Gentaz, 2022). Plus précisément, il s'agit de hiérarchiser les niveaux de preuve et de privilégier les preuves les plus robustes. Cependant, une telle démarche pose certaines questions en éducation : qu'est-ce qui constitue une « donnée probante » ? Qu'est-ce qu'un « geste professionnel efficace » ?

Fortes de plus de cinquante ans de recherche et de réflexions, les observations de l'*EBP* en médecine peuvent orienter une réflexion dans le domaine de l'éducation (Djulbegovic et Guyatt, 2017). Une première observation concerne la nécessité de prendre en compte l'ensemble des données disponibles et de communiquer l'état de la recherche au corps professionnel de la manière la plus claire et transparente possible. En d'autres termes, il s'agit de communiquer les résultats faisant l'objet d'un consensus suffisamment établi par une expertise collective, et de communiquer le degré de certitude que ces résultats peuvent certifier. Au Royaume-Uni, les revues critiques de l'*Education Endowment Foundation (EEF)* précisent par exemple si les preuves sont très fortes, fortes, modérées, limitées ou très limitées, suivant le nombre d'études, leur récence et leur méthodologie. Par ailleurs, une preuve est d'autant plus solide que les résultats sont corroborés par des approches théoriques et des méthodologies indépendantes. Ainsi, les neurosciences par exemple – qui connaissent actuellement un engouement les érigeant parfois en panacée des preuves scientifiques actuelles – permettent certes des avancées considérables dans notre compréhension des mécanismes cérébraux impliqués dans les apprentissages, mais ont des apports effectifs qui restent limités dans la mesure où leurs résultats complètent ceux obtenus par d'autres champs disciplinaires, que ce soit en sciences cognitives et affectives, en sciences de l'éducation ou encore en sociologie de l'éducation (Gentaz, 2022 ; Pasquinelli, 2013 ; Sander, Molinari et Gentaz, 2021 ; Sander, 2021).

Par ailleurs, les méta-analyses et les revues systématiques sur les questions abordées sont privilégiées par rapport aux résultats d'études isolées, même publiées dans des revues scientifiques reconnues et présentant des résultats qui paraissent prometteurs. Une méta-analyse combine en effet de manière systématique les résultats d'une série importante d'études indépendantes sur un sujet donné. Afin de comparer et de synthétiser les résultats statistiquement significatifs issus de différentes études, les méta-analyses mesurent généralement l'influence favorable de gestes d'enseignement sur les apprentissages des élèves et leur bien-être scolaire. Cette mesure est rendue possible grâce à des indices statistiques comme la taille d'effet, qui fournit un indice quantitatif sur l'ampleur de l'effet de l'intervention testée.

Taille d'effet (*d* de Cohen)

Le calcul de la taille d'effet (*d* de Cohen) s'obtient par la différence entre la moyenne des résultats d'un groupe expérimental et celle d'un groupe contrôle (appelé aussi témoin), divisée par un écart-type. Elle s'interprète traditionnellement comme « triviale », et on peut alors la considérer comme négligeable, lorsque les résultats sont inférieurs à + 0,2, « faible » entre + 0,2 et + 0,5, « moyenne » entre + 0,5 et + 0,8 et « forte » pour des valeurs supérieures à + 0,8.

Hattie (2012), dans une revue de la littérature fréquemment citée, regroupant plus de 1 200 méta-analyses et portant sur plus de 50 000 articles scientifiques, remarque toutefois que sur les 258 facteurs influençant les apprentissages, la taille d'effet d'une année scolaire est déjà estimée à + 0,4 en moyenne, suggérant qu'il est plus avantageux pour une ou un élève de fréquenter des classes lui permettant de faire un gain d'apprentissage supérieur à + 0,4.

Bien qu'utiles et informatives, ces valeurs restent à interpréter avec précaution. Plus qu'une simple comparaison des tailles d'effet, les modérateurs sont également instructifs, tels que le niveau scolaire, les caractéristiques des élèves, la durée et l'intensité des sessions pédagogiques, ou encore la manière d'évaluer les performances, compétences ou connaissances des élèves. Une réflexion est également nécessaire sur l'équilibre entre les effets et les ressources à mobiliser pour mettre en place certains gestes professionnels ou certaines méthodes d'enseignement. C'est alors leur « efficacité » qui est valorisée, plus que leur « efficience ». De ce fait, un dispositif pédagogique présentant une taille d'effet moyenne, tout en demandant peu de coûts de formation, de matériel ou de personnel pour sa mise en œuvre peut être plus efficace qu'un autre ayant une taille d'effet plus forte, mais bien plus coûteux en ressources.

Enfin, bien que plusieurs méta-analyses (Fraser *et al.*, 1987 ; Hattie, 2012 ; Wang *et al.*, 1993) montrent l'importance de l'influence de l'enseignant ou de l'enseignante sur les résultats des élèves, appelée l'« effet maître », les facteurs influençant les apprentissages sont multiples et s'inscrivent dans un système

complexe. Ainsi, l'efficacité collective des enseignants ($d = + 1,6$), le *feed-back* de l'enseignant ($d = + 0,6$), la formation des enseignants ($d = + 0,6$), ou encore les relations enseignants-élèves ($d = + 0,5$) influencent de manière importante la réussite scolaire des élèves. Ces résultats sont encourageants pour les enseignantes et les enseignants, puisqu'ils suggèrent qu'il est possible d'améliorer les gestes d'enseignement pour favoriser la réussite scolaire, face à d'autres facteurs sur lesquels il est difficile d'agir dans un contexte scolaire, comme le statut socio-économique des parents ($d = + 0,5$). Toutefois, définir ce que fait l'enseignant ou l'enseignante en classe pour obtenir de tels résultats, distinguer ce qui relève de sa personnalité de ce qui peut être systématisé, communiqué et faire l'objet de formations, demeure un vaste et complexe champ d'investigation qui ne saurait se résumer à une sélection de gestes d'enseignement cumulant les meilleures tailles d'effet mais déconnectés les uns des autres.

Une seconde observation issue de l'*evidence-based medicine* met en exergue la nécessité de prendre en compte le contexte et les spécificités de chaque situation. En ce sens, il est essentiel de faire appel à l'expertise de professionnelles et professionnels de terrain pour adapter les preuves scientifiques aux différents contextes et spécificités de chaque patient et patiente dans le cas de la médecine ; ou en l'occurrence en éducation de chaque élève, chaque classe et chaque établissement. En effet, la formation de médecins praticiens à l'approche *evidence-based practice* et la production de recommandations pour la pratique (*practice guidelines*) standardisées dès les années 1980, n'ont que peu contribué à améliorer la qualité des soins médicaux (Djulbegovic et Guyatt, 2017). Reconnaître que les valeurs et les préférences varient d'un individu à l'autre signifie que la standardisation des gestes professionnels n'est ni possible ni souhaitable. Il s'agit donc avant tout d'équiper les professionnels de l'éducation tout en leur laissant les marges de manœuvre utiles pour transposer ces gestes dans des contextes spécifiques.

De fait, outre certaines limites de faisabilité et d'éthique, les résultats scientifiques, obtenus dans des situations particulières, n'ont pas pour ambition d'être généralisables et applicables à tous les publics et à tous les contextes (âges, degrés et niveaux scolaires, disciplines, régions, pédagogies, contextes familiaux et socio-économiques de l'élève, cultures d'établissement, formations du corps enseignant, etc.). Les expérimentations, qui doivent être reproduites à grande échelle afin d'en garantir la fiabilité (Gentaz, 2018 ; Gentaz et Richard, 2022 ; Richard et al., 2023), ne peuvent jamais parfaitement rendre compte de la complexité d'une classe. De surcroît, les sciences poursuivent un but fondamentalement différent des transpositions pédagogiques sur le terrain. Alors que ces dernières souhaitent aboutir à des techniques qui fonctionnent, les approches scientifiques cherchent à évaluer les effets de ces techniques, à les décrire, à les comprendre, voire à les expliquer (Gentaz et Dessus, 2004 ; Tricot, 2021). Décrire et prescrire sont des processus de nature fondamentalement différente, et les descriptions scientifiques ne peuvent se transposer directement en prescriptions éducatives spécifiques (Dessus et Gentaz, 2006 ; Gentaz et Dessus, 2004 ; Tricot, 2021).

En revanche, les recommandations pédagogiques ne peuvent pas non plus être uniquement issues de la pratique. En effet, nous observons par exemple une prolifération de neuromythes dans le domaine de l'éducation et y compris parmi les professionnels de terrain ; il s'agit de croyances tenues pour vraies concernant des caractéristiques du cerveau et de la psychologie humaine, là où les scientifiques qui les ont produites ne voient que des extrapolations infondées de leurs travaux (Sander et al., 2018, 2019 ; Pasquinelli, 2012). Certains neuromythes sont en effet particulièrement prégnants en éducation, comme l'existence de styles d'apprentissage (visuel, auditif, kinesthésique ; voir chapitre 1, § 3.2 pour un approfondissement). Disposer de connaissances suffisamment développées sur les processus cognitifs et affectifs impliqués dans les apprentissages permettrait de contrer ces croyances tenaces.

Ainsi, élaborer des recommandations pratiques, ou autrement dit définir ce que serait un « bon » geste professionnel, nécessite une collaboration étroite entre des communautés issues de la recherche et du terrain. Prenant le contre-pied du courant *evidence-based practice*, certaines et certains chercheurs parlent de *practice-based evidence*, soit de preuves qui sont fondées sur la pratique (Bryk, 2017 ; Sensevy, 2015). Plutôt que d'appliquer directement des interventions ayant une taille d'effet significative sans prendre en compte les spécificités de chaque contexte, ces approches préconisent de faire interagir des membres de la recherche, de la formation et de l'enseignement le plus précocement possible et de la manière la plus étroite possible, afin d'élaborer des savoirs produits collectivement. C'est à ce titre qu'il paraît loisible de se référer à des données probantes sur lesquelles élaborer des interventions pédagogiques pertinentes.

En synthèse, le présent ouvrage a pour objectif de communiquer, de la manière la plus claire et transparente possible, un état actuel de la recherche sur les gestes professionnels d'enseignement qui favorisent la réussite et le bien-être scolaires de toutes et tous les élèves. Il n'a pas la prétention, illusoire et peu souhaitable, de fournir des prescriptions simples et générales à l'usage des enseignantes et enseignants, ni de déterminer quels seraient les gestes d'enseignement adaptés dans tout contexte. Si un nombre conséquent de repères pédagogiques pour agir sont présents, dans le souci d'un ancrage possible dans les pratiques, ils le sont à titre de propositions issues des résultats de recherche, à traduire en approches pédagogiques effectives dans une collaboration étroite avec des professionnels et professionnelles de terrain. En outre, afin de couvrir au mieux l'ensemble des recherches, la présente revue se focalise sur les gestes transversaux aux différentes disciplines scolaires que met en œuvre une ou un enseignant en classe, tant dans sa gestion de classe que dans celle des apprentissages des élèves, plutôt que les aspects propres à chaque discipline.

Le regroupement des gestes professionnels d'enseignement proposés dans cet ouvrage est distingué selon cinq grandes familles. Chaque chapitre comprend une partie sur les mécanismes en jeu et l'état de la littérature, ainsi qu'une partie évaluative des caractéristiques et/ou des dispositifs qui peuvent être mis en place en classe. Le premier chapitre examine les manières de prendre en compte l'hétérogénéité des élèves au sein d'une même classe par le biais de la différenciation pédagogique. Après avoir montré les écueils de la différenciation structurelle, ce chapitre s'intéresse à certaines modalités et à certains dispositifs pédagogiques qui peuvent soutenir une différenciation pédagogique en classe. Le deuxième chapitre s'intéresse aux compétences psychosociales des élèves. Outre les compétences cognitives, ces dernières prédisent aussi la réussite et le bien-être scolaires des élèves et peuvent être accrues par certains gestes professionnels d'enseignement. Ce chapitre s'intéresse également aux apprentissages coopératifs, ainsi qu'à la gestion des comportements perturbateurs. Le troisième chapitre porte sur les fonctions exécutives et les capacités attentionnelles des élèves. Il présente dans un premier temps l'état des recherches sur les programmes d'entraînement aux fonctions exécutives et aux capacités attentionnelles. Dans un second temps, ce chapitre explore des manières de prendre en compte les résultats issus de la recherche fondamentale dans les gestes d'enseignement, notamment sur des aspects liés à la mémoire de travail, aux mécanismes de l'attention et à l'engagement actif des élèves. Le quatrième chapitre aborde la prise en compte et les manières de formuler des *feed-back*. Différentes caractéristiques y sont abordées, comme le fait de favoriser des *feed-back* focalisés sur les processus et l'autorégulation des apprentissages. En outre, ce chapitre approfondit des questions propres aux évaluations, comme celles de la nature et de la fréquence des évaluations formatives, ou encore des formes d'auto-évaluation et d'évaluation par les pairs. Enfin, le dernier chapitre explore les gestes professionnels d'enseignement qui favorisent les transferts d'apprentissage, comme le fait d'identifier les connaissances préalables des élèves, de miser sur des transferts analogiques ou de faire recours à des stratégies métacognitives ».