

La construction des compétences pour enseigner

Building Teaching Competencies

Thierry Piot

Volume 43, Number 2, Spring 2008

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/019577ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/019577ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Faculty of Education, McGill University

ISSN

0024-9033 (print)

1916-0666 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Piot, T. (2008). La construction des compétences pour enseigner. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 43(2), 95–110.
<https://doi.org/10.7202/019577ar>

Article abstract

This article considers teaching competencies in terms of their origins and components. Twenty subjects – beginner, experienced and seasoned teachers – were observed and interviewed over several years. Results indicate that three different resources were used and combined to build teaching competencies: practical knowledge, acquired through experience, academic knowledge from studies and, finally, values, beliefs, and personal theories.

LA CONSTRUCTION DES COMPÉTENCES POUR ENSEIGNER

THIERRY PIOT *Université de Caen Basse-Normandie*

RÉSUMÉ. L'objectif de cet article est de caractériser sur le plan de sa genèse et de ses composantes la notion de compétence dans l'enseignement. Vingt participants débutants, confirmés et chevronnés ont été l'objet d'observations et d'entretiens durant plusieurs années. Les résultats indiquent que trois ressources hétérogènes sont mobilisées et conjuguées pour construire les compétences pour enseigner : des savoirs pratiques acquis par l'expérience, des savoirs académiques issus de l'étude et enfin, des valeurs, croyances et théories personnelles.

BUILDING TEACHING COMPETENCIES

ABSTRACT. This article considers teaching competencies in terms of their origins and components. Twenty subjects – beginner, experienced and seasoned teachers – were observed and interviewed over several years. Results indicate that three different resources were used and combined to build teaching competencies: practical knowledge, acquired through experience, academic knowledge from studies and, finally, values, beliefs, and personal theories.

LA NOTION DE COMPÉTENCE, UNE NOTION HÉGÉMONIQUE ET AMBIGUË

Cadre général

Dans la dernière partie du siècle précédent, l'usage du terme de compétence est devenu hégémonique et la prolifération de cet usage dans la plupart des secteurs de l'activité humaine, de la production des biens et services marchands aux sphères non marchandes, comme la sphère scolaire, rend sa signification plurielle et en même temps problématique. Comme l'ont souligné Ropé et Tanguy (1994), l'usage consensuel de cette notion interroge son apparente évidence, les glissements de sens, les logiques et les enjeux sous-jacents qui la caractérisent. En se substituant et en phagocytant les notions connexes de savoir-faire, de comportement ou encore de qualification – attachée à un diplôme et issue d'un rapport de force social (Dubar, 2000) – la notion de compétence doit une partie importante de son succès au fait qu'elle est en phase avec les logiques concrètes de la seconde modernité. Ainsi,

l'affaiblissement des grands récits collectifs issus de la tradition et l'érosion des programmes institutionnels de la première modernité (Dubet, 2002) laissent place à un questionnement sur les repères individuels et collectifs dans un univers social devenu désenchanté : un rationalisme radical et d'abord utilitariste prévaut en même temps que monte un individualisme peu contrebalancé par les nouvelles formes de sociabilité, plus horizontales, plus informelles et marquées par la révocabilité. Chacun est tenu de s'inventer (Kaufman, 2004) et l'individu isolé prend une place centrale dans un monde où le modèle libéral s'impose en débordant du champ économique pour s'étendre à la sphère politique et même culturelle. La force de la notion de compétence tient à ce qu'elle conjugue transparence et opérationnalité : une compétence ne se déclare pas ni ne peut se déduire de manière univoque de la détention d'un diplôme. Elle s'infère des performances réalisées par une personne individuelle qui en est le support, dans la conduite effective d'une activité précise et contextualisée : elle consiste en un savoir-agir fonctionnel qui est à la fois finalisé, contextualisé et opérationnel. Dans les métiers de production des biens et services marchands, la notion d'évaluation des performances des opérateurs va devenir centrale : tout collaborateur d'une organisation peut-être évalué à partir de ses performances effectives, c'est-à-dire finalement de la valeur ajoutée qu'il apporte à l'entreprise qui l'emploie : sa performance personnelle dans un contexte particulier sert de validation pour l'embauche après une période d'essai, le diplôme ne constituant plus qu'un filtre de sélection initiale ; cette évaluation sert également de manière de plus en plus fréquente pour le calcul de sa rémunération, devenue flexible. Dans une période marquée par un taux de chômage élevé, la notion de compétence va séduire par le fait qu'elle se base sur le mérite individuel et par le fait qu'elle revêt un caractère objectif et transparent.

Questionnement et problématisation : rationalisation et travail enseignant

La notion de compétence, va migrer de la sphère du travail de transformation de la matière inerte, où elle devient d'un usage commun dans les années 1980 dans les pays de l'OCDE, vers la sphère des métiers de l'interaction humaine (Tardif & Lessard, 1999) – dont les métiers de la sphère éducative – sans que les conditions de cette migration ne soient examinées ni critiquées. La recherche présentée se propose de montrer que l'importation sans précaution de la notion de compétence, pensée comme un « allant de soi » pose des problèmes spécifiques qui la rendent à nos yeux peu fonctionnelle et malvenue pour évaluer le travail des professionnels qui œuvrent dans le champ de l'enseignement et de la formation. Cela réduit les métiers de l'interaction humaine à une vision gestionnaire et managériale. Notre recherche vise à apporter des réponses aux questions suivantes : que savent les enseignants pour faire leur travail ? Où et à quel moment acquièrent-ils leurs compétences ? Comment ces compétences se construisent-elles ?

Ces questions ont déjà été documentées de manière fructueuse par des recherches nord-américaines : Shulman s'est intéressé aux connaissances et aux savoirs des enseignants en mettant en évidence la dynamique des interactions en situation de classe (classroom ecology) entre les enseignants et les élèves (1986) ou encore les connaissances de base (knowledge base for teaching) mobilisées pour enseigner (1987). Dans la même direction, les travaux de Darling-Hammond, Chung & Frelow (2002) montrent l'influence positive sur l'efficacité des jeunes enseignants d'une préparation et d'une formation professionnelle en enseignement. Plus récemment, Korthagen, Loughram & Russell (2006) ont mis en évidence les principes de base pour améliorer les pratiques enseignantes dès la formation.

La rationalisation de l'activité d'enseigner, et plus globalement la rationalisation du monde scolaire, induite par sa proximité inédite avec les exigences et la logique de la sphère économique, deviennent une réalité quotidienne (Piot, 2004). L'école apparaît plus faiblement lisible en même temps qu'elle ne se montre ni plus performante ni plus juste, au sens d'un accès socialement équitable aux formations les plus attrayantes (Duru-Bellat, 2001). La stratégie de Lisbonne (Kok, 2004) en est l'illustration : elle appelle à une recomposition en profondeur du système éducatif afin de mieux adapter l'école et le système de formation au tropisme économique, et ce faisant en repensant non pas l'architecture du système lui-même, *via* par exemple les politiques de décentralisation, mais le type même d'éducation que l'on veut promouvoir. L'outil polyfonctionnel qu'est le référentiel de compétences, issu de l'analyse des tâches par les ergonomes dans le champ industriel et utilisé d'abord dans l'enseignement professionnel puis dans l'enseignement secondaire général se présente comme emblématique de l'extension de l'usage social de la notion de compétence. Il offre une présentation analytique par domaine et en même temps combinatoire entre chaque domaine de cette notion, à partir des taxonomies (Bloom, 1956) : le domaine cognitif (*intellectual skills & cognitive strategies*), le domaine moteur (*motor skills*) et le domaine affectif (*attitudes*). Le référentiel de compétence possède une triple fonction, pour la personne qui construit ses propres compétences, pour le formateur qui transforme l'apprenant et pour l'employeur qui offre la situation de travail. Pour l'apprenant, le référentiel constitue un objectif et un programme d'actions logiques et ordonnées : il vise la réussite des épreuves dont les résultats capitalisés attesteront, par l'étude et par l'activité en situation, de compétences reconnues. Pour le formateur, le référentiel est un outil qui guide son action en la rationalisant : il est un organisateur puissant et fonctionnel de son activité et fournit en même temps un cadre d'évaluation à la fois simple, transparent, estimé juste et rationnel. Le référentiel, par la rationalisation dont il est le produit favorise la démocratisation et l'équité dans le domaine de la formation. Pour l'employeur, il constitue un filtre d'embauche objectif du salarié devant occuper un poste de travail. La dimension opératoire du

référentiel de compétence, issu du monde industriel, a séduit le monde de la formation puis celui de l'enseignement en partie parce qu'il a permis de substituer à une évaluation jugée arbitraire et culturellement élitiste, une évaluation tenue pour transparente et instrumentée, plus objective et plus juste, donc plus efficace. Or cette notion d'efficacité voire d'efficience, c'est-à-dire de mesure d'un niveau d'efficacité donné pour un coût donné, va être progressivement mise en œuvre pour évaluer les enseignants eux-mêmes, dans une perspective gestionnaire (*school improvement*), au moment où l'enseignement a acquis une centralité indiscutable dans les sociétés modernes et où, corrélativement, le budget de la sphère éducative devient la première source de dépenses des principaux États de l'OCDE, avec une croissance soutenue du coût de la scolarisation d'un élève dans le dernier quart du 20^e siècle (MEN, 2004) : la sphère de l'éducation est tenue désormais à une reddition de compte (*accountability*) ainsi qu'une obligation de résultats (Lessard & Meirieu, 2005).

Cependant, l'enseignement comme l'ensemble des métiers de l'interaction humaine, tels que la formation, l'animation, l'intervention sociale ou les soins de santé, ont chacun des composantes spécifiques, mais relèvent d'un cadre ergonomique commun qui s'écarte radicalement du cadre ergonomique propre aux métiers industriels. Les travaux de Tardif et Lessard (1999) ont participé à rendre compte des principales distinctions entre le travail industriel et le travail sur autrui encore nommé travail d'interaction humaine.

Le travail industriel a des buts univoques et clairs. C'est un travail réversible et l'opérateur est en externalité par rapport à son objet de travail. Le résultat du travail industriel, qui transforme la matière inerte, est matériel et il correspond à des standards. Enfin, les connaissances et technologies requises pour réaliser ce travail sont instrumentales et procédurales.

Pour sa part, le travail enseignant obéit à une prescription institutionnelle qui conjugue une mission d'instruction visant la transmission de savoirs à enseigner aux élèves et une mission de socialisation scolaire visant à l'intériorisation par les élèves de règles de conduites adaptées à des contextes donnés et acceptées par la société. Il y a donc une dualité à la base du métier d'enseignant alors même que les objectifs à atteindre sont exprimés de manière floue et consensuelle : « *chaque élève doit être en mesure, par l'école, d'atteindre son niveau d'excellence* » indique la Loi d'orientation française sur l'éducation de juillet 1989 (MEN, 2008). Les buts du travail des enseignants sont multiples et nécessitent un long délai de réalisation. Un second point tient au fait que l'enseignement est un métier de transformation d'autrui, finalisé par les savoirs à apprendre par les élèves. De manière fondamentale, l'enseignement est caractérisé par des interactions humaines. L'enseignant se met en scène de manière réelle et symbolique devant sa classe : il est lui-même, en tant que personne privée, une ressource centrale et publique de

son propre travail. Par exemple, il mobilise des technologies symboliques, comme la persuasion, la séduction, la coercition qui ne peuvent s'exercer qu'à partir de sa propre relation avec les élèves, laquelle est inscrite dans la mémoire collective de la classe. D'autre part, il est nécessaire à l'enseignant d'obtenir l'adhésion minimale des élèves pour faire son travail au quotidien. Or les élèves, qui constituent en classe des groupes hétérogènes, peuvent résister par inertie, s'opposant ainsi à l'autorité symbolique du maître. On sait combien la motivation des élèves est cruciale pour qu'ils apprennent, en dehors des problèmes de traitement des informations et combien le manque de motivation, remplacé par un rapport instrumental et utilitaire au savoir, vient complexifier la tâche des enseignants. Ces derniers ne peuvent plus se borner à présenter de manière magistrale les contenus d'enseignement pour faire leur travail. Ces deux points expliquent pourquoi le remplacement d'un enseignant malade par un autre enseignant ne relève pas simplement d'une décision gestionnaire qui substitue un agent à un autre agent indisponible : il appartient au remplaçant de « faire sa place » dans l'histoire humaine de l'unité micro-sociétale de la classe où sa fonction symbolique doit s'inscrire temporellement, à côté de sa fonction plus rationnelle d'instructeur. C'est à cette condition que les élèves pourront être en situation optimale pour apprendre. Un troisième point tient au fait qu'il est difficile de rendre compte du travail des enseignants en l'évaluant seulement selon les résultats scolaires des élèves. Les effets de l'activité d'un enseignant sur les élèves ne sont pas immédiatement mesurables et peuvent être en partie décalés ou momentanément masqués. D'autre part, une partie croissante du travail de l'enseignant se réalise en dehors de sa présence face aux élèves dans la classe : préparation, correction, travail collaboratif et de coordination avec ses pairs, l'administration, les parents ou divers intervenants (Piot, 2005). Enfin, les observations des pratiques du travail de l'enseignant ne constituent que la surface de son activité professionnelle. Il est nécessaire de prendre en compte ce que Clot (2000) nomme le réel de l'activité, c'est-à-dire non seulement les éléments observables, mais aussi les aspects descriptibles de cette activité : tout ce que l'enseignant a imaginé, interprété, espéré, mis en place, ce qui ne s'est pas réalisé, ce qui a été contrarié... Cette dimension invisible du travail enseignant fournit pourtant des éléments qui rendent compte de l'ensemble de son activité professionnelle où la dimension cognitive prend une place centrale bien que faiblement visible.

Des exemples du réel de l'activité enseignante peuvent être déduits dans les trois dimensions cardinales du travail ordinaire de l'enseignant : la dimension écologique, la dimension opérative et la dimension interprétative.

La dimension écologique (Doyle & Ponder, 1975) porte l'attention sur le caractère situé du travail de l'enseignant : dans la classe a lieu une multiplicité d'interactions entre les différents acteurs ; les événements sont simultanés et pluridimensionnels en même temps qu'une bonne partie d'entre eux est

faiblement prévisible, car ces événements requièrent de percevoir, traiter des informations complexes ainsi que décider le plus souvent dans l'urgence, sous la pression du flux des événements. La dimension opérative tient à la dimension pragmatique du travail de l'enseignant. Au sens de Ochanine (1978), l'enseignant chevronné a construit des images cognitives qui lui permettent de prendre en compte, avec un coût cognitif qui ne soit pas prohibitif, les événements qui y ont lieu, pour orienter, pour conduire, pour réguler son travail en classe, et pour inférer les logiques qui guident ces événements. Ces images sont des représentations mentales qui sont laconiques, simples et déformées pour être en adéquation avec le réel.

La dimension interprétative se déduit du caractère ouvert, incertain et complexe des situations d'enseignement-apprentissage. Ces situations ne peuvent pas se réduire à la mise en œuvre de protocoles fermés et systématiques. Faute de buts univoques et clairs et en l'absence d'une base de connaissances exhaustives pour traiter de manière fiable et rationnelle les événements qui surviennent dans la classe, l'enseignant est tenu d'interpréter les situations pour y agir. Ce travail herméneutique, qui apparaît comme un élément cognitif et invisible qui précède la pratique, demeure opaque. Il ne s'agit pas d'une démarche analytique computationnelle au sens d'un traitement systématique des informations disponibles, mais d'une activité cognitive spécifique qui finalement rend compte du réel de l'activité d'un enseignant. Notre hypothèse est que les compétences pour enseigner, qui permettent à l'enseignant de faire classe se construisent à partir de ressources plurielles et hétérogènes non réductibles à une évaluation externe.

MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE : UNE VISÉE DIACHRONIQUE ET COMPARATIVE

Nous avons réalisé une recherche descriptive et empirique¹ en privilégiant une dimension diachronique pour caractériser les compétences qui permettent à l'enseignant novice de devenir un enseignant chevronné dans des écoles primaires. A cette fin, nous avons réuni et analysé deux corpus de matériaux constitué par des observations et des entretiens de l'ensemble des participants. Le premier *corpus* est recueilli auprès de huit participants, suivis pendant six années à raison de deux observations et deux entretiens chaque année. La trajectoire professionnelle de ces participants est atypique : durant quatre années, ils ont été aides-éducateurs, c'est-à-dire qu'ils ont travaillé dans des écoles primaires pour assister les enseignants dans leur mission éducative et parfois leur mission d'instruction, mais sans bénéficier de formation spécifique.² Ils ont réussi le concours d'entrée pour bénéficier d'une formation professionnelle durant une année puis ont été nommés enseignants titulaires : ils ont été suivis durant un an dans cette fonction. Leur parcours professionnel (école-formation professionnelle-école) a donc été différent du parcours classique études universitaires-formation professionnelle-école.

Le second *corpus* comprend des matériaux issus d'un groupe d'enseignants titulaires divisés en trois sous-groupes d'enseignants : (1) six enseignants novices ont été suivis pendant trois ans après leur entrée en fonction dans une école primaire ; (2) un groupe de cinq enseignants confirmés (dix à douze années d'ancienneté en école primaire) a été suivi pendant deux ans ; (3) un groupe de cinq enseignants chevronnés (environ vingt années d'ancienneté en école primaire) a été suivi pendant deux ans.

Un entretien de type sociologique a été réalisé en plus pour chaque participant. Cet entretien a pour but de caractériser la trajectoire personnelle, familiale, scolaire et sociale de chacun des participants afin de mettre en évidence les éléments de l'identité induite et de l'identité construite sur le plan professionnel (Peyronie, 1998). Des observations instrumentées, portant sur l'activité réelle de l'enseignant durant une séquence de classe ont été menées. Chaque observation a été couplée à un entretien d'explicitation (Vermersch, 2001) destiné à inférer, à partir des verbalisations des participants eux-mêmes, les processus cognitifs sous-jacents aux pratiques observées et les savoirs effectivement mobilisés dans l'activité en classe. Nous avons également recueilli des informations complémentaires auprès des élèves des classes concernées sous forme d'entretiens réalisés à partir de leurs productions scolaires.

Le schéma suivant synthétise notre démarche méthodologique.

		DIMENSION DIACHRONIQUE : ANCIENNETÉ DANS L'ÉCOLE					
Années		1	2 3 4	5	6	10 à 12	20 à 22
Premier <i>corpus</i> : 8 participants suivis 6 années		Aides- éducateurs		Concours Formation professionnelle	Enseignant titulaire		
Second <i>corpus</i>	(1) Enseignants novices : 6 participants suivis trois années	Concours Formation professionnelle	Enseignants titulaires				
	(2) Enseignants confirmés : 5 participants suivis deux ans					Enseignant titulaire	
	(3) Enseignants chevronnés : 5 participants suivis deux ans						Enseignant titulaire

Les données recueillies de chaque entretien d'explicitation (et corrélées systématiquement à une observation) ont été découpées à partir par de la notion d'épisode pédagogique (Altet, 1994). Pour chaque épisode, les discours ont été découpés en unité de sens et catégorisés par élément fonctionnel en regard des variables de la recherche.

Nous avons analysé trois catégories de variables pour chaque participant :

1. Les savoirs académiques formels, acquis par l'étude, notamment à l'université ou en formation professionnelle : ce sont les savoirs à enseigner mais aussi les savoirs pour enseigner, d'une part liés à la mise en scène logique et raisonnée des contenus d'enseignement dans la classe (dimension didactique) et d'autre part liés au maintien de l'ordre scolaire, d'un climat et d'une organisation de classe propices à la mobilisation cognitive des élèves (dimension pédagogique).
2. Les savoirs pratiques : ce sont les savoirs issus de l'expérience directe en classe, peu consciencisés, mais qui permettent de conduire la classe « ici et maintenant » avec une certaine fluidité pédagogique.
3. Les croyances, valeurs et théories personnelles. Ces variables sont propres à chaque participant, à sa trajectoire personnelle et sociale, et qui sont induites par les matrices de socialisation primaire et secondaire ainsi que construites par le participant au cours de sa trajectoire professionnelle, au contact notamment des équipes pédagogiques auxquelles il appartient et des contextes scolaires où il exerce.

Les données qualitatives ont été rassemblées et condensées (Huberman & Miles, 1991), aux fins d'une analyse comparative et diachronique de chaque catégorie de variable pour chaque participant et chaque groupe de participants et aux fins d'une interprétation dont nous présentons ci-dessous les principaux résultats.

RÉSULTATS ET DISCUSSION

Le primat des savoirs d'action

Le principal résultat est que les compétences des enseignants s'organisent autour d'un noyau constitué par les savoirs pratiques ou savoirs d'action, qui s'imposent comme des savoirs pragmatiques et opérationnels pour faire face au réel et pour gérer des situations qui combinent urgence et incertitude. C'est d'abord à l'épreuve de la classe, dans l'action d'enseigner et par le fait d'enseigner que les débutants, qu'ils soient aides-éducateurs ou enseignants novices acquièrent les gestes professionnels ordinaires. Au cours de cette phase initiale, les savoirs acquis par l'étude à l'université ou en formation professionnelle ne sont pas suffisamment fonctionnels pour être mobilisables d'emblée dans l'action effective. C'est par l'action au contact des élèves que les participants concernés vont progressivement organiser et capitaliser leurs propres réponses par l'action et pour l'action : il y a un primat de la dimension opérationnelle dans le contexte écologique de la classe. Les savoirs de la pratique quotidienne, sont sélectionnés en fonction de leur caractère pragmatique. Peu à peu, les débutants vont élaborer des réponses

fonctionnelles qui vont devenir plus ajustées et pertinentes aux situations rencontrées de manière récurrente dans la classe.

Les matrices cognitivo-pragmatiques

L'accumulation progressive d'expériences pratiques pour enseigner a pour effet, sur le plan cognitif, la genèse d'entités représentationnelles que Ochanine (1978) nomme *images opératives* et que Piaget (1974) désigne par l'expression de *schèmes d'action*. Le suivi diachronique des participants du *corpus* principal indique que ces entités ont une fonction de précurseur cognitif de l'action pratique en même temps qu'elle sont le résultat de cette expérience de l'action : ce sont des matrices cognitivo-pragmatiques qui sont progressivement élaborées pour apporter des réponses opératoires. Ces réponses, qui sont observables à partir de l'activité réelle de l'enseignant, sont directement ajustées à des classes de situations cohérentes et familières, par exemple : faire entrer les élèves dans le calme ; rappeler à l'ordre un élève ; changer d'activité dans la classe ; présenter une notion nouvelle ; organiser un questionnement dans la classe ; corriger un exercice ; mener une évaluation formative ; inciter un élève à se concentrer, etc. Petit à petit, à partir du couplage situation-action où les composantes de la situation d'enseignement-apprentissage co-déterminent son action, l'enseignant va se constituer un répertoire cognitif de réponses génériques pour anticiper, orienter et réguler ses pratiques ordinaires dans la classe. Ces réponses vont s'organiser en réseaux, s'inscrire dans des systèmes mnémoniques et enrichir un agenda de réponses fonctionnelles et opératoires pour enseigner. Cet agenda va se développer progressivement. On trouve chez les enseignants confirmés, de dix à douze ans d'ancienneté, et chez les enseignants les plus chevronnés (une vingtaine d'années d'ancienneté) de tels agenda qui leur permettent d'anticiper et de conduire avec ce qui apparaît comme une remarquable maîtrise, l'action ordinaire en classe.

Nous avons identifié deux registres distincts et complémentaires qui permettent de saisir la genèse des matrices cognitivo-pragmatiques : un registre énatif et un registre réflexif.

Le registre énatif. Il caractérise des réponses quasi automatisées sur le plan cognitif. Il permet de construire des routines à partir de situations perçues comme stables et prévisibles et constitue un mode de fonctionnement économique sur le plan cognitif. Sur le plan fonctionnel, un rapprochement peut-être réalisé avec l'approche écologique de Gibson (1979) ou les travaux de Fornel et Quéré (1999) qui prolongent les résultats empiriques du courant de la Gestalt. Ces résultats mettent en avant la dimension holistique de la situation où agit un participant et l'interaction participant-situation plutôt que sur l'interaction participant-élément de la situation, dans la mesure où la modification d'un élément modifie l'ensemble de la situation qui se réorganise globalement. La notion d'affordance, issue de la notion d'*insight*

de Köhler, l'un des théoriciens du courant de la Gestalt, est un concept central de l'approche écologique. L'affordance peut se définir comme une information perçue directement et globalement dans une situation ou un contexte donné. Cette information perçue comme potentiellement utile et pertinente a une fonction pragmatique pour l'action immédiate de l'individu sur son environnement. Peu ou pas conscientisée, elle est accessible grâce à une certaine familiarité - issue de l'expérience, de l'*habitus* - de l'individu avec des classes de situations données, prévisibles et récurrentes. Ce registre, que ne possèdent pas ou peu les enseignants novices et qui ne résulte pas de l'étude mais de l'expérience de l'action récurrente et prolongée en situation d'enseignement-apprentissage, correspond à l'expérience de la pratique dont, dans le langage courant, les enseignants chevronnés sont crédités par les élèves dans des expressions telles « *il a des yeux derrière les oreilles : il écrit au tableau et il sait qui bouge ou parle dans son dos* ». Ce savoir pratique est renforcé par la réputation attachée à celle ou celui qui la détient, auprès des pairs, des parents, mais aussi des élèves. Cependant, la réputation des enseignants confirmés ou chevronnés peut aussi être une arme qui se retourne contre eux si elle met en péril, aux yeux des élèves ou de partenaires, une fragilité particulière, notamment sur le plan de l'autorité ou de la gestion didactique des cours : « *Avec lui, on peut faire ce qu'on veut* » ou bien « *il explique mal ; il ne répond pas aux questions des enfants* ». Ce n'est qu'au bout de deux à trois ans dans des situations assez stables que l'enseignant construit des routines d'action. Ces routines permettent de mettre en oeuvre des unités d'action élémentaires et de les combiner pour orienter et réguler l'action en classe. Il n'a plus qu'à ajuster sa pratique effective au contexte et à la dynamique de la situation. Cela ne signifie pas qu'il se cantonne dans un confort professionnel où seules sont entreprises des pratiques économiques. Chez bon nombre d'enseignants, l'économie cognitive obtenue par un gain d'efficacité face aux situations récurrentes de conduite ordinaire de la classe est réinvestie sous forme d'une attention plus fine et plus ajustée aux variations et à l'hétérogénéité interne des situations d'enseignement-apprentissage. En fonction des projets d'équipe, du climat collaboratif du collectif d'enseignant concerné, du management de l'établissement (variables d'explication causale externe), mais surtout en fonction des valeurs, des convictions et des théories personnelles de l'enseignant (variables d'explication causale interne), cette mobilisation permet à l'enseignant de rester engagé dans sa mission au quotidien. Cependant, les routines professionnelles deviennent moins fonctionnelles lorsque les situations d'enseignement-apprentissage sont marquées par l'incertitude et le changement : les anticipations éventuelles perdent leur caractère opératoire et dans de tels cas d'imprévu, il existe alors deux catégories de situations auxquelles l'enseignant doit faire face : le déjà connu et l'inédit.

Dans le cas de situations imprévues, les événements qui surviennent ont du point de vue de leur structure, de leur dynamique et de leur occurrence une

proximité avec des situations analogues déjà expérimentées par l'enseignant. Il s'agit d'un cas de figure d'autant plus fréquent que l'enseignant a de l'ancienneté dans sa fonction. L'enseignant doit alors sortir de la routine qui le guidait pour être plus présent à la situation. Il peut explorer son réseau de matrices cognitivo-pragmatiques, instancier une réponse qu'il juge acceptable, et l'adapter au contexte réel qu'il rencontre.

Les situations inédites et jamais rencontrées par l'enseignant ont été relevées sur le plan pédagogique et sur le plan didactique. Par exemple, dans le champ pédagogique des situations inédites sont créées par le fait qu'un certain nombre d'acquis implicites sur le plan de l'autorité du maître sont devenus caduques. L'immanence de l'autorité magistrale n'est plus donnée et est remplacée par la nécessité de convaincre, de négocier, d'expliquer le pourquoi et le comment de cette autorité. L'enseignant doit alors inventer ou improviser des réponses dont il devra, au prix d'une mobilisation cognitive élevée, contrôler la pertinence et la durabilité. Ce cas de figure est fréquent chez tous les débutants en enseignement : c'est une voie qu'il doivent emprunter et ce faisant, ils se constituent un capital expérientiel qui est l'une des ressources de leur professionnalité enseignante en émergence. La situation est plus compliquée chez les enseignants chevronnés qui fonctionnent majoritairement en faisant appel à des routines. Ils sont déstabilisés par l'inédit, lorsque les réponses accumulées durant les années d'expériences s'avèrent décalées ou inefficaces pour résoudre une situation concrète. L'enseignant peut alors être fragilisé de manière durable dans ses convictions, dans son sentiment d'efficacité personnel et dans sa capacité à instancier des réponses satisfaisantes aux dilemmes professionnels qu'il rencontre.

Le registre réflexif. Il constitue le cœur de la professionnalité enseignante, au sens où l'enseignant est amené, non seulement pendant l'action, mais aussi en dehors du temps de classe proprement dit, de manière proactive ou post-active, à prendre conscience (Piaget, 1974), c'est-à-dire à conceptualiser son action. On retrouve la notion de praticien réflexif, mise en avant par les travaux de Schön (1983), mais aussi ceux de Altet (1994) sur la professionnalité enseignante. Dans cette logique qui dépasse la simple adaptation pragmatique, les matrices cognitivo-pragmatiques sont questionnées, éclairées, parfois reconfigurées par l'enseignant à partir des savoirs académiques qui deviennent ainsi fonctionnels. Ils passent du statut de cadre de connaissances déclaratives théoriques (*know how*) au statut d'analyseur cognitif pour problématiser une situation concrète. On mesure alors l'écart entre les enseignants qui disposent d'un capital de savoirs académiques et ceux à qui ce capital fait défaut : les aides-éducateurs sont alors, sur ce point précis, dans une position plus faible que les enseignants novices, qui ont un cursus universitaire réussi ainsi qu'une formation professionnelle. Ces derniers, après la phase initiale de découverte de la classe, disposent d'outils pour orienter leurs actions (leur connaissance des programmes et le choix raisonné des

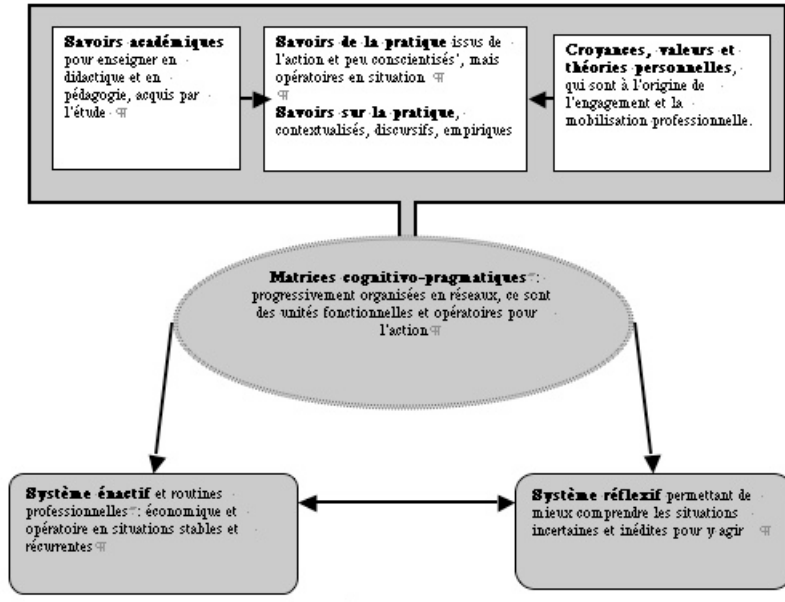
auxiliaires pédagogiques comme les manuels scolaires en sont des exemples) ou pour réguler leur pratique, notamment du point de vue didactique et de la construction des savoirs chez les élèves. Les enseignants confirmés qui ont un niveau de formation générale acquis à l'université (en France, le recrutement au niveau licence date de 1992) disposent également d'outils théoriques plus convaincants que certains enseignants chevronnés dont le niveau de formation générale est équivalent au baccalauréat (diplôme de fin d'études secondaires). Savoir analyser les situations d'enseignement-apprentissage a un coût cognitif et psychologique élevé, mais son intérêt est d'ouvrir des espaces conscientisés et raisonnés d'activités didactiques et pédagogiques qui permettent de faire face aux changements, aux situations inédites et même de conceptualiser les routines. Cette conceptualisation des pratiques permet non seulement d'assurer une meilleure efficacité dans la conduite de la classe mais aussi de comprendre les raisons de cette efficacité. S'il est vrai que la réflexivité professionnelle des enseignants est mise en avant dans la formation professionnelle initiale et continuée, il faut convenir que ces dispositifs institutionnalisés d'analyse de pratiques doivent encore lutter contre des résistances au sein même des instituts de formation et requièrent des compétences spécifiques de la part des formateurs d'enseignants (Altet, 2004). Le vecteur de la réflexivité professionnelle demeure la verbalisation de l'activité en classe qui permet de passer d'une action agie à une action réfléchie par l'explicitation puis une action réflexive par l'analyse éclairée et instrumentée de cette explicitation. Les entretiens de la recherche indiquent que ce travail de réflexivité professionnelle est, le plus souvent, affaire de pratiques professionnelles informelles entre pairs au niveau des collectifs d'enseignants : discussions ordinaires dans la cour de récréation, dans la salle des maîtres, devant la photocopieuse ou l'ordinateur ou encore lors du déjeuner pris entre collègues. Cette réflexivité se construit finalement loin d'un regard expert ou hiérarchique. C'est au sens de Bakhtine (1978) un dialogisme entre pairs qui prévaut dans ces échanges.

Pour cet auteur, le centre de gravité d'un dialogue ne réside pas dans l'énoncé du discours, en tant qu'objet figé mais dans l'énonciation, c'est-à-dire l'interaction verbale. Le sens de cette interaction dépend en partie de la situation et du contexte dans lequel cette expression est employée et varie avec elle : le langage est ici pensé comme un lien dynamique et récursif entre des participants socialement déterminés par une trajectoire, des expériences... Pour Bakhtine (1984), le dialogue est d'abord une rencontre entre deux discours et il a pour but la recherche de la vérité, pensée comme un « horizon ultime » plutôt que comme quelque chose de donné à l'avance. Dans cette perspective, le dialogue sur le métier entre deux enseignants renvoie dos à dos le relativisme pédagogique, où tout se vaut, et le dogmatisme pédagogique intransigeant, qui, l'un et l'autre, excluent le dialogue authentique : le relativisme le rend inutile tandis que le dogmatisme le rend impossible. C'est

dans ces espaces professionnels que se développe la réflexivité professionnelle des enseignants pensés comme des acteurs, des auteurs et des scénaristes de situations d'enseignement-apprentissage plutôt que des opérateurs. Ces situations sont contingentes, mais en même temps irréductiblement ouvertes et inscrites dans une dimension collective. L'interprétation des situations d'enseignement-apprentissage ainsi que leur éclairage par des savoirs formels disponibles sous une forme discursive et partageable, c'est-à-dire une forme argumentée et critiquable (Habermas, 1987) constituent la clé de voûte de la professionnalité enseignante.

Après les savoirs d'action qui permettent de capitaliser l'expérience vécue et les savoirs académiques, acquis par l'étude, qui peuvent éclairer, *via* des processus formels et informels d'analyse de pratiques ces savoirs d'action pour les transformer en savoirs conscientisés sur la pratique, une troisième ressource peut être identifiée pour caractériser les compétences pour enseigner : les valeurs croyances et théories personnelles des enseignants. Les entretiens sociologiques que nous avons menés viennent confirmer que la manière d'être au métier (Peyronie, 1998) de chaque enseignant dans sa classe, au niveau des interactions avec les élèves ou bien au niveau des équipes pédagogiques, est orientée, d'une certaine manière surdéterminée par des valeurs, des croyances et des théories personnelles ou collectives implicites qui sont ancrées dans son histoire personnelle et sociale. Cet ancrage vient d'une certaine manière placer au second plan les deux ressources que sont les savoirs d'action et les savoirs académiques, car en l'absence d'une science exacte et exhaustive des pratiques professionnelles des métiers sur autrui – dont les pratiques enseignantes – c'est bien une dimension herméneutique et réflexive qui permet aux enseignants individuellement et collectivement de donner sens aux situations d'enseignement-apprentissage, plus complexes et plus chargées d'enjeux multiples aujourd'hui qu'hier, quand l'école était un luxe réservé à l'élite. Cette question du sens, d'après les entretiens que nous avons menés, se pose dans des termes proches pour les enseignants novices et les enseignants chevronnés. Le clivage de l'expérience devient faible et les postures concernant l'identité professionnelle, la valeur culturelle, l'éthique professionnelle de l'enseignant s'organisent autour de lignes de partage que caractérise l'engagement pour la profession, la capacité à se mobiliser effectivement, à affronter par l'action ordinaire en classe et sans chercher de boucs émissaires à l'extérieur de l'école, les dilemmes et contradictions qui sont au cœur du travail enseignant, comme le rappelle Perrenoud (1996). Ces valeurs et convictions s'éprouvent, se consolident et se différencient au contact des collectifs d'enseignants, des dialogues informels sur la pratique, le métier, les souffrances et les plaisirs qu'il procure, et qui sont assez éloignés des injonctions gestionnaires du système éducatif, peu au fait des interactions ordinaires de l'enseignant dans sa classe et davantage soucieux de piloter une architecture et une organisation à partir de contraintes spécifiques qui leur sont propres.

Le schéma qui suit propose une présentation synthétique et dynamique des ressources hétérogènes qui s'intègrent dans l'action ordinaire de l'enseignant et l'aident à développer ses compétences professionnelles.



CONCLUSION

Pour exercer son métier, un enseignant utilise des compétences qui combinent et actualisent des savoirs hétérogènes quant à leur nature et leur genèse : les savoirs pratiques, issus de l'expérience de la classe, des savoirs académiques plus ou moins fonctionnels, destinés à alimenter la dimension réflexive du travail enseignant ainsi que des valeurs, croyances et des théories fonctionnelles, induites ou construites par la trajectoire de l'enseignant sur le plan privé et le plan professionnel. Cette configuration distingue les compétences des métiers de l'enseignement, où la dimension herméneutique des dynamiques des situations d'enseignement-apprentissage concerne des interactions humaines complexes non anticipables de manière systématique, des compétences requises pour le travail de transformation de la matière inerte. Il s'en suit que les compétences pour enseigner, si elles s'appuient indiscutablement sur une base rationnelle de connaissances pour enseigner dont nous appelons le développement de nos vœux – notamment le développement de didactiques des disciplines qui soit plus opératoires – ne sont pas réductibles à des procédures imposées par les gestionnaires. Elles concernent la globalité de la personne de l'enseignant et plus largement l'unité fonctionnelle que sont les équipes pédagogiques, seules capables de prendre en compte, *in situ*, les dynamiques singulières de situations d'enseignement-apprentissage,

notamment lorsque les élèves rencontrent des difficultés d'apprentissage. Ce constat amène à deux remarques conclusives :

Il devient nécessaire de considérer de manière particulière l'évaluation du travail enseignant et l'évaluation des compétences pour enseigner, évaluations pour lesquelles notre recherche ouvre des pistes concrètes, notamment en articulant des composantes externes et des composantes internes, des appréciations individuelles, collectives et hiérarchiques. L'autre piste concerne la recherche en éducation pour qu'elle s'intéresse de manière sérieuse à la construction d'une didactique professionnelle des métiers de l'enseignement qui puisse mieux aider à comprendre et à formaliser les dispositifs formels et informels d'analyse de pratiques des enseignants dans leur quotidien.

NOTES

1. Cette recherche constitue une production du réseau international francophone OPEN : Observation des Pratiques Enseignantes.
2. La fonction des aides-éducateurs en France correspond en partie à la fonction des *teacher's aids* nord-américains. De 1997 à 2004, les aides-éducateurs ont bénéficié d'un statut de droit privé spécifique et transitoire dans le cadre d'un dispositif d'insertion de jeunes gens diplômés en recherche d'emploi (statut d'emplois-jeunes). Plus récemment, cette expérience a permis l'émergence du statut d'assistant d'éducation, dans certains établissements scolaires, notamment en zone difficile (Cf. le numéro thématique intitulé « Les aides-éducateurs dans les transformations de l'école » de la revue internationale: *Les sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, 37, 1/2004). Ils ont bénéficié de la mise en place transitoire d'un concours d'entrée spécial à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) qui recrute et forme, en France, les enseignants.

RÉFÉRENCES

- Altet, M. (2004). L'analyse de pratiques en formation initiale des enseignants : développer une pratique réflexive sur et pour l'action. *Education Permanente*, 160(3), 101-110.
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Bakhtine, M. (1978). *Esthétique et théorie du roman*. Paris : Gallimard.
- Bloom, B. S. (1956, 1975). *Taxonomie des objectifs pédagogiques. Domaine cognitif*. Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Clot, Y. (2000). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Darling-Hammond L., Chung R., & Frelow F. (2002). Variation in teacher preparation. How well do different pathways prepare teachers to teach? *Journal of teacher Education*, 35(4), 286-302.
- Doyle, W., & Ponder, G. I., (1975). Classroom ecology: Some concerns about a neglected dimension of research on teaching. *Contemporary Education*, 46(3), 183-188.
- Dubar, C. (2000). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris : PUF.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Le Seuil.
- Duru-Bellat, M. (2001). *Les inégalités sociales à l'école*. Paris : PUF.
- Fornel, M., Queré, L. (dir). (1999). *La logique des situations. Nouveaux regards sur l'écologie des activités sociales*. Paris : Editions de l'EHESS.
- Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston : Houghton Mifflin.

- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel. Tome 1 : Rationalité de l'agir et rationalisation de la société*. Paris : Fayard.
- Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck.
- Kaufman, J. C. (2004). *L'Invention de soi. Une théorie de l'identité*. Paris : Armand Colin.
- Kok, W. (2004). *Relever le défi. La stratégie de Lisbonne pour la croissance et pour l'emploi*. Rapport du groupe de haut niveau. UE, Bruxelles.
- Korthagen, F., Loughram, J., & Russell, T., (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020-1041.
- Lessard, C., & Meirieu, P. (2005). *L'obligation de résultats en éducation. Evolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Québec, Canada : Les Presses de l'Université Laval.
- MEN (2004). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*. Paris : Ministère de l'éducation nationale.
- MEN (2008). Loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 (loi n°89-486) : <http://www.education.gouv.fr/cid194/les-textes-fondateurs.htm>
- Ochanine, D. (1978). Le rôle des images opératives dans la régulation des activités de travail. *Psychologie et éducation*, 3, 63-65.
- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : ESF.
- Peyronie, H. (1998). *Instituteurs : des maîtres aux professeurs d'école*. Paris : PUF.
- Piaget, J. (1974). *La prise de conscience*. Paris : PUF.
- Piot, T. (2005). Le travail entre enseignants hors de la classe à l'école élémentaire : la place de pratiques informelles et vivantes. In : J. F. Marcel & T. Piot (2005), *Dans et hors de la classe. Évolution des espaces professionnels enseignants* (pp. 104-118). Paris : INRP.
- Piot, T. (2004). Un cadre pour identifier les transformations du travail enseignant, *Les sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, 37(1), 7-14.
- Ropé, F., Tanguy, L. (dir). (1994). *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et dans l'entreprise*. Paris : L'Harmattan.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New-York: Basic Books.
- Shulman, L.S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: a contemporary perspective. In M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching*, 3rd. Ed. (pp.3-36). New York: Macmillan.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Paris : De Boeck.
- Vermersch, P. (2001). *L'entretien d'explicitation*. Paris, ESF.

THIERRY PIOT est professeur à l'Université de Caen Basse-Normandie (France). Il enseigne en sciences de l'éducation et intervient dans diverses formations professionnelles. Il est directeur-adjoint du laboratoire CERSE (EA965) et ses recherches concernent le développement de l'activité et des compétences dans les métiers de l'interaction humaine. (piot.thierry@unicaen.fr)

THIERRY PIOT is a professor at the Université de Caen Basse-Normandie in France. He teaches education science and contributes to various occupational training courses. He is assistant director of the CERSE laboratory (EA965) and his research addresses activity and skill development in professions involving human interaction. (piot.thierry@unicaen.fr)