

L'essentiel

L'apprentissage du métier d'enseignant

Par Annie Feyfant

chargée d'études et de recherche à la Veille scientifique et technologique

La réforme de la formation des enseignants, engagée en France en 2008 et applicable à la rentrée 2010, entend répondre à des interrogations relatives à l'organisation de cette formation, notamment l'articulation entre didactique et pédagogie ou entre pratique professionnelle et apports théoriques. La réalisation des maquettes de masters de formation des enseignants a soulevé la question des modalités d'organisation de l'alternance entre formation pratique et formation théorique et des rôles et impacts des enseignants de terrain et des universitaires dans la formation.

1. Modalités de formation et universitarisation

Un survol international des systèmes de formation des enseignants montre que la formation peut être sanctionnée par un diplôme spécifique ; elle peut l'être par l'obtention, en parallèle, d'un diplôme en éducation et d'un diplôme dans une discipline spécifique (Hongrie, Australie, Canada, USA) ; enfin, elle peut être organisée en deux temps, avec l'obtention consécutive de ces deux diplômes (France, Royaume-Uni, Océanie, Amérique du Nord, Singapour, Afrique du Sud). Plusieurs systèmes peuvent coexister dans un même pays (O'Donnell *et al.*, 2009).

En **France**, l'organisation de la formation en IUFM a suscité des critiques de la part de certains stagiaires pour qui la formation était trop théorique, trop éloignée de leurs préoccupations au quotidien ou qui doutaient de la légitimité et de l'efficacité des formateurs et qui demandaient, par ailleurs, plus de stages de pratique professionnelle. Plusieurs enquêtes rendent compte des jugements des enseignants stagiaires ou novices (Larivain, 2006 ; Lochmann, 2007 ; Fabre, 2009).

En **Belgique**, la formation des enseignants a tendance à privilégier la relation pédagogique au détriment du rapport aux savoirs ; les relations entre université et écoles associées à la formation seraient mal définies, ce qui accentuerait la non-coïncidence entre pratique de terrain et tentative de formalisation théorique universitaire (Pollet et Rosier, 2009).

Aux **États-Unis**, où le processus d'universitarisation est plus ancien, l'intégration des *Teacher Teaching College* et des *Normal Schools* dans les départements d'éducation universitaire a engendré de nombreuses tensions : manque de reconnaissance des formateurs écartelés entre monde scolaire et monde académique, dans lequel ils ont eu du mal à trouver leur place ; faible reconnaissance des départements au sein des universités, pour cause d'« incertitude endémique » des savoirs élaborés et transmis.

En réponse à ces incertitudes, un processus de standardisation des contenus et parcours a été mis en place dans plusieurs pays, de manière plus ou moins contraignante et à l'aide de dispositifs et partenariats les plus divers. En **Irlande**, le Conseil de l'enseignement a produit, en 2007, des codes de conduite professionnelle, offrant des standards de base pour la pédagogie, le savoir-faire et la compétence de l'enseignant (De Paor, 2009). En **Angleterre**, la formation des enseignants est guidée par des standards, dont l'application est contrôlée par une agence chargée d'évaluer la qualité de l'enseignement (Ofsted) et par la *Training and Development Agency for Schools (TDA)*. Regroupés par niveaux de qualifica-

Ce document synthétise en quatre pages les principaux constats développés dans la version intégrale du Dossier d'actualité.

Retrouvez la version intégrale sur notre site : <http://www.inrp.fr/vst>, rubrique Dossiers d'actualité.

La plupart des liens renvoient vers les fiches correspondantes de notre base bibliographique collaborative, qui comprennent les références complètes et, le cas échéant, des accès aux articles cités (accès libre ou payant, selon le cas et selon les abonnements électroniques souscrits par votre institution).

Institut national de recherche pédagogique
Veille scientifique et technologique
19, allée de Fontenay
BP 17424
69347 Lyon cedex 07
Tél. : 04 72 76 61 00
Fax : 04 72 76 61 93
veille.scientifique@inrp.fr



tion, ces standards sont liés à la notion d'excellence et promeuvent l'esprit de collégialité et la culture d'établissement (Malet, 2009). **L'Écosse** propose un dispositif particulier. L'organisme indépendant, chargé de l'enregistrement de tous les enseignants, et qui accompagne les futurs enseignants, ainsi que les enseignants novices (*en probation*), a publié, en partenariat avec le ministère de l'éducation, plusieurs *recommandations* servant de supports aux programmes de formation.

En **Allemagne**, la formation universitaire (disciplinaire, en pédagogie, psychologie et philosophie) est suivie par une phase probatoire de 18 à 24 mois, comprenant des stages et des séminaires d'analyse de pratiques. Les standards de formation sont préconisés par la Conférence permanente des ministres de la culture des Länder (Delpy, 2009).

Cependant, aussi bien aux États-Unis, qu'en Angleterre ou en Écosse, les chercheurs dénoncent la mise en place de normes parfois trop formelles ou technicistes pour la formation à un métier où l'affectif et le culturel sont très importants (Malet, 2009 ; McNally et Gray, 2006).

Pour P. Perrenoud, les plans de formation doivent faire une plus grande part aux sciences de l'action – si elles sont explicatives et non prescriptives – et à toutes unités des sciences humaines et sociales, qui peuvent relever de la didactique et de la pédagogie, mais aussi de la psychologie, de l'ergonomie ou des théories du travail (Perrenoud, 2004).

2. Apprendre à enseigner hors de tout mode d'emploi théorique ?

Plusieurs enquêtes réalisées par des chercheurs ou par d'autres structures, soulignent l'importance de la place de la recherche dans les interrogations des futurs enseignants ou des enseignants novices. Les résultats des enquêtes menées en France, lors des *États généraux de la formation des enseignants* (2009), à l'université de Sherbrooke (Hensler *et al.*, 2008) ou dans plusieurs établissements universitaires danois (Laurson, 2007) montrent la tension entre l'expression d'un besoin de connaissances théoriques et l'attente forte d'une approche liée aux savoirs d'expérience et à la pratique professionnelle. L'analyse des discours des futurs enseignants laisse supposer qu'ils sont plus préoccupés par l'acquisition de compétences relationnelles, personnelles ou par la capacité d'enseigner une discipline que par des connaissances pédagogiques et pratiques.

Ainsi, la rationalisation de l'usage des savoirs théoriques qui va de soi dans la professionnalisation des métiers techniques est mal perçue, voire rejetée, dans la professionnalisation aux métiers « humains » ; la pratique réflexive, qui va également de soi dans le premier cas, se traduit, dans le second, par une démarche liée à des compétences personnelles et pas forcément professionnelles (Perrenoud, 2004).

En **Amérique du Nord**, l'incitation faite aux futurs enseignants d'analyser leur pratique et sa transformation en savoirs professionnels se traduit difficilement en éléments de curriculum universitaire. Au **Québec**, non seulement l'articulation entre savoirs d'expérience et savoirs théoriques se réalise difficilement, mais les étudiants peinent à adopter l'attitude réflexive attendue, compte tenu de préoccupations rencontrées ailleurs : expérience professionnelle trop limitée, mise en avant des problèmes de gestion de classe, des savoirs pratiques, crainte de l'évaluation, capacités d'analyse insuffisantes, manque de confiance (Hensler *et al.*, 2008).

En **France**, chercheurs et futurs enseignants se rejoignent sur le principe d'une formation au métier d'enseignant, articulant savoirs théoriques, savoirs académiques des disciplines et savoirs d'exercice du métier. Les savoirs théoriques doivent toujours être en lien avec la pratique, s'adaptant aux circonstances et niveaux d'enseignement, donnant des points de repère pour réfléchir sur sa pratique, la changer et faire évoluer ses compétences. M. Altet distingue quatre types de savoirs : les « savoirs à enseigner », les « savoirs pour enseigner » (didactiques, pédagogiques), les « savoirs sur enseigner » (formalisation de la pratique, transmissibles entre pairs) et les « savoirs de la pratique » (savoirs d'expérience, qui peuvent être théorisés ou rester implicites) (Altet, 2009).

L'approche de la recherche pour la praxis, c'est à la fois mettre en mots et problématiser des situations professionnelles, tenter de trouver des réponses dans une base de connaissances théoriques et mettre en place « un espace d'intercommunication » (Altet, 2009). Comment valoriser ces analyses, notamment en formation initiale ? La question qui se pose face aux résultats probants de telle ou telle recherche est la suivante : « ça marche, mais est-ce reproductible ? », les recherches contextualisées peuvent-elles « produire du générique sur la pratique ensei-

gnante en général » ? (Vinatier et Altet, 2008). Pour P. Rayou et L. Ria, « si la recherche ne peut pas contribuer à modifier directement les conditions d'exercice [...], elle peut participer à la conception de dispositifs de formation initiale ou continue » (Rayou et Ria, 2009).

Le passage alternatif du savoir de la pratique au savoir pour la pratique, du praticien au chercheur et inversement, ne peut se faire sans l'interface du formateur, à la fois praticien et chercheur, à la fois impliqué dans la recherche et ayant un regard sur la recherche (Altet, 2009). Dans le processus de formation actuel, dans la plupart des pays étudiés, les formateurs sont soit des universitaires, soit des enseignants issus du terrain et assurant un plein temps ou un mi-temps en centre de formation ; ils sont appuyés dans les établissements d'enseignement par des maîtres de stage ou tuteurs. Pour G. Sensevy, l'universitarisation a induit une division sociale du travail entre le maître formateur et l'enseignant chercheur. Il y voit une hiérarchisation et une opposition conceptuelle entre l'accompagnement du geste professionnel et une logique de contenus didactiques, empêchant toute irrigation mutuelle (Sensevy, 2009). G. Baillat, quant à lui, fait l'hypothèse que puisse se réaliser un travail d'ingénierie, d'articulation entre professeurs d'IUFM, maîtres formateurs, maîtres de stages, directeurs d'école, chefs d'établissements, inspecteurs, etc. (Baillat, 2009).

Les formateurs IUFM, dont la légitimité est parfois remise en cause, doivent à la fois être « au cœur des réalités d'enseignement car ils doivent donner des recettes » et « réfléchir sur la pratique tout en traitant des aspects théoriques ». (Kaspi, 1993). A contrario des opinions sur les formateurs en centre de formation, les stagiaires disent apprécier les maîtres de stages (ou tuteurs) pour la maîtrise de leurs disciplines, pour leurs compétences pédagogiques et parce qu'ils les aident à résoudre les difficultés rencontrées. Outre le confort d'un modèle à suivre, le tutorat permet une mise à distance de la première expérience professionnelle et donne une dimension collective et collaborative à la pratique (Moussay *et al.*, 2009).

Pour aller au-delà d'un mentorat, les maîtres de stage peuvent être sollicités pour participer à des réseaux de « recherche professionnelle », comme c'est le cas en Irlande, où chaque école peut ainsi poursuivre des programmes de recherche et d'innovation qui répondent à des situations qui lui sont particulières (De Paor, 2009).

3. Des stages pour apprendre le métier et réfléchir sur sa pratique

Dans un article récent sur le rôle des « personnes enseignantes associées » dans la formation professionnelle des enseignants, J.-F. Desbiens, C. Borges et C. Spallanzani rappellent l'importance des stages supervisés dans le développement des compétences en enseignement. S'appuyant sur la situation au Québec, ils montrent que les stages permettent de mettre les connaissances disciplinaires, pédagogiques et didactiques au service de la pratique professionnelle (Desbiens *et al.*, 2009). Du point de vue des stagiaires, on peut dire que les stages en responsabilité ou les stages de pratique accompagnée contribuent au développement des compétences professionnelles, notamment celles qui relèvent de la gestion de la classe, la régulation des apprentissages ou de l'auto-évaluation et de l'analyse réflexive (Brau-Antony et Jourdain, 2008).

Dans le cursus de formation, deux moyens ont été mis en place pour opérer la liaison entre la pratique lors des stages et la théorisation des situations rencontrées, que ce soit dans la gestion de la classe, dans l'approche des disciplines, ou autre... Il s'agit du mémoire professionnel et, plus récemment, du portfolio. Ce dernier qui permet de mettre en perspective les actions au quotidien du stagiaire en situation professionnelle, sert aussi de support à la constitution d'une base de connaissances. Cet instrument méthodologique s'appuie sur une alternance entre situations professionnelles et réflexions sur les transformations des dispositifs pédagogiques (Ria *et al.*, 2006). Cependant, le retour sur investissement des apports théoriques de la formation n'est pas forcément mis en évidence par les travaux de recherche ayant étudié cet écrit professionnel (Mansvelter-Longayroux, 2007).

S. M. Putman montre, à partir d'une enquête auprès de futurs enseignants américains, que les préoccupations fortes liées à la gestion de la classe – et évoquées par tous les chercheurs travaillant sur les contenus de formation des enseignants – doivent trouver une réponse dans l'organisation d'une alternance entre immersion dans le milieu professionnel et réflexion *a priori* et *a posteriori*. Il suggère de donner un minimum théorique, utilisant les recherches sur les pratiques enseignantes,

en début de semestre, de manière à permettre cette réflexion dès la première période en situation (Putman, 2009).

Cette alternance, préconisée par tous les travaux de recherche, sans qu'il soit toujours évident de trouver la bonne mesure entre théorie et pratique, peut prendre quatre formes : alternance-fusion (dans un seul établissement école/entreprise) ; alternance-juxtaposition (dans deux lieux distincts, sans liens, avec deux logiques propres) ; alternance-complémentarité (répartition des tâches entre les deux lieux) et alternance-articulation ou alternance intégrative (dans deux lieux qui concourent ensemble à l'acquisition des compétences) (Delvaux et Tilman, 2000 ; Pasche Gossin, 2006). En **Suisse**, la Haute école pédagogique BEJUNE a mis en place cette alternance intégrative, au sein d'un dispositif pédagogique de « réflexion sur les pratiques professionnelles ». Celui-ci suppose le recours aux pratiques comme prise d'expérience, la création d'un pont entre connaissances acquises sur le terrain et celles acquises en centre de formation, ainsi que la facilitation d'un processus d'autonomisation des étudiants dans l'intégration des savoirs (Pasche Gossin, 2006). Cette pratique emporte tous les suffrages des stagiaires parce que les thèmes proposés permettent d'atteindre les finalités de la formation ; la formation théorique paraît utile, permet de mettre en évidence les compétences développées sur le terrain ou de mettre des mots sur ces compétences (Périsset-Bagnoud *et al.*, 2006). Pour parfaire le dispositif, il conviendrait d'ajouter une dimension éthique à l'organisation de l'alternance intégrative, qu'elle soit culturelle, institutionnelle ou organisationnelle et qui induise une plus grande implication du stagiaire et une relation faite d'étayages multiples (Jorro, 2007).

À la lecture des enquêtes, commentaires institutionnels et travaux de recherche publiés depuis 5 ans (pour l'antériorité, on se reportera à la *Lettre d'information de la VST* de décembre 2005), on comprend bien que pour être enseignant, il ne suffit pas seulement d'acquérir des compétences d'ordre disciplinaire, ni de considérer que le métier d'enseignant s'apprend sur le tas, avec l'aide, si nécessaire, de collègues expérimentés. Être enseignant, c'est bien être passeur de savoirs et c'est sans doute faire la preuve des dix, quinze ou vingt compétences mentionnées dans les textes officiels, québécois, anglais, français ou belges.

Mais c'est aussi être capable de réfléchir sur sa pratique, c'est savoir se remettre en cause, savoir remettre en cause son savoir-faire, ses savoirs disciplinaires et ses convictions culturelles. Cette démarche n'est en rien intuitive et c'est sans doute par l'imprégnation des expériences passées, finalisées par des réflexions théoriques ou transmises oralement par les formateurs de terrain, qu'il est possible de construire cette professionnalité enseignante. Pour autant, il ne s'agit pas de reproduire des habiletés standardisées, d'appliquer des modèles qui fonctionnent ici, mais peut-être pas là. L'alternance entre stages en responsabilité et phases d'apprentissages didactiques et pédagogiques en centre de formation (quelle que soit la structure adoptée), entre apports des enseignants universitaires et des formateurs issus « du terrain » reste une condition des plus favorables à l'apprentissage du métier d'enseignant (Gelin *et al.*, 2007).

Il s'agit bien d'apprendre un métier et donc d'acquérir des compétences techniques, théoriques et pratiques pour repérer les enjeux de l'acte d'enseigner, pour exercer un métier d'expert, « capable d'articuler détails, modèles, décisions et enjeux, mais aussi de prendre part à l'institution tout en assurant ses missions de « professionnel citoyen » (Meirieu, 2006).

Pour citer ce Dossier :

- FEYFANT Annie (2010). « L'apprentissage du métier d'enseignant ». *Dossier d'actualité de la VST*, n° 50, janvier.
En ligne : <<http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/50-janvier-2010.php>>.

Sur notre site
<http://www.inrp.fr/vst>,
retrouvez également :

- l'actualité de la recherche en éducation (ouvrages, revues, colloques...)
- la collection des *Dossiers d'actualité* (mensuels) ;
- des dossiers de synthèse et de ressources ;
- le blog « Écrans de veille en éducation » ;
- un espace collaboratif de bibliographie...



Abonnez-vous pour recevoir par courriel nos *Dossiers d'actualité* et notre bulletin VST Actus.



Des flux RSS sont également disponibles pour chacune de nos productions.