



Transformation du travail enseignant : finalités, compétences et identités professionnelles

La littérature de recherche sur le travail enseignant (enseignement obligatoire) s'inscrit largement dans un contexte de réformes des curricula, de forte décentralisation du système éducatif et d'injonctions parfois contradictoires, à l'attention des acteurs éducatifs et notamment des enseignants. Il leur est demandé à la fois plus d'autonomie et de collaboration, dans le respect toutefois d'un socle de compétences bien défini. Par ailleurs, la finalité du métier d'enseignant n'est plus seulement **l'instruction** (*action de communiquer un ensemble de connaissances théoriques ou pratiques liées à l'enseignement, à l'étude*), mais aussi « **l'éducation** (à) » (*art de former une personne, spécialement un enfant ou un adolescent, en développant ses qualités physiques, intellectuelles et morales, de façon à lui permettre d'affronter sa vie personnelle et sociale avec une personnalité suffisamment épanouie*).

En [2006](#), la direction générale Éducation et culture de la Commission européenne a rédigé un *Projet de principes européens communs concernant les compétences et qualifications des enseignants*. Il y est notamment précisé que les enseignants ont un rôle clé dans l'apprentissage des jeunes et des adultes et qu'ils doivent être capables de travailler de manière efficace avec l'information, les technologies et la connaissance, « *avec leurs congénères – apprenants, collègues et autres partenaires dans le domaine de l'éducation* », « *avec et au sein de la société – au niveau local, régional, national, européen et mondial* ».

Il est difficile de dresser une typologie des travaux de recherche car les objets d'étude que sont les réformes éducatives influent sur la (dé)construction de l'identité professionnelle des enseignants, sur les relations aux autres et sur les représentations, lesquelles interagissent dans la gestion de la classe, etc. La plupart des constats, représentations et écueils analysés sont quasi-universels. Les travaux référencés peuvent être considérés comme des exemples (significatifs) des tendances actuelles de la recherche sur les enseignants.

Partant des évolutions récentes, des réformes convergentes, des compétences attendues par les politiques éducatives, nous nous référons aux analyses portant sur les difficultés d'adaptation aux changements prescrits par l'environnement sociétal ou politique, dans lesquelles sont abordés l'identité professionnelle, le rapport aux savoirs, la gestion de la classe...

La juste transmission d'un savoir disciplinaire à des élèves se heurte à des contextes dans lesquels l'enseignant doit changer de posture, de compétences, de représentations. Le travail enseignant se trouve en tension entre régulation, rationalisation et réussite des élèves, dans une société pour laquelle l'école n'est plus « le sanctuaire du savoir » mais qui en attend malgré tout beaucoup.

[Évolution du travail enseignant](#) | [Enseignant de qualité et efficace ?](#) | [Identité professionnelle et changements](#) | [Enseignant, savoirs et curricula](#) | [Enseignant et élève](#) | [Pour aller plus loin... ou ailleurs...](#) | [Bibliographie](#)

Avertissements au lecteur :

- 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 (en accès libre ou en accès payant, selon les cas et selon les abonnements électroniques souscrits par votre institution) ;
- vous pouvez faire part de vos réactions à cette Lettre, suggérer des pistes complémentaires ou demander des précisions, en laissant un commentaire sous [l'article](#) correspondant dans notre blog : « Écrans de veille en éducation ».

Évolution du travail enseignant

Que ce soit en Angleterre, en Écosse, en Belgique, au Canada, aux États-Unis ou, bien entendu, en France, le contexte de travail des enseignants a changé. Changement par l'accumulation de réformes, dont les dernières ont pris une orientation marquée, et par les transformations sociétales et culturelles.

En introduction à l'ouvrage *La profession d'enseignant aujourd'hui*, M. Tardif et C. Lessard (2005) évoquent toutes les composantes de cette évolution : dégradation qualitative (complexification et intensification du travail) sans adaptation quantitative (organisation du temps et rémunération) ; décentralisation des systèmes avec mise en place d'indicateurs de performance, marchandisation de l'espace scolaire ; apparition de contraintes liées à la professionnalisation de l'enseignement, à l'usage des TIC à l'école et hors de l'école, à la dispersion des savoirs ; mise à mal de l'éthique professionnelle face aux inégalités sociales et aux détresses qu'elles engendrent.

En Belgique, le [congrès des chercheurs en éducation](#) et le [GIRSEF](#) (Groupe Interfacultaire de Recherche sur les Systèmes d'Éducation et de Formation) témoignent des interrogations sur le métier d'enseignant. Un des ateliers de l'édition 2004 du congrès portait l'intitulé « La profession d'enseignant(e) : qu'est-ce qui fait qu'on la choisit, qu'on la quitte, qu'on y reste ou qu'on y revient ? » qui retranscrit bien l'ampleur des interrogations de la profession. Les douze communications de cet atelier ont porté aussi bien sur la formation initiale, le ressenti des nouveaux enseignants, la désaffection pour le métier et les conditions de travail que sur les problèmes d'identité (CCE, [2004](#)). Au sein du GIRSEF, C. Maroy ([2005](#)) a proposé une synthèse de la littérature anglo-saxonne et francophone, montrant les paradoxes du métier, entre permanences (forme scolaire, par exemple) et remises en cause (conditions de travail, identité, gestion de la classe, etc.), et dont les maîtres mots pourraient être « intensification », « complexification » et « diversification ».

Il est possible de graduer l'impact des réformes, des pressions. Le premier impact des politiques éducatives se situe, bien entendu, au niveau du système éducatif : les politiques éducatives sont de plus en plus marquées par la marchandisation du secteur scolaire, par les critères économiques d'efficacité ou par la parentocratie (Brown, [1990](#)). Par contre, au niveau local, les enseignants adoptent une stratégie de filtrage des injonctions, implicite ou non, que d'aucuns pourraient comparer à une résistance ou une force d'inertie. Les préconisations s'opposent à la force du sentiment de compétence, d'estime de soi et à la conscience que les enseignants ont de leur métier et de la manière de (bien) l'exercer. L'autre mode de filtrage des injonctions au niveau de l'établissement passe par l'aspect collectif du métier d'enseignant, au sein de l'équipe pédagogique. Dans le premier cas, l'enseignant est seul à gérer le stress ; dans le deuxième cas il peut s'appuyer sur un travail collectif pour atténuer le stress des changements imposés (Ballet, Kelchtermans & Loughran, [2006](#)).

Les attentes de la société

L'évolution du travail d'enseignant et celle des politiques éducatives sont interdépendantes de l'évolution de la société. Or, la société est en tension constante : « *entre le global et le local, [...] entre la tradition et la modernité, [...] entre le long terme et le court terme, [...] entre le spirituel et le matériel, [...] entre la compétition et l'égalité des chances, [...] entre le développement des connaissances et la capacité d'assimilation par l'homme* » (Cornu, [2002](#)).

L'école est une émanation de la société. Les pouvoirs politiques et économiques formulent des demandes à son égard. On a demandé à l'école d'avoir un rôle différent : par exemple, de prendre en charge l'éducation à la santé ou l'éducation routière. Ce rôle est-il dû au « *passage de la famille à l'enseignant ou [bien de] nouveaux besoins apparus avec l'évolution de la société* » ? (Andrey-Berclaz, [2002](#)). La démocratisation ou massification de l'enseignement implique l'intégration des élèves étrangers, l'appui aux élèves en difficulté, la fin des différences entre les filles et les garçons. La mission déclarée de l'école publique (socle commun, égalité de chances) est d'offrir à tous les enfants un minimum culturel qui doit bien sûr être le plus exigeant possible pour leur permettre ensuite de trouver leur place dans une société devenue très concurrentielle.

Pour J.-P. Pourtois et H. Desmet ([2003](#)), la réorganisation globale de la société est la conséquence de faits inéluctables. La société est de plus en plus multiculturelle. La relation adulte-enfant s'inscrit plus dans la négociation, la recherche de compromis que dans l'autorité maître-élève ou parent-enfant et, pour autant, « *les adultes d'aujourd'hui ne peuvent abandonner, au nom du principe de liberté individuelle, les limitations éducatives qui s'imposent car ce sont elles qui sont susceptibles de contenir les pulsions et l'anxiété du jeune* ». Cette tension exige de la part des adultes la flexibilité de leurs comportements éducatifs. La nouvelle société accepte le présent tel qu'il se présente : « *la postmodernité ne recherche plus un idéal à trouver dans l'avenir car celui-ci est devenu trop incertain* » ; l'« extimité » succède désormais à l'intimité : dans une société de plus en plus individualiste, les jeunes ont un besoin de reconnaissance extérieure. Enfin, d'autres faits visibles sont stigmatisés par les médias : l'expansion d'une vie virtuelle, notamment pour les adolescents, et les incivilités ordinaires de plus en plus fréquentes.

La conclusion de cette « réorganisation » ? Les adultes (et, *a fortiori*, les enseignants) voient leurs tâches éducatives se complexifier, tiraillés entre une éducation de type communicationnel s'accompagnant de la mise en place de règles et de limites, entre une éducation centrée sur l'enfant (personnalisation) et sur la société (socialisation) et enfin une éducation qui incite l'élève à l'autonomie, tout en respectant une certaine dépendance (affective et matérielle).

Plus concrètement, l'enseignant doit toujours faire acquérir des savoirs, une culture, des outils, des concepts, des processus mais, en même temps, l'école n'est plus le seul lieu du savoir : les technologies de l'information et de la communication bouleversent les savoirs et l'accès aux savoirs ; l'enseignant n'est plus celui qui sait et qui transmet à celui qui ne sait pas, mais il devient un guide, un tuteur, qui accompagne l'élève vers le savoir. Autant de compétences inscrites désormais dans le marbre des préconisations officielles.

Les compétences de l'enseignant

M. Tardif et C. Lessard ont toujours affirmé que la professionnalité réclamée par les textes suppose que les enseignants soient « *des acteurs actifs engagés dans une démarche individuelle et collective d'analyse et de développements de leurs compétences* » (Lenoir, [2007](#)).

Si tout le monde peut s'accorder sur ce postulat, qu'en est-il des politiques éducatives récentes ? Pour accompagner la réforme de l'éducation amorcée en 1997, le ministère québécois de l'éducation a publié en 2001 un document d'orientation sur *La formation à l'enseignement* qui, après avoir posé les notions de professionnalité, de professionnalisation, de « professionnisme » (Bourdoncle), décline un référentiel de 12 compétences professionnelles de l'enseignant (Martinet, Raymond & Gauthier, [2001](#)).

Ces compétences touchent à :

- l'approche culturelle de l'enseignement : situer les points de repères fondamentaux et les axes d'intelligibilité des savoirs de sa discipline, prendre une distance critique à l'égard de la discipline enseignée, établir des relations entre la culture seconde prescrite et la culture première des élèves ; transformer la classe en un lieu culturel ouvert ; porter un regard critique sur ses propres origines et pratiques culturelles ainsi que sur son rôle social ;
- la maîtrise la langue d'enseignement (employer, communiquer, respecter, corriger, argumenter) ;
- la conception et le pilotage de situations d'apprentissage adaptées aux élèves et au développement des compétences visées : révision des rapports aux savoirs savants, aux contenus disciplinaires, aux savoirs des élèves ; choix des stratégies d'apprentissage adaptées, dont le travail coopératif ;
- l'évaluation de la progression des apprentissages : bilans, outils d'évaluation, communication avec les élèves et les parents, collaboration avec l'équipe pédagogique ;

- l'organisation et le fonctionnement du groupe classe : avoir des exigences claires et faire participer les élèves au fonctionnement de la classe.

Dans un document de travail de l'Academy for educational development, E. Leu (2005) formule également des compétences « primordiales » pour assurer un apprentissage de qualité, une autre manière de classer les compétences professionnelles attendues, universellement : connaissance du jeune apprenant, de méthodologies adaptées et variées, des contenus d'enseignement ; compréhension du curriculum et de ses buts ; habilité à communiquer, enthousiasme à apprendre, sensibilité aux autres, habilité à travailler avec les autres, dévouement...

À ce catalogue de compétences, on peut ajouter les compétences mobilisables en formation continue : il faut être un praticien réflexif, un enseignant savant, un enseignant technicien, aux gestes et pratiques professionnels, un enseignant artisan, ayant la vision d'une action globale, capable de construire des fiches méthodologiques, des « schèmes professionnels », un acteur social et une personne, tout simplement, communiquant, contrôlant ses émotions, s'engageant au-delà de ses horaires (Houpert 2005).

En résumé, l'enseignant doit exceller dans sa discipline, la maîtriser et la dominer, la pratiquer, pour tout dire l'aimer. Il doit aussi maîtriser les processus de la transmission des savoirs, l'enseignement et l'apprentissage. Il doit savoir ce qu'est un enfant ou un jeune qui apprend, il doit savoir gérer une classe, il doit connaître l'école, le système éducatif, les grands enjeux de l'éducation. Spécialiste de la ou des disciplines qu'il enseigne, il lui faut aussi en connaître l'épistémologie et la didactique ; il doit encore être psychologue, sociologue, philosophe, il doit maîtriser les outils et les techniques de l'enseignement...

Pour atténuer l'ampleur de la responsabilité reposant sur l'enseignant, citons B. Cornu (2002) : « *La compétence de l'enseignant est une compétence collective et une compétence évolutive. On attend d'une équipe d'enseignants, dans un établissement ou une école, qu'elle possède ces compétences ; on ne peut pas l'attendre de chaque enseignant. Et un enseignant ne peut posséder dès son entrée dans le métier l'ensemble des connaissances et des compétences pour toute sa carrière : il devra se former tout au long de sa carrière, continuer d'apprendre, garder cet appétit de connaissances et cette curiosité intellectuelle, qu'il ne pourra pas faire naître chez ses élèves s'il ne les possède pas lui-même* ».

Enseignant de qualité et efficace ?

Cette liste des compétences répond-elle à la question « qu'est-ce qu'un « bon prof ? » déclinée à tous les niveaux de la société – parents, média, sphère politique,... – et reprise clairement dans les textes officiels, à la recherche d'enseignants hautement qualifiés ou de qualité. Mais qu'est-ce qu'être hautement qualifié ?

Les travaux de recherche oscillent entre analyse des sources réglementaires, analyse de discours des enseignants et observation des pratiques de terrain.

Partant d'une revue de littérature sur ce qui peut faire une éducation de qualité, E. Leu (2005) montre les tendances récentes pointées par les travaux de recherche. De nombreux pays souffrent d'une pénurie d'enseignants. Les politiques éducatives doivent donc lutter contre cette pénurie tout en cherchant à former des enseignants de qualité. Leur problème est donc de définir quelle est la « professionnalité » économiquement et socialement acceptable. D'autre part, le processus de décentralisation des systèmes éducatifs induit une décentralisation de la gestion et de l'évaluation des enseignants, mais aussi leur plus grande responsabilisation dans la réussite des élèves.

C'est, là encore, au niveau local que la qualité se définit, au niveau de l'école et de la communauté, et cette évidence n'a pas été prise en compte par les acteurs des politiques éducatives. La qualité des apprentissages est surtout due à l'interaction enseignants/processus dans la classe. Pour que cette interaction fonctionne, les enseignants doivent pouvoir comprendre les réformes qu'ils sont amenés à appliquer et ils doivent bénéficier de soutien dans la familiarisation avec les pratiques alternatives efficaces.

E. Leu oppose deux visions de l'enseignant : un enseignant déresponsabilisé, qui doit appliquer des consignes, et un enseignant professionnel, qui est performant pour peu qu'il travaille dans un climat de confiance et de soutien. C'est aussi ce que I. Menter (2005) exprime, dans une article comparant la modernisation de l'enseignement en Angleterre et en Écosse, en se demandant si les enseignants sont encouragés à être créatifs ou bien s'ils sont « créés » par le contexte politique national. Les approches culturelle et sociologique de sa contribution lui font dire en conclusion : « *teachers are certainly created but it does seem they have the possibility to be creative !* ».

Un des grands principes énoncés dans les dernières réformes aux États-Unis ainsi que dans les préconisations de l'OCDE ou de l'Unesco, est de former des enseignants de qualité dont l'efficacité doit pouvoir être évaluée. L'évolution du travail enseignant aux États-Unis est un sujet de préoccupation certain et rend les enseignants sans doute plus sensibles encore aux termes « efficacité », « rémunération au mérite », « évaluation des compétences professionnelles ».

Aux États-Unis

Pour A. Amrein-Beardsley (2006), la notion telle qu'elle est abordée dans le *No child left behind act* est trop limitée : la qualité d'un enseignant est basée sur son niveau de diplôme (licence), ses savoirs professionnels et leur évaluation, son expérience, ses capacités à enseigner de manière traditionnelle ou innovante. Les recherches ont montré le lien entre ces caractéristiques de l'enseignant et la progression des élèves : quand, à quel niveau d'enseignement, pour quelles disciplines, dans quel type de contexte l'expérience, le niveau de connaissances ou de diplôme influent-ils sur les apprentissages ? Certains s'interrogent sur la situation des jeunes enseignants (« de moins bonne qualité » ?) prioritairement affectés dans les zones urbaines défavorisées. Un problème qui n'est pas seulement américain...

Mais ces données ne suffisent pas à expliquer ce qui caractérise un enseignant de qualité. Un niveau de diplôme plus élevé, un meilleur salaire peuvent être largement incitatifs pour que les enseignants cherchent à être « meilleurs ».

Les options prises aux États-Unis sont relativement différentes d'un État à l'autre. L. Darling-Hammond (2000) a rapproché études institutionnelles, études de cas, résultats et moyens alloués par les états ; elle a calculé les effets sur les résultats des élèves, en mathématiques et lecture, de variables telles que le niveau de qualification des enseignants (trois variables), le niveau de pauvreté des élèves, la taille des classes, la maîtrise de la langue d'enseignement par les élèves. Le rôle des enseignants s'avère significatif. L'auteur préconise que les États prennent garde aux conditions de travail, de salaire, de

certification et d'engagement des enseignants dans les apprentissages : un enseignant qui maîtrise les contenus d'enseignement, bénéficie des moyens de les mettre en œuvre et est informé des curricula prescrits sera d'autant plus efficace.

Pour appréhender pleinement l'approche qualitative de l'enseignant et du marché du travail tels qu'ils se présentent aux États-Unis, la lecture de la revue *The future of children* portant sur le thème « Excellence in the classroom » (2007) sera d'un grand secours. Les nombreuses analyses qui y sont faites croisent des problématiques rencontrées dans la littérature francophone (conditions de travail, de recrutement, de rémunération ; motivation, effet sur les apprentissages des élèves, contenus de formation et qualification des enseignants), dans le contexte particulier de la « marchandisation » du cadre scolaire (le marché du travail des enseignants, le salaire au mérite...).

Quelques morceaux choisis (mais sortis du contexte...) : *"The authors conclude that overall salary increases for teachers would be both expensive and ineffective. The best way to improve the quality of instruction would be to lower barriers to becoming a teacher, such as certification, and to link compensation and career advancement more closely with teachers' ability to raise student performance". "It should be possible to make progress gradually in developing incentives that motivate the desired teaching behaviours and that will be perceived by teachers as fair and accurate."*

Pour une globalisation de l'efficacité ?

Pour améliorer la qualité de l'éducation, il faut accroître l'efficacité de l'enseignant. « Les enseignants efficaces sont ceux qui atteignent les objectifs qu'ils se sont fixés ou qui leur ont été assignés par d'autres » (Anderson, 2004). Un corollaire de cette définition est que les enseignants efficaces doivent posséder les connaissances théoriques et pratiques (compétences) nécessaires à la réalisation des objectifs et être capables de bien exploiter ces connaissances pour atteindre ces objectifs (performance).

Cette problématique est au centre des dernières publications de l'OCDE ou de l'Unesco. C'est dans ce cadre que L. Anderson a analysé ce qui pouvait accroître l'efficacité des enseignants. Il ne s'agit plus de reprendre les caractéristiques citées plus haut, mais bien de prendre en compte le contexte réel de cette plus grande efficacité : définir des unités d'apprentissage normées, envisager un environnement et une culture de la classe, favoriser la communication entre enseignants et élèves, appréhender l'élève du point de vue de ses apprentissages et des temps qui les rythment, soutenir et aider les enseignants face aux changements. Pour chacune de ces approches, L. Anderson définit des recommandations à l'intention des enseignants et des décideurs.

Quelle approche retenir ?

L'efficacité est-elle soluble dans l'enseignement ? Le terme efficacité prend une telle connotation évaluative qu'il peut être difficile d'envisager sa caractérisation. L'efficacité ne peut et ne doit pas se mesurer aux seuls résultats des élèves – quels résultats, d'ailleurs ? –, elle ne peut se réduire aux éléments constitutifs de l'enseignant ou de sa pratique. P. Bressoux (2007) fait intervenir dans sa réflexion les notions d'enseignement explicite (voir B. Bernstein sur la notion d'implicite / explicite), d'enseignement structuré (et la *School effectiveness research*) qui peuvent être efficaces (notamment parce que ces modes d'enseignement permettent à l'enseignant de se sentir efficace, donc motivé, donc de qualité). Mais l'effet Pygmalion peut être inverse : un enseignant dogmatique, ancré dans ses stéréotypes sociaux, ne fera qu'exacerber les différences entre les élèves. Là encore, les compétences et caractéristiques d'un enseignant efficace sont autres et tributaires de contextes multiples.

Les enseignants doivent réinventer un nouveau mode de gestion de la classe (repenser leur posture, gérer le stress, gérer la violence). Outre leurs pratiques en classe, ils doivent aussi s'interroger sur leurs pratiques collectives, sur de nouvelles (ou anciennes) formes de collaboration.

Identité professionnelle et changements

Les recherches sur le travail enseignant font état de démotivation, d'épuisement des enseignants, conséquences de tensions multiples, de pressions externes et internes et d'un sentiment de moindre respect de la part des familles et par conséquent des élèves. C'est autant de formes de remise en cause de la perception que peut avoir l'enseignant de son identité professionnelle.

L'enseignant et son identité professionnelle

Les recherches abordent l'identité professionnelle sous différents angles : les unes l'envisagent du point de vue de sa formation, d'autres s'attachent à l'identification de ses caractéristiques et un troisième groupe analyse les représentations exprimées par les enseignants eux-mêmes (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004).

Comme le souligne B. Cattonar (2005), les enseignants placent la transmission des savoirs au cœur de leur identité professionnelle. Mais cette approche rencontre ses limites dans l'école actuelle. Les enseignants sont amenés à remplir d'autres tâches (socialisation des élèves, prise en charge de problèmes « extra scolaires »).

Dans le cadre de sa thèse, B. Cattonar a mené, sur dix ans, un travail d'enquête et d'analyse de discours. 82 % des enseignants se définissent comme des éducateurs (former des êtres humains) mais la plupart refuse le « sale boulot » qui consiste à « apprendre la politesse ». Mais au-delà de cette insatisfaction « diffuse », liée à la multiplicité des tâches, la construction de l'identité professionnelle est plus complexe, les enseignants ayant du mal à envisager leur relation aux élèves.

Plus confusément, les enseignants pourraient ressentir un malaise du fait que : « il faut y mettre d'autant plus du sien que l'injonction à l'individualisation de l'enseignement oblige à la proximité avec les élèves, au traitement particulier et, de fait, à l'inégalité de traitement entre élèves, ce qui va à l'encontre d'une logique civique héritée dont la valeur principale est l'égalité ; logique sur laquelle s'est construit le métier » (Lantheaume, 2006).

Lorsqu'on questionne les enseignants sur leur identité, on observe deux postures : la première, centrée sur « l'enseignement et la formation des élèves », est le fait d'enseignants satisfaits de leur métier et qui perçoivent positivement les élèves avec

lesquelles ils travaillent ; la deuxième, centrée sur la « socialisation et l'éducation des élèves », est adoptée par les enseignants plutôt insatisfaits et qui perçoivent leurs élèves comme étant « difficiles » (Cattonar, [2002](#)).

Citons pour l'exemple deux articles de chercheurs de l'université du Québec à Montréal :

- Le premier aborde une autre dimension de la construction de l'identité, celle de l'identification à autrui : outre les influences d'origine (identification à un parent enseignant, à un de ses anciens « profs »), les auteurs notent la mention des rapports à la formation (initiale : influençant par son contenu ou ses insuffisances ; continue : transformation des pratiques, partage, soutien) et la réappropriation du savoir théorique (liée aux méthodes pédagogiques, elle montre le modèle choisi par l'enseignant) (Anadon *et al.*, [2001](#)).
- Le deuxième article propose un modèle de construction de l'identité professionnelle faisant appel aussi bien à des dimensions sociologiques que psychologiques. La représentation de soi comme personne se rapporte aux connaissances, croyances, attitudes, valeurs, habiletés, buts, projets et aspirations que la personne se reconnaît ou s'attribue, indépendamment de son contexte professionnel. Deuxième type de représentation qui compose ce modèle : la représentation sur le rapport que l'enseignant entretient avec la profession enseignante. Cela concerne le rapport au travail (aux savoirs pédagogiques, didactiques, disciplinaires), le rapport aux responsabilités (envers la société, caractère réflexif de son action éducative), le rapport aux apprenants (relation affective mais aussi intellectuelle : guider l'élève dans la construction des connaissances), le rapport aux collègues et au corps enseignant et enfin le rapport à l'école comme institution sociale (participation à un projet éducatif) (Gohier *et al.*, [2001](#)).

L'approche d'une identité professionnelle des enseignants ne peut ignorer le poids de leur identité sociale : constitution de l'habitus, stratégies de leurs trajectoires universitaires, choix du métier, influence culturelle, familiale, etc.

Or, la représentation sociale de l'enseignement a été modifiée avec sa massification. I. Lelis ([2001](#)) suggère qu'il est possible de travailler sur l'identité de l'enseignant en tant que personne, de l'organisation scolaire et de la profession dans son aspect collectif. Son propos s'applique à la situation brésilienne où pouvoirs publics et université discréditent les enseignants, les accusant de passivité, de négligence et d'incompétence technique, mais l'idée d'une construction collective de l'identité sociale des enseignants, prise en compte par les politiques éducatives, peut être généralisée.

□ Voir aussi

- Cattonar Branka ([2001](#)). « Les identités professionnelles enseignantes : Ébauche d'un cadre d'analyse ». *Cahier de recherche du GIRSEF*, n° 10, p. 1-35.
- Alves Garcia Maria Manuel, Moreira Hypolito Alvaro & Santos Vieira Jarbas ([2005](#)). « As identidades docentes como fabricacao da docencia ». *Educação e Pesquisa*, vol. 31, n° 1, p. 45-56.

Pour avoir une vue d'ensemble de recherches croisant développement professionnel des enseignants, problème d'identité, stress, professionnalisme et changements en cours :

- Beijaard Douwe, Meijer Paulien C., Morine-Dershimer Greta & Tillema Harm (dir.) ([2005](#)). *Teacher professional development in changing conditions*. Dordrecht : Springer.

L'enseignant (dé)professionnalisé ?

L'enseignant devrait donc endosser plusieurs identités, prescrites par l'institution qui l'a recruté. Dans sa synthèse sur l'évolution du travail enseignant, Ch. Maroy ([2005](#)) souligne la prégnance de la notion de travail prescrit, que ce soit dans les études comparatives d'Eurydice, celles de l'OCDE ou au travers des recherches effectuées dans différents pays européens.

Les chercheurs en sciences de l'éducation définissent l'enseignant professionnel comme un « *praticien qui a acquis par de longues études le statut et la capacité à réaliser en situation complexe et en autonomie des actes intellectuels non routiniers engageant sa responsabilité individuelle, adaptés aux objectifs poursuivis et à des exigences éthiques* ». L'autonomie de l'enseignant ne serait qu'illusoire, puisque fortement contrainte par des procédures, standards et compétences décidés ailleurs (Maroy & Cattonar, [2002](#)).

Cette professionnalisation/déprofessionnalisation, accompagnée d'injonction d'autonomie/contrôle, est assez bien illustrée par deux études provenant de Chine. Une étude comparative a été réalisée par M. Lai et L. Lo ([2007](#)) sur deux groupes d'enseignants de Hong Kong et de Shanghai. Dans le premier cas, les enseignants sont favorables aux propositions de réformes, dès lors qu'elles sont bénéfiques pour les apprentissages des élèves ; dans le deuxième, les enseignants ne peuvent que s'adapter aux injonctions étatiques. Si les enseignants de Hong Kong avouent une certaine autonomie de pratiques, les deux groupes se sentent « confinés », les uns par une marchandisation croissante de l'école, les autres par une surveillance de l'État.

Mais ce contrôle par l'État chinois se double d'une décentralisation des structures éducatives. J. Wong ([2006](#)), s'appuyant sur les ressentis d'enseignants de sept écoles de la province du Guangdong, parle de déprofessionnalisation (deskilling) et de re-professionnalisation (reskilling), comme effets respectifs d'un environnement sous contrôle ou au contraire autonomisé.

À propos de résistance aux changements

M. Tardif et C. Lessard ([2000](#)), après avoir convenu que l'enseignant doit agir avec ses élèves en caméléon professionnel, psychologue, éducateur, parent, policier, sexologue, confident..., soulignent que ce même enseignant ne trouve ni dans la société, ni dans l'institution scolaire des normes ou repères à partir desquels il puisse légitimer ses actes et décisions.

Ce manque d'appui expliquerait-il la résistance aux réformes dont on accuse les enseignants ? Si les enseignants ne cherchent pas à analyser une possible résistance au changement, les chercheurs le font pour eux.

Ce peut être de manière assez brutale, comme L. Anderson ([2004](#)), toujours dans la recherche de l'efficacité. Il observe trois raisons à cette résistance : les enseignants ne voient pas la nécessité de changer ; ils n'ont ni les connaissances ni les moyens de changer ; ils sont convaincus que changer n'apportera rien.

Pour alléger les propos de L. Anderson, notons qu'il ne considère pas les enseignants comme des conservateurs butés, mais situe plutôt le problème du point de vue des représentations des enseignants. Ainsi, ces derniers doivent prendre conscience de ce qu'ils font en classe (analyse de pratiques), prendre conscience que leurs pratiques peuvent évoluer et qu'ils peuvent mobiliser des connaissances jusque-là inexploitées. Ils doivent encore prendre conscience de l'influence qu'ils ont sur la vie et les apprentissages de leurs élèves, pour admettre que les difficultés des élèves ne sont pas uniquement imputables à des facteurs externes mais aussi que les enseignants ont les capacités d'influencer favorablement leurs apprentissages.

Enfin, ces prises de conscience ne peuvent suffire pour surmonter la fragilité des enseignants en termes de connaissances conceptuelles (maîtriser les concepts scientifiques pour clarifier son propos), connaissances procédurales (savoir transmettre). Pour répondre à ces attaques, il convient d'envisager le contenu de la formation initiale, le contenu des manuels et outils pédagogiques et celui de la formation continue.

Il est difficile de dissocier l'attitude des enseignants face aux changements de leur culture professionnelle - donc de leur représentation du métier et de leur identité professionnelle. Cette approche a fait l'objet d'un symposium, dans le cadre de la conférence annuelle de l'AERA (American educational research association) en [avril 2007](#). Les communications ne sont pas toutes disponibles, mais le document préparatoire montre, à travers les narrations d'enseignants de part et d'autre de l'Atlantique, les problématiques qui se posent entre les changements structurels imposés (évolution) et la culture professionnelle (ancrage) en terme de conditions d'enseignement, connaissances, compétences, expertise.

On constate aussi qu'un enseignant qui, dans un premier temps, a souscrit à une réforme parce qu'elle correspond à ses croyances et ses normes, finit par adopter une attitude négative, voire une répugnance pour une réforme qui aura engendré des conditions de travail qu'il juge inacceptables (Kelchtermans, 2005).

Du côté des acteurs, prévalent la description et l'expérience d'un travail souvent perçu comme « empêché » ou impossible à « bien faire », (Hélou & Lantheaume, [2005](#)). Le sentiment d'un « mésusage » des qualifications, des expériences et des qualités personnelles, l'accompagne ainsi que celui d'une porosité pénible entre sphère privée et sphère publique, produisant l'impression « qu'on n'en sort pas » et le sentiment d'usure qui va avec (Lantheaume, [2006](#)).

❑ Voir aussi

- Letor C. & Mangez É. (à paraître). « Tensions autour de la notion de compétence : une pédagogie invisible dans un contexte d'objectivation des résultats ». In V. Dupriez, J.-F. Orianne et M. Verhoeven (dir.). *De l'école au marché du travail: l'égalité des chances en question*. Paris : PUF. (Coll. Éducation et Société).
- Carlier D. ([2007](#)). « Pourquoi les enseignants sont-ils en froid avec les réformes pédagogiques ? ». *AlterEduc*, n° 139.

Enseignant, savoirs et curricula

La notion de professionnalisation suppose l'acquisition de compétences professionnelles, lors de la formation initiale et/ou « tout au long de la vie ». Elle suppose aussi l'acquisition, l'adoption, la maîtrise de savoirs, savoirs professionnels pour l'enseignant et bien entendu savoirs à transmettre à l'élève.

Programmes et curricula

Les enseignants doivent avoir leur mot à dire sur les programmes et les nouvelles compétences qu'ils seront amenés à enseigner, telle est l'évidence qui ressort des recherches sur le travail enseignant au regard des politiques et réformes éducatives. Il s'agit soit d'impliquer les enseignants dans la préparation des curricula, soit de leur expliquer clairement ce que l'on attend d'eux et pourquoi. Il est tout aussi certain que les enseignants sont déstabilisés.

L'évolution des politiques éducatives relatives au curriculum est marquée par la vision de chacun des États, mais globalement les enseignants sont passés d'une situation d'enseignant au centre (« chalk and talk », E. Leu), ayant pour objectif de faire mémoriser des connaissances, à une situation de « nouveau pédagogique » plaçant l'élève au centre.

Mais la question des contenus d'enseignement n'en est pas pour autant réglée : que doivent apprendre les élèves, comment, pourquoi ?

Même si les enseignants compétents (voir plus haut la liste de compétences) se montrent flexibles, s'adaptent aux changements, aux besoins locaux et anticipent les tendances à venir, il n'en reste pas moins que l'indicateur habituellement utilisé quant à la pertinence d'un curriculum est le degré de préparation des enfants à leur intégration dans leur environnement et à terme, sur le marché du travail. Or, cette approche est contestée, car elle limite les options offertes aux élèves (enseignement professionnel / enseignement général / enseignement pré-professionnel), elle favorise la discrimination au profit d'élites scolaires et elle perpétue une stratification sociale.

M. Demeuse, C. Strauven & X. Roegiers ([2006](#)) proposent « *des pistes de réflexion de manière [à ce que] la mise au point d'un curriculum d'enseignement ou de formation ne se résume pas à un exercice de style se cristallisant sous une forme politico-administrative qui ne fait pas sens pour les acteurs.* »

Parmi les compétences que les élèves doivent acquérir dans le cadre du socle commun, figurent en bonne place des compétences d'ordre culturel. Une enquête menée auprès d'enseignants québécois révèle une compréhension diversifiée et bipolarisée de la culture. Les enseignants rejettent toute conception élitiste et valorisent la culture immédiate de l'élève et l'ouverture au monde qui témoignent d'un souci de rendre la culture accessible à tous. Par contre, leurs manières d'intégrer cette dimension culturelle relèvent plus d'une véhiculation de contenus que de stratégies d'enseignement ; elles prennent plutôt la forme de soutien aux apprentissages que d'éléments du programme (Saint-Jacques *et al.*, [2002](#)).

L'enseignant et les savoirs professionnels

L'activité enseignante nécessite la mobilisation de savoirs savants, de savoirs curriculaires et de savoirs sur l'éducation (Deauvieu, [2004](#)) :

- les savoirs scolaires se réfèrent aux disciplines scolaires, aux savoirs scientifiques ;
- les savoirs curriculaires portent sur l'appropriation des programmes d'enseignement et des instructions officielles (médiation, reconstruction).

Ces deux types de savoirs sont tributaires du discours professoral, de la posture magistrale de l'enseignant. Mais il reste une dimension importante, celle de savoir gérer l'interaction scolaire, les processus d'enseignement : c'est ce que J. Deauvieu appelle le savoir sur l'éducation.

Sans reprendre les référentiels de compétences évoqués plus haut, ces savoirs sont souvent croisés avec les compétences professionnelles attendues de la formation des enseignants, notamment en formation continue. Ainsi, D. Houpert ([2005](#)) cite, parmi les compétences pouvant être construites en formation continue, l'enseignant savant (qui mobilise savoirs scientifiques, maîtrise de la didactique et savoirs transversaux).

Dupriez & Cornet (2003), dans une communication sur le thème « hétérogénéité et égalité », préconisent de former et sensibiliser les enseignants à la diversité culturelle dans les rapports au savoir et à l'école, puis de poursuivre avec les enseignants et les formateurs d'enseignants des recherches relatives à la diversité des rapports au savoir et aux stratégies pédagogiques les plus efficaces avec les élèves issus de milieux défavorisés.

Ces quelques approches, liées au curriculum et aux savoirs, sont bien sûr à mettre en relation avec les éléments relatifs aux compétences ou aux rapports enseignants-élèves évoqués plus haut. J.-F. Marcel (2006) propose d'envisager l'objet social que sont les compétences professionnelles du point de vue du développement professionnel de l'enseignant. Dans ce cadre, Marcel a étudié la mobilisation des savoirs professionnels dans les pratiques : construction, repérage, diffusion et capitalisation des savoirs.

Cette perspective entraîne très vite une interrogation sur la notion de collectif : l'enseignant peut-il, dans le contexte actuel de circulation des savoirs, construire unilatéralement ses savoirs professionnels et appréhender sa relation à l'élève hors de la collectivité, si le travail en collaboration collectif lui semble imposé ?

Mais la contrainte n'est pas un fait nouveau. Comme le dit P. Meirieu, chaque enseignant vit au quotidien une tension entre l'éducabilité qu'il postule pour chacun de ses élèves et la liberté sur laquelle il butte. Pourquoi ? Parce que la « forme scolaire » et les programmes ont constitué de tous temps la coque rigide dans laquelle enseignants et apprenants ont dû s'insérer. Parce que la volonté de transmettre de l'enseignant se heurte à la liberté individuelle de celui qui est enfant ou adolescent avant d'être élève. Parce que l'enseignant doit aussi composer entre sa représentation de la démocratie et celle que peuvent lui imposer d'autres acteurs du système éducatif.

Enseignant et élève

L'enseignant n'est plus le centre de la classe et l'élève n'est plus passif ; la priorité revient désormais aux apprentissages menés par les apprenants (c'en est fini de l'image du maître ayant un fort ascendant sur sa classe).

L'exemple de l'hétérogénéité ou des difficultés : quelles représentations ?

Selon P. Stadler, le fait que le corps enseignant soit culturellement de plus en plus homogène et que les classes soient culturellement de plus en plus hétérogènes provoque un accroissement du fossé entre l'enseignant et ses élèves. Les apprenants sont plongés dans des univers familiaux très différents les uns des autres, si bien que leur identité et leurs rapports à l'école sont eux aussi très spécifiques. Cela implique, pour les enseignants, la nécessité de reconnaître ces spécificités et d'adapter leurs pratiques en fonction de la pluralité des contextes d'appartenance des apprenants (Pourtois & Desmet, 2003).

Si l'on dit à un enseignant que ses élèves sont forts, il sera plus motivé : *« un enseignant ayant une attitude extrêmement combative par rapport au problème des inégalités, convaincu des possibilités de mener une pédagogie positive face aux élèves faibles et se retrouvant dans une classe faible risque (sic !) d'engendrer un résultat positif, d'être efficace. La question n'est pas le groupement en tant que tel des élèves mais à la fois l'attitude de l'enseignant et la qualité pédagogique qui est développée dans les jugements »* (Crahay, in CEF, 2003).

Pour gérer l'hétérogénéité, les enseignants doivent être aussi hétérogènes que le système qu'ils régulent. Ils doivent intégrer le fait qu'un savoir puisse être abordé et construit de manières différentes. P. Meirieu souligne la difficulté de faire parler les enseignants sur leurs pratiques en classe : comment *« leur faire entendre qu'ils ont chacun des manières différentes pour enseigner »*, *« qu'ils sont eux-mêmes porteurs de cette hétérogénéité de leur équipe devant l'hétérogénéité de leurs élèves »* (Meirieu, in CEF, 2003).

L'analyse des représentations d'enseignants français du primaire et du secondaire, en 2005-2006, permet de constater une convergence globale. D'une part, 2/3 des enseignants des premier et second degrés attribuent principalement l'origine de « la grande difficulté scolaire » à l'environnement de l'élève. D'autre part, près de 45 % pensent qu'en dehors d'une prise en charge scolaire (face aux retards, manques de bases, problèmes de compréhension), le plus grand besoin est de retrouver l'estime de soi (lutter contre l'agitation et l'apathie). Enfin, face à la difficulté scolaire de leurs élèves, ils peuvent modifier leurs pratiques (47% au primaire et 34% au collège), leur relation à l'élève (32% au collège et 18% primaire) mais certains sont relativement pessimistes (12% au primaire et 14% collège) et 10% d'entre eux déclarent ne rien changer dans leurs pratiques ou leur relation (Do, in DEPP, 2007).

Démocratie, éthique et ethnicité

Il ne s'agit pas de stigmatiser tel ou tel groupe d'enseignants, mais il pourrait être intéressant d'utiliser une étude réalisée par un chercheur argentin sur la xénophobie des enseignants en Argentine, au Pérou et en Uruguay (Tenti Fanfani, 2003) pour interroger les représentations et les attitudes des enseignants, en classe ou dans leur relation à l'élève, ainsi que les discriminations qu'elles peuvent engendrer. E. Tenti Fanfani propose de mieux préparer les enseignants à la multiculturalité (programme de formation), à la généralisation de l'éducation à la citoyenneté, à la révision des ressources pédagogiques (contenu non équivoque des manuels), et à la lutte contre l'exclusion du savoir (élaboration de stratégies de réussite pour tous) et contre la discrimination à l'intérieur de l'école (dans les pratiques quotidiennes, lutte contre les violences, institution de conseil scolaire). Parmi ses propositions, certaines sont inscrites dans les textes ou pratiques. Est-ce pour autant que la discrimination ou l'incompréhension de la multiculturalité ont réellement disparu ?

Une analyse de V. Franchi (2004) montre que non. Il se fonde sur une recherche-action participative autour de la violence scolaire, menée à Lyon dans des établissements placés en Zep. Les questions posées aux acteurs scolaires portaient sur ce qui se dit de la violence dans l'établissement et sur ce qui leur fait violence dans leur pratique professionnelle. Les discours portent sur l'évolution, l'identification des auteurs, la typologie de la violence mais aussi sur la mauvaise réputation de l'établissement. On note un fatalisme des enseignants, vis-à-vis de l'institution, vis-à-vis des collègues et vis-à-vis des élèves (reprise des propos en salles des professeurs). Du point de vue des pratiques et de la gestion de la classe ou des enseignements, les critiques portent sur la composition et les dynamiques des groupes classes (trop hétérogènes), sur la violence entre élèves (gestion des conflits), sur la violence ressentie dans la relation avec les élèves, sur le sentiment d'une diminution du contrôle et de l'efficacité professionnelle, « difficulté à travailler pour faire progresser les élèves » et enfin sur le fait de travailler dans un contexte socioculturel ethnicisé.

Pour autant, ce contexte de travail induit-il des pratiques discriminantes ? Les équipes éducatives des établissements accueillant une forte proportion d'enfants issus de l'immigration sont plus à l'écoute des besoins spécifiques de ces élèves. La discrimination se situerait plutôt entre l'adoption de pratiques assimilationnistes (abandon de l'héritage culturel : l'instruction est acculturation) et une adaptabilité des enseignants face à la diversité culturelle de leurs élèves, à laquelle ils ne sont pas préparés.

Pour V. Franchi, cette adaptation, qui peut déstabiliser l'enseignant dans son identité professionnelle, induit une ethnicisation et un discours sur l'altérité permettant de déculpabiliser l'enseignant face à son incapacité à changer la réalité sociale et scolaire.

Un point de vue américain, s'appuyant sur plusieurs recherches sur les élèves en situation d'échec, pourrait concilier la notion d'enseignant efficace et d'enseignant « culturellement sensible » (McKinney, Flenner, Frazie & Abrams, 2006). Les quatre chercheurs ont repris, dans un article sur les besoins des élèves défavorisés, les caractéristiques de cet enseignant efficace et responsable, déclinées par Banks & Haberman :

- Cet enseignant doit connaître la nature complexe de l'ethnicité, les étapes de la culture identitaire et son fonctionnement, avoir des valeurs et attitudes démocratiques, une idéologie pluraliste claire, une connaissance des études sur l'ethnicité (inscription dans le curriculum) et une aptitude à comprendre la multi-ethnicité de ses élèves (Banks, 2001) ;
- L'enseignant doit faire preuve de constance dans ses stratégies de réussite de tous les enfants; il doit s'en sentir responsable, doit mettre en pratique les idées, doit tendre vers de meilleurs rapports avec les élèves ; doit s'ajuster par rapport aux demandes institutionnelles ; doit accepter d'être faillible (savoir reconnaître ses erreurs); il doit supporter les défis et crises du contexte urbain ; il doit posséder des compétences d'organisation, il doit croire dans ses capacités à réussir à force de travail et pas seulement du fait de ses capacités, il doit respecter l'autonomie et l'individualité de ses élèves, il doit privilégier un enseignement actif plutôt que directif ; il doit donner le sentiment aux élèves qu'ils sont bienvenus en classe et « éducatibles » (Haberman, 2005).

La question se pose parfois, dans la littérature sur la posture enseignante par rapport aux élèves, de la tension entre culture de l'enseignant et culture de l'élève. Pour résumer, l'enseignant, issu de classes sociales favorisées ou moyennes, est formé à un enseignement reproduisant ses propres valeurs. Lorsqu'il est confronté à des élèves issus de classes défavorisées, il se trouve ainsi fort dépourvu. Comment gommer cet écart ? E. et C. Mangez (2007) ont cherché des réponses à la question « la pédagogie : une affaire de classes sociales ? ». Faut-il proposer aux élèves en difficulté une pédagogie « visible », structurée qui consiste à appliquer les programmes, à ne rien cacher aux élèves mais qui peut nuire au désir d'apprendre des élèves ou bien une pédagogie « invisible » dont l'élève ne connaît pas les finalités mais avance par objectifs ou tâches successifs, plus motivante, mais avec laquelle il peut avoir du mal à objectiver les savoirs? Sans réponse tranchée, les auteurs en déduisent que les différentes approches (sociologie ou sciences de l'éducation) « invitent à une approche interdisciplinaire rigoureuse, analytique et non normative, de la pédagogie ».

❑ Voir aussi

- Lebrun Nicole (2006). « Représentations de la notion de démocratie chez des groupes de futurs enseignants du primaire ». *Canadian Journal of Education*, vol. 29, n° 3, p. 635-649.
- Gauthier Clermont, Mellouki M'hamed & Simard Denis et al. (2004). *Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. Une revue de littérature*. Laval : Chaire de recherche du Canada en formation à l'enseignement.
- Banks J.A. (2001). *Cultural Diversity and Education*. Boston : Allyn and Bacon.
- Haberman M. (2005). *Star teachers: The ideology and best practice of effective teachers of diverse children and youth in poverty*. The Haberman Educational Foundation.

L'enseignant et la classe

La « forme scolaire » qui structure fortement le travail de l'enseignant, lui donnant, de par son caractère individuel, une autonomie et une grande marge de manœuvre, se heurte aux politiques éducatives qui visent à instaurer un nouveau modèle professionnel (pédagogie différenciée, médiation, travail en équipe, etc.) quelque peu contradictoire avec le dispositif simple et stable du groupe classe (Maroy, 2005).

Les recherches récentes sur la gestion de la classe abordent l'activité enseignante sous différents angles. Il s'agit de recherches sur la posture de l'enseignant (corporelle, verbale), la pédagogie (enseignement individualisé, différencié, frontal). Mais ce qui préoccupe beaucoup les enseignants, ce sont les problèmes d'attention, de motivation et de discipline.

Pour une brève présentation des approches théoriques et méthodologiques de l'activité humaine appliquées à l'enseignement, on peut parcourir la synthèse de S. Casalfiore (2000). Elle y énumère les diverses théories sur la rationalité humaine :

- les unes postulent que la rationalité humaine est puissante, capable de se représenter le monde sans biais, en toute objectivité et dans sa totalité ;
- les autres considèrent que la rationalité humaine est limitée dans sa nature. Les systèmes perceptifs et cognitifs ne sont pas assez élaborés pour permettre à l'homme d'appréhender directement et totalement le monde, trop complexe, et conduisent les individus à médiatiser leur appréhension du monde par la construction et l'usage de représentations mentales tronquées ;
- d'autres encore s'appuient sur une rationalité individuelle et décontextualisée, pauvre sinon inexistante : il existe une rationalité sociale qui émerge de et s'exerce dans l'interaction humaine.

Avec cette dernière approche, le contexte social et matériel de l'activité enseignante devient objet de recherche à part entière, et l'analyse du discours est un « processus sous-jacent de l'activité pédagogique ». C'est à partir de ce point de vue que S. Casalfiore introduit les notions d'action et de cognition située (rationalité limitée et rationalité située dans l'interaction). L'activité de l'enseignant en classe peut être conçue comme un système dynamique d'actions qui émergent du contact avec l'environnement matériel et social de la classe. « La situation, comme espace d'élaboration de sens, est construite par l'individu au travers de son action. L'activité et la situation s'élaboreraient alors mutuellement ».

C. Gauthier (1997) a cherché à construire une base de connaissances des activités enseignantes à partir de travaux de chercheurs. Il est possible de catégoriser les comportements des enseignants selon leur travail en classe, la dimension

temporelle de leur activité (avant, pendant, après l'action) et la fonction de ces comportements déterminée à partir des deux dimensions : la gestion de la classe et la gestion de la matière.

Ces comportements prennent en compte des contraintes et contingences contextuelles : les contraintes explicites édictées par l'autorité (programmes, évaluations), les règles d'organisation définies *a priori* (lieu, durée), les contingences environnementales liées à l'établissement (locaux, matériel didactique) et à la population scolaire (taille des classes, degré d'homogénéité).

Ces contingences environnementales seraient bien relatives à des contraintes « légitimes » liées aux finalités éducatives, mais aussi au caractère interactif particulier du contexte de classe (résistance des élèves aux propositions de l'enseignant, par exemple) (Tardif, Lessard & Dubet, 1999).

Pour S. Casalfiore, le principe d'une activité située de l'enseignant permet d'émettre l'hypothèse selon laquelle l'activité effective des enseignants est plus structurée par des objectifs opérationnels, définis en fonction des circonstances locales, que par des buts fixés à l'avance. Si l'on ajoute l'idée que l'activité de l'enseignant en classe est une contribution à une activité collective et que l'activité de l'enseignant se transforme au fur et à mesure de l'expérience acquise, on ne peut construire un modèle d'identité professionnel idéal. Mais les questions de recherche posées par cette approche montrent la nécessité d'appréhender le système classe de manière rigoureuse.

❑ Voir aussi

- Casalfiore Stefania (2002). « Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire : 1. nature et sens des transgressions sociales à l'origine des conflits dans la dyade enseignant-élève ». *Cahier de recherche du Girsef*, n° 16.
- Casalfiore Stefania (2003). « Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire : 2. Nature des stratégies de résolution ». *Cahier de recherche du Girsef*, n° 20.
- Casalfiore Stefania (2003). « Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire : 3. Conception de l'autorité chez les élèves ». *Cahier de recherche du Girsef*, n° 21.

L'exemple du redoublement

Un exemple de hiatus entre politiques et enseignants, entre résultats de la recherche et posture enseignante vis-à-vis de l'élève peut être donné par la réaction des enseignants aux différentes politiques de lutte contre le redoublement.

On sait que, tant en Belgique qu'en France, de nombreuses études montrent la non-efficacité du redoublement comme moyen de lutte contre l'échec scolaire – il y aurait même contre-performance pour les élèves du primaire. Mais les enseignants – ou du moins certains d'entre eux – semblent être favorables au redoublement.

Comment expliquer cette situation?

H. Draelants (2006) l'explique par l'utilisation du redoublement comme solution à des problèmes immédiats rencontrés par les enseignants, à savoir : « *gestion de l'hétérogénéité, nécessité de trier les élèves au sein des établissements ; positionnement stratégique et symbolique par rapport à des établissements environnants ; régulation de l'ordre scolaire au sein de la classe ; maintien de l'autonomie professionnelle des enseignants* ».

En France, T. Troncin (2005) a étudié le cas du redoublement en fin de cours préparatoire, à partir d'un panel de 3 600 enfants. Outre l'analyse des effets du redoublement (sur la société, sur la famille et plus généralement sur l'équité), il présente les représentations des différents acteurs (parents, enfants et enseignants). Dans le cadre de sa thèse, il a cherché à établir l'existence ou non d'un consensus sur le bien-fondé du redoublement. Pour cela, il a rassemblé les résultats de travaux un peu anciens mais qui apportent un éclairage international.

Les représentations enseignantes sur le redoublement sont les suivantes : « *La majorité des enseignants justifie sa décision par une anticipation positive du cursus ultérieur à partir de critères pédagogiques : le redoublement apparaît, d'une part, comme une chance supplémentaire de maîtriser les compétences attendues, de combler les lacunes affichées ou de consolider les acquis trop fragiles ayant conduit à l'échec de la première année et, d'autre part, comme une opportunité de redonner confiance à l'élève et de le réconcilier avec les apprentissages. Le redoublement n'est pas entendu comme une sanction mais comme une mesure positive et une possibilité offerte aux élèves jugés aptes à en tirer profit* ».

Cependant, si le redoublement reste encore une mesure très utilisée face à l'échec scolaire, le dossier de la DEPP (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance) (2007), montre que 83 % des enseignants interrogés, du primaire et du secondaire, le jugent inefficace, lui préférant le soutien scolaire individualisé et l'aide au travail personnalisée.

Quelle explication donner à une telle contradiction entre représentations et faits ? « *L'action pédagogique ne repose pas que sur des arguments pédagogiques et, dans de nombreux cas, les pratiques pédagogiques doivent être comprises au regard de leur signification et implications dans un environnement social plus large* » (Dupriez & Cornet, 2003).

L'enseignant hors de la classe

La dimension sociale de la gestion de la classe ne peut s'absoudre d'une dimension collective. On assiste actuellement au paradoxe suivant : les enseignants sont conscients que le travail en équipe est nécessaire ou utile, ils déclarent travailler en équipe ou regrettent de ne pouvoir le faire mais en même temps résistent à une collaboration prescrite (voir l'accueil des dispositifs interdisciplinaires tels que les itinéraires de découvertes au collège).

La revue *Recherche et formation* a consacré un numéro à cette thématique (2005) : « Des réformes éducatives aux pratiques enseignantes ». Elle permet de comparer les points de vue, entre France, Angleterre et Québec, au primaire ou au secondaire. A. Barrère y souligne la floraison sémantique autour du travail collectif des enseignants.

❑ Voir aussi

- Gausse Marie (2007). « Leadership et changements éducatifs ». *Lettre d'information de la VST*, n° 24, p. 1-12.
- Marcel Jean-François & Piot Thierry (dir.) (2005). *Dans la classe, hors de la classe : L'évolution de l'espace professionnel des enseignants*. Lyon : Institut national de recherche pédagogique (INRP).

Pour aller plus loin... ou ailleurs...

Les analyses de pratiques

Le but de cette Lettre n'était pas de faire la synthèse des recherches sur les pratiques enseignantes. Un [dossier ressources](#) réalisé en février 2006 et une [bibliographie thématique](#) permettent de retrouver les recherches et analyses portant sur ces pratiques (un dossier complémentaire sera réalisé par la VST, en septembre 2007).

Un récent colloque sur « Les effets des pratiques enseignantes sur les apprentissages des élèves » (Pôle Centre-Est des IUFM, [2007](#)) a montré que l'analyse des pratiques enseignantes intégrait assez rarement une analyse de leurs effets sur les apprentissages.

La revue québécoise [Formation et profession](#) a publié en février 2007 un dossier intitulé *Des pratiques d'enseignement en évolution*. Yves Lenoir y souligne la prise de conscience de l'importance des pratiques d'enseignement dans les processus enseignement/apprentissage : « on ne peut espérer améliorer et adapter l'école à la société de demain [...] sans compter d'abord sur l'expertise et l'engagement professionnel des enseignants ».

P. Maupant ([2007](#)) identifie trois modèles de recherche analysant la pratique enseignante. Il s'agit d'analyser les pratiques déclarées, la situation de classe ou les pratiques effectives. Dans le premier cas, les analyses s'appuient sur l'analyse des discours sur la pratique (aux États-Unis, de nombreux travaux se réfèrent à des « narratives » ; dans quelques écoles, de tel ou tel district, des récits de vie qui portent sur le stress, sur les pratiques, sur les collaborations) ; dans le second, il est principalement question de l'effet maître (avec les risques de conception prescriptive de l'intervention éducative, dans un cadre théorique dont P. Maupant souligne la faiblesse épistémologique) ; le troisième modèle cherche à identifier et à comprendre l'activité d'enseignant en la déclinant en compétences professionnelles à atteindre. À visée formatrice, les recherches de ce type s'attachent à la mise à jour d'un référentiel professionnel.

Le travail enseignant ne peut s'envisager uniquement à partir de l'utilisation de savoirs et de moyens, avec des outils tels que les programmes et manuels ou les méthodes pédagogiques. Les décisions prises au quotidien par les enseignants vont (ou doivent aller) au-delà de l'enjeu des apprentissages. Ce peut être le rapprochement de la didactique et de la psychologie ergonomique, comme le propose R. Goigoux, mais le problème sera toujours de pouvoir prendre la classe en main, de croiser didactique, sociologie et psychologie et de contextualiser le travail enseignant.

❑ Voir aussi

- Goigoux R. (2000). « Comprendre le travail enseignant pour mieux le transformer : les apports de la psychologie et de la didactique ». In DESCO. *L'analyse des besoins de formation des enseignants du premier degré*. Actes du second séminaire national de la direction des enseignements scolaires du ministère de l'Éducation nationale. Paris : Ministère de l'Éducation nationale (diffusion CRDP de Versailles), p. 58-74.
- Rey Olivier ([2006](#)). « Qu'est-ce qu'une "bonne" recherche en éducation ? ». *Lettre d'information de la VST*, n° 18.

La professionnalité enseignante et la formation des enseignants

Cette lettre a effleuré les problématiques de professionnalité, de construction et de formation au métier d'enseignant mais, là encore, une précédente *Lettre d'information de la VST* ([décembre 2005](#)) reste d'actualité ; elle s'accompagne d'une [bibliographie](#) actualisée.

Il faut enfin citer la bibliographie annotée réalisée par I. Hextall, S. Gewirtz, A. Cribb & P. Mahony ([2007](#)), dans le cadre de « Changing teacher roles, identities and professionalism », qui reprend une centaine de textes publiés depuis janvier 2000.

Bibliographie

- Amrein Audrey L. (2006). « Teacher Research Informing Policy: An Analysis of Research on Highly Qualified Teaching and NCLB ». *Essays in education*, n° 17.
- Anadón Marta, Bouchard Yvon, Gohier Christiane & Chevrier Jacques (2001). « Interactions personnelles et sociales et identité professionnelle ». *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 26, n° 1, p. 1-17.
- Anderson Lorin (2004). *Accroître l'efficacité des enseignants*. Paris : Unesco.
- Ballet Katrijn, Kelchtermans Geert & Loughran John (2006). « Beyond intensification towards a scholarship of practice: Analysing changes in teachers' work lives ». *Teachers and teaching: theory and practice*, vol. 12, n° 2, p. 209-229.
- Beijaard Douwe, Meijer Paulien C. & Verloop Nico (2004). « Reconsidering research on teachers' professional identity ». *Teaching and Teacher Education*, vol. 20, n° 2, p. 107-128.
- Bressoux Pascal (2007). « Qu'est-ce qui caractérise l'enseignant efficace ? ». In *Enseigner*. Paris : Presses universitaires de France, p. 95-107.
- Brown Phillip (1990). « The 'Third Wave': Education and the Ideology of Parentocracy ». *British Journal of Sociology of Education*, vol. 11, n° 1, p. 65-85.
- Casalfiore Stefania (2000). « L'activité des enseignants en classe : Contribution à la compréhension de la réalité professionnelle des enseignants ». *Cahier de recherche du GIRSEF*, n° 6, p. 1-27.
- Cattonar Branka (2002). « Homogénéité et diversité des identités professionnelles enseignantes ». In Maroy Christian (dir.). *Les écoles d'enseignement secondaire et leurs enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- Cattonar Branka (2005). *L'identité professionnelle des enseignants du secondaire en Belgique francophone*. [PhD]. Louvain : Université catholique de Louvain, Département des sciences politiques et sociales.
- Conseil de l'éducation et de la formation (2003). *Hétérogénéité dans les classes*. Bruxelles, 24 octobre 2003.
- Darling-Hammond Linda (2000). « Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence ». *Education policy analysis archives*, vol. 8, n° 1.
- Deauvieu Jérôme (2004). « Constitution du savoir professionnel à l'entrée dans le métier : Le cas des enseignants du secondaire ». In *Comité de Recherche 52, Sociologie des Groupes Professionnels (AIS), 4e conférence intérimaire*, 22-24 septembre 2004.
- Demeuse Marc, Strauven Christiane & Rogiers Xavier (2006). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation : Des options politiques au pilotage*. Bruxelles : De Boeck.

- Do Chi-Lan (2007). *Les représentations de la grande difficulté scolaire par les enseignants : Année scolaire 2005-2006*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance).
- Draelants Hugues (2006). « Le redoublement est moins un problème qu'une solution : Comprendre l'attachement social au redoublement ». *Les Cahiers de recherche en éducation et formation*, n° 52, p. 1-25.
- Dupriez Vincent & Cornet Jacques (2003). *Entre hétérogénéité et égalité : Représentations et pratiques des enseignants de l'école primaire*. Bruxelles : Conseil de l'éducation et de la formation.
- Franchi Vijié (2004). « Pratiques de discrimination et vécu de la violence des professionnels en contexte ethnicié ». *Ville-école-intégration Diversité*, n° 137.
- Gauthier Clermont (1997). *Pour une théorie de la pédagogie : Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- Gohier Christiane, Anadón Marta & Bouchard Yvon *et al.* (2001). « La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : Un processus dynamique et interactif ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXVII, n° 1, p. 3-32.
- Hérou Christophe & Lantheaume Françoise (2005). « Violence à l'école et souffrance au travail des enseignants : L'échec du travail d'intéressement et les loupés de l'organisation du travail ? ». *La matière et l'esprit*, n° 3, p. 25-47.
- Houpert Danièle (2005). « En quoi la formation continue des enseignants contribue-t-elle au développement des compétences professionnelles ? ». *Cahiers Pédagogiques*, vol. 435.
- Lai Manhong & Lo Leslie N. K. (2007). « Teacher professionalism in educational reform: The experiences of Hong Kong and Shanghai ». *Compare*, vol. 37, n° 1, p. 53-68.
- Lantheaume Françoise (2006). *"Malaise" enseignant, enseignants "en difficultés", souffrance au travail : Le travail enseignant dans tous ses états*. Reims : Rectorat de Reims.
- Lelis Isabel (2001). « La construction sociale de la profession enseignante : Un réseau d'histoires ». *Éducation et Francophonie*, vol. XXIX, n° 1.
- Lenoir Yves (2007). « Des pratiques d'enseignement en évolution ». *Formation et profession*, vol. 13, n° 2, p. 14-16.
- Lessard Claude & Tardif Maurice (2005). *La profession d'enseignant aujourd'hui : Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Bruxelles : De Boeck.
- Leu Elisabeth (2005). *The Role of Teachers, Schools, and Communities in Quality Education: A Review of the Literature*. Washington : Academy for Educational Development.
- Mangez Éric & Mangez Catherine (2007). « La pédagogie : Une affaire de classes sociales ? ». In Dupriez Vincent & Chapelle Gaétane (dir.). *Enseigner*. Paris : Presses universitaires de France, p. 55-68.
- Marcel Jean-François (2006). *Compétences et développement professionnels de l'enseignant*. Toulouse : Université de Toulouse 2, GPE-CREFI.
- Marcel Jean-François (2006). « De la dimension sociale de la gestion de classe ». *Formation et profession*, vol. 13, n° 1, p. 21-24.
- Maroy Christian & Cattonar Branka (2002). « Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? Le cas de la Communauté française de Belgique ». *Cahier de recherche du GIRSEF*, n° 18, p. 1-29.
- Maroy Christian (2005). « Évolutions du travail enseignant en Europe : Facteurs de changement, incidences et résistances ». *Les Cahiers de recherche en éducation et formation*, n° 42.
- Martinet Marielle Anne, Raymond Danielle & Gauthier Clermont (2001). *La formation à l'enseignement : Les orientations, les compétences professionnelles*. Ministère québécois de l'éducation, du loisir et du sport (MELS).
- McKinney Sueanne F., Flenner Charlene, Frazier Wendy & Abrams Lyndon (2006). « Responding to the Needs of At-Risk Students in Poverty ». *Essays in education*, n° 17.
- Menter Ian (2005). *Teachers and leaders: created or creative? A Scottish-English comparison*. Glasgow : ESRC Creativity and education seminar.
- Pourtois Jean-Pierre & Desmet Huguette (2003). « Métissage des savoirs, hétérogénéité des pratiques, valeurs d'une société postmoderne ». In *Hétérogénéité dans les classes et dans les écoles*, 24 octobre 2003, p. 38-47.
- Robertson Susan (2007). « Remaking the world' : Neo-liberalism and the transformation of education and teachers' labor ». In AERA, *American education research association*, Chicago, 9-13 avril 2007.
- Saint-Jacques Diane, Chené Adèle, Lessard Claude & Riopel Marie-Claude (2002). « Les représentations que se font les enseignants du primaire de la dimension culturelle du curriculum ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXVIII, n° 1, p. 39-62.
- Tardif Maurice, Lessard Claude & Dubet François (1999). *Le Travail au quotidien : Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Sainte-Foy : Presses de l'université du Québec.
- Tardif Maurice & Lessard Claude (2000). « L'école change, la classe reste ». *Sciences humaines*, vol. 111, p. 22-27.
- Tardif Maurice & Lessard Claude (2000). *Le travail enseignant au quotidien : Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck.
- Tenti Fanfani Emilio (2003). *Les Immigrés à l'école : La Xénophobie des enseignants en Argentine, Pérou et Uruguay*. Buenos Aires : Instituto internacional de planeamiento de la educación.
- Wong Jocelyn L. N. (2006). « Control and professional development: Are teachers being deskilled or reskilled within the context of decentralization? ». *Educational Studies*, vol. 48, n° 2, p. 17-37.

Rédactrice : Annie Feyfant

Cette lettre d'information est une publication mensuelle du service de Veille Scientifique et Technologique de l'Institut national de recherche pédagogique – © INRP

- Vous abonner ou vous désabonner <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/Abonnement.htm>
- Nous contacter <http://www.inrp.fr/vst/Contact.php>
- Consulter les nouveautés http://www.inrp.fr/vst/Dernieres_MAJ.php

Veille scientifique et technologique

Institut national de recherche pédagogique

19, allée de Fontenay – BP 17424 – 69347 Lyon cedex 07
Tél. : +33 (0)4 72 76 61 84 – Fax. : +33 (0)4 72 76 61 93