

Masquer le savoir à des stagiaires qui réclament des recettes

Les dilemmes des formateurs

Jacques Méard* & Marc Durand**

* IUFM de Draguignan, ** IUFM de Montpellier

L'invisibilité des savoirs de l'enseignant

Le sentiment qui domine est celui d'une invisibilité du travail de l'enseignant. Il se manifeste à tous les niveaux. Par exemple, il est frappant que, sur les vingt-deux thèmes du dernier débat sur l'école, orchestré par le Ministère de l'Education Nationale (décembre 2003), pas un seul ne porte sur le travail des enseignants. A l'occasion de ce débat, dans les discussions auxquelles nous avons participé, l'impression récurrente était que « le métier n'existait pas » et que, face à l'évidence apparente de l'enseignement, les données issues des études opérées dans les classes étaient de peu de poids (Durand, 2001).

Dès lors, les avis sur le travail des enseignants sont principalement alimentés par les lieux communs, les souvenirs que l'on garde du temps où l'on était ...élève. On peut considérer, et c'est plus grave, que les décisions politiques sont également soumises à ces lieux communs et ces souvenirs recolorisés ; les perspectives récentes de la réintroduction de cours de morale en collège ou de l'apprentissage systématique de la lecture en grande section de maternelle en sont des illustrations. Ainsi, les conceptions déterministes persistent (les bons et les mauvais pédagogues), nourries par le spectacle quotidien d'une violence et d'un illettrisme scolaires fortement médiatisés, spectacle qui appelle à l'aide un passé idéalisé.

L'origine de cet oubli insistant pour le métier est multiple. D'abord, la transparence supposée de l'enseignement, nous l'avons dit. Ensuite, le peu d'intérêt pour « le geste professionnel enseignant » a sans doute quelque chose à voir avec le peu d'intérêt de l'université française pour les gestes professionnels en général (Zeldin, 1978) : préparer une leçon, regrouper des élèves, leur présenter un travail, percevoir de façon sélective des phénomènes dans une classe, prendre des décisions en situation imprévue, énoncer des sanctions dans l'urgence, négocier de façon improvisée avec des élèves, l'analyse de toute cette technicité ne mobilise pas les réflexions. Elle apparaît comme secondaire face à des questions plus importantes : faut-il réintroduire Mallarmé dans le programme de seconde scientifique ? Faut-il distinguer quatre ou cinq composantes culturelles dans les compétences en éducation physique en lycée ?

Mais la raison principale de l'oubli insistant pour le métier d'enseignant provient de ce que le « savoir enseigner » est pour le moment très peu visible. En effet, les modèles théoriques ne sont pas en mesure de nous dire « ce que nous fabriquons » quand nous enseignons. Enseigner implique la mobilisation de savoirs pratiques dont la nature est aujourd'hui largement mystérieuse (Barbier, 1996). Le métier impose apparemment la mobilisation de connaissances disciplinaires, d'ordre notionnel et didactique, de connaissances relatives au développement de l'enfant et l'adolescent, aux phénomènes de groupes, aux modèles d'apprentissage. C'est en tout cas à partir de ce découpage d'éléments facilement identifiables que sont organisées les formations. Mais l'on sait en même temps que, pour mener leur activité en classe, face à l'imprévisibilité et la complexité des situations d'enseignement, les enseignants novices et expérimentés ne recourent pas (ou très peu) à ces connaissances théoriques dispensées dans la formation initiale. Les savoirs pratiques, complexes et opaques, ne se limitent pas à l'application de principes, directives, théories, injonctions qui leur ont été délivrées au cours de la formation. Le travail réel des enseignants est distinct du travail prescrit par les plans de formation et les programmes (Durand, 1996).

Quelle est la nature de ces savoirs opaques, relatifs au « savoir enseigner » (Ditisheim, 1988). A quels processus leur acquisition obéit-elle ? Quelle est la part de l'expérience en classe et la part de la formation institutionnalisée initiale et continue dans leur maîtrise et leur mobilisation chez l'enseignant ? En l'absence de réponse à ces questions, les formateurs d'enseignants procèdent par tâtonnement et jouent d'intuition. Ils procèdent en fonction de conceptions fortes mais insuffisamment documentées du métier et de la formation au métier. Fortes parce que reposant sur des options philosophiques et politiques sincères, qui dessinent leur propre identité sociale et professionnelle de formateurs (Fath, 1998). Insuffisamment documentées parce que les données valides sur la nature des savoirs de l'enseignant au travail et les processus de leur acquisition ne permettent pas de stabiliser un consensus à propos des plans de formation.

Le postulat de la réflexivité

Dans ce contexte, l'analyse de pratiques marque une inversion de conception. A la première conception historique et « descendante » d'un enseignant applicateur, destiné à dispenser des savoirs selon des préceptes et des directives acquis en formation, l'analyse de pratique substitue l'idée d'une formation que l'on pourrait qualifier « d'ascendante », où le cœur du dispositif ne se situe plus dans l'amphithéâtre mais face aux élèves, en situation, une formation où les connaissances disciplinaires et scientifiques prennent le statut d'éclairages *a posteriori* et non plus de préceptes à appliquer *a priori*.

La conception de la formation justifiant les dispositifs d'analyse de pratique est celle d'un « accompagnement » de l'expérience. Pour se former, l'enseignant est invité à adopter une posture réflexive, de décentration, qui s'apparente à une posture de chercheur (Barbier & Demailly, 1994). Les formateurs postulent qu'aux yeux des enseignants stagiaires, la formation prend alors du sens. C'est leur expérience qui devient le point de départ de leur formation. Les savoirs dispensés, mis en rapport les uns avec les autres, ne sont plus livrés de façon frontale et initiale mais viennent en réponse à des besoins de formation identifiés comme prioritaires en situation d'enseignement.

Or ce postulat mérite d'être interrogé. D'abord l'impact de la réflexion sur l'action elle-même est loin d'être assurée. Concernant les débuts de leçons en éducation physique, Bertone et coll. (2003) montrent par exemple qu'une enseignante novice peut apprendre au cours d'une année scolaire à identifier et verbaliser une action d'enseignement et persister à ne pas la mettre en œuvre. De plus, le postulat de la réflexivité implique que le formateur ne donne pas d'instruction, de modèle. Ce choix de formation qui consiste à masquer le « savoir enseigner » se manifeste fortement en analyse de pratique. On peut même penser qu'il en constitue le socle. Le procédé consiste à « ne pas dire ce qu'il faut faire » pour que l'enseignant en formation prenne conscience de la difficulté, envisage et mette en œuvre des alternatives. L'argument tient en deux points : d'une part il est inefficace de donner un modèle, dans la mesure où les savoirs d'action de l'enseignant résistent aux injonctions, prescriptions ; d'autre part le fait de « faire découvrir le savoir » permet à celui qui apprend de donner du sens à ce qu'il apprend.

L'isomorphisme entre formation et enseignement

On remarque que cette façon de procéder du formateur répond étroitement à celle de l'enseignant qui veut que ses élèves apprennent. De fait, dans la classe, la situation de résolution de problème est présentée comme la manière la plus efficace d'enseigner. Depuis le

début des années 1980, les documents didactiques professionnels mettent sans équivoque l'accent sur ce procédé pour enseigner (Méard et Bertone, 1998). La ressemblance entre la situation de résolution de problème en classe et l'analyse de pratique en formation est évident. Et si l'on ne s'étonne pas de cet isomorphisme (Mialaret, 1993) entre les pratiques d'enseignement et les pratiques de formation, on peut néanmoins questionner l'omniprésence du masquage du savoir dans notre système d'éducation et de formation ; du professeur d'université à l'enfant de petite section de maternelle, chacun est supposé découvrir des solutions, mettre à jour un savoir caché, chercher des réponses aux problèmes posés. On peut souligner également le paradoxe d'une conception si puissante qu'elle envahit l'ensemble du système, où le fait de faire réfléchir, de faire trouver le savoir masqué, le fait de ne pas observer de modèle devient quasiment obligatoire. Le fait de ne pas donner de modèle devient une sorte de modèle exclusif.

L'analyse de pratique, loin d'être une pratique isolée, s'inscrit donc dans un paradigme (Kuhn, 1962) selon lequel la personne apprend par une recherche active du savoir, par une (re)découverte. Il s'agit du paradigme d'une autonomie face au savoir (Durand et Arzel, 2002). Mais une autonomie obligatoire (Dieumegard et Méard, 2004).

Les inquiétudes liées au masquage du savoir

Au quotidien, plusieurs phénomènes nous incitent à réfléchir sur les effets supposés de ce paradigme : au-delà de la résistance de la part de plusieurs formateurs dans la mise en oeuvre de l'analyse de pratique (résistance liée en particulier au bouleversement créé par l'inversion de la conception descendante de la formation) (Méard et Bruno, 2004), nous nous intéressons à la demande constante des stagiaires à obtenir des « solutions », des « recettes ». En effet, le masquage des savoirs en formation est supposé « donner du sens » mais il produit en même temps une inquiétude. Alors que le modèle dominant dans la formation est celui du praticien réflexif, le travail enseignant semble au contraire marqué par des routines. Et il n'est pas rare d'observer que le modèle du praticien réflexif, par la frustration qu'il génère, agit parfois auprès des stagiaires comme un repoussoir.

De plus, chaque enseignant, en particulier l'enseignant novice, vit des expériences critiques qui suscitent un sentiment d'inconfort important (Ria et coll., 2001). Les études montrent que cette dimension émotionnelle de l'activité enseignante, parfois à l'origine d'une véritable souffrance, est liée principalement aux dilemmes rencontrés par l'enseignant en situation.

Flavier et coll. (2002) mettent en évidence que ces situations critiques dans les classes, lors de conflits enseignant-élèves par exemple, si elles ne sont pas fréquentes, représentent de réels traumatismes dont l'effet se perpétue pendant des années (Flavier et Méard, 2002).

Est-ce que cette initiation au métier marquée par le souvenir de l'affolement, de l'angoisse, constitue le meilleur moyen de se former à l'enseignement ? On peut en douter. En effet, la tentation est grande pour les enseignants qui ont vécu des expériences traumatisantes, de privilégier, au cours de leurs expériences ultérieures, les dispositifs qui leur garantissent de « ne plus revivre cela » : les configurations de classe qui permettent un contrôle constant des élèves (au dépend d'une autorégulation), la recherche d'apprentissages circonscrits et formels, facilement identifiables et évaluable (au dépend d'apprentissages signifiants moins formels), la multiplication de prescriptions en direction des élèves (au dépend de négociations explicites). La prévention du désordre devient l'axe central de l'activité et borne la réflexivité de l'enseignant, la gestion sereine de dilemmes professionnels.

La peur de l'enseignant face aux élèves n'est donc pas un phénomène secondaire. Et le fait de masquer le « savoir enseigner » au cours de la formation, le fait de s'interdire de donner des

recettes et de privilégier la réflexion ne revient-il pas à prolonger l'angoisse et à ancrer l'habitude d'actions préventives chez le jeune enseignant ?

Le questionnement redouble lorsqu'on porte le regard sur les conditions institutionnelles de la formation et en particulier l'inscription de l'analyse de pratique dans les procédures de validation (évaluation et contrôle de la formation). La question de la compatibilité de l'analyse de pratique et de la validation se pose de façon aiguë en formation initiale (la titularisation ou la non titularisation de l'enseignant débutant). S'appuyer sur l'adoption d'une posture réflexive chez le stagiaire pour exercer un contrôle sur lui est un paradoxe qui n'est pas sans effet sur la formation. C'est pourtant ce qui est prévu lors des stages en responsabilité des professeurs stagiaires dans lesquelles les visites ont une fonction de formation mais aussi de validation (le texte officiel qui régit la formation initiale des enseignants est explicite sur ce point). Les conseils pédagogiques qui suivent ces visites au cours des stages ont par exemple une dimension de formation et de contrôle simultanément, même si cela paraît incompatible. L'inconfort lié à « l'adoption obligatoire d'une posture réflexive pour être validé » est fortement augmenté (Méard et Bruno, 2004). Le jeu consiste alors pour les stagiaires (comme pour les élèves qui font face à un questionnement continu de l'enseignant), non pas à adopter une posture réflexive, mais à la mimer, c'est-à-dire à deviner les attentes du formateur, le savoir masqué (mais recherché par l'enseignant), pour s'y conformer. Cette mise en scène que l'on observe quotidiennement dans la formation est finalement un simulacre d'autonomie et place les stagiaires et les formateurs dans des situations intenable.

La diversité des dispositifs d'analyse de pratique

Dans ce contexte d'invisibilité du « savoir enseigner », les formateurs sont donc également traversés par des dilemmes : partager le savoir et le masquer, accompagner l'expérience en faisant adopter une posture réflexive et évaluer cette posture réflexive. Portés par le paradigme de l'autonomie face au savoir mais en même temps impatients d'observer les effets de leur action dans un cursus de formation professionnelle court, leur sentiment d'inconfort ressemble sur bien des points à celui de leurs stagiaires face aux élèves (Méard et Bruno, 2004).

Comme les enseignants, les formateurs ont du mal à s'accommoder de leur « travail prescrit » et en particulier des contraintes institutionnelles : ainsi, certains résistent en instillant l'analyse de pratique de façon homéopathique à l'intérieur d'un cadre de formation qui reste massivement descendant et disciplinaire. D'autres, dans le but de répondre à l'inconfort issu du masquage du « savoir enseigner » chez leurs stagiaires, basent l'analyse de pratique non pas sur les pratiques des stagiaires mais sur celles d'autres enseignants novices ou celles d'enseignants chevronnés ; par exemple, ils visionnent plusieurs séquences vidéo où le même geste professionnel inadéquat est visible (le savoir enseigner apparaît en négatif) ; ou ils font analyser par les stagiaires plusieurs leçons d'enseignants expérimentés sur le même apprentissage (de cette façon, ils dévoilent le savoir enseigner en évitant les pièges de la « recette pédagogique »). Autre exemple : face à la contradiction d'une analyse de pratique servant de support à la certification, la plupart, de façon plus ou moins clandestine, distinguent des moments d'analyse de pratique « formatifs » (la majorité) en cours d'année et des moments « certificatifs », en fin d'année. Le contrat tacite passé avec les stagiaires est de cet ordre-là, même s'il constitue un manquement la prescription officielle (qui prévoit une certification sur l'ensemble des stages en responsabilité).

Il existe donc des différences importantes entre travail prescrit et réel chez les formateurs. Ces différences sont justifiées du côté des formateurs par le fait que les procédures paraissent nécessaires (ne pas confronter immédiatement le stagiaire au visionnage de sa propre

prestation, permettre au stagiaire d'avoir un recul réflexif par rapport à des pratiques expertes différentes, éviter l'amalgame entre d'une part la formation par l'accompagnement et d'autre part la validation finale des acquis). Cela donne lieu à des dispositifs d'analyse de pratique variés. On peut penser que ces variations sont des entorses à l'accompagnement de l'expérience tel qu'il prévaut quand on parle d'analyse de pratique. On peut avancer aussi que, face aux contraintes institutionnelles du temps de formation et de la certification, ces variations représentent des compromis, des réponses aux dilemmes des formateurs : analyse par le stagiaire de sa pratique associée à des compléments disciplinaires, masquage partiel du savoir pour prendre en compte l'angoisse issue de l'invisibilité du savoir enseigner. Ces variations constituent sans doute, sur le versant des formateurs, à l'invisibilité du « savoir former ».

Conclusion

Les dispositifs de formation prescriptifs où il s'agissait d'appliquer des recettes pédagogiques, d'ingurgiter - régurgiter un prêt-à-porter professionnel à partir de l'observation d'enseignants modèles, ne nous inspirent pas de nostalgie. Mais force est de reconnaître que leur abandon place souvent les formateurs dans des situations aussi inconfortables que celles vécues par leurs stagiaires dans les classes. Là encore, l'inquiétude du professeur novice fait écho à celle du formateur « novice en analyse de pratique » face à son groupe de stagiaires. Le fait de masquer le « savoir enseigner », en plus d'entretenir une imprécision du travail et la souffrance qui l'accompagne chez les travailleurs de l'enseignement et de la formation (Clot, 1999), n'est pas sans effet sur leur identité.

Si le fait de masquer le savoir par l'analyse de pratique peut être considéré comme une innovation, son recours systématique reste illusoire dans les cursus de formation actuels. L'introduction de cette façon de former, même si elle est officiellement prescrite, est en contradiction avec les principes du système lui-même : nous faisons référence ici, par exemple, au système de notation et de promotion des personnels de l'éducation nationale, système complexe, peu critérié, basé sur des visites ponctuelles d'inspecteurs, introduisant une concurrence entre personnels, c'est-à-dire un système qui tourne le dos aux notions de recherche personnelle et d'accompagnement dans le métier (Roche, 1987). En combinant un système de contrôle descendant hiérarchisé et un système de formation et d'enseignement basé sur le masquage du savoir, on aboutit finalement à une injonction paradoxale : il faut absolument que je découvre un « savoir apprendre » (ou « un savoir enseigner ») qu'on me cache mais qui est fortement attendu. On peut se demander si cette injonction paradoxale n'est pas le fil rouge de notre institution, plaçant bizarrement dans la même posture l'élève de CP face à sa première situation de résolution de problème (notée) et l'enseignant chevronné lors de la dernière inspection de sa carrière.

En tout état de cause, il est légitime de s'interroger sur un système où, à tous les niveaux, le fait « d'avancer masqué » est la règle (rappelons que le terme de « masquage » est un concept de linguistique qui définit « le procédé par lequel le locuteur tente d'éviter d'employer une forme de langue qui risquerait de le classer dans le groupe auquel il appartient »). Les dilemmes qu'il génère chez les formateurs, s'ils permettent une rénovation des pratiques de formation, peuvent apparaître également comme des signes parmi d'autres (mais peut-être également des vecteurs) du doute qui traverse les acteurs de l'école à tous les niveaux. Peut-être participe-t-il à notre insu d'un déficit de « conviction » dans le métier (Méard et coll., 2000).

Références

- Barbier, J.M. (1996). *Les savoirs d'action*. Paris : PUF.
- Barbier, J-M. & Demailly L.(1994). Analyse des fonctions sociales et professionnelles de dispositifs utilisant la recherche comme outil de formation. Recherche et formation, 17, 6-75
- Berger, G. (1977). Mais qu'est-ce qui nous prend à évaluer ? Pour, 55, 9-14.
- Bertone, S., Méard, J., Euzet, J.P., Ria, L., Durand M., (2003). Intrapsychic conflict Experienced by a preservice teacher during classroom interactions: A case study in physical education. Teaching and Teacher Education, 19, (1), 113-125.
- Clot, Y. (1999). La fonction psychologique du travail. Paris : PUF.
- Dieumegard, G., Méard, J. (2004) L'autonomie des apprenants comme construction sociale située (Communication orale) Lyon – 14.16 avril : Biennale de L'éducation.
- Ditisheim, M.(1988). L' utilisation du savoir d'expérience dans la formation des enseignants. Education permanente, 96, 207-218.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.
- Durand, M. (2001). *Chronomètre et survêtement. Reflets de l'expérience quotidienne d'enseignants d'Education Physique*. Paris : Editions Revue EPS.
- Durand, M., Arzel, G. (2002). Commande et autonomie dans la conception des apprentissages scolaires, de l'enseignement et de la formation des enseignants. In M. Carbonneau & M. Tardif (Eds.), *Les réformes en éducation, leurs impacts sur l'école*. Sherbrooke : Editions du CRP, 61-77.
- Fath, G. (1998). Les valeurs en éducation et en formation. Spirale, 21, 7-15.
- Flavier, E., Bertone, S., Méard, J., Durand, M. (2002). Les préoccupations des professeurs d'éducation physique lors de la genèse et la régulation des conflits en classe. Revue Française de Pédagogie (139), 107-120.
- Flavier, E., Méard, J. (2002) *Les conflits professeur-élèves en éducation physique*. IUFM de Nice, document vidéo.
- Kuhn, T. (1962). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion.
- Méard, J., Bertone, S. (1998). *Le professeur d'EPS et les attitudes d'élèves. Analyse des dispositifs pédagogiques en France de 1984 à 1996*. Paris : Editions Revue EP.S.
- Méard, J., Bruno, F. (2004) *L'analyse de pratique au quotidien. 32 outils pour former les enseignants*. Nice : CRDP de Nice.
- Méard, J., Champsavoir, L., Euzet, J.P. (2000). Pour rendre les enseignants plus autonomes. Cahiers pédagogiques, 384, 52.55.
- Mialaret, G. (1983). *La formation des enseignants*. Paris : PUF.
- Ria, L., Saury, J., Sève, C., Durand, M. (2001). Les dilemmes des enseignants débutants : Etudes lors des premières expériences de classe en Education Physique. Science et Motricité, 42, 47-58.
- Roche, J. (1987). De l'évaluation formative du professeur à l'évaluation formative de l'inspecteur. In Rien ne sert de courir. INRP-Rencontres pédagogiques, 15, 109-113.
- Zeldin, T. (1978). *Histoire des passions françaises*. Paris : Seuil.