

Introduction

Certains conservent le souvenir d'un professeur qui a su leur redonner confiance ou qui est parvenu à les passionner pour « sa » discipline. Pour d'autres, c'est un maître dont la sévérité excessive et pointilleuse finissait par apparenter l'école à une corvée. D'apparence triviale et maintes fois romancé¹, ce constat n'en reste pas moins intrigant. Pourquoi tel enseignant intéresse-t-il davantage ses élèves que les autres ? Comment s'y prend-il pour s'adapter à chacun d'eux ? Pourquoi paraît-il si à l'aise et jamais pris de court en classe ?

Autant les différences entre enseignants paraissent évidentes à l'école au jour le jour, autant il est difficile de s'accorder sur le pourquoi de ces différences sans adopter un point de vue idéologique*². La principale difficulté réside probablement dans la définition même de ce qu'est l'enseignement. Instruire, éduquer, former, tutorer*, entraîner, animer, assister, coacher... Autant de conceptions et de pratiques de l'enseignement promues que d'époques révolues de son histoire.

Le fait qu'une synthèse n'ait pas été possible et que ces pratiques et conceptions se soient stratifiées pourrait expliquer partiellement la variété des vécus d'élèves et des regards d'enseignants évoqués. Toutefois, l'impossibilité de produire une vision homogène des phénomènes d'enseignement n'est pas uniquement liée à l'expérience singulière de chaque élève et de chaque enseignant. Il ne peut suffire d'évoquer une stratification des approches de l'enseignement, ne serait-ce que parce que cet argument est lui-même fondé sur des conceptions théoriques générales qui ne recouvrent pas toujours les tendances et les évolutions réelles des pratiques quotidiennes.

Il est finalement bien plus probable que cette diversité des expériences et des enseignements vécus soit paradoxalement liée au fait qu'on a davantage regardé l'enseignement tel qu'on aurait souhaité qu'il soit que tel qu'il se faisait effectivement dans les classes. On peut par exemple constater des contradictions flagrantes entre les conceptions générales de l'évolution de l'enseignement dans l'histoire et les résultats de recherches descriptives sur les pratiques

¹ Par exemple, le roman de D. Pennac, *Chagrin d'école* (Gallimard, 2007) ou les films *Être et Avoir* (N. Philibert, 2002) et *Entre les murs* (L. Cantet, 2008), Palme d'or à Cannes.

² CLERMONT (G.), « Qu'est-ce qu'un bon prof ? », *Sciences humaines*, hors-série n° 5, 2006. Dans chaque chapitre, la première occurrence d'un terme défini dans le lexique est suivie d'un *.

enseignantes. On a pu ainsi affirmer l'importance des pédagogies actives* au cours du XX^e siècle et se féliciter de l'abandon des conceptions datant des siècles précédents, qui considéraient l'enfant comme un être à dresser (ou à redresser)³. Néanmoins, il serait naïf de ne pas prendre en considération que, dans le même temps, des cohortes d'enseignants étudiées à partir de recherches de type « processus-produit » montraient, entre les années 1965 et 1995, des pratiques proprement behavioristes* de présentation de modèles et de délivrance de *feed-back* destinés à renforcer positivement ou négativement les actions des élèves.

Ces constats n'évincent pas la complexité et la diversité des pratiques, signalées par les enseignants et les élèves eux-mêmes. Il est bien évident que ces pratiques sont fortement rattachées aux circonstances d'exercice du métier*. Ainsi, selon les quartiers, les élèves et leurs familles, les classes, les établissements, les politiques locales, les secteurs d'enseignement (privé ou public), les enseignants apparaissent tantôt comme des assistants (par exemple dans le cadre de projets transdisciplinaires ou pluridisciplinaires), tantôt comme des tuteurs (auprès d'élèves en difficulté), tantôt comme des coaches œuvrant à la périphérie des écoles (cours particuliers, soutien via Internet...). Ce sont ces diverses conceptions de l'enseignement qui viennent bousculer les façons de penser le métier avec lesquelles les enseignants sont tenus de jongler au quotidien. La tentative impossible de les rassembler dans une définition exhaustive de l'enseignement est finalement incarnée par l'avènement du nouveau métier de « *flexiprof* »⁴.

Il est par ailleurs d'autant plus important de s'arrêter sur la description et la compréhension de ce que font les enseignants dans l'exercice de leur métier que, d'un point de vue institutionnel, on assiste à une rationalisation de plus en plus marquée du travail à réaliser. La nécessité d'élucider « l'effet maître » devant une opinion publique de plus en plus sceptique⁵, de pouvoir répondre à tout instant de ses propres pratiques pédagogiques ou encore de réunir des

³ ROUSSEAU (J.-J.), *L'Émile ou De l'éducation*, Flammarion, GF, 1999.

⁴ Sur cette problématique, voir le numéro thématique du *Monde de l'éducation*, « Sarkozy invente le flexiprof », n° 366, 2008.

⁵ Le martelage médiatique du mauvais classement récurrent du système éducatif français dans les rapports du programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) organisé par l'OCDE n'est certainement pas étranger à ce phénomène.

conditions de sécurité drastiques a fortement limité la marge de liberté pédagogique* des enseignants. Le brûlant débat relatif aux méthodes d'enseignement de la lecture à l'école primaire en est un exemple parmi d'autres. Les enseignants se voient ainsi dans l'obligation sans cesse renouvelée de répondre à des réformes du cadre institutionnel de leur travail qui vont parfois très loin dans la définition des pratiques souhaitables ou conformes. Cette rationalisation peut apparaître comme d'autant plus préoccupante qu'elle s'exerce dès les premiers pas dans le métier. La formation initiale n'est en effet pas épargnée par ce mouvement de professionnalisation et de rationalisation du travail enseignant. La prescription* de l'activité souhaitable des stagiaires en rapport avec le « référentiel de compétences* » du cahier des charges de la formation⁶ est à ce titre exemplaire. Il importe peu, dans ce cadre, que les outils et les concepts que les enseignants expérimentés utilisent pour accompagner au mieux les novices dans le métier et évaluer leur travail soient balayés d'un revers de main.

L'approche adoptée ici rompt également avec un bon nombre de recherches qui accompagnent ce mouvement (et parfois même le précédent). Qu'elles aient produit des descriptions de comportements et de cognitions* d'enseignants peu en prise avec les réalités du métier, qu'elles aient cherché à fonder des innovations disciplinaires ancrées sur une épistémologie* des savoirs, aboutissant inévitablement à définir le travail enseignant sous une forme idéalisée, hiérarchisée et a-située, ces recherches ont conduit à penser le métier tel qu'il devrait être et non pas tel qu'il est. Dans ce cadre, les outils produits pour penser l'enseignement et la formation des enseignants restent des modélisations posées a priori, qui inévitablement s'effritent dès lors qu'on regarde de près l'activité réelle en classe. La distinction entre pédagogie et didactique offre un exemple de ces tentatives de rationalisation du métier, plus ou moins heuristiques*, à l'égard desquelles nous aimerions prendre des distances. Cependant, cette résistance à penser l'enseignement par les savoirs ne doit pas être prise comme une invitation à embrasser une vision romantique du métier, pensé alors comme un art indicible et évanescent au cœur duquel les passions et les croyances l'emportent inexorablement sur la raison.

⁶ Encart du *Bulletin officiel de l'Éducation nationale* n° 9 du 1^{er} mars 2007.

C'est ici l'essentiel de l'entreprise que de reconsidérer – au double sens de repenser et de revaloriser – le travail enseignant tel qu'il est réalisé auprès des élèves dans les établissements. Anodine en apparence, cette volonté n'en est pas moins un véritable challenge. À terme, elle pourrait sortir les enseignants de leur réticence à faire réellement usage des « discours scientifiques », paradoxalement aussi absents des pratiques qu'omniprésents dans la littérature professionnelle⁷.

C'est précisément en tentant, chacun à leur niveau, d'alimenter cette volonté de reconsidérer le travail enseignant que les chapitres de cet ouvrage ont été pensés, construits et ordonnés.

Le premier chapitre passe en revue les principaux paradigmes scientifiques convoqués pour étudier l'enseignement et leurs conceptions théoriques sous-jacentes. Il montre que, comme toujours en sciences sociales, une conception unique et consensuelle est difficile (voire impossible) à tenir et qu'il y a toujours un risque à spéculer sans plus de précautions sur ce qu'est, ou pourrait être, le « bon » enseignement ou le « bon » enseignant. C'est ensuite en prenant appui sur des courants théoriques originaux tels qu'une théorie de l'action collective^{*8} (chapitre 2) ou une clinique de l'activité^{*9} (chapitre 3) que les auteurs questionnent les données recueillies lors d'études de cas réalisées avec les enseignants au cœur de leurs classes. L'enseignement est alors assimilé à une construction sociale professionnelle, un travail dont la nature fluctuante dépend directement des circonstances de son exercice.

C'est précisément sur ce point que nous souhaitons convaincre. Pour connaître ce qu'est l'enseignement, c'est-à-dire ce qui se fait au quotidien tant du point de vue des actions des enseignants (chapitre 4) que des élèves (chapitre 5), ou plus largement des équipes éducatives^{*} (chapitre 6), nous pensons qu'il est important d'aller observer les classes et les établissements où ce métier est exercé. À défaut de prétendre transformer le travail des enseignants, l'enjeu de cet ouvrage serait de comprendre leur activité réelle en contexte afin de concourir à l'élaboration de ressources^{*} pour l'action et au développement de l'expérience professionnelle de chacun.

⁷ MÉARD (J.-A.), BERTONE (S.), *L'autonomie de l'élève et l'intégration des règles en éducation physique* Paris, PUF, 1998.

⁸ WITTGENSTEIN (L.), *Remarques philosophiques*, Paris, Gallimard, 1996.

⁹ CLOT (Y.), *La fonction psychologique du travail*, Paris, PUF, 1999.