



Les enseignants,
des professionnels pas comme les autres?



Sommaire

- Qu'est-ce que l'expertise professionnelle en matière d'enseignement?
 - Un essai de définition (non-exhaustive)
 - Quels savoir-faire?
 - Connaissances et/ou croyances
 - Quelles valeurs?
 - Quelle réflexivité »?
 - L'art et la science de l'enseignement
- Responsabilité et autonomie: des valeurs aux significations diverses.
- Pour un nouveau contrat social entre l'état et les enseignants?



L'expertise professionnelle en matière d'enseignement

Plus qu'une série de compétences



L'expertise professionnelle en matière d'enseignement = un amalgame complexe

Un assemblage de

Compétences pratiques dans et en dehors de l'action

Planification des activités (activity planning)
Gestion de la discipline (classroom management)
Enseignement (teaching)

Savoirs à enseigner

Savoirs pour enseigner et/ou des croyances

Connaissances et croyances psychopédagogiques
Croyances épistémiques

Valeurs

Principe d'éducabilité, Principes de justice, etc.

Caractéristiques personnelles

Self-efficacy

Démarches

Réflexivité



Concernant les compétences pratiques des enseignants

Quels savoir-faire?



Compétences pratiques

- Planification des activités
- Gestion de la classe et de la diversité des élèves
- Gestion de l'enseignement et de l'évaluation



Concernant les compétences pratiques (planification de l'enseignement)

- La planification des activités est une composante cruciale de l'enseignement (Clarck, Yinger, etc.). Depuis le déclin de la pédagogie par objectif, son enseignement en FI (formation initiale) est également en déclin. Or, c'est un moment clef au cours duquel les enseignants sélectionnent les savoirs à enseigner, les organise en séquence.
- Recherches à mener: rapport entre croyances épistémiques des enseignants et leur façon de « travailler » les savoirs à enseigner



Concernant les compétences pratiques

(gestion de la classe et gestion des différences individuelles)

- L'enseignant doit non seulement résoudre des problèmes de discipline et notamment des conflits entre élèves (→ développement moral)
- Il doit aussi composer avec les différences de rythme de travail entre élèves
 - A ce propos, les études menées par Arlin & Westbury (1976), Carroll (1963) et Suppes (1964) sur les temps d'apprentissage des étudiants confrontés à des matériels didactiques individualisés (du type *enseignement programmé*) indiquent que les élèves les plus lents ont besoin de 2 à 6 fois plus de temps que les plus rapides.
 - Les enseignants calibrent leur enseignement sur un *steering group* (Dahlloff, 1971 & Lundgren, 1972)



Concernant la gestion de l'hétérogénéité des élèves, les enseignants sont confrontés à trois dilemmes

- Tension entre la stimulation des apprentissages et le maintien de la collaboration de la majorité sinon de tous les élèves à la vie de la classe
 - *Coverage-mastery dilemma*
 - *Effet Robin-des-Bois ou effet Mathieu*
-
- Ils « *résolvent* » ces dilemmes notamment en fonction du principe de justice auquel ils adhèrent: égalité des chances, »



Concernant les stratégies d'enseignement



Hattie (2007, 2009)

- Méta-analyses à partir de 750 publications et de 50 000 recherches/études portant sur 200 millions d'apprenants
- Classement de 100 stratégies selon leur efficacité



Stratégies efficaces

- Attitudes pro apprentissages (encouragement, attributions contrôlables Vs incontrôlables, feedbacks formatifs, etc.) ostulat d'éducabilité) + Self efficacy
- Gestion efficace du temps d'enseignement
 - Transitions
 - Temps consacré, opportunités éducatives et couverture des contenus évalués
 - Temps d'engagement et d'implication effectif des élèves
 - Temps alloué, temps d'implication et content overlap
- Activités de structuration
 - Organisation des séances
 - Stratégies d'enseignement
 - Feedbacks



Concernant les compétences pratiques (l'enseignement)

- Controverse *socioconstructivisme* VERSUS *Active teaching* (Good & Brophy)
- Les résultats des recherches processus-produit sont contestés par les tenants du socioconstructivisme, qui n'ont guère de résultats empiriques à faire valoir. Au contraire,
 - KIRSCHNER P.-A., SWELLER J. & CLARK R.-E. (2006). « Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work : An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching ». *Educational Psychologist*, vol. 41, n° 2, p. 75-86.
- Le contre-argument le plus solide des socioconstructivistes: les produits ont été mesurés par des tests standardisés qui n'évaluent pas les compétences de haut niveau



Maîtrise des savoirs à enseigner + rapport épistémique à ces savoirs

- Content Knowledge (Shulman, 1987) + épistémologie de la discipline
 - Exp.: les mathématiques = un savoir certain, absolu; à toute question, il y a une et une seule réponse (Cf. Verschaffelt & De Corte, 2007)
- Pedagogical content knowledge



L'importance des connaissances et croyances l'enseignant en matière d'enseignement et d'apprentissage



Deux axiomes, souvent acceptés sans discussion

- Les croyances des enseignants déterminent leurs pratiques
- Les croyances des enseignants sont modifiables



Or, les recherches actuellement disponibles montrent que

- Les relations entre croyances et pratiques sont complexes (cf. diapositive suivante)
- Elles sont résistantes notamment, face à des connaissances « scientifiques » qui les contredisent (exp. du redoublement)



Enseigner: entre réussir et comprendre

- En une première phase de développement professionnel, pratiques et croyances (ou conceptions) pourraient évoluer et fonctionner de façon autonome.
- Les croyances ou conceptions des enseignants seraient avant tout le produit d'influences sociales et du contexte culturel dans lequel ils vivent. Autrement dit, les croyances et/ou conceptions des enseignants ne s'enracineraient pas prioritairement dans leurs actions; elles en seraient largement indépendantes et ce d'autant plus que les enseignants débutants ont peu d'expérience pratique à leur actif.
- Les croyances n'auraient pas pour fonction première de piloter la pratique ; elles rempliraient d'autres fonctions (identitaires, justificatrices ou défensives, ..^o



Croyances des enseignants =

- « *constructions mentales de l'expérience – souvent condensées et intégrées dans des schémas ou des concepts* » (Siegel, 1985, p. 351).
- « *toute proposition simple, consciente ou inconsciente, inférée à partir de ce qu'une personne dit ou fait, pouvant être précédé par la phrase je crois que...* » (Rokeach, 1976, cité par Pajarès, 1992, p. 314).
- la croyance est « *une représentation que se fait un individu de la réalité ; celle-ci possède assez de validité, de vérité, ou de crédibilité pour guider la pensée et le comportement* » (Harvey, 1986, cité par Pajarès, 1992, p. 313).



Connaissances >< Croyances?

- Pour Fenstermacher (1979, cité par Hofer & Pintrich, 1997), il y a une différence de statut épistémique entre les deux termes.
 - Les connaissances supposent un accord entre les esprits – un accord intersubjectif – fondé sur un ensemble de preuves et/ou d'arguments qui permettent de justifier la validité de la (ou des) proposition(s) retenue(s) ou, au moins, sa (ou leur) plus grande plausibilité par rapport à d'autres conceptions relatives au même objet ou au même phénomène.
- Par extension, on peut dire que les croyances ne présupposent pas d'accord intersubjectif reposant sur un système de validation rigoureux.
- Bien des croyances sont largement partagées au sein de certains groupes sociaux, mais leur évidence tient davantage au fait même qu'elles sont répandues et non contestées qu'au fait qu'elles ont été prouvées ou justifiées par une argumentation rigoureuse.
- Si la majorité des croyances sont d'origine sociale, elles impliquent une adhésion individuelle que des enseignants signalent, par exemple, en affirmant « *je sais que des recherches concluent à l'effet négatif du redoublement, mais, moi, je crois que le redoublement peut parfois servir* ».



Quel est l'état des connaissances des enseignants en ce qui concerne

- La psychologie de l'enfant
- Les théories contemporaines de la cognition et de l'apprentissage
- Des mécanismes de perpétuation des inégalités
- De l'enseignement (exp.: recherche sur le redoublement)
- Etc.



Quelles sont les connaissances démontrées et acceptées de façon unanime par la communauté scientifique?

Les enseignants font-ils la distinction entre leurs croyances et les connaissances « scientifiques » en matière d'enseignement et d'apprentissage



La professionnalité enseignante implique l'adhésion à des valeurs

- De justice
- De lutte contre les inégalités
- De solidarité?
- ...
- En CFWB, les enseignants doivent prononcer le serment de Socrates (// au serment d'Hippocrate des médecins)



Responsabilité et autonomie.

Des valeurs aux significations complexes



Des significations diverses

Responsabilité

- Responsabilité vis-à-vis du bien-être de l'enfant
- Responsabilité (juridique) quant à l'intégrité physique des enfants
- Obligation de réussite
- Accountability

Autonomie

- Liberté de pensée
- Autonomie quant aux moyens d'enseignement, quant aux méthodes
- Et les finalités



Pour un nouveau contrat entre la société et l'école



Les perceptions des enseignants

- Un contrôle qui s'accroît
- Une méfiance accrue: les responsables ne les écoutent plus
- Une perte de valeurs chez les parents
- L'obsession managériale des décideurs politiques

- L'école = un paquebot qui a perdu le cap



Rétablir une communication avec le monde des enseignants



Importance du self efficacy

Cf. Wolfolk-Hoy



A propos de la réflexivité

- Celle-ci est-elle limitée aux actes d'enseignement?
- Celle-ci est-elle « entraînée » de façon à mobiliser les connaissances 'scientifiques'?
- Celle-ci implique-t-elle une réflexion critique par rapport à l'école et par rapport à la société?

