

# Effets de la situation de travail sur le développement des compétences des enseignants

GRANGEAT Michel

L.S.E. – Université Pierre Mendès-France IUFM – GRENOBLE

[michel.grangeat@grenoble.iufm.fr](mailto:michel.grangeat@grenoble.iufm.fr)

Communication n° 46 – Atelier 6

Les compétences des enseignants sont généralement définies selon les aspects didactique ou pédagogique d'une activité concernant un contenu et un groupe-classe spécifiques (Altet, 1996). Ce cadre de référence, nécessaire, façonne la professionnalité enseignante bien que, de plus en plus, les enseignants aient à mener des actions qui le dépassent en s'inscrivant dans des projets collectifs. Ceux-ci surdéterminent bien des pratiques de classe et confrontent les enseignants à de nombreux dilemmes, les conduisant à des positions professionnelles difficiles : repli sur la cellule-classe et rejet de tout contrôle des résultats de l'enseignement, notamment (Tardif & Lessard, 1999). Ces dérives sont préjudiciables à la qualité de l'école lorsque la visée du système est la préparation de chaque apprenant à poursuivre son cursus dans des conditions propices à la réussite (Kherroubi & Plaisance 2000). Il convient donc d'étudier les compétences professionnelles nécessaires à ces activités collectives, essentielles mais peu explorées.

Ce texte – se référant à la sociologie du curriculum et à la didactique professionnelle – étudie l'évolution des compétences professionnelles des enseignants relatives à la mise en cohérence des actions des différents intervenants du curriculum. À cette fin, sont analysés 15 entretiens avec des professeurs du secondaire et du primaire exerçant dans un secteur scolaire où coexistent deux types de situation de travail. Sera étudiée l'effet de l'organisation de cette situation sur l'évolution des compétences.

## **Le positionnement de l'enseignant vis-à-vis des activités de gestion du curriculum**

Les activités de gestion du curriculum représentent un domaine d'investigation qu'il importe d'explorer. Il s'agit de comprendre, premièrement, comment l'enseignant positionne son action dans l'ensemble des matières enseignées, dans la configuration générale du cursus ; deuxièmement, comment il articule les contenus enseignés, les dispositifs mis en œuvre et les parcours suivis par chaque apprenant ; troisièmement, enfin, comment il traite les choix qu'il effectue et qui influent sur les effets produits par le curriculum sur les apprenants. Ce positionnement s'établirait entre deux modalités, cellulaire et intégrée, représentant deux idéals-types ; plus le positionnement est intégré, plus seraient développés la coopération et le partenariat et meilleure serait la qualité de l'offre scolaire. Ce positionnement, qui va caractériser la compétence dans les activités curriculaires, est donc un rapport à la situation : il dépend de la manière de prendre de l'information, d'adapter la conduite et de la contrôler. Il importe alors de comprendre comment varie ce rapport.

## **L'importance des conceptualisations**

Ce rapport agent/situation dépend largement de la conceptualisation de la situation, de l'organisation et du développement des schèmes construits dans l'interaction entre l'agent et les composantes de la situation (Vergnaud, 1996). De ce fait, la compétence repose sur les éléments du schème que sont : les buts qui assurent la fonctionnalité de l'action, même si celle-ci n'est pas évidente en première analyse ; les règles d'action, les règles de conduite qui engendrent l'action, y compris la prise d'informations et le contrôle ; les invariants opératoires, éléments les plus cognitifs du schème puisqu'ils permettent de sélectionner l'information pertinente et d'activer la règle d'action adéquate en fonction du but (Vergnaud, 1996). Ces éléments, qui déterminent la nature des compétences professionnelles, sont ceux qui seront étudiés en ce qui concerne la gestion du curriculum. Du fait de l'importance des conceptualisations des agents dans toute activité complexe l'évaluation des compétences s'intéressera à ce que l'enseignant peut dire de ses pratiques, (Vergnaud, 2001), aux régulations qui sont explicites lors d'un entretien (Allal, 1992, 2002) ; cet accès aux règles d'action par le discours permet, en outre, d'étudier les activités qui, par nature, sont peu observables directement.

## **Question de recherche**

Cette recherche vise alors deux objectifs liés. Le premier consiste à caractériser le positionnement des enseignants sur le continuum cellulaire/intégré du fonctionnement curriculaire ; cette caractérisation consisterait en une identification des schèmes relatifs à chacune des trois dimensions des activités

curriculaires ; cependant, pour des raisons de faisabilité, seule la première dimension – la cohérence des activités des différents intervenants – sera explorée ici. Le second cherche à déterminer l'écart de ces compétences selon l'organisation de la situation de travail de l'enseignant ; ici, deux situations seront distinguées, selon que l'enseignant participe à un réseau premier/second degré ou exerce de manière ordinaire. Pour accéder aux compétences, seront spécifiées – par une analyse de contenu – les conceptualisations, et notamment les constituants du schème.

La question est donc de comprendre en quoi l'organisation de la situation de travail modifie les conceptualisations, et donc les compétences des enseignants, en ce qui concerne les activités curriculaires. L'hypothèse étant que lorsque la situation de travail organise des interactions entre différents intervenants du curriculum, les enseignants se rapprochent d'un fonctionnement curriculaire de mode intégré, malgré les difficultés liées à ce moindre cloisonnement de leur activité.

### **Expliciter le référentiel**

L'évaluation est comprise ici comme formative, au sens quelle représente « *un processus d'évaluation continue ayant pour objectif d'assurer la progression des individus engagés dans une démarche d'apprentissage ou de formation selon deux voies possibles : soit par des modifications de la situation ou du contexte [...], soit en offrant à chaque individu l'aide dont il a besoin pour progresser* » (Scallon, 2000, p. 21). Dans ce but, afin de ne pas apparaître comme une norme plaquée sur le métier d'enseignant ou de rester à l'état de listes d'indicateurs toujours extérieurs aux pratiques réelles, il importe d'explicitier le référentiel de l'évaluation (Figari, 2001) Ce référentiel (cf. annexe 1), reprend et organise les termes des analyses précédentes. Chaque critère se décline en deux indicateurs, le premier correspond à une pratique qui devrait être accessible à chaque enseignant interrogé.

### **Le recueil des données de l'évaluation**

Le public est constitué par les 110 enseignants d'un secteur scolaire ordinaire (résultats aux évaluations externes ; répartition socioprofessionnelle) où un dispositif expérimental, mis en place par les instances académiques, regroupe les enseignants et les cadres institutionnels du collège et des écoles primaires. Ceux-ci ont la possibilité de participer à des ateliers de réflexion et d'action pédagogiques ou didactiques : échanges de pratiques, évaluation et suivi de l'élève, éducation à la santé et à la citoyenneté, arts et culture, langues vivantes, sciences. Ils peuvent prendre des responsabilités dans la conduite des ateliers ou dans celle du réseau lui-même. Trois groupes sont alors distingués selon que les enseignants exercent des responsabilités dans le réseau (RR), se contentent de participer aux ateliers (PR) ou poursuivent leur travail sous une forme ordinaire (NR). Les données sont issues de 15 entretiens avec des professeurs du secondaire et du primaire exerçant dans ce secteur scolaire. En comparant les groupes d'enseignants, une première analyse des entretiens a conduit à identifier quatre structures de compétences relatives à la régulation du curriculum (Grangeat, 2003). Celles-ci se développent selon un continuum allant de la fermeture sur la cellule-classe jusqu'à une intégration dans l'activité professionnelle des multiples temporalités inhérentes au parcours curriculaire de l'apprenant. La présente étude est centrée sur une seule des trois dimensions de l'activité, celle relative à la cohérence des actions propres à l'enseignant avec l'ensemble du curriculum. Pour chacune des modalités précédentes, les discours des enseignants seront comparés en vue de comprendre, à la fois, la manière dont ils conçoivent leur activité et l'effet du mode d'organisation de leur situation de travail.

### **Compétences curriculaires de modalité “cellulaire”**

Sous cette modalité, les conceptions et les pratiques des enseignants sont centrées sur la classe ou sur la discipline enseignée et situées dans une sorte de confusion des différents éléments du contexte de travail. L'analyse du discours de ces enseignants dégage, à la fois, les caractéristiques de cette sorte de cantonnement sur la cellule-classe et les ressources propres à ces enseignants leur permettant de remplir la mission qui leur est prescrite : les compétences curriculaires des enseignants sont marquées par le cloisonnement des contenus et un manque d'échanges entre acteurs ; la situation “réseau” conduit à élargir ce champ par une prise en compte, d'une part, de la progression de l'élève dans le cursus et, d'autre part, des savoir-faire et des opinions d'acteurs proches.

### **Compétences curriculaires de modalité “émergente”**

Sous cette modalité “émergente” le discours enseignant est moins marqué par l'imprécision du contexte de travail. Il montre, plus particulièrement, comment l'enseignant prend en compte l'action de différents

professionnels qui interviennent dans le curriculum. Pour les enseignants participant au réseau, apparaît, de plus, une certaine mise en perspective des problèmes professionnels, notamment ceux relatifs aux élèves en difficulté : comparer plusieurs points de vue et pratiques permet à la fois de relativiser les difficultés et de sérier les modifications devant être apportées aux routines personnelles. Les compétences curriculaires des enseignants sont marquées par la prise en compte des différences entre élèves, notamment pour ceux qui sont en difficulté. La situation “réseau” conduit à intégrer l’activité dans des dispositifs conçus et gérés collectivement.

### **Compétences curriculaires de modalité “élargie”**

Cette modalité inscrit le développement des compétences curriculaires dans la continuité des structures précédentes. Seule à comporter des sujets issus de toutes les catégories de l’échantillon, cette modalité “élargie” montre ainsi l’écart entre les enseignants isolés et ceux qui interagissent dans un projet collectif. De fait, l’horizon professionnel de ces derniers s’ouvre à des coopérations qui, sans cette organisation du travail, ne pourraient exister. Celles-ci concernent, à la fois : une coordination dans la prise en considération des particularités des élèves, notamment des difficultés ; un référencement à des indicateurs de réussite ou de difficultés explicités collégialement ; un élargissement, par observations réciproques, du répertoire des stratégies d’enseignement ; un agencement des différentes progressions disciplinaires. C’est donc la régulation de l’activité enseignante qui devient plus rationnelle.

### **Compétences curriculaires de modalité “intégrée”**

Cette modalité marque, pour la présente étude, un aboutissement : sous cette modalité ne se trouvent qu’un débutant et un seul enseignant isolé, et pour la seule dimension “cohérence”. Les caractéristiques d’une activité située dans un système dynamique apparaissent nettement dans le discours des enseignants. Tout d’abord, un réseau d’invariants opératoires permet à l’enseignant de distinguer : les divers éléments de son environnement de travail (les personnes, les espaces, les supports matériels, etc.), la variété des actions potentiellement efficaces (l’organisation en grand groupe ou en ateliers restreints, l’adaptation en direct ou en différé, etc.), l’importance relative des différents buts de l’action (le noyau essentiel et les activités d’approfondissement, les notions et les démarches, etc.) et les différentes temporalités qui traversent l’activité (celles de l’apprenant, de sa famille, des collègues de l’année en cours, ceux qui ont précédé ou qui suivront). Parallèlement, le mode de régulation de l’activité devient plus rationnel : le mode d’approche des apprenants est différencié selon le degré du cursus, le moment dans l’année et la personnalité de l’élève (i.e. : si ce dernier est jeune, mieux vaut continuer à lui proposer des activités d’expérimentation plutôt que de “forcer” l’acquisition).

Dans ces caractéristiques, sont cependant comme incrustées des traits tenant des modalités précédentes ; par exemple, vis-à-vis de la centration sur l’enseignant, à propos du moment de correction des exercices, une telle dira : *“quand il me montre ce qu’il m’a fait”* puis se reprendra : *“enfin, ce n’est pas pour moi, c’est pour lui, pour mieux réussir après”*. Ces dires sont à l’évidence des témoins du développement des compétences ; ils marquent également la réalité du métier d’enseignant, loin de tout idéalisme.

Il demeure, sous cette modalité comme à travers les précédentes, l’expression qu’il est difficile aux enseignants de se rencontrer pour échanger lorsque les réunions, d’une manière ou d’une autre, ne sont pas institutionnalisées. De même, sous cette modalité comme pour les autres, apparaît nettement la pénibilité du travail, le stress et le découragement des enseignants isolés. En revanche, contrairement à ce qui était attendu, aucun enseignant de la situation “réseau” n’a regretté les réunions générées par celui-ci ; à l’inverse, majoritairement, est reconnu le fait que ce travail en interactions conduit à un soulagement, stimule l’amélioration des pratiques et rend l’activité plus intéressante, plus approfondie.

### **Conclusion : les effets de la situation sur les compétences**

En conséquence, il semble que les compétences curriculaires des enseignants étudiés ici se positionnent graduellement, selon quatre modalités, sur un continuum entre :

- une modalité cellulaire, correspondant à une centration sur les fondamentaux du travail enseignant. L’activité vise la transmission de savoirs disciplinaires à une classe d’élèves, elle est régulée par la centration sur l’enseignant et sa matière. C’est le savoir-faire, le savoir-appliquer, qui définit la compétence.
- une modalité intégrée, correspondant à une conception étendue du travail enseignant. L’activité vise la maîtrise de compétences par chacun ; elle est régulée par la médiation de l’enseignant, entre

l'apprenant et le savoir, entre l'apprenant et le système scolaire. Ce qui caractérise la compétence, c'est alors le savoir-anticiper, le savoir-comprendre, afin d'articuler ses propres actions à celles des autres acteurs éducatifs, d'une part, et aux processus cognitifs de l'apprenant, d'autre part.

Ce résultat est conforme à l'analyse effectuée lors de la revue de question (Pastré, 1999a). Il apparaît, cependant, que la situation "réseau" stimule le développement des compétences professionnelles, tout au moins en ce qui concerne la conduite des activités curriculaires étudiées ici. À tous les niveaux du développement, la situation "réseau" facilite, pour l'enseignant, la coordination des dynamiques, des temporalités et des parcours qui constituent le parcours scolaire des apprenants.

L'étude montre que les compétences des enseignants sont plus expertes lorsque, dans le but de résoudre un problème construit de manière collégiale (amélioration la cohérence des enseignements et l'intégration de tous les élèves, dans le cas étudié ici), la situation de travail est organisée de manière à :

- créer des interactions entre les professionnels de différents degrés du système scolaire (maternelle, élémentaire, collègue), exerçant différentes fonctions (enseignants, encadrants, conseillers, assistants sociaux, médecins, etc.).
- concevoir, réguler et évaluer des dispositifs construits en commun, qu'ils soient didactiques (progressions, lexiques, séquences), pédagogiques (charte des règles de vie, projets d'action culturelle) ou professionnels (observation et analyses mutuelles des pratiques ; document commun de suivi des élèves).

Ce résultat, ici encore, est conforme aux résultats de la revue de question (Mayen, 1999).

La méthodologie d'évaluation des compétences professionnelles des enseignants – tout au moins en ce qui concerne les activités consistant à gérer le curriculum – aurait donc à tenir compte, premièrement, de l'organisation de la situation de travail : le contexte professionnel – et notamment les occasions de structuration des interactions qui sont disponibles aux intervenants – joue sur le niveau d'élaboration des conceptualisations et donc sur le niveau d'actualisation des compétences. Cette méthodologie aurait à tenir compte, deuxièmement, de la dynamique, quasi développementale, de l'évolution des compétences professionnelles : dans une perspective formative, l'évaluation gagnerait à déboucher sur l'identification de buts et de règles d'action proximaux, adaptés à chaque enseignant ou à chaque établissement, sachant que tous sont susceptibles d'évoluer vers un fonctionnement curriculaire plus intégré. Reste donc aux chercheurs, aux décideurs, aux formateurs et aux enseignants à concevoir et mettre en œuvre des situations de travail comportant, potentiellement, une dynamique d'amélioration des compétences professionnelles.

## Références bibliographiques

- ALLAL, L. (2002). Acquisition et évaluation des compétences en milieu scolaire. Dans J., Dolz, & E., Ollagnier (Éds.). *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 77-94). Bruxelles : de Boeck.
- ALLAL, L., & SAADA-ROBERT, M. (1992). La métacognition : cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situations scolaires. *Archives de psychologie*, 60, 265-296.
- ALTET, M. (1996, 3<sup>e</sup> éd. 2001). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. Dans L., Paquay, M., Altet, E., Charlier, & P., Perrenoud (dir.). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 27-40). Bruxelles, de Boeck.
- BERNSTEIN, B. (1975). On the curriculum, in *Class, codes and control* (vol. 3). Londres : Routledge and Kegan Paul.
- CRAHAY, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles : De Boeck.
- CRAHAY, M. (2002). Enseigner, entre réussir et comprendre – Théories implicites de l'éducation et pensée des enseignants experts – Essai de recadrage socio-constructiviste. Dans J., Donnay, & M., Bru. *Recherches, pratiques et savoirs en éducation* (pp. 108-132) Bruxelles : De Boeck.
- FIGARI, G. (2001). L'évaluation de l'établissement : pour une construction collective de sens. Dans G., Pelletier, (dir.). *Décentralisation en éducation : entre projet et évaluation* (pp. 9-37). Montréal : Éditions de l'AFIDES.
- FORQUIN, J.C. (1998). Rubrique « curriculum ». Dans P., Champy, & C., Étévé. *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (pp. 239-243). Paris : Nathan.
- FORQUIN, J.C. (1996, 2<sup>e</sup> éd.). *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles : De Boeck.
- GRANGEAT, M. (2003). Expliciter les indicateurs d'évaluation des compétences professionnelles : Le cas des compétences curriculaires d'enseignants d'écoles primaires et de collège. *Actes du 16<sup>e</sup> colloque international de l'ADMEE-Europe*. Université (ULG) : Liège.
- ISAMBERT-JAMATI, V. (1990). *Les savoirs sociaux, Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leur réforme*. Paris : Éditions Universitaires.
- JONNAERT, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme*. Bruxelles : De Boeck.
- KHERROUBI, M., & PLAISANCE, E. (2000). Les évolutions de l'enseignement du premier degré en France. Dans A., van Zanten (dir.), *L'état de l'école* (pp. 26-34). Paris : éditions La Découverte.
- LEPLAT, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris : PUF.
- MAYEN, P. (1999a). Des situations potentielles de développement. *Education permanente*, 139, 65-86.
- MAYEN, P. (1999b). Les écarts de l'alternance comme espaces de développement des compétences. *Education permanente*, 141, 23-38.
- MEURET, D. (2003). Pourquoi les jeunes Français ont-ils à 15 ans des compétences inférieures à celles de jeunes d'autres pays ? *Revue française de pédagogie*, 142, 89-104.
- PASTRE, P. (1999a). Travail et compétences : un point de vue de didacticien. *Formation Emploi*, 67, 109-124.
- PASTRE, P. (1999b). La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives. *Education permanente*, 139, 13-37.
- PERRENOUD, P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*, Genève : Droz.
- PIAGET, J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris : PUF.
- PIAGET, J. (1975). *L'équilibration, problème central du développement*. Paris : PUF.
- PIAGET, J. (1977). *Recherches sur l'abstraction réfléchissante*. Paris : PUF.
- ROUSSEAU-FUSCO, E. (2003). Le modèle français d'intégration et les dynamiques interethniques dans deux écoles de la banlieue parisienne. *Revue française de pédagogie*, 144, 29-37.
- SAMURÇAY, R. & PASTRE P. (1995). La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences. *Education permanente*, 123, 13-31.

- SAVOYANT, A. (1979). Éléments d'un cadre d'analyse de l'activité : quelques conceptions essentielles de la psychologie soviétique. *Cahiers de psychologie cognitive*, 22, 17-28.
- SCALLON, G. (2000). *L'évaluation formative*. Bruxelles : De Boeck.
- TARDIF, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal : les éditions Logiques.
- TARDIF, M. et LESSARD, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien – Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck.
- VAN ZANTEN, A. (2004). *Les politiques d'éducation*. Paris : PUF.
- VERGNAUD, G. (2001). Psychologie du développement cognitif et évaluation des compétences. Dans G., Figari & M., Achouche. *L'activité évaluative réinterrogée* (pp. 43-51). Bruxelles : De Boeck.
- VERGNAUD, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. Dans J.-M., Barbier (Dir.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 275-292). Paris : PUF.
- VERGNAUD, G. (1991). Langage et pensée dans l'apprentissage des mathématiques, *Revue française de pédagogie*, 96.

**Le référentiel de l'évaluation des compétences curriculaires (Dimension 1 : La *Cohérence* des activités de classe sur une longue durée)**

Dimensions	Questionnement	Critères	Référénts	Indicateurs : Comment fait l'enseignant pour	Instruments
<p><i>Cohérence</i> des activités de classe sur une longue durée.</p>	<p>Comment faire pour que l'apprenant trouve de la cohérence au long de son expérience scolaire ?</p>	<p>Cohérence des contenus à enseigner</p>	<p>Le discours des enseignants sur leur pratique</p>	<p><b>échanger</b> à propos des pratiques professionnelles.  <b>harmoniser</b> les activités d'enseignement avec ses collègues, de la classe ou du cycle, en amont ou en aval.</p>	<p>Entretiens semi-directifs de 25 à 30 minutes avec un échantillon d'enseignants des écoles et du collège.</p> <p>Analyse du discours en termes de position d'énonciation (proportion des déictiques) et de réseaux de significations (fréquence des occurrences et cooccurrences des termes propres à l'analyse curriculaire).</p> <p>Analyse de contenu pour repérer composants du schème (fréquence selon les modalités curriculaires).</p> <p>Comparaison entre les contextes expérientiels et organisationnels</p>
		<p>Cohérence avec les intervenants des dispositifs associés au curriculum</p>		<p><b>coopérer</b> avec les différents intervenants scolaires de l'établissement, notamment le personnel spécialisé dans l'aide aux élèves en difficulté ou dans la vie scolaire.  <b>associer</b> les partenaires de l'école dans certaines activités scolaires ou s'associer à leurs activités.</p>	
		<p>Cohérence dans la conception du parcours proposé</p>		<p><b>participer</b> à un projet ou un dispositif collectif visant les apprentissages scolaires.  <b>piloter</b> les activités ou les dispositifs collectifs, de manière informelle ou organisée par des réunions.</p>	