

---

## **Symposium « formation et travail : dynamiques de professionnalisation d'enseignants des premiers et second degrés »**

### **La professionnalisation des PLC2, entre problèmes communs ouverts et spécificités disciplinaires**

**Laurent Cosnefroy**

*Institut universitaire de formation des maîtres  
de Haute-Normandie  
76130 Mont Saint-Aignan  
Laboratoire CIVIIC, Université de Rouen  
[laurent.cosnefroy@rouen.iufm.fr](mailto:laurent.cosnefroy@rouen.iufm.fr)*

---

*RESUME. La communication présente une recherche qualitative fondée sur l'analyse des problèmes professionnels évoqués durant cinq années de séances d'analyse de pratiques avec des PLC2 de mathématiques, lettres modernes, anglais et espagnol. L'analyse des données conduit à identifier des problèmes ouverts, communs à toutes les disciplines, qui obligent les enseignants à clarifier leur position avant de construire des gestes professionnels, ainsi que des constellations de problèmes professionnels spécifiques à certaines disciplines. La conclusion examine les implications de ces résultats sur la formation professionnelle des PLC2.*

*MOTS-CLES : analyse de pratique, professionnalisation, spécificités disciplinaires, problèmes ouverts, second degré.*

---

## 1 Introduction

Former à une profession implique d'avoir identifié au préalable les savoirs nécessaires pour accomplir avec succès les tâches qui la constituent. C'est donc d'abord définir le plus précisément possible les problèmes centraux à résoudre qui constituent le cœur de la profession. Beaucoup de chercheurs ont décrit les caractéristiques spécifiques de l'activité enseignante. L'interactivité et l'imprévisibilité sont certainement les plus citées (Altet, 1994 ; Gauthier, 1997 ; Tardif & Lessard, 1999). De nombreux événements surviennent simultanément, parfois inattendus, et en un temps très court l'enseignant doit prendre des décisions qui reflètent l'importance qu'il accorde aux différents événements. De ces caractéristiques découle une conception de la professionnalisation qui privilégie moins la technicisation par l'apprentissage de procédures que la capacité à s'adapter à des situations complexes « *sans être tenu de choisir la solution dans un répertoire constitué par d'autres* » (Perrenoud, 1994). Dans cette perspective, l'analyse de l'expérience professionnelle joue un rôle central. Elle est au fondement des dispositifs d'analyse de pratiques qui se sont développés depuis quelques années dans les IUFM, mais qui, selon qu'ils privilégient la maîtrise de gestes professionnels ou l'élucidation de l'implication personnelle, sont d'une grande diversité dans les objets et dans les méthodologies qu'ils privilégient (Marcel, Olry et al., 2002). Les travaux sur l'analyse de pratiques cherchent surtout à décrire et à comprendre l'activité du sujet analysant son expérience professionnelle ainsi que les conditions pouvant favoriser cette activité. En revanche, on ne dispose pas d'une vue d'ensemble des situations abordées et des problèmes professionnels évoqués dans les séances d'analyse de pratique, comme si cela était un élément secondaire par rapport à l'activité d'élaboration de l'enseignant, ou comme si ces situations étaient déjà connues. Elles ne le sont en fait qu'à un niveau très général : on sait, par exemple, que sont fréquemment évoquées des situations qui posent problème parce qu'elles mettent en cause l'autorité de l'enseignant. Ne pas faire le travail demandé, bavarder sans cesse, commenter à voix haute ce que dit le professeur, sont toutes trois des situations où l'enseignant peut sentir son autorité contestée, pourtant il est vraisemblable qu'elles ouvrent à des significations différentes et conduisent à mobiliser des ressources elles aussi différentes pour y répondre. L'intention de cette communication est donc de prendre comme objet de recherche les dispositifs d'analyse de pratique dans leur apport à la professionnalisation, mais en déplaçant la question de recherche de l'activité méta du sujet analysant sa propre expérience

professionnelle aux situations qui font problème pour les caractériser et ainsi mieux comprendre les tâches effectives qu'ont à résoudre les enseignants. Plus précisément, nous sommes partis d'une proposition de Blanchard-Laville (1998) qui souligne que l'analyse de pratiques contribue au développement de l'identité professionnelle par le repérage de questions en débat qui structurent la profession et donne un sentiment d'appartenance à une communauté où se posent des questions spécifiques. Se professionnaliser serait d'abord identifier ces problèmes centraux. Ceux-ci ne sont pas identifiés comme tels au moment de l'entrée en stage, c'est justement l'exercice professionnel et la formation qui les fait émerger et les formule. Ce serait ensuite construire une théorie, nécessairement provisoire et révisable, par rapport à ces problèmes à la fois centraux, parce qu'il est impossible de ne pas y être confronté dans la pratique, et ouverts puisque plusieurs modes de réponses sont possibles, forçant ainsi l'enseignant à prendre position. Ce repérage participe à la fois d'une dimension identitaire et d'une dimension opératoire, puisque c'est pour répondre aux problèmes identifiés qu'il va falloir acquérir des gestes professionnels. En somme, se professionnaliser consisterait pour une part à identifier des problèmes professionnels qui contribuent à construire un sentiment d'appartenance (aspect identitaire) et qui vont être résolus par des gestes professionnels (aspect opératoire).

## 2 Méthode

A l'IUFM de Rouen il est proposé pour chaque discipline du second degré cinq séances d'analyse de pratique de deux heures. Notre activité de co-animateur de séances dans certaines disciplines s'est doublée dès le début de ces séances d'une préoccupation de chercheur organisée autour de deux questions :

- quelles sont les questions en débat qui structurent la profession d'enseignant du second degré, quelle que soit la discipline concernée ?

- est-il possible d'identifier des questions qui soient propres à une discipline ?

Nous avons mené une recherche qualitative à partir d'un corpus constitué des notes prises au cours des quatre-vingt-quinze séances que nous avons co-animées pendant cinq ans en lettres modernes, mathématiques, anglais et espagnol (quatre ans dans cette discipline). Ces notes s'attachent à restituer la chronologie des problèmes rencontrés au fil de la séance. Cependant, elles ne sauraient traduire un résumé exhaustif des problèmes abordés, la densité de la prise de notes variant, d'une façon qui échappe en partie à notre contrôle, en fonction des séances ou des moments de la séance. Les notes ont fait l'objet régulièrement (mais pas systématiquement) d'une reprise en dehors des séances aboutissant soit à une reconstitution détaillée en complétant les notes par notre mémoire des événements, soit à une fiche de synthèse. Ces deux opérations ont conduit à des analyses régulières de ce qui avait été dit, autorisant un premier repérage de régularités qui agit en retour sur le recueil des données en modifiant sur certains points le système de prise de notes. La démarche adoptée est ainsi celle de l'analyse en cours de

recueil de données. Dans une recherche qualitative « *le modèle idéal de recueil et d'analyse de données est celui qui dès le début entremêle ces deux opérations* » (Huberman et Miles, 1991).

### 3 Résultats

#### 3.1 Des problèmes en débat

Il nous semble possible d'identifier au moins cinq catégories de problèmes en débat quelle que soit la discipline. Il s'agit de problèmes ouverts auxquels on peut répondre de diverses façons en fonction du positionnement personnel adopté. Tout enseignant, parce qu'il sera confronté inévitablement à ces problèmes professionnels, est tenu de se construire une « doctrine », même provisoire, qui guidera son action et lui permettra de répondre de façon cohérente et crédible aux yeux des élèves.

##### 1) La même règle pour tous est-elle équitable ?

On résume sous cette dénomination un ensemble de questions traduisant de façon opératoire les problèmes que pose l'hétérogénéité des élèves. Ils touchent principalement à l'individualisation de la sanction et de la notation. Le débat sous jacent est celui des rapports entre égalité et équité.

- l'échelle de sanctions à adopter : on peut répondre différemment à des transgressions identiques en fonction de la spécificité des élèves. L'un des exemples le plus fréquemment cité concerne l'attitude à adopter face aux devoirs rendus en retard.

- l'individualisation de la notation ou des contraintes de réalisation des travaux en classe (variabilité du temps accordé, accès aux documents autorisés pour certains élèves).

- le traitement des élèves absents : dans quelle mesure s'autorise-t-on à tenir compte dans la correction d'un devoir sur table qu'un élève ait été absent au cours précédent ?

##### 2) Que signifie bien se tenir en classe ?

Il s'agit ici de savoir ce qu'on exige des élèves. Sur ce point il ne peut y avoir de consensus chez des enseignants issus de milieux sociaux divers aux pratiques éducatives elles-mêmes diverses. On peut aisément lister une suite d'items par rapport auxquels la variabilité des réponses est la règle : garder ou retirer le manteau ou l'écharpe ; mâcher du chewing-gum, s'asseoir d'une certaine façon sur la chaise. Se balancer en permanence, s'asseoir en tailleur ou de côté, appuyé contre le mur, est-ce tolérable ? De quelle façon peut-on définir une tenue vestimentaire correcte ? Ce problème survient plus particulièrement à propos des jeunes filles. L'enseignant doit alors déterminer l'attitude à adopter (faut-il faire des remarques ?) concernant des tenues jugées excitantes sexuellement (string dépassant des pantalons, minijupes

très courtes, décollés généreux). La difficulté est à la fois de clarifier pour soi le cadre que l'on souhaite instaurer et, plus encore, de le clarifier aux yeux des élèves en étant en mesure de leur en dire quelque chose. Ce dernier point est évidemment crucial puisqu'en passant d'un enseignant à l'autre les élèves sont confrontés à une diversité de cadres qui peut donner à penser que l'établissement de règles relève du pur arbitraire.

### 3) Quelles modalités d'évaluation choisir et selon quel équilibre ?

Au-delà des problèmes spécifiques de notation évoqués précédemment, l'enjeu de l'évaluation et de permettre, grâce à un ensemble d'indicateurs, de porter un jugement sur la valeur scolaire de l'élève dans une discipline considérée (Bressoux, 2000). Cet ensemble d'indicateurs est à construire par les enseignants et nécessite au moins deux décisions. La première consiste à déterminer le poids respectif du travail à la maison et du travail en classe. Le travail à la maison peut être perçu comme un non travail (lorsque travailler se résume à imprimer des pages Internet par exemple) ou, au contraire, comme un autre mode de travail qui instaure un rapport au temps différent permettant de développer plus aisément un regard critique sur le travail effectué. Une seconde décision concerne la ligne de partage à opérer entre travailler seul et travailler à plusieurs (en classe ou à la maison). Travailler à plusieurs c'est laisser la possibilité de copier et de sous-traiter le travail aux autres mais c'est aussi proposer une modalité de travail où l'on peut profiter des échanges avec autrui et apprendre dans un travail collaboratif.

### 4) Connaître le passé de l'élève est-ce un avantage ?

Deux ensembles d'arguments opposés sont régulièrement avancés à ce propos. La connaissance du dossier scolaire ou d'éléments de l'histoire personnelle de l'élève (grâce aux fiches remplies en début d'année notamment), aide à donner sens à sa conduite et permet des réactions mieux adaptées. C'est une des voies qui alimente la construction d'un regard personnalisé sur l'élève. Toutefois, cela ne va pas sans créer des effets d'attente. L'adolescent est un être en changement, ce qu'il a fait auparavant n'est pas nécessairement prédictif de ce qu'il fera maintenant, de sorte que la connaissance d'informations concernant l'élève induit un risque réel de d'enfermement de ce dernier dans une catégorie figée.

### 5) Comment parler de sa discipline aux élèves ?

Face au manque d'intérêt de certains élèves, l'enseignant est amené à s'interroger sur le sens que l'on peut attribuer au fait d'apprendre et de pratiquer la discipline qu'il enseigne. En fait, cette question recèle une double difficulté. La première provient de l'hésitation entre une logique centrée sur l'élève, qui conduit fréquemment à imaginer que l'argument de l'utilité est décisif pour susciter l'intérêt, et une logique centrée sur sa propre expérience de la discipline où l'utilité occupe souvent une place plus restreinte au profit d'un plaisir intrinsèque lié à la pratique même de la discipline. Cet arbitrage, tâche en elle-même complexe, est rendu d'autant plus difficile que la discipline en question a une valeur importante pour

l'enseignant. Les études que l'on a menées, surtout lorsqu'elles ont été longues et couronnées de succès, participent à la définition de soi. Se rendre compte qu'un savoir si essentiel pour soi et jugé sans importance par autrui est une épreuve déstabilisante où le sentiment de la valeur de soi peut être remis en cause. Dans ces conditions, le désintérêt manifesté par les élèves offre à l'enseignant un miroir douloureux, mais c'est pourtant dans ce contexte qu'il convient de parler de sa discipline de façon convaincante, sans ressentiment à l'égard des élèves.

Sur tous ces points, sauf peut-être le dernier, les interactions qui se développent au cours des séances d'analyse de pratique aident l'enseignant à développer des compétences « *inscrites dans des valeurs éducatives et une éthique professionnelle* » (Donnay et Charlier, 2006). Elles participent à la construction progressive de ce que Prairat nomme une déontologie orientée par l'éthique dont le rôle est « *d'éclairer les praticiens dans leur décision et les guider dans l'action. Loin d'être un carcan qui les asservit et les enferme, elle est un guide pour assumer une responsabilité en acte, pour trouver des réponses à ce qui ne va plus de soi ou à ce qui n'est jamais allé vraiment de soi* » (Prairat, 2007).

### **3.2 Des problèmes spécifiques aux disciplines**

Les modalités de la mise au travail et de l'apprentissage des connaissances varient selon les disciplines, générant des questions propres à chacune d'elles. Ainsi, il est possible d'isoler deux constellations de questions différenciant nettement les langues des mathématiques. Une thématique spécifiquement abordée dans les groupes d'analyse de pratiques de langues concerne la participation individuelle des élèves. L'objectif d'un professeur de langues est de faire s'exprimer les élèves. Un élève qui ne participe pas est un élève qui pose problème pour un professeur de langues. Il en résulte une attention particulière pour comprendre l'absence de participation. Dès lors, interpréter le silence d'un élève fait partie des compétences à construire. Le choix des documents travaillés en classe est aussi déterminant, mais expose à une prise de risque inévitable. L'idéal serait que le thème illustré par le document (la drogue, la famille, l'émigration par exemple) soit suffisamment fédérateur pour laisser la possibilité à chacun de s'exprimer à partir de ses acquis et de son histoire personnelle sans induire pour autant une résonance émotionnelle trop intense, mais ce dernier point est évidemment imprévisible. L'objectif de faire participer individuellement chaque élève conduit ainsi à s'interroger sur les frontières entre expression d'une opinion et dévoilement de soi qui nous semble caractéristique de l'expérience professionnelle des professeurs de langues. Cet objectif nécessite également de prêter attention à chacun des élèves pour se souvenir de la quantité et de la qualité de la participation. La gestion du groupe classe se double ici d'un effort permanent pour individualiser chaque élève. Enfin, la valorisation de la participation passe par la notation, ce qui conduit à identifier deux nouveaux obstacles. Les critères de notation de l'oral peuvent être multiples

(quantité de participation, complexité syntactique de la phrase produite, qualité de l'accent,...) de sorte qu'il convient d'arbitrer entre ces critères, à quoi s'ajoute le problème de la mémorisation de ces interventions qui surviennent tout au long de l'heure de cours, d'où les échanges fréquents pendant les séances d'analyse de pratique sur les techniques et les grilles d'analyse de la participation qui serviront de base ultérieurement à la notation. A la participation individuelle se substitue chez les professeurs de mathématiques une autre colonne vertébrale : les exercices écrits, qui s'inscrivent dans une certaine durée (par opposition à l'intervention orale beaucoup plus dans l'instant) et auxquels tous les élèves sont confrontés en même temps (tandis qu'un seul participe en langues), si bien que se pose le problème de déterminer d'une part qui, parmi ces élèves, a besoin d'aide et, d'autre part, comment répartir équitablement l'aide entre tous ceux qui en ont besoin. Tous les élèves sont confrontés à des tâches identiques appelant une bonne réponse. Les tâches qu'ont à résoudre les élèves en cours de langues lorsqu'on leur demande de participer individuellement, sont plus ouvertes. On ne peut corriger collectivement une tâche qui fait appel à l'expression des opinions (par exemple commenter une image ou un texte), il n'y a pas une seule réponse qui s'impose. En revanche, la correction des exercices devient une situation professionnelle centrale en mathématiques, confrontant à un ensemble de décisions : une correction en classe ou à la maison, seul ou en groupe, notée ou non notée. Envoyer au tableau est l'une de ces modalités de correction, mais elle est problématique. Ce geste apparemment banal pour un professeur de mathématiques est en réalité un problème professionnel à part entière qu'il convient d'apprendre à résoudre en développant une lecture plurielle de la situation où s'entrecroisent aspects psychologique et pédagogique : le niveau de l'élève est à prendre en compte (trop faible, la correction sera peu dynamique et l'attention du reste de la classe baissera), comme est à prendre en compte qu'aller au tableau c'est montrer son corps aux autres, situation susceptible d'activer toutes sortes d'angoisses quant à la taille, la corpulence, la force ou la voix. Le tableau ci-dessous résume la constellation des situations problèmes évoquées spécifiquement en langues et en mathématiques.

Disciplines	Anglais Espagnol	Mathématiques
Mode d'entrée privilégié	La participation individuelle	Les exercices écrits
Problèmes associés	1 Choisir des documents qui ouvrent la parole 2 Donner sens au silence d'un élève 3 Mémoriser les interventions	1 Identifier les élèves qui ont besoin d'aide 2 Répartir l'aide entre tous ceux qui en ont besoin 3 Choisir une modalité de

	orales 4 Intégrer la note d'orale à la note globale	correction 4 Envoyer un élève au tableau
--	--	---

**Tableau 1.** Réseaux de problèmes associés en anglais, espagnol et mathématiques.

#### 4 Conclusion

Les résultats présentés se répercutent de deux manières sur la professionnalisation des enseignants du second degré.

La découverte, pendant l'année de stage, de problèmes communs ouverts ne participe pas seulement à l'émergence d'une identité professionnelle (Blanchard-Laville, 1998). Elle souligne également que la professionnalisation est un processus marqué par le conflit. Le travail de l'enseignant, comme tout travail (Clot, 1999), confronte à une lutte entre des tendances contradictoires. Une des facettes de la professionnalisation serait précisément dans la découverte progressive d'un certain nombre de problèmes communs ouverts, où se cristallisent des points de vue contradictoires, ce qui oblige l'enseignant à clarifier sa propre position et à construire une ligne de conduite qui lui permette d'agir de façon cohérente. Dans ce parcours le conflit accompagne la construction de compétences. Il faut prendre position pour pouvoir ensuite construire des gestes professionnels en fonction du cadre choisi. En fonction de celui-ci, les situations à traiter changent et par conséquent les compétences à construire. Développement des compétences et construction d'une déontologie orientée par l'éthique ont donc parti lié.

La différenciation si habituelle entre le premier et le second degré conduit vraisemblablement à surestimer les ressemblances intra groupes (Doise, 1982) et à parler, de façon excessive, des enseignants du second degré. Il nous semble au contraire qu'on peut faire apparaître des constellations de problèmes propres à chaque discipline du second degré dont le repérage faciliterait à la fois l'identification des savoirs à acquérir pour organiser la pratique professionnelle et les contextes les plus adaptés pour les introduire et en faciliter l'appropriation.

La structuration de cette communication autour des problèmes communs et spécifiques des enseignants du second degré souligne que le repérage progressif des situations problèmes qui structurent l'activité est une composante essentielle du processus de professionnalisation. Ce repérage n'est pas donné immédiatement, il est le résultat de l'expérience du travail et d'une élaboration en groupe de cette expérience.

#### Bibliographie

- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.
- Blanchard-Laville, C., & Fablet, D. (1998). *Analyser les pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Bressoux, P. (2000). Pratiques pédagogiques et évaluation des élèves. In A. Van Zanten (Ed.), *L'école, l'état des savoirs (198-207)*, Paris : La Découverte.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Doise, W. (1982). *L'explication en psychologie sociale*. Paris : PUF.
- Donnay, J., & Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif*. Namur : Presses Universitaires de Namur.
- Gauthier, C. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Huberman, M., & Miles, M. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Marcel, J.F., Olry, P., Rothier-Bautzer, E., & Sonntag, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue Française de Pédagogie*, n° 138, 135-170.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
- Prairat, E. (2007). L'orientation déontologique, *Les Sciences de l'Education pour l'Ere Nouvelle*, 40, 95-112.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck Université.