

Qu'est-ce qu'un enseignant compétent ?

Michel Bourbao¹

Résumé : la question de savoir si certains enseignants sont plus compétents ou « meilleurs » que d'autres revient régulièrement dans le discours sur l'école. Élèves, parents et enseignants ont une opinion sur le sujet ; mais c'est aussi une préoccupation pour l'institution et la recherche. Cet article propose de faire le tour des différents points de vue puis d'évoquer la position institutionnelle avant d'effectuer une synthèse des recherches sur ce sujet. Nous verrons pourquoi la définition de la compétence générale des enseignants reste une question vive et combien elle est difficile à cerner. Même s'il est difficile d'envisager un consensus sur les compétences de l'enseignant, nous essaierons de cerner en quoi une formation à la conduite de classe peut améliorer leurs compétences.

Mots-Clés : compétence, conduite de classe, référentiel de compétence, bon enseignant.

Abstract: Whether some teachers are more skilled or "better" than others is a question that frequently reappears in discussions about school. Students, parents and teachers all have their opinion on the subject, but it is also a concern for the administration and researchers. The purpose of this article is to consider the different conceptions then bring to light the point of view of administrators before doing a summary of the research on the subject. We will see why defining a teacher's general competence is such a controversy, and how it remains so difficult to determine. However, if it is possible to reach a consensus on a teacher's skills, we will try to determine how training to classroom management can improved their skills.

Keywords: competency, classroom management, competency repository, good teacher.

¹ Doctorant en Sciences de l'éducation - Université de Provence - Aix-Marseille Université - UMR ADEF.

Michel Bourbao

Qu'est-ce qu'un enseignant compétent ?

Qu'est-ce qu'un enseignant compétent ?

Il existerait de « bons » enseignants, d'autres « moins bons », voire « mauvais »... Chacun, en fonction de ses représentations et de son vécu, est ainsi persuadé que certains enseignants sont plus compétents ou meilleurs que d'autres. Les journaux se passionnent pour ce sujet de société et l'abordent de façon récurrente². Pourtant, si nous essayons de dépasser ces opinions de sens commun, sommes-nous capables de définir avec exactitude ce qui caractérise les compétences du « bon enseignant » ? Quelles sont les représentations des élèves, des parents d'élèves et des enseignants ? Comment l'institution évalue-t-elle les enseignants ? Quelles sont les compétences qui sont prises en compte ?

Des chercheurs de différents pays se sont intéressés à ce sujet, quelles sont leurs conclusions ? Les référentiels des compétences attendues des enseignants à l'issue de leur formation initiale sont-ils la réponse à notre question ? Enfin, existe-t-il des maîtres experts ?

À l'issue de cette revue de littérature, serons-nous capables de dépasser les représentations de sens commun pour déterminer enfin ce que peut être un « bon » enseignant ou un enseignant « compétent » ? Nous envisagerons enfin une piste pour le cas spécifique de la France : le développement d'une formation à la conduite de classe. Mais avant tout, qu'entendons-nous lorsque nous évoquons le terme de compétence ?

La compétence

Faire preuve de compétence, c'est parvenir à maîtriser l'ensemble des paramètres qui permettent à un acteur de faire évoluer la situation dans laquelle il se trouve dans un sens qui lui semble favorable. Cette maîtrise « *conjugue plusieurs capacités et divers savoirs* ». (Perrenoud, 2002). Le Boterf (1994) assimile la compétence à un ensemble de ressources cognitives joint à l'aptitude à les combiner et à les mobiliser dans l'action.

Comprise en ce sens, la compétence de l'enseignant pourrait donc consister en la maîtrise de tous les éléments qui lui permettent de provoquer, à terme, de véritables apprentissages chez chacun de ses élèves.

Les représentations du « bon » enseignant

Le point de vue des élèves

Woods est professeur d'ethnologie de l'éducation. Dans son ouvrage : *l'ethnographie de l'école (1990)*, il s'est intéressé aux perceptions que les élèves anglais du secondaire pouvaient avoir de leurs professeurs et du travail scolaire. « *Les élèves classent les enseignants selon leur « rigueur » ou leur « mollesse » corrélée à leur refus des ennuis ou du travail [...] ; ou bien ils appliquent aux professeurs un « schème évaluateur » qui commence par le « maintien de l'ordre » et se poursuit en « sait plaisanter et se détendre », « compréhension des élèves », « utilité des sujets traités »* » (Woods, 1990, 37). Le

² Le journal Ouest-France propose un forum sur ce sujet (sur son site www.ouestfrance-ecole.com) et le Nouvel Observateur a publié le 5 avril 2007 un dossier intitulé « Qu'est-ce qu'un bon prof ? ».

La compétence et les nouveaux enjeux
de la professionnalisation

chercheur constate que, du point de vue des élèves, la base de la relation entre l'enseignant et les élèves reste le travail scolaire. Ce travail peut être à la fois pénible, pesant et agréable. Ce qui fait la différence semble moins lié au contenu des activités qu'à la qualité des relations entretenues avec l'enseignant qui propose ces activités. Les élèves qui ont été interrogés reconnaissent une certaine forme d'hétéronomie car ils disent devoir travailler et en même temps admettent leurs propres réticences face au travail. Ils reconnaissent donc avoir besoin d'être surveillés et trouvent la discipline juste. Cette nécessaire discipline est mieux acceptée lorsque les enseignants s'intéressent à leurs élèves. En ce cas, la reconnaissance devient mutuelle et le travail devient finalement une activité « négociée » (Woods, 1990).

Des représentants de l'UNESCO ont interrogé des enfants du monde entier en 1996 ; ils leur ont posé la question : « *Qu'est-ce qu'un bon maître ?* » Un réseau d'écoles associées a permis de recueillir des réponses sous forme de textes ou de dessins, en provenance d'une cinquantaine de pays. Federico Mayor, le directeur général de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture avait ouvert une conférence internationale de l'éducation en évoquant les réponses des enfants : « *Les enfants ont répondu avec leur coeur. Que nous montrent leurs réponses ? Que la relation d'apprentissage est un lien affectif - le maître doit aimer son travail et aimer ses élèves -, que le maître enseigne par l'exemple, et qu'il est autant un maître de vie qu'un maître de savoir.* »³

Au cours de stages ou de séances de formation continue, j'ai déjà eu l'occasion d'évoquer ce thème avec les enseignants. De retour dans leurs classes, certains maîtres ont spontanément posé la question suivante à leurs élèves : « *Pour toi, qu'est-ce qu'un bon enseignant ?* » Les élèves de l'école primaire en France tiennent un discours comparable à celui des adolescents anglais ou des autres enfants du monde entier : ils veulent un maître qui les fait bien travailler, il peut être sévère s'il est juste, il doit s'intéresser à eux, il sait aider les élèves en difficulté sans s'énerver, il sait plaisanter et accorder des moments de détente... La dimension relationnelle apparaît, là encore, essentielle aux yeux des élèves.

Jean Houssaye (2001) s'est intéressé à la perception que les élèves pouvaient avoir des bons professeurs, il évoque une recherche effectuée en 1934 : *le maître idéal d'après la conception des élèves. Recherche expérimentale*. Keilhacker avait demandé à quatre mille écoliers âgés de huit à vingt ans de produire un texte répondant à la question : « *Comment souhaiterais-je que fût mon maître ou ma maîtresse ?* » La synthèse des réponses donne ceci : « *À quoi les élèves accordent-ils avant tout de l'importance ? À la bonté et à la justice. Ils comprennent qu'il faut de l'ordre, de la discipline et même des sanctions, mais ils demandent que l'ambiance générale soit d'abord marquée par la bonté, l'affection, la bonne humeur. La sévérité est considérée comme normale à condition qu'elle soit marquée par le calme, la patience, la bonté et la justice. Laisée à elle-même, elle devient injuste. Or la justice est la qualité la plus prisée par les élèves. Un maître juste ne peut pas être un mauvais maître.* » (Houssaye, 2001 21-22)

Si la sévérité paraît moins « normale » et tend à disparaître du discours des élèves d'aujourd'hui, le travail, le respect, la patience, la bonne humeur et la rigueur restent les mots clés de cette affaire. Est-ce que les parents ont un avis comparable à celui de leurs enfants ?

³ Discours de M. Federico Mayor, Directeur général de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) à l'ouverture de la 45e session de la Conférence internationale de l'éducation à Genève, le 2 octobre 1996. [<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001048/104853F.pdf>].

Michel Bourbao

Qu'est-ce qu'un enseignant compétent ?

Le point de vue des parents d'élèves

: Pour avoir enseigné pendant une vingtaine d'années en école primaire, j'ai côtoyé de très nombreux parents d'élèves en tant qu'enseignant ou directeur d'école. Depuis que je suis conseiller pédagogique, j'interviens régulièrement dans des écoles pour tenter de dénouer des problèmes relationnels qui peuvent survenir entre parents et enseignants. Spontanément, j'ai envie de dire que le point de vue des parents diffère peu de celui de leurs enfants. Les attentes sociales sont très fortes : il faut que leurs enfants obtiennent de bons résultats à l'école car c'est le passage obligé pour obtenir une place dans la société et le monde du travail. Ainsi les parents demandent généralement aux enseignants de faire travailler leurs enfants avec de la rigueur, mais ils ont aussi un besoin immense de voir leurs enfants éprouver du plaisir lorsqu'ils vont à l'école.

Plusieurs sites Internet, blogs ou forums abordent ce thème sur le Net. Ils témoignent parfois de la difficulté à dialoguer entre parents et enseignants mais lorsque le ton est serein, les avis ressemblent souvent à celui de ce père de famille qui écrit : « *Un bon prof doit se soucier de la réussite de tous ses élèves. Il doit leur donner le goût d'apprendre. Tout en gardant une certaine autorité, il doit faire de sa classe un lieu d'épanouissement.* »⁴ Le « bon maître » serait donc celui qui sait donner l'envie, le plaisir et le goût d'apprendre tout en obtenant des résultats et la réussite de ses élèves. De même, il sait créer dans sa classe une atmosphère qui permet à chaque élève de se sentir bien, mais, en même temps, le maître doit savoir être le garant d'un cadre disciplinaire strict car ses élèves sont là pour travailler et apprendre.

Le bon enseignant serait donc celui qui sait gérer certaines tensions, antagonismes ou aspects contradictoires du métier : la culture du plaisir mais aussi l'obligation de résultat, le respect des libertés individuelles mais en même temps la gestion rigoureuse et impartiale des contraintes liées à la vie de groupe. Est-ce que les maîtres ont un avis comparable ?

Le point de vue des enseignants

Stéphanie Leloup (2003), dans sa thèse sur l'ennui des lycéens, a comparé les notions de « professeur idéal » du point de vue des élèves et de celui des professeurs. Selon les enseignants, les caractéristiques du professeur sont liées à ses rapports à ses élèves (49,2% des réponses), à ses cours (19,7% des réponses), à ses rapports avec le métier d'enseignant (13,1% des réponses), à ses traits de caractère (11,5% des réponses) et à ses rapports avec sa discipline et le savoir (6,5% des réponses).

Ainsi, pour les enseignants, le professeur « idéal » serait d'abord « *quelqu'un qui a établi de bons rapports avec les élèves et qui fait bien ses cours* » (Leloup, 2003). L'importance d'avoir un bon contact avec les élèves se trouve encore mise au premier rang mais la deuxième qualité du « bon » professeur, c'est de savoir faire travailler les élèves. Finalement les enseignants reprennent les mêmes caractéristiques que leurs élèves mais ils en ajoutent deux auxquelles les élèves ne semblent pas penser : « *il respecte une démarche pédagogique et il est sérieux (il prépare ses cours, il n'est pas toujours absent...)* »

Lorsque la chercheuse interroge les élèves, elle constate que plus de la moitié des items (24 sur 41 au total) sont communs aux élèves et aux enseignants. Voici le bilan qu'elle dresse concernant l'avis des élèves : « *C'est d'abord quelqu'un qui a établi de bons rapports*

⁴ Forum du journal Ouest-France du samedi 30 novembre 2002.

La compétence et les nouveaux enjeux de la professionnalisation

avec eux. C'est aussi quelqu'un qui fait bien ses cours, qui possède un certain nombre de qualités humaines, dont la sympathie. Ses qualités relationnelles doivent se doubler de compétences pédagogiques : il construit ses cours, il explique bien. Là encore, on retrouve une autre caractéristique du cours « idéal » : le professeur, quand il parle, doit être compris par les élèves. Tout naturellement, on retrouve comme exigence primordiale le fait de savoir tenir ses classes, puisqu'on se rappelle que pour les élèves, un cours « idéal », c'est avant tout un cours sans problème de discipline. Les cours du « bon » professeur sont vivants : il sollicite beaucoup les élèves, avec qui il a de bons contacts. Enfin, il parvient à faire aimer sa matière, grâce la démarche pédagogique qu'il adopte (faire des applications, donner du sens à son cours, utiliser correctement des supports pédagogiques...), soit grâce à sa propre personne (son sens de l'humour, son charisme, sa voix...)» (Leloup, 2003).

Laurent Talbot (2006) a réalisé une étude pour tenter d'identifier les compétences des maîtres qui sont valorisées aujourd'hui par les jurys du Concours de Recrutement des Professeurs des Écoles, afin de les comparer à celles qui sont reconnues par d'autres membres de la communauté éducative : les parents d'élèves, les enseignants du primaire (institutrices ou professeurs des écoles) et les étudiants qui souhaitent devenir enseignants. Il a listé une série de 86 compétences présentées de manière générale et synthétique dans le référentiel de compétences des professeurs des écoles (1994)⁵ et pour chacune d'entre elles, il a demandé aux personnes interrogées de proposer une note (sur 20) en fonction de l'importance attribuée pour exercer la profession de professeur des écoles.

Il a ainsi interrogé 27 parents d'élèves, 92 professeurs des écoles ou instituteurs, 89 étudiants ayant engagé une démarche qui témoigne de leur motivation pour devenir enseignant et 61 membres de jury au concours de recrutement des professeurs d'école. Contrairement aux attentes du chercheur, les membres du jury n'ont pas valorisé des compétences différentes de celles des autres groupes. Un consensus rassurant s'est dégagé des réponses et « *aucun grand décalage susceptible d'être source d'incompréhensions et de malentendus n'apparaît* » (Talbot, 2006).

Les compétences qui obtiennent les rangs les plus élevés pour l'ensemble des questionnaires correspondent au domaine de la conduite de la classe et de la prise en compte de la diversité des élèves. Les compétences didactiques n'arrivent qu'en deuxième position mais il faut tenir compte du fait que l'enquête s'intéresse aux enseignants du premier degré, polyvalents par définition. Les compétences qui obtiennent les rangs les moins importants sont celles relatives au domaine de l'exercice de la responsabilité éducative et de l'éthique professionnelle. C'est sur ces compétences que les membres du jury se distinguent car ils sont les seuls qui majorent légèrement les compétences : « être porteur des valeurs de la République » et « se comporter en fonctionnaire ». Les enseignants sont des fonctionnaires, ils sont donc évalués par l'institution et nous allons voir comment.

⁵ Référentiel des compétences professionnelles du professeur des écoles stagiaire en fin de formation initiale, Annexe III, Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale (BOEN) n° 43 du 24 novembre 1994. Les compétences professionnelles des professeurs des écoles y sont présentées selon quatre grands domaines : les disciplines enseignées à l'école primaire, les situations d'apprentissage, la conduite de la classe et la diversité des élèves et enfin, l'exercice de la responsabilité éducative et l'éthique professionnelle.

Michel Bourbao

Qu'est-ce qu'un enseignant compétent ?

L'évaluation des enseignants par l'institution

L'État français a depuis longtemps le souci d'évaluer et de contrôler l'activité de ses enseignants. L'Inspection Générale de l'Éducation Nationale (I.G.E.N.) a été créée en 1802 sous l'impulsion de Napoléon 1^{er}. La mission des inspecteurs généraux consistait alors à rendre compte du fonctionnement des écoles et lycées au gouvernement. Dès 1806, les inspecteurs avaient droit de regard sur tout le dispositif, des écoles primaires jusqu'à l'université. L'inspection individuelle des enseignants existe donc depuis longtemps et a connu diverses formes d'organisation. Depuis 1989, elle est assurée par les inspecteurs de l'Éducation nationale (I.E.N.) dans l'enseignement primaire⁶ et les inspecteurs pédagogiques régionaux (I.P.R.) dans le secondaire.

Les I.E.N. ont plusieurs missions dont celle de venir inspecter régulièrement les personnels enseignants du 1^{er} degré. Chaque inspecteur a la charge des écoles maternelles et élémentaires d'une circonscription qui regroupe en moyenne 300 enseignants. Les I.E.N. s'efforcent de venir inspecter chaque enseignant tous les trois ans. Ils devraient ainsi effectuer une centaine d'inspections par an mais comme leur charge de travail est importante, les retards sont courants.

Une inspection consiste en l'observation d'une séance de classe, suivie d'un entretien qui donne lieu à un rapport écrit puis à une notation de l'enseignant. Dans chaque département, l'Inspecteur d'Académie instaure une grille de notation qui permet d'attribuer une note à l'enseignant en fonction de son ancienneté et de la qualité de sa prestation. Dans les Bouches-du-Rhône, la grille de notation peut être consultée sur le site de l'Inspection Académique⁷. Elle stipule qu'un enseignant débutant peut être noté au minimum 9,75 si son travail est jugé passable et au maximum 13 si son travail est jugé très satisfaisant. Un enseignant en fin de carrière peut être noté au minimum 15,75 si son travail est jugé passable et au maximum 20 si son travail est jugé très satisfaisant. Dans le Puy-de-Dôme, les débutants sont notés entre 10,5 et 13,5 alors que les enseignants en fin de carrière reçoivent des notes comprises entre 17 et 20. Au final, il semble donc que la note, qui est supposée refléter le niveau de compétence du maître, ne reflète que peu ou prou son ancienneté de service. En effet, un débutant dont le travail est jugé très satisfaisant sera toujours moins bien noté qu'un maître en fin de carrière dont le travail est jugé comme étant passable. Faut-il comprendre que tous les jeunes enseignants sont plus ou moins incompétents et qu'en vieillissant ils deviennent tous compétents ?

En juin 1999, le rapport Monteil proposait une nouvelle approche de l'évaluation des enseignants. Le recteur chargé de ce rapport commençait son texte en proposant « *de modifier des pratiques parfois plus proches d'un rituel pédagogique en voie de sécularisation que d'une démarche pour repérer et apprécier des performances et des compétences.* » Il constatait ensuite que « *La distinction, par exemple, entre évaluation sommative et évaluation formative dans la pratique la plupart du temps mal assurée, est une source de réelles difficultés. En effet, la première a pour but de fournir un bilan (la situation du professeur) et de concourir à une décision (promotion au choix ou pas, passage ou non à la hors classe), la seconde a pour finalité d'informer l'enseignant sur l'état de ses méthodes didactiques ou*

⁶ Avant cette date, les inspections étaient réalisées par des Inspecteurs Départementaux de l'Éducation Nationale, généralement désignés par l'abréviation d'I.D.E.N.

⁷ Grille de notation disponible sur : <http://www.ia13.ac-aix-marseille.fr/Personnels/PDF/GrilleNotation1erDegre.pdf>

La compétence et les nouveaux enjeux
de la professionnalisation

pédagogiques et donc de lui permettre d'en corriger ou d'en modifier le cours. Dans la réalité on assiste à une confusion des deux voire à une contamination de l'évaluation formative par l'évaluation sommative. » (Monteil, 1999). Cette évaluation sommative répond probablement au besoin d'organiser l'évolution de carrière des enseignants en fonction de leur ancienneté. La note reflète alors une conception du métier de type « novice-expert » qui laisse croire que le débutant est forcément moins compétent que l'ancien qui a capitalisé des années d'expérience. Nous verrons plus loin que si cette conception correspond à une certaine réalité, elle ne peut absolument pas être rendue systématique.

Le Ministère de l'Éducation Nationale aurait donc bien du mal à évaluer les performances de ses enseignants ou à reconnaître que certains jeunes peuvent être plus compétents que d'autres plus anciens. Jean-Marc Monteil poursuit ses constats : *« Il convient de souligner clairement certaines extrapolations abusives attachées à l'évaluation. Ainsi existe-il, à partir des performances observées, une tendance à inférer des caractéristiques morales (capable d'effort) ou intellectuelles (inventif) cela à travers l'emploi de traits de personnalité (dont le réservoir lexical est pratiquement inépuisable). Ce phénomène de psychologisation (cela fonctionne remarquablement également sur les bulletins trimestriels des élèves où à partir d'une performance on fait souvent une inférence personologique [sic]) ne recouvre aucune réalité scientifique. »* (Monteil, 1999).

Il semble donc que pour les inspecteurs, des professionnels de l'évaluation, missionnés par l'État et organisés depuis plus de 200 ans, il reste bien difficile de déterminer ce qu'est un bon enseignant. Nous verrons plus loin comment l'institution tente de palier à ce fait en développant depuis les années 1990 des référentiels de compétences des enseignants.

Florent Gomez, dans un article sur l'évaluation des professeurs (2003), évoque un débat entre le ministre de l'Éducation nationale Claude Allègre et Alain Madelin⁸ pendant lequel il avait été question de l'évaluation des enseignants. Les deux adversaires politiques reconnaissent « l'effet maître » repéré par la recherche et semblaient être d'accord sur trois idées pour améliorer le système éducatif français : récompenser les bons enseignants (environ 10%), écarter les désastreux (environ 1%) et, enfin, aider les autres à s'améliorer. Gomez conclut *« Les souhaits exprimés par les hommes politiques qui ne font que reprendre le sentiment général laissent à penser que des procédures simples pourraient conduire à séparer les différentes catégories de professeurs que nous avons dénommés « les meilleurs », « les perfectibles » et « les incompetents », la recherche y verrait plutôt des difficultés épistémologiquement, théoriquement et méthodologiquement insurmontables »* (Gomez, 2003). L'auteur énumère ensuite les divers biais qui peuvent fausser l'évaluation : la relation évaluateur/évalué (liée au statut de l'enseignant, aux rôles qu'il peut avoir dans l'institution...), le poids des jugements des parents ou de la direction sur cet enseignant, sa clairvoyance stratégique, sa capacité de séduction sur l'évaluateur, mais aussi de la relation qu'il entretient avec lui-même et avec son métier. L'article s'achève par un message marquant clairement la volonté du chercheur de se désolidariser d'un tel projet d'évaluation : *« Est-ce à dire que L'Éducation nationale ne peut opérer les tris souhaités par le ministre ? Certes elle le peut mais elle se trouvera bien peu épaulée par la recherche »* (Gomez, 2003). Je m'associe totalement à ce point de vue car les compétences d'un « bon » enseignant sont tellement complexes à déterminer et à isoler d'autres variables qu'il me semble illusoire de

⁸ Lundi 27 octobre 1997, émission « Mots croisés » sur la chaîne télévisée France 2.

Michel Bourbao

Qu'est-ce qu'un enseignant compétent ?

 vouloir prétendre les repérer de façon simple et définitive. Mais, est-ce que le monde de la recherche peut nous aider à déterminer ce que peut être un « bon » enseignant ?

Le point de vue des chercheurs

Comment désigner ou nommer le « bon » enseignant ? Depuis les recherches américaines des années 80, l'appellation « *enseignant efficace* » s'est généralisée, mais selon les courants de pensée il est possible de rencontrer d'autres appellations : « *l'enseignant professionnel* » (Altet, 1994), « *l'enseignant expert* » (Tochon, 1993), « *l'enseignant chevronné et doué de raison* » (Tardiff & Gauthier 1996). Personnellement, j'utilise volontiers l'appellation d' « *enseignant efficace* » car elle renvoie, à mon sens, à l'idée d'efficacité du processus d'enseignement qui est censé déclencher et permettre à son tour le processus d'apprentissage des élèves.

Les premiers grands travaux sur l'efficacité des enseignants remontent aux années 1950 et sont essentiellement américains. Les chercheurs espéraient parvenir à mettre au jour le « critère d'efficacité » et orientaient leurs recherches sur la personnalité et les caractéristiques des enseignants. On supposait, à l'époque, que certaines personnalités étaient plus adaptées au métier en se basant sur des conceptions *a priori*, du type : un bon enseignant doit être intelligent, amical, sympathique, vertueux, allègre... Cette approche admettait qu'une variable cachée était la clé qui permettait de repérer l'enseignant efficace, et ceci indépendamment du contexte, quels que soient les élèves, leur niveau, les disciplines enseignées... (Bressoux, 1994).

En France, les recherches sur l'efficacité des établissements et des enseignants ont commencé plus tardivement. Il est possible que plusieurs facteurs aient agi en ce sens :

- l'influence de certains travaux de sociologues français qui ont démontré que les résultats scolaires sont largement corrélés aux caractéristiques sociales des élèves et que l'école a tendance à reproduire ces modèles sociaux (Bourdieu & Passeron, 1970) ;

- la centralisation du système scolaire laisse penser que les enseignants réalisent tous un travail identique. Ils appliquent tous les mêmes programmes scolaires ; ils sont recrutés de la même manière et disposent à peu près des mêmes moyens pour faire la classe. De plus, la carte scolaire postule que le service public d'enseignement est assuré de façon équivalente dans tous les établissements. (Attali & Bressoux, 2002).

En France, les recherches sur l'efficacité des enseignants sont de ce fait encore peu nombreuses et relativement récentes (Mingat 1984, 1991 ; Bru, 1994 ; Bressoux, 1994, 2002). Les rares résultats produits concernent d'abord l'effet classe qui explique 10 à 20% de la variance des acquis. L'effet classe correspond à la mise en évidence des écarts significatifs dans les acquisitions des élèves en fonction des classes dans lesquelles ils sont scolarisés. Si l'ampleur de l'effet classe est maintenant avérée, les recherches n'ont pas encore permis de déterminer les processus qui génèrent ces différences d'efficacité. (Bressoux 2002). La conception classique de ce phénomène est liée à un ensemble d'effets dont le plus puissant serait l'effet maître. « *Il apparaît donc clairement, pour ce qui concerne les progressions des élèves en cours de CP, que les écarts dus à la chance particulière qu'ont eu les enfants d'être confiés à tel maître plutôt qu'à tel autre sont sensiblement plus prononcés que ceux qui résultent des différences liées au milieu familial des enfants.* » (Mingat, 1991, 54). L'effet classe serait ainsi le résultat d'une interaction entre l'effet maître et

La compétence et les nouveaux enjeux de la professionnalisation

l'effet de contexte. Tout ce qui se passe en classe ne relève pas de l'action de l'enseignant et, de plus, certaines caractéristiques des classes lui sont imposées (nombre d'élèves, type de cours, public accueilli, etc.) Ces situations peuvent exercer une influence sur les résultats des élèves. (Attali, Bressoux, 2002, 33). Mais il y a bien des différences entre les classes et celles-ci sont dues à la fois au contexte mais surtout aux maîtres. Pourtant nous ne savons toujours pas en quoi certains peuvent être plus compétents que d'autres.

Les résultats de ces recherches expliquent l'intérêt porté sur l'étude de la gestion de classe (et pas seulement de la matière), qui consiste pour l'enseignant à organiser ses groupes, établir des règles et procédures, réagir aux comportements des élèves, enchaîner les activités, etc., et que certains voient comme « *une fonction centrale de l'enseignement* » (Gauthier, 1997 ; Martineau, Gauthier & Desbiens, 1999). À la suite de ces chercheurs, je pense qu'il y a dans la gestion et la conduite de la classe une piste essentielle qui a trop souvent été négligée dans les recherches.

Les chercheurs du réseau O.P.E.N.⁹ s'intéressent particulièrement aux pratiques des enseignants. Depuis que « l'effet maître » a été identifié et reconnu, certains chercheurs s'attachent à comprendre ce qui se cache dans cette mystérieuse « boîte noire ». Ils essaient de dépasser le simple niveau du constat pour déterminer ce qui peut rendre un enseignant plus efficace qu'un autre. Ils ont repéré des différences significatives entre les classes dans les domaines de l'utilisation du temps scolaire et le temps de travail effectif des élèves, comme l'implication et l'engagement des élèves dans les tâches scolaires.

La piste de l'utilisation du temps scolaire et du temps de travail effectif des élèves : En 1999, Pascal Bressoux, Marc Bru, Marguerite Altet et Claire Leconte-Lambert publiaient un article sur la diversité des pratiques constatées dans trente et une classes de CE2 observées pendant deux semaines. Ils ont constaté que le temps de travail disponible quotidiennement peut varier jusqu'à près de 60% entre deux classes. La durée journalière du temps scolaire est fixée à 6 heures dans les écoles françaises ; mais de cette « enveloppe globale » ils ont déduit les temps de récréation, les temps d'entrée et de sortie en classe, les temps d'installation et de démarrage avant que ne commencent vraiment les activités d'étude. De même, les chercheurs ont défalqué les temps de transition et les temps informels pendant lesquels les élèves n'étaient manifestement pas au travail. Ils n'ont pas réalisé à proprement parler une mesure du travail effectif mais ils ont mesuré la durée maximale de travail possible ou disponible quotidiennement dans les classes.

Lorsqu'on sait qu'en France la durée de l'année scolaire correspond à 37 semaines de classe et que l'emploi du temps prévoyait 26 heures de classe par semaine, il est possible d'envisager quelques extrapolations à partir de ces mesures. Nous pouvons déjà estimer à moins de 1000 le nombre annuel d'heures de classe ($37 \times 26 = 962$). Nous pouvons considérer qu'il y a environ 160 journées de classe par an ($160 \times 6 = 960$). Ceci nous permet d'effectuer quelques hypothèses à partir des calculs suivants (tableau 1) :

⁹ Le réseau O.P.E.N. (Réseau Observation des Pratiques Enseignantes) rassemble des équipes de recherche qui travaillent sur les pratiques enseignantes en accordant une large place à l'observation de ces pratiques, dans une perspective pluridisciplinaire convoquant à la fois les sciences de l'Éducation, les didactiques des disciplines, la sociologie, la psychologie, les sciences du langage, l'ergonomie.

Michel Bourbao

Qu'est-ce qu'un enseignant compétent ?

<i>Durée annuelle estimée</i>	<i>En heures</i>	<i>En minutes</i>
Temps de classe officiel	960 heures	360 x 160 = 57 600
Temps de travail possible (en moyenne)	688 heures	258 x 160 = 41 280
Temps de travail possible dans les classes où on travaille plus longtemps	789 heures	296 x 160 = 47 360
Temps de travail possible dans les classes où on travaille moins longtemps	514 heures	193 x 160 = 30 880
Différence entre ces situations extrêmes	274 heures	103 x 160 = 16 480

Tab. 1 : hypothèses sur le temps de travail annuel dans les classes de CE2

Nous n'émettons là que des hypothèses à partir de mesures réalisées dans les 31 classes de CE2 observées en 1999, mais ceux qui fréquentent le terrain ne trouveront probablement pas l'hypothèse scandaleuse et s'intéresseront plutôt au bilan qu'elle permet de faire. La variation entre les classes extrêmes est remarquable. Elle nous laisse percevoir combien un élève placé dans une classe ou dans une autre peut vivre des situations très différentes. Ce premier constat sur l'utilisation du temps scolaire nous laisse penser qu'une des compétences du bon enseignant serait de savoir optimiser l'utilisation du temps scolaire pour que ses élèves disposent d'un temps de travail possible maximal. Mais ce temps ne correspond pas nécessairement au temps de travail effectif de l'élève. Il est donc possible de distinguer le temps alloué à une tâche et le temps d'engagement de l'élève dans cette tâche. L'apprentissage des élèves dépend en tout premier lieu de leur propre comportement et de leur propre activité. Le temps alloué au travail des élèves n'est donc pas une garantie en soi de leur travail réel ni de leur apprentissage.

Les chercheurs du réseau O.P.E.N. ont donc tenté de mesurer l'implication des élèves au travers d'un indicateur : le « temps utile » par rapport au temps imparti. Certains maîtres savent mieux que d'autres enrôler leurs élèves dans les tâches qu'ils proposent, de même certains parviennent mieux que d'autres à mettre leurs élèves au travail et à les maintenir à la tâche. Ils ont des savoir-faire que l'on peut repérer sous la forme de procédures parfaitement lisibles pour un observateur averti. Depuis l'année 2004, j'anime un atelier d'analyse de pratiques dans le cadre de ma pratique professionnelle et de mes recherches. Avec l'aide des enseignants qui y participent, nous avons pu identifier de nombreuses procédures qui ont été jugées efficaces par ce collectif. Ces procédures répondent à des logiques d'action que je propose de nommer : processus d'enrôlement des élèves dans la tâche, processus de mise au travail des élèves, processus d'entretien de l'activité des élèves (Bourbao, 2005, 2007).

Dès les années 70, des chercheurs américains se sont intéressés aux pratiques de classe et ont cherché à identifier celles qui étaient particulièrement efficaces. De nombreuses études convergent vers l'idée que l'enseignant peut avoir une forte influence sur l'apprentissage des élèves en fonction de la manière dont il gère sa classe et son enseignement. Une publication parue en 1993 : « *What helps students learn ?* » fait la synthèse de très nombreuses recherches. Elle a été traduite au Québec en 1994 (Wang et al, 1994). Il se dégage un certain consensus de l'ensemble des recherches quant aux influences les plus déterminantes sur l'apprentissage. Nous retrouvons les influences directes de l'enseignant avec en particulier le temps que l'enseignant consacre à une matière et la qualité de ses interactions sociales avec les élèves. L'accent est mis sur quelques compétences : « *La catégorie la plus importante, celle de la gestion de classe, comprend les techniques de*

La compétence et les nouveaux enjeux
de la professionnalisation

maintien de l'intérêt des élèves, la responsabilisation de l'apprenant, les bonnes transitions et la présence d'esprit de l'enseignant. Une gestion de classe efficace contribue à augmenter l'engagement de l'élève dans ses études, à réduire les comportements perturbateurs et à favoriser une utilisation optimale du temps consacré à l'enseignement. Il est également démontré que les interactions sociales constructives entre élèves et enseignants influent sur l'apprentissage scolaire.» (Wang et al, 1994).

Les résultats des études américaines convergent bien avec celles qui ont été réalisées en France : les aptitudes du maître au niveau de la gestion de la classe contribueraient donc pour beaucoup à l'efficacité de son enseignement. Savoir mobiliser l'attention des élèves et maintenir leur intérêt en éveil, savoir responsabiliser les élèves à propos de leur travail et de leurs apprentissages, savoir gérer des transitions efficaces entre diverses phases de travail, réduire les comportements qui perturbent l'ordre scolaire et optimiser les temps consacrés au travail des élèves seraient des indicateurs de l'efficacité du maître. Si la fonction principale des enseignants est de « faire apprendre », elle peut être déclinée en deux fonctions secondaires : instruire les élèves et conduire la classe, c'est ce que Leinhardt (1986) nomme « *le double agenda de l'enseignant* ». En effet, dans sa pratique de classe, chaque enseignant remplit deux fonctions reliées et complémentaires : « *une fonction didactique de structuration et de gestion de contenus, une fonction pédagogique de gestion interactive des événements en classe* » (Altet, 1994). Pour être efficace, le maître doit non seulement organiser les questions liées aux savoirs et à l'apprentissage mais aussi conduire la classe, c'est-à-dire organiser la vie de la classe et du groupe, établir, mettre en place et faire respecter des règles et des procédures, réagir aux comportements inadéquats, superviser et donner le rythme aux événements qui surviennent dans la classe. (Doyle, 1986). C'est cette maîtrise particulière de la conduite de classe qui peut distinguer deux enseignants ayant des compétences didactiques équivalentes. Le premier serait alors plus compétent que le second...

Inspiré par les travaux de recherche américains, Marc Durand (1996) s'est intéressé aux compétences des enseignants et a largement pris en compte celles qui permettent au maître de conduire la classe. Il a constaté que l'activité des enseignants était organisée selon différents niveaux d'opérationnalité, en fonction du niveau d'ambition et des capacités de régulation de chacun. Il distingue ainsi cinq niveaux de fonctionnement hiérarchisés. « *Du niveau le plus bas vers le plus élevé, on rencontre : l'ordre, la participation, le travail, l'apprentissage et le développement des élèves.* » (Durand, 1996, 131). Le premier niveau de préoccupation des enseignants concerne « *l'ordre* » dans la classe, le contrôle des élèves, l'obéissance aux règles disciplinaires, la gestion du bruit, des déplacements et des prises de parole. Le second niveau « *la participation* » correspond à la préoccupation de mettre les élèves au travail et de les voir participer effectivement aux tâches prévues par l'enseignant. Le niveau « *travail* » dépasse le précédent dans la mesure où le travail effectué par les élèves correspond à un véritable travail intellectuel qui devrait pouvoir permettre des apprentissages. Le niveau « *apprentissage* » se préoccupe bien plus des effets à terme que du comportement immédiatement observable des élèves. Le niveau « *développement des élèves* » serait l'apanage des maîtres les plus expérimentés car il dépasserait le niveau des apprentissages.

En proposant cette hiérarchie, Durand met en évidence un niveau intermédiaire, facilement observable en classe : « *le travail des élèves* ». Tant que ce niveau intermédiaire

Michel Bourbao

Qu'est-ce qu'un enseignant compétent ?

n'est pas atteint, il est facile de supposer que les apprentissages des élèves ne seront pas au rendez-vous. Ce n'est que lorsque les élèves travaillent réellement et s'engagent dans les tâches proposées que l'apprentissage devient possible (mais non garanti...) et c'est à ce moment là que les diverses compétences didactiques du maître vont pouvoir s'exprimer et accompagner les apprentissages des élèves. Nous pouvons donc distinguer maintenant deux familles de compétences : celles qui permettent à l'enseignant de gérer l'interaction humaine et sociale avec ses élèves et celles qui ont un caractère didactique. Les référentiels de compétences attendues vont peut-être nous apporter un complément d'informations ?

Les référentiels de compétences des enseignants

Freud a écrit en 1925 qu'éduquer, comme gouverner et soigner (plus tard il dira psychanalyser) sont des métiers impossibles. En effet, la classe est caractérisée par un système de tensions : l'enseignant doit gérer des logiques d'action souvent contradictoires : la logique de la communication pédagogique, la logique didactique, la logique des savoirs, la logique du groupe-classe et la logique de chaque élève. L'enseignant planifie, construit, une situation avant la classe et doit la reconstruire pendant la séance, au fil du déroulement de l'interaction. La séance « fonctionne » quand l'enseignant et les élèves aboutissent à un compromis qui permet un bon climat de travail et l'apprentissage. (Altet, 1994).

Pour faire face à la complexité du métier d'enseignant, les compétences du maître sont donc nécessairement nombreuses, diverses et variées. Depuis les années 1990, nous voyons se généraliser une tendance nouvelle qui consiste à décliner la compétence à enseigner en familles de compétences. Les ministères de l'éducation de plusieurs pays élaborent ainsi des référentiels de compétences attendues chez les enseignants à l'issue de leur formation initiale. Pour des raisons linguistiques, nous allons consulter les référentiels de compétences de quatre pays francophones : la France qui a élaboré un premier référentiel de compétence des enseignants en 1994 puis un second en 2007 ; la Belgique Wallonne qui a élaboré le sien en 2001 ; la Suisse Romande en 1997 et le Canada (Québec) en 2001.

La compétence à enseigner y est d'abord déclinée, selon les pays, en une série de 10 à 13 familles de compétences qui sont ensuite détaillées en compétences plus nombreuses et précises. Pour des raisons d'espace et de lisibilité, je n'ai exploité ici et mis en regard que le premier niveau de découpage. Il serait sûrement très intéressant de pouvoir continuer cet exercice et développer la comparaison aux niveaux inférieurs.

Familles de compétences issues des référentiels de quatre pays francophones.

France 2007	Belgique 2001	Suisse 1997	Québec 2001
1. Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable.	1. Mobiliser des connaissances en sciences humaines pour une juste interprétation des situations vécues en classe et autour de la classe ainsi que pour une meilleure adaptation aux publics scolaires.	1. Organiser et animer des situations d'apprentissage.	1. Agir en tant que professionnel, critique et interprète d'objets de savoir ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.
2. Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer.	2. Entretenir des relations de partenariat efficace avec l'institution, les collègues et les parents d'élèves.	2. Gérer la progression des apprentissages.	2. Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement à l'oral et à l'écrit dans les divers contextes liés à la profession enseignante.

La compétence et les nouveaux enjeux
de la professionnalisation

(suite du tableau) France 2007	Belgique 2001	Suisse 1997	Québec 2001
3. Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale.	3. Être informé sur son rôle au sein de l'institution scolaire et <i>exercer la profession d'enseignant</i> telle qu'elle est définie dans les textes légaux de référence.	3. Concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation.	3. Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à enseigner, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.
4. Concevoir et mettre en oeuvre son enseignement.	4. Maîtriser les savoirs disciplinaires et interdisciplinaires qui justifient l'action pédagogique.	4. <i>Impliquer les élèves dans leurs apprentissages et leur travail.</i>	4. <i>Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à enseigner, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.</i>
5. <i>Organiser le travail de la classe.</i>	5. Maîtriser la didactique disciplinaire qui guide l'action pédagogique.	5. <i>Travailler en équipe.</i>	5. Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à enseigner.
6. <i>Prendre en compte la diversité des élèves.</i>	6. Faire preuve d'une culture générale importante afin <i>d'éveiller les élèves</i> au monde culturel.	6. <i>Participer à la gestion de l'école.</i>	6. Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.
7. Évaluer les élèves.	7. <i>Développer les compétences relationnelles liées aux exigences de la profession.</i>	7. <i>Informier et impliquer les parents.</i>	7. <i>Adapter ses interventions</i> aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap.
8. Maîtriser les technologies de l'information et de la communication.	8. Mesurer les enjeux éthiques liés à sa pratique quotidienne.	8. Se servir des technologies nouvelles.	8. Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de <i>pilotage d'activités</i> d'enseignement-apprentissage de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.
9. <i>Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école.</i>	9. <i>Travailler en équipe au sein de l'école.</i>	9. Affronter les devoirs et les dilemmes éthiques de la profession.	9. <i>Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue d'atteinte les objectifs éducatifs de l'école.</i>
10. Se former et innover.	10. Concevoir des dispositifs d'enseignement, les tester, les évaluer, les réguler.	10. Gérer sa propre formation continue.	10. <i>Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés.</i>
	11. Entretenir un rapport critique et autonome avec le savoir scientifique passé et à venir.		11. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.
	12. Planifier, gérer et évaluer des situations d'apprentissage.		12. Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.
	13. Porter un regard réflexif sur sa pratique et organiser sa formation continuée.		

Tab. 2 : Comparaison des compétences attendues chez les enseignants à l'issue de leur formation initiale dans 4 pays : France, Belgique, Suisse, Canada (Québec)

Michel Bourbao

Qu'est-ce qu'un enseignant compétent ?

Nous pouvons noter que certains points de vue sur les compétences semblent également partagés par l'ensemble des pays retenus : l'éthique et les responsabilités liées à la fonction d'enseignant ; le besoin de s'engager dans une formation continue, de la gérer et de l'organiser. Par contre, si les compétences de l'enseignant liées à la maîtrise de la langue et à la communication qu'il destine aux élèves sont clairement explicitées en France et au Québec, elles n'apparaissent pas dans le référentiel de compétences de l'enseignant en Suisse comme en Belgique. Il en est exactement de même pour l'évaluation des apprentissages des élèves. Ces compétences seraient-elles si évidentes (des allant de soi) qu'il n'a pas été jugé bon de les mentionner ?

En Suisse, c'est la maîtrise des savoirs disciplinaires par l'enseignant qui apparaît comme tellement évidente qu'elle n'est pas mentionnée dans les compétences attendues de l'enseignant. À l'opposé, en Belgique, ce ne sont pas moins de trois compétences de l'enseignant qui sont explicitement liées à ses savoirs. En Belgique, la maîtrise des technologies nouvelles de l'information et de la communication n'apparaît pas dans le référentiel des compétences de l'enseignant. La diffusion des outils et des moyens de communication y est pourtant comparable à celle des autres pays. Est-ce là encore une évidence qui ne mérite pas d'être explicitée par les prescripteurs de la formation initiale ?

Si dans les grandes lignes ces référentiels ont un air de famille, il est facile de se rendre compte que dans le détail ils diffèrent. J'ai effectué un tri des compétences selon le type de savoir auxquels elles se réfèrent prioritairement. Pour cela, j'ai utilisé le code de couleur suivant :

	France	Belgique	Suisse	Québec
Compétences étayées par des savoirs disciplinaires	5	6	2	4
Compétences étayées par des savoirs didactiques	2	3	4	5
Compétences étayées par des savoirs relationnels	3 (2+1)	4 (1+3)	4 (1+3)	3 (1+2)

Tab. 3 : Codage et comptage des compétences en fonction des savoirs qui les étayent

Nous voyons ainsi que les compétences qui se réfèrent prioritairement aux savoirs de type disciplinaire sont majoritaires en Belgique (6 items) et en France (5 items) alors que ce sont les compétences liées aux savoirs didactiques qui priment au Québec (5 items). Les compétences qui se réfèrent aux savoirs relationnels doivent être nuancées car certaines s'adressent aux élèves (premier chiffre dans les parenthèses) et les autres aux adultes (collègues ou parents, deuxième chiffre dans les parenthèses). Nous pouvons ainsi remarquer que les compétences liées à la conduite de classe, donc celles qui font appel aux savoirs de type relationnel avec les élèves, sont celles qui sont le moins reconnues dans les référentiels de compétences. Pourtant, les travaux scientifiques cités précédemment insistent sur l'effet maître et les compétences de l'enseignant dans le domaine de la gestion de la classe. Les résultats de ces travaux semblent donc ne pas avoir été pris en compte pour l'élaboration de ces référentiels.

Au final, il est facile de percevoir qu'il n'y a pas une définition unique des compétences de l'enseignant. Les référentiels de compétences attendues chez un enseignant en fin de formation ne proposent que de grandes lignes qui restent très générales. Les compétences mises en avant par chaque pays insistent sur certaines valeurs sans qu'il ne se dégage de

La compétence et les nouveaux enjeux de la professionnalisation

véritable consensus. Cette diversité peut laisser croire que la définition universelle du « bon enseignant » par le biais d'un inventaire de ses compétences relève encore de l'impossible. Et finalement, les référentiels de la formation initiale ne nous permettent toujours pas de définir avec précision ce qu'est un enseignant efficace.

Une approche « novice-expert » ; existe-t-il des enseignants experts ?

Dans la mouvance de la pensée opposant les novices et les experts, François-Victor Tochon a publié un ouvrage sur ce thème : « *l'enseignant expert* » (1993). L'auteur brosse une esquisse des maîtres experts : « *Les professionnels chevronnés sont rapides, focalisés sur les solutions à partir d'une grande richesse de réponses routinisées, de représentations de connaissances élaborées bien organisées entre elles ; en experts, ils « voient » un scénario entier en un épisode avant d'agir. Ils construisent leur action sur le matériau des leçons précédentes et se préoccupent moins d'objectifs que de lier les contenus en une stratégie efficace, par un mouvement fluide des activités entraînant le moins possible de doutes et de confusion dans l'esprit des élèves, avertis au préalable du système d'action hebdomadaire* » (Tochon, 1993, 135). Ce portrait, presque idéal, est rapidement relativisé par le chercheur qui précise qu'aucune étude fiable ne permet finalement de déterminer avec certitude qui est expert et qui ne l'est pas. Mais pour tenter de repérer l'expertise, Tochon propose de ne pas retenir un seul mais plusieurs critères d'expertise. Le fait de croiser ces critères permettant de s'approcher au plus près de ce qui pourrait identifier l'enseignant expert. Voici les six critères qu'il retient : la réussite régulière des élèves, l'expérience, la formation scientifique spécifique, la formation pédagogique, les activités de formation d'enseignants, le choix sur recommandation.

-La réussite régulière des élèves à des épreuves standardisées reste très discutable, nous l'avons déjà vu, un même maître avec un autre groupe d'élèves, issus d'un milieu social différent, n'obtiendrait pas forcément la même réussite. Le contexte reste ainsi un biais important.

-L'expérience : il est souvent considéré qu'il faut 10 000 heures de pratique pour prétendre atteindre une certaine expertise. Cela équivaut à 10 d'années d'enseignement ; le temps de pratique est ainsi un gage d'expérience mais il ne garantit pas nécessairement un niveau d'expertise.

-La formation scientifique spécifique peut contribuer à l'expertise mais n'est pas une garantie en soi. Le transfert dans le domaine pratique ne va pas toujours de soi et les formations anciennes se périment.

-La formation pédagogique et la participation à des groupes de travail ou de recherche est un critère pertinent mais comment savoir de quelle manière et jusqu'où le sujet est parvenu à s'approprier les contenus des formations ?

-Les activités de formation d'enseignants peuvent contribuer à élever le niveau d'expertise car elles favorisent la réflexivité, le recul, l'explicitation et la formalisation des savoirs ; mais ceux qui ont participé à des formations savent que les formateurs sont inégalement compétents...

-Le choix des experts sur recommandation peut paraître aléatoire, douteux, voire non fondé. Pourtant ce critère basé sur l'intuition n'est pas à rejeter totalement...

Michel Bourbao

Qu'est-ce qu'un enseignant compétent ?

Les critères qui permettent de définir l'expertise de l'enseignant sont discutables et restent malaisés à déterminer. Il semble ainsi bien difficile de pouvoir affirmer avec certitude que tel enseignant est expert ou ne l'est pas et la question de l'expertise reste ouverte.

De plus, l'expertise est souvent localisée ; certaines personnes peuvent être expertes dans des tâches spécifiques mais échouent dès qu'on les sort de leur contexte habituel. C'est ainsi que Marcel Crahay estime que les comparaisons novice-expert doivent être abandonnées : *« le concept même d'expert est rendu obsolète par l'idée fondamentale d'une évolution continue des pratiques et de la réflexion-sur-l'action de tous les enseignants. En revanche, l'étude des rapports entre pratiques d'enseignement et réflexion-sur-l'action devient centrale. Ce qu'il convient de saisir, ce sont les mécanismes de régulation de l'activité d'enseignement et en quoi la mise à distance réflexive y contribue. »* (Crahay, 2002, 131). S'il n'y a pas de maîtres experts mais seulement des procédures expertes, il doit être formateur de donner à voir ces moments d'expertise au sein de groupes d'enseignants qui analysent leurs pratiques. C'est certainement là un moyen d'aider les maîtres à devenir des praticiens réflexifs plus efficaces.

Conclusion

Finalement, vouloir définir le profil type du « bon » enseignant n'est pas une simple affaire. Les opinions de sens commun sont partiellement cohérentes avec les résultats issus de la recherche dans la mesure où chacun s'accorde à reconnaître la valeur primordiale du travail des élèves. C'est ce travail qui leur permet de réaliser des apprentissages. Une des tâches essentielles du maître consiste donc à rendre possible ce travail. L'enseignant doit, de ce fait, éviter les problèmes de discipline dans la classe, il doit parvenir à impliquer les élèves dans les tâches scolaires qu'il propose, rendre possible le travail des élèves et créer un climat propice aux apprentissages. C'est là que les qualités humaines du maître interviennent : les élèves veulent que le maître soit à l'écoute de chacun, qu'il sache les aider sans s'énerver, qu'il sache plaisanter et accorder des moments de détente. Les parents veulent que le maître fasse de sa classe un lieu de réussite et d'épanouissement... Les enseignants eux-mêmes disent qu'un bon enseignant doit savoir faire preuve de sympathie. Mais en disant que l'enseignant doit être bienveillant et sympathique pour bien faire travailler ses élèves fait-on sérieusement le tour de la question ?

Les recherches menées sur le sujet qui nous préoccupe, d'abord en Amérique du Nord puis en Europe (en France à partir des années 80) ont révélé l'existence d'un « effet classe » qui peut se décomposer en un « effet de contexte » et un « effet maître ». Mais c'est « l'effet maître » qui a les plus grandes répercussions sur les résultats des élèves. Il existe donc une véritable compétence pédagogique générale, non didactique, qui se révélerait en particulier au travers des aptitudes à gérer la classe et à conduire la classe. L'enseignant efficace optimise l'utilisation du temps scolaire imparti et ses élèves peuvent ainsi travailler plus longtemps que ceux d'autres classes. Mais le temps n'est pas une ressource suffisante ; le maître efficace sait éveiller l'intérêt de ses élèves, il sait les impliquer dans les tâches qu'il propose, il sait les responsabiliser, les mettre au travail rapidement et maintenir leur engagement dans les tâches scolaires. L'enseignant efficace sait organiser ses groupes, établir des règles et des procédures, enchaîner les activités sans pertes de temps au moyen de transitions fluides. Il supervise les interactions sociales dans la classe, sait réduire les comportements perturbateurs par des réactions appropriées. C'est cette compétence à

La compétence et les nouveaux enjeux de la professionnalisation

mobiliser l'ensemble des élèves de sa classe et à entraîner une bonne participation de tous, quelque soit le niveau de chacun, qui fait la différence entre l'enseignant efficace et les autres. L'enseignant efficace est un bon gestionnaire du temps scolaire, du travail de ses élèves et des relations humaines dans la classe. Une autre dimension de l'efficacité du maître est liée à ses savoirs disciplinaires, sa culture générale et ses compétences didactiques. Étant donné le niveau de recrutement des enseignants (bientôt niveau master 2) et d'après mes observations sur le terrain, la culture générale et les savoirs disciplinaires ne posent généralement pas de problème. Les dispositifs de formation initiale, tels qu'ils sont conçus depuis plus de 20 ans, sont essentiellement consacrés à préparer les enseignants sur le plan des didactiques des disciplines. Gageons qu'ils sont donc bien préparés à cet aspect de leur métier. Finalement, ce sont les compétences liées à la conduite de classe qui ne sont ni « déjà là » au moment du recrutement des enseignants, ni enseignées lors de la formation initiale. Et d'après les travaux de nombreux chercheurs, ce sont pourtant celles qui semblent faire la différence entre les maîtres les plus compétents et les autres.

Les enseignants sont donc contraints par l'institution à développer leurs compétences liées à la conduite de classe en apprenant de façon empirique à faire la classe. Chacun ayant ainsi l'obligation d'apprendre « sur le tas », seul dans sa classe. Des recherches sur la conduite de classe (Bourbao, 2005, 2008, 2009) montrent qu'il est possible de modéliser l'activité du maître dans le domaine de la conduite de classe et qu'il est possible de former les enseignants à cet aspect essentiel de leur métier. S'il semble difficile de former les enseignants à la conduite de classe au début de leur formation initiale, cela devient plus facile dès qu'ils se sont confrontés à une première classe. Dès qu'ils doivent faire face à un groupe d'élèves, les enseignants débutants mesurent instantanément l'ampleur du problème et deviennent demandeurs de tout dispositif qui peut leur apporter aide et formation. Les dispositifs d'analyse de pratique qui permettent d'exploiter des vidéos tournées dans des classes sont ainsi très appréciés par les enseignants. Ils ont alors l'occasion de voir d'autres enseignants faire la classe et peuvent découvrir des aspects du métier qu'ils n'avaient pas eu le loisir de découvrir ; généralement par manque de disponibilité lorsqu'ils sont eux-mêmes en action et qu'ils doivent faire face aux élèves dans l'urgence.

La conduite de classe peut être modélisée selon huit processus qui permettent de passer d'une situation type à une autre situation type souhaitée par l'enseignant (Bourbao, 2008, 2009). Nous pouvons ainsi distinguer :

- *le processus d'accueil des élèves* ; qui consiste, lors de chaque entrée en classe, à faire en sorte que tous les enfants présents acceptent de jouer le jeu scolaire et se contraignent à assumer leur rôle d'élève ;

- *le processus d'enrôlement dans la tâche* ; pour faire en sorte que les élèves se préoccupent du sujet annoncé afin de s'investir dans les tâches proposées par l'enseignant ;

- *le processus de passation des consignes* ; pour prescrire des tâches aux élèves et poser un contrat de travail clair dans lequel chacun doit pouvoir s'engager ;

- *le processus de mise au travail* ; pour faire en sorte que tous les élèves se mettent au travail et s'engagent dans une activité qui soit en rapport avec la tâche prescrite ;

- *le processus d'entretien de l'activité* ; pour faire en sorte que tous les élèves restent engagés dans l'activité, mobilisés par la tâche prescrite et réalisent au mieux leur contrat de travail (l'activité des élèves est plus ou moins conforme aux attentes du maître) ;

Michel Bourbao

Qu'est-ce qu'un enseignant compétent ?

 - *le processus de clôture de l'activité* ; pour faire en sorte que tous les élèves arrêtent leur activité et se rendent disponibles pour la suite ;

- *le processus de mise en commun* ; pour faire un bilan collectif suite à une activité qui a été réalisée, valider ou invalider les travaux et les résultats de chacun, discuter des stratégies employées, faire émerger le savoir en jeu, l'institutionnaliser, etc. ;

- *le processus de transition* ; pour faire en sorte que tous les élèves arrêtent une activité en cours et passent tous à un nouveau type de tâche (avec la gestion d'un changement important sur le plan de la consigne, du matériel, des déplacements ou du domaine d'activité).

Ces processus correspondent à des logiques d'action et permettent aux enseignants de lire et d'interpréter les situations de classe puis d'agir en fonction des buts qu'ils visent. Ces processus ne s'enchaînent pas nécessairement dans l'ordre indiqué ci-dessus. De même, il est parfois possible de se passer de certains d'entre eux. Certains processus se succèdent en boucles, parfois très rapidement, tout particulièrement lorsque l'enseignant prescrit des micro-tâches à ses élèves. Certains processus reviennent plusieurs fois au cours d'une même séance alors que d'autres n'interviennent qu'une seule fois, ou peuvent même s'avérer être inutiles.

Une formation à la conduite de classe prépare les enseignants à lire les situations de classe, les aide à percevoir les enjeux des situations de classe typiques et leur propose d'analyser les situations selon différentes logiques d'action. L'analyse des pratiques permet ensuite de repérer et d'identifier des procédures efficaces de conduite de classe qui peuvent être mises au service des logiques d'action choisies par l'enseignant. C'est par le développement des capacités à lire les situations de classe et par l'enrichissement du répertoire de leurs procédures et de leurs routines disponibles que les enseignants peuvent devenir plus efficaces. Ils améliorent ainsi leurs compétences pour conduire la classe et finalement leur compétence pour enseigner.

Bibliographie

- Altet, M. (1994). La formation professionnelle des enseignants. Paris : PUF
- Altet, M. & Bressoux, P., Bru, M., Leconte-Lambert, C. (1994). Etude exploratoire des pratiques d'enseignement au CE2. *Les Dossiers d'Education et Formations*, 144.
- Attali, A., & Bressoux, P. (2002). *L'évaluation des pratiques éducatives dans les premier et second degrés*. Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école.
- Bourbao, M. (2009) Comparaison des pratiques d'enseignement du premier degré, au Bénin et en France : modélisation selon une grille en huit processus. *Actes du premier colloque international de didactique comparée*. Genève : Université Unimail.
- Bourbao, M. (2008). Peut-on former les maîtres à la conduite de classe ? *Interface (revue de l'association nationale des conseillers pédagogiques)*, 4, 5-9.
- Bourbao, M. (2005). Les « passeurs d'expérience », un dispositif d'analyse de pratique pour conceptualiser la conduite de classe. Mémoire Master en Sciences de l'éducation, Université de Provence.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1970). *La reproduction : Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Minuit.

La compétence et les nouveaux enjeux
de la professionnalisation

-
- Bressoux, P. (2007). Qu'est-ce qui caractérise l'enseignant efficace ? In V. Dupriez & G. Chapelle, *Enseigner*. Paris : PUF, 95-106.
- Bressoux, P. (2002). Contribution à l'analyse de l'effet-maître et des pratiques de classe. In J. Fijalkow & T. Nault (Ed.), *La gestion de la classe*. Bruxelles : De Boeck, 199-214.
- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue Française de Pédagogie*, 108, 91-137.
- Bressoux, P., Bru, M., Altet, M. & Leconte-Lambert, C. (1999). Diversité des pratiques d'enseignement à l'école primaire. *Revue Française de Pédagogie*, 126, 97-110.
- Brizard, C. (2007). Qu'est-ce qu'un bon prof ? *Le Nouvel Observateur*, 2213, 10-26.
- Crahay, M. (2002). Enseigner, entre réussir et comprendre. Théories implicites de l'éducation et pensée des enseignants experts. Essai de recadrage socio-constructiviste. In J. Donnay, & M. Bru (Dir.), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*. Bruxelles : De Boeck, 107-132.
- Doyle, W. (1986). Classroom organisation and management. In M. C. Wittrock (Dir.), *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 392-431.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.
- Gauthier, C. (1997). Pour une théorie de la pédagogie (recherches contemporaines sur le savoir des enseignants). Bruxelles : De Boeck.
- Gomez, F. (2003). L'évaluation des professeurs : du souhait politique aux problèmes théoriques et épistémologiques. *Education Permanente*, 155(2), 39-53.
- Houssaye, J. (2001). Professeurs et élèves : les bons et les mauvais. Paris : ESF.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : les éditions de l'organisation.
- Leloup, S. (2003). *L'ennui des lycéens : du manque de motivation au décalage des attentes*. Thèse non publiée en Sciences de l'éducation. Université de Reims.
- Mingat, A. (1991). Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire : les rôles de l'enfant, la famille et l'école. *Revue française de pédagogie*, 95, 47-63.
- Mingat, A. (1984). Les acquisitions scolaires de l'élève au CP : les origines des différences. *Revue Française de Pédagogie*, 69, 49-63.
- Monteil, J.M. (1999). *Propositions pour une nouvelle approche de l'évaluation des enseignants*. Rapport MEN. Disponible sur [<http://www.education.gouv.fr>]
- Perrenoud, P. (2002) Construire des compétences professionnelles par l'analyse clinique du travail ? Disponible sur [<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php.html>]
- Suchaut, B. (2002). Gérer la classe efficacement, liberté dans l'action ou contraintes extérieures ? In J. Fijalkow & T. Nault (Dir.), *La gestion de la classe*. Bruxelles : De Boeck université, 215-231.
- Talbot, L. (2006). Les compétences des enseignants du premier degré. *Conférence à l'Université Toulouse II Le Mirail*, Département des Sciences de l'Éducation, GPE-CREFI.
- Tardif, M. & Gauthier, C. (1996). *L'enseignant comme acteur rationnel*. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud, *Former des enseignants professionnels*. Bruxelles : De Boeck, 209-237.
- Tochon, F.V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris : Nathan.
- Wang, M., Haertel, G., Walberg, H. (1993/1994). What helps Students Learn? *Educational Leadership*, 51(4), 74-79. Traduit par J. Adam : Qu'est-ce qui aide l'élève à apprendre ? *Vie pédagogique*, 90, 45-49.
- Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris : Armand Colin.

Michel Bourbao

Qu'est-ce qu'un enseignant compétent ?

Annexes : Référentiels de compétences pour la formation des maîtres :

En France : Référentiel de compétences et capacités caractéristiques d'un professeur des écoles. *Annexe à la note de service n°94-271 ; BO n°45 du 8 décembre 1994* disponible sur : [<http://eduscol.education.fr/D0031/FXNREF07.htm>]

B.O. n°1 du 4 janvier 2007 Cahier des charges de la formation des maîtres en institut universitaire de formation des maîtres. Disponible sur : [<http://www.education.gouv.fr/bo/2007/1/MENS0603181A.htm>]

Au Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation (2001) La formation à l'enseignement, les orientations, les compétences professionnelles. Disponible sur : [<http://www.mels.gouv.qc.ca/DFTPS/interieur/forminit.html>]

En Belgique : Ministère de la communauté française (2001) devenir enseignant. Plaquette du Ministère de l'Enseignement supérieur. Disponible sur : [http://www.enseignement.be/gen/syst/deven_enseign.pdf]

En Suisse : Classeur Formation continue (1996) Programme des cours 1996-97, Genève, Enseignement primaire, Service du perfectionnement.