

## Introduction

### Place et posture de l'enseignant, quelles évolutions ?

Yvan Abernot<sup>1</sup>, Jacques Audran<sup>2</sup>

L'enseignant ou le formateur ont-ils encore leur place ? Certes oui, mais il est tout aussi évident que leur fonction évolue, ainsi que les environnements dans lesquels ils agissent comme les outils qu'ils utilisent. Il faut d'abord préciser que l'un comme l'autre ont toujours eu plusieurs fonctions. Ils sont classiquement là pour faire apprendre mais accessoirement, à moins que ce ne soit principalement, ils participent aussi à la socialisation de l'apprenant. Or, un double mouvement déplace actuellement la fonction de facilitateur d'apprentissage et celle de socialisant. L'emploi de dispositifs complexes, le recours à des modèles pédagogiques innovants, l'utilisation des technologies ou les transformations institutionnelles ne font qu'accélérer cette évolution. Ce numéro de Questions Vives, qui fait suite à celui articulant dispositifs et situations (n°8), tente de rendre compte de ce phénomène.

Dans l'article de Candas, Poteaux et Triby (*cf. Intra pp.17-30*) sur les Centres de Ressources de Langue, il est montré que le système pédagogique, par ses aspects matériels entre autres, contraint les acteurs à adopter une nouvelle posture « on les nomme alors tuteurs, guides, accompagnateurs, conseillers ... ». Parallèlement, depuis les travaux de pédagogie différenciée en particulier, nous avons cherché à intégrer le fait que les élèves ne sont pas tous identiques mais pas non plus tout à fait différents. De nombreuses études mettent en évidence des profils. Candas, Poteaux et Triby en relèvent quatre qui vont du plus classique adepte de la « non prise de risque », en passant par le « risque avec filet » et « l'affranchi » jusqu'au « routinier » qui, après avoir cherché à profiter de la diversité et de la complexité, élabore des manières de faire économiques. Cette typologie rend compte des attitudes face à l'apprentissage des langues sur ordinateur mais aussi dans nombre de situations pédagogiques. Nous voyons ici (comme dans l'article de Gobert, *cf. Intra pp.53-65*) que le rapport à l'ordinateur éclaire des aspects pédagogiques spécifiques et non spécifiques, en particulier dans le domaine des attitudes.

Si les élèves peuvent bénéficier des apports différemment en fonction de leur personnalité scolaire (Abernot, 1987), il faudra aussi imaginer des enseignants (à tous les niveaux) dont la fonction de promoteur d'apprentissage ne se joue pas identiquement pour tous les apprenants ! On perçoit là, qu'une certaine maturité, fruit, non seulement des apprentissages antérieurs mais aussi de la fonction socialisante évoquée plus haut, caractérise désormais l'apprenant davantage que d'autres capacités anciennement visées : la capacité à se conformer, la capacité à engranger le savoir (Vincent et al., 1994) etc. pour laisser mieux apparaître la priorité de nouvelles valeurs comme l'autonomie, l'investissement, la curiosité intellectuelle, la prise de risque intelligente. Devant cette évolution, enseignants et

---

<sup>1</sup> Professeur en Sciences de l'éducation – Université de Provence – UMR ADEF.

<sup>2</sup> Maître de Conférences en Sciences de l'éducation – Université de Provence – UMR ADEF.

Y. Abernot, J. Audran  
Introduction

---

formateurs sont amenés à s'interroger sur la pertinence du modèle classique de la transmission et à rechercher des outils de médiation à même de faciliter le développement de ces capacités.

Ainsi, dans son article, Eddie Soulier (pp.31-51) nous présente-t-il une formation de consultants par « storiettes » (cased-based learning) sous forme informatisée. Ici également, la transmission classique est bousculée par une forme où les experts racontent des cas et où les novices s'attendent, à juste titre ou non, à des solutions issues de leurs expériences. Dans ce dispositif complètement informatisé, il ne s'agit plus d'Enseignement assisté par ordinateur mais bien de Formation par l'expérience. Même si l'auteur souligne les limites du modèle, il constitue une interface très appréciable entre la théorie et la pratique, entre le déclaratif et le procédural, entre l'expérience de l'autre et celle d'ego. Ce système d'Apprentissage à Partir de Cas, s'inscrit directement dans la pensée pédagogique inductive à laquelle d'aucuns reprochent, peut-être à juste titre, un rendement discutable par l'errance des cheminements. Cependant, ici, nous intercalons un mode qui peut suivre ou précéder la pratique, permettre le travail seul ou accompagné mais aussi mobiliser des cas que la pratique ne fournira pas. Au formateur se trouve substitué un scénario informatisé fondé sur la surprise et la mise en dissonance. Nous sommes donc en présence de dispositifs technologiques qui remettent en cause la place traditionnelle du formateur, ce dernier se trouvant soit assimilé au concepteur du scénario en amont de la formation, soit attaché à l'accompagnement *in situ* ou en aval de la formation afin de faciliter la transposition de l'activité à un contexte qui peut être sensiblement différent de celui prévu par le concepteur. Les technologies montrent ainsi que leur force en situation dépend de la stratégie globale d'utilisation qui est déployée (Audran, 2005).

Dans l'article de Thierry Gobert (pp.53-65) sur les simulateurs de vol, autre dispositif technologique, l'importance du « raconté » sera également soulignée. Ce n'est pas tant le travail sur simulateur que l'interaction verbale qui en résulte qui permet l'apprentissage. Et quel apprentissage ! Notre revue n'accueille pas si souvent de contributions appartenant au monde psychomoteur. Nous n'hébergeons pas non plus si souvent d'articles sur la simulation qui est pourtant au cœur de la pédagogie et qui constitue un des apports spécifiques de l'informatique à l'enseignement. Mais ce en quoi le texte de Gobert est original c'est par le lien établi entre psychomoteur (apprentissage du pilotage grâce à des simulateurs) et imaginaire. « Le simulateur favorise l'immersion dans un simulacre de réalité et devient le support de la construction d'une aventure personnelle. Les différents niveaux de jeux disponibles permettent à chacun de vivre une histoire quelles que soient ses capacités techniques... de l'Ulm jusqu'au Boeing ». Pourtant, les savoir-être ne se simulent pas aisément. S'il est bien entendu que la technique doit être suffisamment maîtrisée pour ne pas poser de problème dans les situations « affectantes » (Abernot, 1993), rien ne forme à réagir pertinemment en cas de danger, si ce n'est l'expérience, encore une fois, et peut-être aussi l'imaginaire. Il reste donc à réhabiliter le pouvoir formateur du narratif (pouvoir du conte, du roman, du film) dans sa fonction de formation psycho-affective.

La vivacité d'esprit n'est pas qu'un but de formation. S'il est sans doute utile d'être vif d'esprit dans tous les métiers (Denoyel, 1990), dans celui d'enseignant, c'est vital. Saisir

## Place et posture de l'enseignant, quelles évolutions ?

-----

l'occasion de valoriser une réponse originale, utiliser une erreur pour faire comprendre un raisonnement, faire un trait d'humour, etc. sont des tours de main que l'expert exploite habilement sans parfois s'en rendre compte. Nicole Mencacci (cf. *intra* pp.67-77) étudie de près un cas de détour subtilement dosé où il s'agit de ne pas égarer les élèves tout en suggérant le principe qui mènera à la bonne question... donc à la bonne réponse. En didactique l'ostension fait l'objet de nombreuses questions puisque, montrer c'est un peu donner la solution. Il s'agit donc de proposer un échelon intermédiaire entre le B-A BA et l'*insight* avec le risque de ne rien apporter et celui de donner la réponse ! Ici, nous ne sommes pas en didactique mais en pédagogie et la clinique de la pratique étudiée montre comment le maître est dans une écoute fine de ce que le groupe avance pour découvrir l'impossible concomitance de Ptolémée et de Copernic !

Reste à savoir enseigner cette capacité à poser des questions indicatives et à gérer les inévitables débats de normes où l'enseignant doit décider immédiatement de laisser chercher, de supporter les propos erronés, ou de donner la réponse ... mais quand ? À partir de quels indices de risque ? Puis, il va falloir reprendre le plan initial du cours ; mais ce dernier ayant été perturbé, la suite ne pourra plus tout à fait se dérouler comme prévue. D'ailleurs, l'objectif atteint n'est pas seulement le rétablissement de la vérité (ici historique) mais un progrès vers l'attitude de questionnement, la coopération, l'organisation de la pensée, etc. donc d'une certaine manière, plus aucun cours ne pourra plus se passer exactement comme prévu ! La progression des attitudes est au moins aussi importante que celle des savoirs malgré sa moins évidente objectivation. Ceci demande de repenser les postures classiques encore trop centrées sur la planification et pas assez sur l'anticipation, et surtout d'introduire des modèles d'éducation où l'improvisation et la pensée de l'instant ont leur place.

S'il est un domaine où l'improvisation, l'anticipation, le tour de main et le sens de l'immédiat c'est bien l'éducation musicale. Voilà bien un sujet délicat : l'évaluation musicale ! Les positions radicales pourraient consister soit en un refus pur et simple d'évaluation scolaire, soit en une dénégation de la particularité disciplinaire. D'un point de vue idéaliste l'art ne s'évalue pas, d'un autre, plus pragmatique, tout produit d'une technique est susceptible de l'être. Par ailleurs, dans une perspective éducative où il s'agit d'aider à progresser, il est justifié de souligner tel aspect défailant chez l'un, tel autre chez un autre... C'est dans ce contexte, suscitant plus qu'ailleurs un débat d'idées, voire de valeurs, que Cédricia Maugars (cf. *intra* pp.79-94) installe un dispositif destiné à faire progresser les enseignants dans leurs pratiques évaluatives. Elle propose d'enregistrer les prestations des élèves sur un chant unique de manière à être plus aisément (!) comparées. Par ailleurs, une autoévaluation guidée par questionnaire va leur permettre de réfléchir sur certains points et un Q-test vocal complète le dispositif de manière à « forcer » la distribution des appréciations. Cette pratique contraignante a l'avantage de faire émerger les critères et de les faire hiérarchiser.

Cet article porte donc, lui aussi, sur un thème original qui malgré son importance reste en marge des traitements classiques. Mais le bénéfice de ces articles est d'ouvrir sinon des thématiques, du moins des brèches dans des domaines délicats. Ici, ce qui pourrait s'appeler la formation des enseignants par l'évaluation donne sans doute des résultats à long terme donc difficiles à évaluer, de l'avis même des participants. Pourtant, il ne fait pas de doutes

Y. Abernot, J. Audran  
Introduction

-----

que la manière de concevoir donc de vivre sa discipline dicte des options évaluatives et se trouve modifiée par une réflexion sur l'évaluation. C'est le principe même de l'évaluation formatrice (Nunziati, 1990), mais cette fois, destinée aux enseignants.

L'évaluation n'est pas la prérogative des enseignants. De plus en plus souvent, des acteurs au statut intermédiaire jouent un rôle important dans l'école. Même si en France cette question est encore peu traitée, la posture des chefs d'établissement mérite le plus grand intérêt. Les dispositifs qui repensent la distribution des rôles hiérarchiques dans les établissements scolaires après avoir pris de l'ampleur en Amérique du nord, concernent maintenant l'Europe. Le chef d'établissement y est appelé à jouer un rôle spécifique de plus en plus central. Sa posture, quelque peu extérieure à la relation pédagogique n'a pas toujours occupé une place de premier choix dans les thématiques de recherche. Pourtant, il y a dix ans déjà, certains inspecteurs affirmaient « dès mon arrivée, je sais comment va se passer l'inspection à la manière dont le directeur me reçoit ». Après avoir été, depuis les années 70, systématiquement suspecté d'autoritarisme, donc surveillé de près par les pédagogues et relégué à des tâches administratives, le « directeur » revient sur le devant de la scène pédagogique, voire éducative. Mais y est-il préparé ? Il ne suffit pas que des lois déclarent l'autonomie des établissements pour que son responsable soit crédité d'une autorité fonctionnelle et symbolique appréciée de tous les partenaires de l'éducation. Encore faudrait-il qu'il « habite la fonction » de manière appropriée (aux deux sens du terme).

Toujours est-il qu'en Espagne (comme en France), les enseignants ne se bousculent pas pour occuper ce poste. Certainement, le poids des tâches administratives y est-il pour quelque chose mais au-delà de cet aspect, il est temps de reconsidérer ce poste appelé à devenir de plus en plus important. En effet, dans cette période de reconquête de l'établissement comme cité de connaissances (Konidari & Abernot, 2008), le chef d'établissement est celui qui peut porter les valeurs d'intelligence collective, d'histoire et de fondation sociale tant à l'intérieur de l'institution que lorsqu'il la représente. Dans leur article Isabel Cantón Mayo, Ana Rosa Arias Gago et Cathia Papi (*cf. infra* pp.81-) examinent les nouvelles tâches des chefs d'établissements scolaires en Espagne ainsi que les représentations des intéressés comme celles des enseignants. Elles mettent en avant la notion de *leadership* pour caractériser et étudier l'influence personnelle du directeur sur ses subordonnés, et indirectement la qualité de l'éducation, *via* la fonction qui lui est attribuée. Cette analyse des relations hiérarchiques et des profils de chef d'établissement montre une grande variété de situations alors qu'il existe une forte corrélation entre le gain en qualité ressenti par les acteurs et le degré d'acceptation des chefs d'établissement. Parallèlement, les représentations des professeurs se distinguent peu de celles des directeurs quant au rôle de ces derniers. Un certain nombre de constantes se dégagent des questionnaires dont celle du refus par les directeurs (partagée par les professeurs) de s'aligner sur une représentation gestionnaire de leur métier.

Ces différents articles, au-delà du thème du rapport entre enseignant (ou formateur) et dispositif (organisationnel, technologique ou administratif), ont en commun la particularité de convoquer des notions assez peu courantes en sciences de l'éducation. Ainsi les différentes analyses s'intéressent à des objets comme les formes non-scolaires, le storytelling, l'expérience sur simulateur, l'improvisation, la formation par l'évaluation ou le leadership, etc.

## Place et posture de l'enseignant, quelles évolutions ?

---

Ce numéro 9 de Questions Vives trouve donc son originalité dans les pistes de recherche qu'il ouvre et les perspectives d'approfondissement qu'il suscite.

**Bibliographie**

- Abernot, Y. (1987). La personnalité scolaire. *Actes du congrès international de Poitiers. Le fonctionnement de l'enfant à l'école*. 17-19.
- Abernot, Y. (1993). *La périmaitrise*. Strasbourg : Thèse d'HDR.
- Abernot, Y. (1996). *Les méthodes d'évaluation scolaire*. Paris : Dunod.
- Audran, J. (2005). *Ethnologie et conception des sites web scolaires*. Paris : Hermes Science-Lavoisier.
- Denoyel, N. (1990). *Le biais du gars, travail manuel et culture de l'artisan*. Paris : l'Harmattan.
- Konidari, V., Abernot, Y. (2008). La capacité collective et la qualité des établissements scolaires. La transition vers une nouvelle ontologie. *Question Vives, 10* (à paraître).
- Nunziati, G. (1990). Pour Construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Les Cahiers Pédagogiques, 280*, 47-60.
- Vincent, G., Lahire, B., Thin, D., Hardy, M., Berthelot, J.-M., Montandon, C., Eliou, M., Maroy, C. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : PUL.