

## AUTOUR DES MOTS

### « LE NOUVEAU VISAGE DE L'ENSEIGNANT EXPERT »

CETTE RUBRIQUE PROPOSE AUTOUR D'UN OU DE QUELQUES MOTS UNE HALTE PENSIVE À TRAVERS UN CHOIX DE CITATIONS SIGNIFICATIVES EMPRUNTÉES À DES ÉPOQUES, DES LIEUX ET DES HORIZONS DIFFÉRENTS.

Le livre *L'enseignant expert / L'enseignante experte* (Tochon, 1993) avait pour but d'indiquer que les enseignants développent une compétence pratique qui les rend autonomes en tant que corps professionnel : à la fois autodidactes sur la longueur d'une vie et hétérodidactes dans le partage d'expériences avec leurs pairs. Dans la pratique, l'enseignant développe sa propre expertise. Nous indiquions alors que l'utilisation du mot « expertise » dans le sens de compétence, comme en anglais, est légitime en français car c'est le sens que ce mot avait au XVII<sup>e</sup> siècle, sous la plume d'un Montaigne par exemple. On ne peut, par purisme, rejeter cette acception dite « anglaise » du mot « expertise » car cette acception vient du français. Clamer l'expertise des enseignants c'est reconnaître leur indépendance, c'est accroître le pouvoir et la reconnaissance d'une profession dont la complexité est souvent incomprise. Le manuscrit de *L'enseignant expert* avait été accepté par une maison d'édition dont la directrice avait renvoyé deux fois le contrat en biffant le titre féminin (*L'enseignante experte*) qu'elle ne voulait pas sur la couverture ; l'ouvrage a par la suite été accepté avec le féminin par un autre éditeur. Le féminin s'est finalement retrouvé sur la page de titre intérieure et au dos de l'ouvrage. Il y a là matière à réflexion quant à la reconnaissance d'expertise d'une part représentative de la profession. Le masculin serait-il un des moyens de faire reconnaître une profession majoritairement féminine ? Les métiers féminins subordonnés au sein d'une hiérarchie sont typiquement désignés par les suffixes -trice (institutrice) ou -euse (coiffeuse) alors que les professions féminines de haut niveau exigent une terminaison équivalente au masculin. Le suffixe -eure est revendiqué au Québec précisément pour valoriser l'emploi d'un féminin égalitaire : professeure, directrice.

Pendant longtemps, et encore actuellement dans certains secteurs, on a considéré que les experts de l'enseignement étaient à l'extérieur de la profession. Par exemple, on

énonce que l'inspecteur de l'éducation nationale est un expert du premier degré (1) : par ses activités d'animation pédagogique, il veille à la mise en œuvre de la politique ministérielle. Il inspecte les enseignants et évalue leur travail en équipe, participe à leur recrutement et à leur formation. Les personnels de la formation des enseignants bénéficient aussi d'une reconnaissance comme experts (Faingold, 2001) mais leur expertise croise-t-elle toujours celle des enseignants ? Voilà posé le problème et le principal motif pour lequel la compétence enseignante doit être étudiée et reconnue comme celle des experts d'autres professions. La recherche sur l'expertise enseignante a pour but d'amener une reconnaissance de la connaissance pratique, de faire reconnaître *plus* qu'une profession : une vocation à dimension d'excellence.

Il est certes nécessaire de reconnaître les compétences et l'expertise des maîtres formateurs et des responsables de la formation au sein des directions (Villemin, 2003) ; il n'en reste pas moins que les enseignants de terrain développent une « expertise » à part entière. Des études comme celles de feu Huberman (1990) ou de Blanchard-Laville (2001) attestent qu'une part de la souffrance des enseignants vient de l'absence de reconnaissance ; pensons notamment aux réactions des milieux d'entreprise, des milieux patronaux et de certains milieux de l'administration, réfléchissons au prix qu'ont dû payer les enseignants pour les récentes grèves qu'ils menaient non pour améliorer leur condition mais pour améliorer celle de leurs élèves.

## Les caractéristiques de l'expertise enseignante

90

Quels sont les résultats de la recherche sur les experts enseignants, quel est le discours utilisé pour problématiser l'expertise ? « L'enseignant expert a progressivement développé une disposition à interpréter l'enseignement de façon à être capable d'agir dans l'insécurité, une insécurité qui l'oblige à agrandir et à améliorer régulièrement ses compétences et ainsi son jugement. » (Dick, 1994). Pour Dessus (1995), les experts produisent des planifications « meilleures » que les novices : plus précises, mieux structurées, profondes, détaillées et souples ; leurs scripts jouent un rôle pré-actif et interactif crucial, leurs représentations sont consignées dans les plans de travail ; la connaissance que les experts tirent de la situation est aussi importante que les scripts routinisés qu'elle peut stimuler. Toutefois les critères de définition de l'expert varient considérablement d'une étude à l'autre (Tochon, 1991). Une recherche menée auprès de trente-trois professeures des écoles sélectionnées par leurs stagiaires et leurs formateurs comme particulièrement remarquables a mis en évidence

1 - Les missions des inspecteurs des premier et second degrés sont définies par le décret n° 90-675 du 18 juillet 1990, modifié par le décret n° 99-20 du 13 janvier 1999. L'inspecteur a pour objectif de « développer une expertise spécifique au service de la politique éducative » (Livret de formation des IEN 1<sup>er</sup> degré 2003-2004).

certaines caractéristiques de gestion interactionnelle de ces enseignantes (Tochon, 2003). La fréquence, la régularité et la pertinence des consignes de ces enseignantes expertes améliore l'apprentissage en groupe. Leur important travail sur les savoirs préalables aux activités contribue à raviver les expériences antérieures et à greffer les savoirs d'action sur un substrat riche de connaissances expérientielles. Ce travail préalable d'explicitation de l'expérience passée et de l'expérience en cours sous forme discursive détermine les progrès ultérieurs dans l'apprentissage. L'accent mis par les enseignantes expertes sur la qualité de la planification concourt également aux résultats élevés des groupes d'apprentissage dont elles assument la gestion par opposition aux groupes gérés par des professeurs stagiaires ou par des pairs. Les groupes régulés par une enseignante experte font preuve d'une alternance rapide des stratégies et très souvent, plusieurs stratégies sont conjuguées, ce qui contribue à la réussite et au progrès dans l'apprentissage. Cette alternance et la présence de plusieurs stratégies simultanées indiquent que des apprentissages individuels sont permis au sein du groupe qui diversifie ses tâches. L'enseignante experte centre l'attention de l'élève sur la tâche, tout en respectant des buts sociaux. Elle tient davantage compte du contexte et des dispositions personnelles des élèves.

Garmston (1998) relève aussi plusieurs domaines propres à la connaissance des experts enseignants qui démarquent des différences importantes par rapport aux enseignants qui débutent dans la profession.

A. *Matière ou savoir disciplinaire.* Les experts ont une connaissance plus étendue de la discipline qu'ils enseignent. Ils ont tendance à les adapter souplement pour les mettre à la portée de leurs élèves.

B. *Pédagogie, répertoire de stratégies d'enseignement.* Les experts ont une compréhension raffinée des stratégies d'enseignement et savent choisir des stratégies appropriées au contexte et à la matière étudiée. Ils ont des routines de gestion, des attentes précises, un sens des transitions et du transfert cognitif chez les élèves.

C. *Élèves et manière dont ils apprennent.* Les experts connaissent bien leurs élèves et sont sensibles à leurs stades de développement, aux différences de genre, de style et de culture.

D. *Connaissance de soi ; valeurs, standards, convictions.* Les experts font usage de leur connaissance de soi dans leur enseignement. La prise de conscience de leurs préférences, valeurs, choix de vie sous-tend les décisions mais prévient aussi les biais liés à leur orientation personnelle. Leurs choix ne sont pas égocentriques. Ils privilégient certaines valeurs et font usage de leur connaissance des principes organisateurs de la discipline. Ils n'ont souvent pas le sentiment qu'ils enseignent une discipline mais plutôt qu'ils enseignent à vivre, leur enseignement disciplinaire étant un moyen au service d'une fin plus large.

E. *Processus didactiques.* Le niveau de développement professionnel de l'enseignant est corrélé avec sa performance en classe. Les enseignants les plus avancés sur le plan

conceptuel sont plus souples, plus tolérants au stress, et ont un style d'enseignement mieux adapté aux élèves, qui tient compte de perspectives multiples sans que cela requiert d'effort particulier. Ils saisissent mieux les différences de styles d'apprentissage et comprennent mieux les différences culturelles. Les enseignants qui conceptualisent le mieux réussissent mieux dans leur enseignement. Leurs élèves apprennent davantage, coopèrent, et sont plus motivés et concentrés dans leur travail.

F. *Interaction avec les collègues.* Les enseignants experts stimulent leur communauté scolaire, ce qui en retour a un effet profond sur la qualité des apprentissages. Il en ressort un sentiment de responsabilité collective en vue d'améliorer la qualité de l'éducation et la réussite des élèves. L'appartenance de l'enseignant à une communauté de développement professionnel est corrélée avec les groupes d'élèves dont les résultats sont significativement supérieurs. Les enseignants experts accroissent la motivation de leurs pairs dans la création de projets communs, dans les activités en collaboration, la réflexion et le dialogue. L'efficacité des enseignants et la qualité de leur dialogue sur leurs élèves sont les facteurs qui différencient les écoles qui stagnent et les écoles qui bougent sur le plan des réformes et des initiatives nouvelles. Le partage d'expertise permet une synergie des efforts de développement professionnel. Le partenariat des équipes d'enseignants dans des projets stimule un processus de croissance. Le perfectionnement par les pairs est une condition du changement pédagogique et du transfert d'expertise en milieu de travail (Ouellet, 1998).

Ainsi l'expertise enseignante répond à un ensemble de caractéristiques scientifiquement décelables. Pendant la première période de travaux sur l'expertise enseignante, l'accent est sur leurs stratégies cognitives, répondantes (Not, 1988), et sur leur ingénierie cognitive. La question a ensuite été explorée sous un angle ergonomique (Durand, 1996), mais reste dans l'héritage de la psychologie cognitive et de travaux comme ceux d'Ericsson et Smith (1991). Sternberg et Horvath (1995) poursuivront cette réflexion en transposant simplement – peut-être de façon simpliste – les modèles d'excellence cognitive de l'apprentissage dans le domaine de l'enseignement, sans toutefois vraiment explorer la littérature propre à la compétence professionnelle des enseignants. Or, à la suite des travaux d'Argyris puis de Schön, la recherche sur l'enseignement connaît un bouleversement important, dans le sens de son émancipation des disciplines dites « mères ». La recherche enseignante (Tochon, 1997), l'étude de soi chez les formateurs (Tochon, 2001) vont amener un renouvellement de la manière d'envisager la recherche sur l'enseignement et la formation, la participation en recherche et le partenariat avec les enseignants. Le discours sur l'expertise enseignante pénètre alors le domaine de la professionnalisation en modélisant les meilleures pratiques en vue de s'en servir de guides en formation initiale et continue.

Les partenariats entre les universitaires responsables de formation et les enseignants des écoles, collèges et lycées deviennent relativement fréquents, dans un but de développement professionnel. De nombreuses études en soulignent les bienfaits (Zay,

2000). Peu de travaux en revanche examinent le fonctionnement de ces partenariats, leurs risques et les problèmes qu'ils posent. Comment les universitaires et les enseignants des premier et second degrés peuvent-ils co-construire leur expertise dans leur échanges? (Hall, Danby, 2003). Quels sont les savoirs professionnels qui surgissent des projets autonomes de structuration des programmes par compétences interdisciplinaires? (Lenoir, Bouillier-Oudot, à paraître). Les enseignants peuvent-ils devenir experts grâce au travail scientifique de terrain? (Dickerson et Dawkins, 2002). Il y a là un vaste champ d'investigation. À qui revient-il de l'investiguer? Il y a une gageure à confier cette investigation (ou expertise) à des personnes extérieures à la compétence professionnelle étudiée. Les partenariats de formation vont peu à peu déboucher sur une prise en charge de la recherche par les praticiens eux-mêmes. Leur compréhension des postulats épistémologiques qui constituent la manière de construire le monde leur « permet d'établir une distance critique par rapport aux savoirs savants, une distance nécessaire pour en apprécier le potentiel, les limites et, surtout, le caractère passager et mouvant » (ministère de l'Éducation du Québec, 2000). Les contenus, contextes et modes de construction du savoir savant ainsi relativisés placent l'enseignant dans une position d'expert de la construction du savoir face aux experts des disciplines. C'est la condition d'émergence du fait didactique (Raisky et Caillot, 1996).

## L'expertise enseignante dans quelques textes officiels francophones

Ici et là, les textes officiels reconnaissent une expertise aux enseignants. Là où la francophonie est à l'avant-garde (notamment le Québec, la Belgique et la Suisse), la France est peu prolifique. On retrouve une référence à l'expertise des enseignants dans un *Bulletin Officiel* (n° 45, 8/12/1994) : l'un des fondements de l'expertise pour le professeur des écoles, nous dit-on, est la polyvalence. Elle assure l'unité des enseignements et garantit la cohérence du système éducatif. Cette compétence se double d'une vertu humaniste (Bouysse, 1997).

Divers ministères de l'éducation francophones se déclarent particulièrement sensibles à l'argument d'expertise professionnelle des enseignants. Depuis le début des années 1980, le Québec reconnaissait le caractère professionnel de l'acte d'enseigner dans divers textes et discours ministériels. L'orientation des réformes va dans le sens d'une réévaluation du statut de l'enseignant et d'une reconnaissance de son domaine d'expertise, par exemple dans la réforme de la formation (ministère de l'Éducation, 1994) et l'analyse des États généraux de l'éducation (1996). Le développement d'une expertise professionnelle authentique et originale est à l'ordre du jour (Gouvernement du Québec, 2000), elle s'assimile au perfectionnement sur la durée d'une vie. En France, la nouvelle orientation des IUFM va dans le sens de cette

professionnalisation continuée qui rompt la distinction entre formation initiale et continue, et engage ses participants dans la quête d'un apprentissage de vie. En Belgique, le ministère de la Communauté française (2001) reconnaît que la didactique, au titre de « discipline éducative dont l'objet est la planification, le contrôle et la régulation de la situation pédagogique », est un véritable métier qui exige une expertise et des compétences spécialisées. Le Ministère reconnaît aux enseignants, de même qu'aux médecins, ingénieurs ou juristes, une expertise et des compétences précises, une autonomie et une responsabilité professionnelle, individuelle et collective. Citant Jean Donnay, ce Ministère belge énonce qu'un « professionnel de l'enseignement est une personne qui en fonction d'un projet éducatif délibéré tient compte du plus grand nombre de paramètres possibles de la situation de formation considérée ; les articule de manière critique à l'aide de théories personnelles ou collectives ; envisage différentes possibilités de conduites et prend des décisions ; les met en œuvre (crée, réalise, sélectionne) dans des situations concrètes ; vérifie l'adéquation de son action ; la réajuste, l'adapte si nécessaire ; tire plus tard des leçons de sa pratique. »

Ces énoncés concordent avec les résultats de recherche sur l'expertise enseignante. Un sens aigu de la communauté qui gravite autour de l'école s'avère essentiel pour la transmission des savoirs pratiques et la relève du corps professoral. Pour le Gouvernement du Québec (2000), la professionnalisation implique également une forme de partage de l'expertise professionnelle par un groupe de personnes. Ce partage ne s'étend pas seulement aux savoirs ou aux savoir-faire mais aussi à une attitude éthique, une manière d'aborder les situations et d'y faire face. Cette culture commune constitue une sorte de code du groupe professionnel exprimant ses valeurs, ses croyances et ses représentations au sujet du travail.

94

La reconnaissance de l'expertise enseignante a de loin dépassé les pays du G7. Lors du 14<sup>e</sup> Congrès mondial des sciences de l'éducation, le ministre de l'Éducation du Chili a développé une série de thèmes qu'il admettait avoir travaillé de concert lors d'une rencontre des ministres de l'Éducation d'un grand nombre de pays, organisée au Maroc en vue de globaliser les réformes. Ces thèmes comprennent la connaissance réflexive des enseignants, leur savoir praticien, leur expertise, les partenariats de formation et la manière de les évaluer en termes de compétences professionnelles. Le portefeuille de compétences sur lequel asseoir l'expertise professionnelle est à l'ordre du jour de tous les milieux professionnels (Menthonnex, 2003).

## L'impact des logiques d'expertise en formation

Depuis le milieu des années 1990, on assiste à une reconquête de la notion d'expert dans le secteur de la professionnalisation. Sous l'influence des travaux de Schön (1990), la dimension réflexive de la pratique devient l'argument prépondérant d'une

reconnaissance de l'expertise du corps professionnel et de son émancipation du mentorat universitaire. Ce mouvement donnera naissance aux écoles de développement professionnel, qui sont des lieux de partenariat de formation, dans lesquels les enseignants sont les premiers intervenants dans la formation et la professionnalisation des stagiaires.

En Amérique du Nord par exemple, la crise de l'école est perpétuée par des milieux qui définissent leurs priorités en fonction du court terme. Les enseignants en ont assez et tentent d'asseoir leur légitimité dans la prise en compte du long terme. Les associations professionnelles et syndicales revendiquent une revalorisation sociale du statut de l'enseignant. Inchauspé (2003) remarque que les métaphores technicistes entraînent une prolétarianisation du corps enseignant à qui on dit quoi faire et comment appliquer les principes prescrits par d'autres. Il ajoute (p. 8) : « Une des réactions à cette crise est un coup d'arrêt donné à cette prolétarianisation de l'enseignant technicien. On veut désormais lui donner la responsabilité des moyens. » Le professionnel, considéré comme expert dans son domaine, se voit maintenant imposer les objectifs et les compétences-cibles mais non les moyens de les atteindre car ceux-ci relèvent de son expertise. Il est vrai que la métaphore de l'expert a ses dérives, qui vont de la connotation élitiste à l'illusion d'ingénierie. La métaphore du professionnel entraîne d'autres dérives, par exemple celle qui conduit à constituer un Ordre de la profession chargé de vérifier les standards exigés par le gouvernement. La définition de l'incompétence vient alors compléter la visée de professionnalisation comme son envers inéluctable, remarquent Martineau, Gauthier et Desbiens (2000). La compréhension de l'incompétence peut informer la création des standards de compétence. Y a-t-il lieu de scinder l'idée d'expert de celle de professionnel ? Le professionnalisme se fonde sur le jugement et l'éthique qui traduisent l'expertise. L'ouverture d'esprit, la curiosité et la mise à jour permanente des connaissances afin de les intégrer dans sa pratique de façon réflexive sont d'autres caractéristiques du professionnel expert.

95

Depuis les débuts du paradigme d'étude de la pensée des enseignants (Tochon, 1989*abc*; 2000), la reconnaissance de la compétence professionnelle des praticiens et des praticiennes a été essentielle. Quelles ont été les retombées de cette reconnaissance de compétence ? Comment l'expertise enseignante a-t-elle été réinvestie au cours de ces années ? Certes il est difficile de distinguer vraiment les effets d'un courant conceptuel des mouvements et contextes socio-économiques et culturels dans lesquels ils se sont situés, toutefois, les arguments d'expertise ont été explicitement employés dans une série de réformes récentes au point de suggérer que cette manière de voir a eu un impact, à tout le moins, sur le langage employé dans les politiques de formation.

Le souci des autorités est de pouvoir justifier les réformes à l'aide de mesures normatives. Le risque évident est de perdre la substance de l'expertise et de reprendre

le langage de l'*empowerment* au nom du contrôle et de la gestion de l'uniformité, alors que l'expertise est par définition autonome, créative et originale. On confond alors les logiques de gestion et les logiques propres au développement professionnel. Toutefois, la reconnaissance des savoirs pédagogiques s'avère préférable, pour la survie des institutions de formation des enseignants, au retour que certains milieux conservateurs prônent en direction des disciplines « mères ». Le gros du travail des sciences de l'éducation aussi bien que des institutions de formation a été d'ériger l'éducation en discipline, de vaincre de multiples résistances disciplinaires pour indiquer la valeur de la pensée éducative, de l'expertise didactique et pédagogique, et de démontrer l'originalité de ses modèles et de son champ d'action.

## Vers une politisation de l'expertise enseignante

Cet énorme travail de reconnaissance sociale des métiers de l'éducation, nous risquons maintenant d'en perdre les fruits pour des raisons économiques et politiques. Toute crête est suivie d'un creux, mais le creux actuel est tel que les interprétations modérées y voient un possible *tsunami*, et s'inquiètent du raz-de-marée qui va suivre. Outre-Atlantique, la reconnaissance de l'expertise des enseignants est allée de pair avec plusieurs mouvements potentiellement destructeurs pour les institutions de formation, dans le sens où l'argumentation d'indépendance du corps enseignant a été reprise sur fond néolibéral pour réduire les budgets accordés à l'éducation. L'idée, par exemple, des « chèques-éducation » donnés aux parents pour choisir l'école la plus compétitive pour leur enfant a failli entraîner dans plusieurs États l'implosion des départements de l'instruction publique et de certains districts ou commissions scolaires : on présumait en effet qu'un seul responsable de la scolarité devait suffire et qu'il n'y avait simplement pas lieu de garder d'infrastructure administrative entre les écoles et ce responsable. L'idée était de fermer les directions générales et les bureaux des fonctionnaires de l'éducation. Plusieurs ont échappé de justesse à la fermeture mais, de façon générale, les dépenses ont été partout réduites au point de rendre plusieurs instances éducatives quasi dysfonctionnelles. Pour maintenir la qualité de l'éducation, certaines municipalités ont voté des augmentations successives des impôts locaux. Le palmarès des écoles, au Québec, connaîtra-t-il de telles dérives ?

Une deuxième idée parallèle à la reconnaissance de l'expertise des enseignants a été d'ouvrir au concours des « écoles de développement professionnel » dans les écoles, collèges et lycées. N'importe quelle école du premier ou du second degré peut concourir pour obtenir des fonds qui lui permettent de former des professeurs-stagiaires et de leur donner sur place des cours de formation initiale. Chaque école de développement professionnel crée son propre programme de formation. Elle peut collaborer librement avec la faculté d'éducation locale ou celle d'une autre université, engager des consultants qui sont rémunérés à partir de l'enveloppe budgétaire



fédérale. Une des conséquences est la réduction des fonds accordés aux institutions de formation des maîtres. Un des buts est d'obliger les institutions de formation peu performantes à fermer.

Ce même but a conduit à mettre en œuvre une troisième idée surgie du concept d'expertise : chaque candidat à l'enseignement doit maintenant, en fin de parcours, passer un test pour montrer qu'il maîtrise sa discipline. Ce test à choix multiples comprend des centaines de questions dont plusieurs sont fondées sur des études de cas (2). Les résultats des candidats issus de différentes institutions de formation sont comparés. Les institutions de formation dont les résultats sont dans les centiles inférieurs ont trois ans pour améliorer leurs scores ou fermer. Même si toutes les institutions sont performantes, il y aura toujours des centiles inférieurs.

Du maître-artisan formé en école normale au pédagogue scientifique formé en sciences de l'éducation, on s'oriente vers le professeur cultivé (Desautels, 2004). La quatrième idée parallèle à la reconnaissance d'expertise des enseignants vient de poindre : les institutions de formation des maîtres seraient peut-être superflues. Seule compterait vraiment la formation disciplinaire : le savoir déclaratif aurait valeur d'expertise sur le terrain du discours. Cette bonne vieille idée des milieux conservateurs est que le métier s'apprend sur le tas, l'expérience ne se mettrait pas en mots. L'expérience pédagogique est ou n'est pas, tout le reste est glose. Dès lors la seule expertise transmissible serait culturelle. Cette orientation semble en voie de prendre une place importante au Québec : le pédagogue cultivé est au cœur du référentiel de compétences en formation. Si cette dernière métaphore devenait prépondérante, elle instillerait le doute sur les propositions du rapport Holmes selon lesquelles existe un savoir de contenu proprement pédagogique (3). Le savoir pédagogique n'aurait alors d'existence qu'en pratique. Il n'aurait pas d'existence disciplinaire propre. Deux décennies de réflexion pédagogique seraient mises en cause et pourraient disparaître d'un trait de stylo dans la colonne rouge des déficits.

L'extraordinaire effervescence des années 1990 en matière de réflexion pédagogique a dans un premier temps conduit à ériger la compétence enseignante comme un savoir d'expert équivalent à celui des avocats ou des médecins. Dans un second temps, cette reconnaissance a été exploitée à d'autres fins. Une des fins extrêmes et contradictoires, actuellement, est de fermer les institutions de formation et de retransférer cette fonction aux disciplines universitaires. Ce retour en arrière est contradictoire car il vient à la suite d'une série d'exigences qui ont amené à prolonger la

2 - Il est à la charge de l'étudiant et coûte environ une centaine d'euros. Son imposition aurait permis de sauver l'entreprise ETS de la faillite.

3 - Idée qu'aurait émise Lee Shulman à la suite de sa participation à un congrès français sur les didactiques disciplinaires.

formation initiale. Les enseignants peuvent-ils gagner à une situation dans laquelle on réduit leurs moyens de développement professionnel tout en accroissant leurs responsabilités ? La plupart des enseignants ont une vision de leur situation professionnelle très différente de celle qu'en ont les personnes travaillant en milieu d'entreprise, comme le reconnaissent les spécialistes de la formation des adultes (Durand, 1996). Quand on prend pour modèle celui des corporations d'affaires et que l'on tente de l'appliquer au milieu de l'enseignement, on se heurte très souvent à un conflit de logiques. La logique d'un enseignant n'est pas centrée sur la rentabilité à court terme (4). Il est très malaisé pour des enseignants d'adopter une logique de rendement et de productivité du savoir, comme l'avait montré la période de réformes par objectifs. La comparaison de l'expertise pédagogique avec d'autres expertises professionnelles impliquant des décisions humaines complexes et difficiles n'implique pas qu'il soit de l'intérêt des enseignants de céder à la pression de la privatisation en créant leur Ordre professionnel. L'Ordre va de paire avec un accroissement du contrôle et une vulnérabilisation nouvelle face à la logique de marché et à la pression des lobbies. La création d'un Ordre professionnel est paradoxalement à l'opposé de la logique d'*empowerment*. Comme le suggère Miron dans ce numéro, plutôt que de promouvoir leur expertise, cette logique « déqualifie » les enseignants en traquant leur incompétence. Il faut, pour comprendre ce nouveau paradoxe, saisir que les organes du contrôle sont soumis aux intérêts du pouvoir économique et non à ceux des professionnels.

En France, l'énergie qu'avait connue l'éducation dans la période des MAFPEN a en partie disparu. Cette période d'extraordinaire stimulation des interactions entre enseignants doit, par décret, être recréée dans un contexte tendu où tout est à faire en même temps. La légitimité des nouvelles institutions comme créatrices autonomes de savoir n'est pas encore pleinement acquise que l'on cherche aussi à les resituer. La globalisation et l'eupéanisation poussent vers une fusion des formations professionnelles des enseignants avec les sciences de l'éducation, fusion potentielle d'ailleurs perçue relativement positivement par les instances concernées dont elle pourrait affermir la légitimité. Le sentiment partagé par de nombreux enseignants et formateurs dans cette phase troublée de la profession est le suivant : de cognitif, métacognitif et réflexif qu'il était, le débat sur l'expertise enseignante est devenu méchamment politique. L'Association américaine de recherche en éducation a créé un nouveau secteur portant sur la politique de l'enseignement. On ne peut plus se contenter d'une définition de l'expertise enseignante qui soit de l'ordre du savoir ou de la pédagogie, il faut inclure dans cette définition la compétence des enseignants

4 - La prédominance du court terme est un désastre dans les milieux d'affaires. L'exigence de rentabilité trimestrielle amène à négliger les conséquences à long terme des investissements et entraîne des coûts sociaux énormes. Il faudra des centaines d'années pour réparer les désastres écologiques causés par les applications insensées de cette logique.

à intervenir dans les affaires publiques. Élargissons notre vision pour englober le savoir en action concertée, le savoir en société. Dans cette perspective les enseignants chevronnés sont les tenons de la sagesse sociale.

En Suisse, à la suite de journées de consultation du corps enseignant, la Société pédagogique vaudoise vient de publier un rapport présentant huit thèses qui caractérisent l'enseignant (Daniélou, 2004). L'enseignant y est décrit comme une personne qui assure un rôle de gestion et d'orientation sociale, un « gardien de la paix sociale ». Des questions fondamentales sont posées : chaque enfant doit-il être amené par l'école à accepter le système en place ? L'école prend une « hyper-responsabilité » sociale dans la lutte contre les communautarismes et contre la société à X vitesses. Son but n'est pas de démobiliser ou de déqualifier les autres acteurs car cette responsabilité doit être partagée. L'enseignant, cet expert en apprentissage et en enseignement, est un acteur de l'intégration sociale. Ce formateur social, conscient de son rôle et de ses limites, est un expert de la prise en charge du changement. Si l'enseignant veut concilier le développement individuel des élèves et le changement, il doit d'abord veiller à prendre soin de lui, accorder ce qu'il dit et ce qu'il est en veillant à son développement personnel.

Dans un exposé donné en octobre 2004, Philippe Meirieu a défini le métier d'expert en éducation dans l'engagement citoyen, celui d'un « professionnel citoyen » qui « refuse la réduction bureaucratique de sa mission à ses compétences et se revendique partie prenante de son institution. » La métaphore de l'expert citoyen est le point de départ des propositions présentes. Les enseignants sont parmi les personnes les plus précieuses de la société car ils ont le savoir, la réflexion et la possibilité d'action auprès des nouvelles générations. Ils et elles connaissent les mérites de l'*empowerment*, de la liberté de pensée et d'action quand il s'agit d'apprendre. Ils ont pu vérifier que toute autre logique est dysfonctionnelle quand il s'agit des apprentissages de vie. Pour la plupart ils sont conscients que les dispositions actuellement prises globalement au nom de la sécurité renforcent le contrôle des citoyens au bénéfice d'une classe administrative et financière dont on n'a jamais vraiment pu dire qu'elle soit foncièrement altruiste. La division entre les classes s'élargit. L'esclavage possible et l'encerclement potentiel qui résultent des nouvelles dispositions en matière de sécurité suggèrent que les enseignants sont amenés à activer leur compétence dans un sens politique : ils représentent une force de libération. Les enseignants actifs socialement sont des enseignants du monde. Ils sont profondément concernés par la dérive générale. La santé du monde passe avant leur discipline. Au moment où une partie de la planète semble frappée d'insanité, au moment où les libertés sont une à une remises en question voire supprimées sans que cette suppression soit discutée en public, il devient évident que le pouvoir ne représente plus la population. Cette réalité pointe vers une tout autre finalité de l'éducation et de ses professionnels : celle d'assurer aux générations suivantes l'acquisition des outils critiques qui permettent

un mieux-être individuel et collectif. L'expertise enseignante devient alors l'expertise à intervenir, à interrompre, à interroger. Elle devient l'avis d'expert qui gêne car les questions posées sont appropriées. Lemosse (1989) définissait déjà l'exercice de la profession comme une activité altruiste grâce à laquelle un service est rendu à la société. Dans la ligne de notre réflexion autour des mots, voici en conclusion une définition possible de l'expertise enseignante pour les années qui viennent.

- *L'expertise enseignante est relationnelle, elle est créatrice de paix.* L'expertise de l'enseignant ne se suffit pas de contenus, elle est fondée dans la relation. Cette expertise se traduit dans l'art de la conversation et la négociation du sens, la résolution de conflit et l'art de la relation. Grâce à ces qualités, l'enseignant expert peut mettre en lumière avec tact les risques du racisme, de la bigoterie et des fondamentalismes. Il promeut des valeurs qui soutiennent la communication, la négociation, la relation et la paix.

- *L'enseignant est un expert de la conscientisation.* L'enseignant dévoile et diffuse les informations et nouvelles qui ont le pouvoir de changer la société d'une manière positive et harmonieuse vers un mieux-être individuel et collectif. Il fait réfléchir aux faits cachés ou frappés de censure par les conglomerats médiatiques. Il aborde la mondialisation en termes de pacifisme et de respect des cultures, dans un sens non économique. Ainsi, selon les termes de Zakhartchouk (1999), ce passeur culturel fait profession de conscientisation. Il conscientise les élèves quant aux dangers qui découlent de la surpopulation : inégalités sociales et économiques, chômage, violence, guerres, asservissement et esclavage, pollution et désastres écologiques. Son enseignement est fondé sur les événements vécus. Il est profondément inséré dans l'histoire en cours et participe activement à son évolution.

100

- *L'expert enseignant est altermondialiste et travaille en faveur des énergies nouvelles.* Il explique les dangers du nucléaire car il a compris les leçons d'Hiroshima et de Tchernobyl. Il connaît les limites des ressources en pétrole et en gaz et enseigne les moyens de se passer des matières fossiles dont la prospection est dangereuse pour la terre. Il teste et utilise des moyens non-polluants de produire de l'énergie, et indique aux nouvelles générations comment devenir autosuffisantes sur les plans énergétique et alimentaire, leur explique comment et pourquoi respecter l'écologie.

- *L'enseignant expert est un résistant positif :* il résiste aux abus de pouvoir et indique aux nouvelles générations qu'elles ont un droit de critique et d'autodéfense si elles sont acculées à des choix de société qui sont nuisibles au point de mettre en question la survie de l'espèce humaine et des espèces dont elle a la responsabilité. Il travaille en faveur de la démocratie directe et des démocraties locales.

En bref, ce qui est demandé aujourd'hui à l'enseignant sur le plan des valeurs est une extension de l'engagement citoyen : un engagement comme citoyen du monde et gardien de la planète. Il doit devenir un expert humaniste, altermondialiste et résistant car, s'il croit en sa mission, il n'a plus guère d'autre choix.

François V. TOCHON  
University of Wisconsin-Madison, USA  
Novembre 2003

## BIBLIOGRAPHIE

- BLANCHARD-LAVILLE C. (2001). – *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, Paris, PUF.
- BOUYSSÉ V. (1997). – *La polyvalence des maîtres de l'école élémentaire : une nécessité devenue vertu ?*, mémoire de DEA Sciences de l'éducation sous la direction de C. Lelièvre, Université Descartes, Lyon.
- DANIÉLOU J. (2004). – *Perspectives professionnelles dans l'enseignement, Profession enseignante-lignes directrices*, Task Force CDIP Profession enseignante, Ecublens, VD, CDIP, Société pédagogique vaudoise, 14 février 2004.
- DESAUTELS L. (2004). – *Profession ? Enseignant !* [http://www.ulaval.ca/scom/contact/automne\\_01/01.html](http://www.ulaval.ca/scom/contact/automne_01/01.html)
- DESSUS P. (1995). – « La planification de séquences d'enseignement : du novice à l'expert », *Les Sciences de l'Éducation pour l'ère nouvelle*, 4, pp. 7-23.
- DICK A. (1994). – *Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion (Du savoir théorique sur l'enseignement à la réflexion sur la pratique) : das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienste zukünftiger Jungleher*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 1994. Traduction Jean Zahnd et Danièle Rueger (1998), *Réflexions sur l'implication de notre démarche « paramètres de saisie psychopédagogiques »*, Institute of Education, University of Fribourg, Switzerland Internal Meeting CLASSROOM 2000, Berne, Technopark.
- DICKERSON D., DAWKINS K. (2002). – *Scientific fieldwork : An opportunity for pedagogical content knowledge development*, article présenté au congrès annuel de l'Association for Teachers Educators in Europe, Varsovie, Pologne.
- DURAND M. (1996). – *L'enseignement en milieu scolaire*, Paris, PUF.
- ERICSSON K. A., SMITH J. (1991). – *Toward a general theory of expertise : Prospects and limits*. Cambridge, UK, Cambridge University Press.
- FAINGOLD N. (2001). – « Analyse de pratique : du formateur débutant à l'expert », *Expliciter – Journal du Groupe de Recherche sur l'Explicitation*, n° 40.
- GARMSTON R. J. (1998). – « Becoming Expert Teachers », *Journal of Staff Development*, 19 (1).
- GAUTHIER C. (1997), *Pour une théorie de la pédagogie : recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- Gouvernement du Québec (2000). – *La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles*, Québec, Ministère de l'éducation.

HALL G., DANBY S. (2003). – *Teachers and academics co-constructing the category of expert through meeting talk*, paper presented to the Australian Association for Research in Education / New Zealand Association for Research in Education Annual Conference, Auckland, Novembre / Décembre.

HÜBERMAN M. (1990). – *La vie des enseignants*, Lausanne, Delachaux & Niestlé.

INCHAUSPÉ P. (2003). – *Du métier d'enseignant: artisan? technicien? Professionnel?* Congrès 2003 de l'Association des enseignantes et des enseignants francophones du Nouveau-Brunswick, Bathurst, NB.

LEMOSSÉ M. (1989). – « Professionnalisation », *Recherche et formation*, 6.

LENOIR Y., BOUILLIERS-LOUDOT M.-H. (à paraître). – *Savoirs professionnels et curriculum de formation. Une variété de situations, une variété de conceptions, une variété de propositions*, Bruxelles, De Boeck Université.

LESSARD C. (1998). – « Virage dans la formation des maîtres, ici et ailleurs », *Vie pédagogique*, 108, pp. 5-38.

MARTINEAU S., GAUTHIER C., DESBIENS, J.-F. (2000). – « Ce n'est pas toujours de la faute à el Niño : à propos de l'incompétence en enseignement », in C. Lessard, C. Gervais (éds.), *L'évaluation des nouveaux programmes de formation des maîtres : une compétence à développer*, Montréal, QC, Université de Montréal, pp. 299-332.

MEIRIEU P. (2004). – *Du métier d'enseignant au métier d'enseignant-expert au métier de formateur*, exposé donné à Lyon (octobre 2004).

MENTHONNEX J. (2003). – *Vers une stratégie qualité de l'individu*, congrès international de l'AIOSEP, Berne.

Ministère de la Communauté française (2001). – *Devenir Enseignant: Le métier change, la formation aussi*, Administration de l'enseignement et de la recherche scientifique, Bruxelles, Éditrice responsable Martine Herphelin.

Ministère de l'Éducation (2000). – *La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec.

NOT L. (1988). – *L'enseignement répondant*, Paris, PUF.

QUELLET F. (1998). – « Le perfectionnement par les pairs : une démarche de formation continue réussie », *Vie pédagogique*, 107.

RAISKY C., CAILLOT M. (1996). – *Au-delà des didactiques, le didactique – Débats autour de concepts fédérateurs*, Paris-Bruxelles, De Boeck Université.

STERNBERG R. J., HORVATH J. A. (1995). – « A prototype view of expert teaching », *Educational Researcher*, 24 (6), pp. 9-17.

TOCHON F. V. (1989a). – « Peut-on former les novices à la pensée des experts ? » *Formation et Recherche*, 5, pp. 25-38.

TOCHON F. V. (1989b). – « La pensée des enseignants, un paradigme en développement », *Perspectives documentaires en Sciences de l'Éducation*, 17, pp. 75-98.

TOCHON F. V. (1989c). – « À quoi pensent les enseignants quand ils planifient leurs cours ? », *Revue française de pédagogie*, 86, pp. 23-34.

- TOCHON F. V. (1991). – « Les critères d'expertise dans la recherche sur les enseignants », *Mesure et Evaluation en Education*, 14 (2), pp. 57-81.
- TOCHON F. V. (1993). – *L'enseignant expert / L'enseignante experte*, Paris, Nathan Pédagogie.
- TOCHON F. V. (2000). – « Recherche sur la pensée des enseignants : un paradigme à maturité », *Revue française de pédagogie*, 133, pp. 1-23.
- TOCHON F. V. (2003). – *L'effet de l'enseignant sur l'apprentissage en groupe*, Paris, PUF.
- VILLEMIN R. (2003). – *Formateur et évaluateur d'enseignants réflexifs en formation professionnelle initiale en emploi : un métier impossible ?* Genève, Université de Genève.
- ZAKHARTCHOUK J.-M. (1999). – *L'enseignant, un passeur culturel*, Paris, ESF.