

RECHERCHE
& FORMATION

Recherche et formation

60 | 2009

La formation des enseignants

Les enseignants du primaire face aux matières scolaires

Réflexions sur la professionnalité enseignante

Primary school teachers faced with school subjects : some reflections on teachers' professionalism

Los profesores de la escuela primaria frente a las asignaturas escolares: reflexiones sobre la profesionalidad docente

Die Grundschullehrer den Schulfächern gegenüber: Überlegungen über die Lehrerprofessionalität

Thierry Philippot et Gilles Baillat



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/598>

DOI : 10.4000/rechercheformation.598

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 mars 2009

Pagination : 63-74

ISBN : 978-2-7342-1147-1

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Thierry Philippot et Gilles Baillat, « Les enseignants du primaire face aux matières scolaires », *Recherche et formation* [En ligne], 60 | 2009, mis en ligne le 01 mars 2013, consulté le 19 avril 2019.

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/598> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.598

LES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE FACE AUX MATIÈRES SCOLAIRES RÉFLEXIONS SUR LA PROFESSIONNALITÉ ENSEIGNANTE (1)

Thierry PHILIPPOT*, Gilles BAILLAT*

Résumé *La réflexion sur la professionnalité des enseignants du primaire est abordée selon une perspective sociodidactique. Dans le cadre d'une recherche à visée descriptive et compréhensive, l'activité didactique de professeurs d'école est analysée à partir d'enregistrements vidéoscopiques et d'entretiens d'auto-confrontation. Il apparaît que ces enseignants éprouvent des difficultés à favoriser la construction d'un « rapport second » au monde par les élèves. Ces difficultés témoignent de la complexité des problèmes posés par la confrontation d'enseignants généralistes à la pluralité des savoirs à enseigner.*

Mots clés : *professionnalité enseignante, activité didactique, « processus de secondarisation », école primaire, entretiens d'auto-confrontation.*

63

De profonds bouleversements affectent, depuis une trentaine d'années, le monde de l'enseignement (Maroy, 2006). La professionnalisation des enseignants, souvent associée à l'universitarisation de leur formation, est fréquemment proposée comme une réponse à ces évolutions. Envisagée comme le processus individuel par lequel se construit la professionnalité (Mathey-Pierre, Bourdoncle, 1995), la professionnalisation soulève du point de vue de la formation et pour les formateurs, la question des caractéristiques de la professionnalité enseignante, au moment où ces caractéristiques sont confrontées à une évolution importante des contextes professionnels.

* - Thierry Philippot, Gilles Baillat, IUFM Champagne-Ardenne.

1 - Cet article s'appuie sur une recherche du Groupe de recherche sur les pratiques professionnelles enseignantes (IUFM Champagne-Ardenne). La méthodologie utilisée comporte des enregistrements vidéoscopiques de séances et des entretiens d'auto-confrontation (Clot, Faïta, 2000).

Ainsi, les travaux actuels sur l'évolution des publics scolaires et les difficultés des élèves, mettent en avant les liens entre ces dernières et les pratiques enseignantes (Bautier, Goigoux, 2004 ; Bautier, 2006). Selon ces auteurs, l'enseignant doit se préoccuper de la nature des savoirs et du type de rapports construits par les élèves avec les savoirs scolaires, l'objectif final de l'école étant de permettre aux élèves la construction d'un « rapport secondarisé » au monde.

Les maîtres du primaire sont polyvalents. Dans ce contexte, la question des savoirs scolaires, de leur transmission-appropriation ainsi que celle du rapport des enseignants généralistes aux savoirs disciplinaires, sont des dimensions essentielles de cette professionnalité. Il importe donc de chercher à mieux caractériser cette dernière : quelles sont les caractéristiques des savoirs mobilisés par les enseignants ? Leurs pratiques d'enseignement favorisent-elles chez les élèves la construction, à l'aide des savoirs scolaires de ce « rapport second » au monde ?

À partir d'enregistrements vidéoscopiques de séances réalisées dans différentes disciplines enseignées à l'école primaire et d'entretiens post-séance, nous analysons l'activité didactique des enseignants en nous fixant sur cette question : identifier les opportunités qu'ils offrent (ou non) aux élèves de construire ce rapport second au monde au travers des tâches qu'ils conçoivent, qu'ils réalisent et des activités cognitives qu'ils sollicitent.

Une perspective sociodidactique : le « processus de secondarisation »

64

Élaborée par les chercheurs de l'équipe Escol, la notion de « processus de secondarisation », « renoue avec les réflexions et questionnements initiés par B. Bernstein » (Bautier, Goigoux, 2004, p. 90). Dans ce cadre, elle peut être définie comme une transformation et une reconfiguration cognitives des individus, ici des élèves du primaire, consistant à se hisser du niveau de la maîtrise pratique du monde et des savoirs, à celui d'un rapport et d'une maîtrise symboliques du monde. Ce processus est inhérent au processus de scolarisation, et le terme « secondarisation » n'a rien à voir avec l'enseignement secondaire, pas plus que l'école primaire serait dans un « rapport primaire » fondé sur l'expérience pratique du monde et des savoirs (même si l'usage des termes entretient parfois une certaine confusion). Les approches sociologiques sur la « forme scolaire » (Lahire, 1998, 2008 ; Vincent, 1994) montrent en effet que la socialisation scolaire repose sur cette construction progressive d'un rapport second au monde, réélabore par le langage et la conceptualisation ; c'est même ce qui en fait la spécificité, par contraste avec d'autres lieux et modes de socialisation.

Certains élèves, parce que peu préparés à faire face à l'exigence de ce « rapport second », ont des difficultés à adopter une posture qui lui soit favorable. C'est ce qu'ont montré les recherches sur les apprentissages des élèves, depuis une quinzaine d'années (Charlot, Bautier, Rochex, 1992). Plus précisément, elles établissent le constat que l'opacité et l'implicite des pratiques scolaires n'aident pas les élèves les plus démunis (socialement et scolairement) à comprendre et à s'approprier l'exigence scolaire de secondarisation. Ainsi, les élèves qui « n'identifient pas les enjeux cognitifs et les objets de savoir sont sur un registre de travail immédiat, spontané, réduit à sa transparence sans que celui-ci transforme, déplace, reconfigure, secondarise les objets, même non consciemment, pour permettre les apprentissages » (Bautier, 2006, p. 116). Dès lors, il appartient à l'École, et aux enseignants, de faire en sorte que les élèves construisent cette attitude. Or, il semblerait que cette exigence demeure très largement implicite, aux yeux même des enseignants pour lesquels ces changements de statut et de registre vont de soi (Lahire, 1998).

Dans le premier degré, la question du lien entre pratiques enseignantes et construction de cette attitude par les élèves est d'autant plus complexe que les enseignants sont, de par les caractéristiques de leur poste de travail, confrontés à la nécessité d'enseigner plusieurs disciplines. Cela suppose, afin qu'ils puissent mettre en œuvre des pratiques offrant aux élèves la possibilité de construire un « rapport secondarisé » au monde, qu'ils se soient suffisamment appropriés les disciplines qu'ils enseignent. Sans ambitionner bien évidemment la connaissance exhaustive des disciplines, sur le mode par exemple de ce qui se passe chez les enseignants du secondaire, il semble pour le moins indispensable qu'ils en connaissent les « matrices disciplinaires » (Develay, 1992). On peut dès lors se demander si leur formation leur permet de dépasser une appropriation « superficielle » (les objets spécifiques, les tâches « rituelles ») des disciplines à enseigner, pour acquérir une connaissance plus essentielle de celles-ci, et de mobiliser dans leurs pratiques d'enseignement, des savoirs issus des recherches en éducation, conditions probablement nécessaires à la mise en œuvre de pratiques favorables au « processus de secondarisation » ? Nous nous proposons d'explorer empiriquement la vraisemblance de ces assertions en allant voir ce qui se passe dans les classes.

65

Analyser des situations de travail des enseignants

Les recherches sur les pratiques professionnelles des enseignants « ont peu porté sur l'étude empirique des pratiques d'enseignement elles-mêmes et tout particulièrement sur ce qui se passe effectivement dans la classe » (Lenoir, 2005, p. 6). Partant de ce constat, nous avons choisi une méthodologie fondée sur l'enregistrement vidéoscopique de séances de classes, ainsi que sur des entretiens post-séance.

L'influence de la présence d'un observateur dans la classe, l'utilisation de la vidéo ne sont pas sans conséquences sur ce qui est donné à voir. Ainsi, par exemple, « les grossissements et focalisations que provoque la vidéo » entraînent, d'une part, un « brouillage sémiotique », et, d'autre part, la « démotivation de la réalité » dans la mesure où « visionner une vidéo rend la réalité qu'elle donne à voir opaque. Le visionneur assiste à des actes dont il ne connaît pas la motivation » (Guernier, Durand-Guernier, Sautot, 2006, p. 21). Il y a donc des interrogations légitimes à avoir sur le sens que le chercheur peut donner à ce qu'il analyse. Pour tenter de limiter ces biais, nous avons choisi de faire commenter à l'enseignant les traces filmées de son activité en menant des entretiens post-séance.

Ce type d'entretien, inspiré des pratiques bien documentées d'auto-confrontation (Clot, Faïta, 2000) a pour but de provoquer chez le professionnel un commentaire de son action *a posteriori*, et d'accéder ainsi au sens qu'il donne à sa pratique. Les modalités de mise en œuvre de cette méthode, dans le champ des recherches en éducation, sont variées (Gal-Petifaux, Saury, 2002; Goigoux, 2002). Pour nos entretiens, le chercheur sélectionne des « épisodes » dans la séance filmée et les propose au commentaire de l'enseignant. Le dispositif de recueil de données comprend donc pour chaque enseignant volontaire, l'enregistrement vidéoscopique d'une séance proposée par l'enseignant et un entretien post-séance.

Enseignant	Classe	Discipline	Titre de la séance
M. T.	CM2	Géographie	L'Europe
M. R.	CM2	Géographie	L'agriculture française
M. B.	CM2	Histoire	La colonisation
M ^{me} V.	CE2/CM1	Histoire	La famille au Moyen Âge
M ^{me} P.	CE2/CM1	EPS	Patin à glace
M ^{me} P.	CE2/CM1	Sciences	Le mouvement
M ^{me} Du.	CE2/CM1	Sciences	Mélanges et solutions
M ^{me} Da.	CM2	Sciences	La circulation sanguine
M ^{me} A.	CE1	Arts plastiques	Le volume
M ^{me} B.	Petite section	Musique	
M ^{me} C.	CM2	Mathématiques	Numération

Les onze séances enregistrées

La notion de « processus de secondarisation » interroge cependant sur la spécificité des apports des différentes disciplines, pour favoriser l'entrée des élèves dans les

apprentissages scolaires. Bautier et Goigoux (2004) ont caractérisé les pratiques d'enseignement-apprentissage favorables à l'acquisition de cette attitude par les élèves. À partir de leur explicitation, nous avons construit une grille de lecture commune aux différentes disciplines convoquées dans notre échantillon, comportant huit critères. Chaque critère est spécifié par une proposition fondée sur une alternative entre ce qui peut favoriser l'acquisition d'une attitude de secondarisation par les élèves, et ce qui peut faire obstacle à celle-ci ; par exemple :

- *le sens de l'activité* : celui-ci peut résider dans le registre premier de l'opinion, l'utilité, l'attractivité, le contexte familial et quotidien ou bien dans le registre second de la rationalité et de l'objectivité des savoirs ;
- *les enjeux* : les enjeux cognitifs et culturels de l'activité peuvent être explicités (registre second) ou au contraire rester implicites pour l'enseignant avec le risque d'être opaques aux yeux des élèves (registre premier) ;
- *l'orientation des tâches et des consignes* : l'élève peut être conduit à la prise de conscience et au contrôle des processus cognitifs à mettre en œuvre, ou bien « seulement » orienté vers la réussite et la réalisation de la tâche ;
- *l'ajustement didactique* : celui-ci est adapté au niveau des élèves et à l'objectif d'apprentissage visé, ou trop faible (sous-ajustement didactique : les règles et les contraintes floues) ou trop fort (surajustement didactique : les tâches sont simplifiées) ;
- *la mobilisation de concepts* : l'enseignant recherche l'abstraction par l'utilisation d'un vocabulaire spécifique ou son vocabulaire, adoptant le registre du langage courant, valorise prioritairement les aspects concrets et perceptifs ;
- *la « réussite » de la séance* : c'est la participation des élèves – et leurs comportements apparents – qui sont des indices de réussite aux yeux de l'enseignant (rapport primaire) ou bien, l'activité des élèves est rapportée aux savoirs à acquérir impliquant la référence à une norme externe ;
- *le rapport aux disciplines scolaires* : l'enseignant considère que l'ensemble des disciplines concourt au développement de la pensée, au contrôle des processus cognitifs ou adopte une hiérarchie distinguant disciplines scolaires « fondamentales », dont l'objectif est l'apprentissage et disciplines « accessoires », visant plutôt l'expression spontanée et le registre ludique ;
- *le rapport à l'exactitude des savoirs transmis par l'enseignant* : cette exactitude est importante ou non pour l'enseignant.

L'ensemble du corpus (onze scripts des enregistrements et onze scripts des entretiens) a été analysé au moyen de cette grille.

Résultats

Expressions de l'activité d'enseignants que nous avons repérées, dégagées et d'une certaine manière méthodologiquement reconstruites, ces onze séances singulières et contingentes, sont à considérer comme des cas, des figures du possible, qui témoignent de la complexité des professionnalités enseignantes à l'école primaire. Au-delà de leur singularité, elles présentent cependant quelques proximités : une forte prégnance de la « gestion de classe », une appropriation « superficielle » des disciplines enseignées.

La forte prégnance de la gestion de classe

Dans la séance de M. T. sur l'Europe, l'enseignant intervient (2) 493 fois, 219 de ses énoncés relèvent de nos huit critères, 328 n'en relèvent pas. Plus généralement, dans l'ensemble des scripts, plus de la moitié des énoncés ne relèvent d'aucun de nos huit critères. Ils n'en sont pas moins intéressants, car leur présence massive est référée à la « gestion de classe ». Une notion qui renvoie aujourd'hui à deux composantes de la professionnalité des enseignants : la capacité « à instaurer un cadre de travail permettant l'exercice serein des activités » (ministère de l'Éducation nationale, 2007) ; la capacité à planifier et organiser le travail de la classe. Nos analyses mettent en évidence le poids des contraintes liées à la « gestion de classe » dans le travail enseignant. Elles conduisent à admettre qu'une partie importante de l'activité professionnelle de l'enseignant est située en amont des apprentissages liés aux disciplines scolaires. Les enseignants passent donc un temps conséquent de la séance à rendre possible la réalisation des tâches didactiques. Du coup, la « gestion de classe » peut devenir un élément qui s'impose dans la professionnalité enseignante comme une finalité importante, et cela quel que soit le contexte professionnel. Être capable de faire face à des « élèves difficiles » ; gérer les tensions dans la classe ; organiser la classe ; « créer une ambiance de travail », sont alors des éléments prépondérants dans la pratique d'enseignement, prépondérance qui peut aboutir à faire passer au second plan la question de l'acquisition des savoirs scolaires.

68

La forme plus que le fond

Alors que lors des entretiens les enseignants formulent des objectifs d'apprentissage en termes de savoirs disciplinaires, en classe ils les explicitent peu aux élèves. Dans le quotidien de la classe, pris par la « logique du faire », ces enseignants proposent rarement aux élèves des temps dédiés à l'explicitation des objectifs, pour l'ensemble de la séance, ou pour les différentes tâches à réaliser. Ce faisant, ils maintiennent

2 - Pour un enseignant, une intervention peut être constituée de plusieurs énoncés.

une forme d'opacité qui rend difficile l'identification par les élèves des enjeux cognitifs de la séance, et laisse place, du point de vue de l'élève, à une pluralité possible d'interprétations des tâches didactiques auxquelles ils sont confrontés. Nous avons montré (Philippot, Bouissou, 2006), à partir d'exemples tirés de séances de géographie, comment cette opacité pouvait conduire à un écart important entre les messages explicites adressés par l'enseignant aux élèves et les objectifs qu'il poursuit. Écart qui peut générer des malentendus. Il en est de même, par exemple, en sciences lorsque c'est l'activité d'expérimentation des élèves, devenus aux yeux de l'enseignante des « petits chercheurs », qui prend le pas sur les notions visées. C'est dans les disciplines dites « de pratiques » (EPS, arts visuels et musique) que les enseignants sont les plus éloignés des pratiques susceptibles d'orienter les élèves vers une attitude de secondarisation.

L'analyse des pratiques et des discours que les enseignants tiennent sur elles (Baillat, 2008 ; Philippot, 2008), indique que la maîtrise des diverses disciplines à enseigner est très inégale d'un enseignant à l'autre et d'une discipline à l'autre. Une appropriation « superficielle » de ces dernières, se traduit par des pratiques d'enseignement qui, bien souvent, se focalise sur les aspects les plus formels, les tâches les plus « rituelles » : mettre de la couleur sur une carte en géographie ; s'appuyer sur des « documents » et preuves écrites en histoire, etc. Autant d'éléments qui confèrent à un temps d'enseignement, un « habillage » disciplinaire. Aussi, « dans la classe, les activités intellectuelles sollicitées sont rarement de l'ordre de la mise en relation, de l'abstraction, de l'interprétation », et les situations proposées relèvent « d'un bricolage [qui] permet à la fois de motiver la classe, d'éviter l'ennui, et de faire passer des savoirs factuels » (Audigier, Tutiaux-Guillon, 2004). Il semble, au vu de nos analyses, que ces propos relatifs à l'enseignement de l'histoire et de la géographie, puissent être étendus à d'autres disciplines.

Parmi ces onze séances, alors que cinq d'entre elles ont été réalisées par des enseignants qui ont fait des études supérieures dans le champ disciplinaire mis en jeu lors de la séance filmée, une seule (3) (histoire : la colonisation), se démarque des autres. Bien que l'enseignant, qui l'a conçue et mise en œuvre, n'ait pas de formation universitaire en histoire, elle témoigne d'une préoccupation constante de celui-ci pour orienter les élèves vers les objectifs d'apprentissage et de secondarisation, en s'appuyant sur la maîtrise des savoirs historiques et l'épistémologie de l'histoire. De tels constats conduisent à s'interroger sur les relations entre ces composantes de la professionnalité et la formation d'enseignants polyvalents. À titre exploratoire, avançons quelques éléments interprétatifs de bon sens, en les appuyant, autant que faire se peut, sur des exemples.

3 - Séance réalisée par un maître-formateur.

Des rapports complexes à la formation universitaire

Nous faisons, plus haut, l'hypothèse qu'une forte connaissance des différentes disciplines enseignées ou au moins une bonne maîtrise de leur « matrice disciplinaire » était nécessaire pour favoriser un apprentissage secondarisé des connaissances. Nos observations, qui révèlent des rapports complexes au savoir universitaire lorsqu'on se trouve en situation professionnelle, nous amènent à plus de prudence.

Dans notre échantillon, les enseignants novices évaluent les apports des savoirs universitaires en fonction des contraintes qu'ils rencontrent pour préparer et faire la classe au quotidien. En effet, on constate que la formation universitaire est un élément qui donne à ces enseignants un fort sentiment de compétence lorsqu'ils conçoivent et réalisent une séance dans leur spécialité. C'est ce qu'exprime, lors de l'entretien, cette enseignante titulaire d'une licence de biologie :

« Là, sur la séquence, ça ne se voit peut-être pas forcément, mais après, j'ai des connaissances qui me permettent de répondre quand même plus aux questions des enfants, [...]. C'est vrai que j'ai plus de réponses à apporter... » (extrait entretien).
L'entretien fait suite à une séance de sciences portant sur le mouvement, dans une classe comportant 24 élèves (CE2/CM1), située en ZEP. Pour cette enseignante, confrontée à un contexte difficile, les savoirs acquis lors de sa formation universitaire sont un moyen pour maîtriser le groupe-classe en apportant systématiquement des réponses aux questions des élèves.

Ce sentiment d'avoir un « bon niveau » dans une discipline peut également entraîner, de façon peut-être paradoxale, un travail de préparation et de réflexion moins important lorsqu'il s'agit de l'enseigner :

« C'est ce que je disais. Je ne suis pas nécessairement plus performant que quelqu'un d'autre. Parce que je passe sans doute moins de temps sur cette matière-là. Donc, je prépare moins, je réfléchis moins sur ma discipline parce que je la connais... Et puis parce que je vais m'en sortir » (extrait entretien).

Au-delà de la confiance en soi, cet enseignant titulaire d'une licence en histoire exprime une opinion que l'on peut considérer comme susceptible de nuire, d'une certaine façon, à la qualité de son travail. Pour lui, comme il a acquis des connaissances en histoire et en géographie, « il va s'en sortir ». On peut penser que pour ce jeune enseignant, comme probablement pour d'autres, la nature des savoirs qu'il a à enseigner en histoire ou en géographie, est très proche de ceux qu'il a acquis à l'université. De plus, la nécessité de préparer chaque jour des séances dans différentes disciplines, tenir une classe difficile, apparaissent, ici, comme des contraintes très fortes. Dans ces conditions, il mobilise peu les savoirs académiques en histoire et géographie pour réfléchir l'enseignement de ces disciplines. Le temps « gagné » sera utilisé pour préparer les séances dans les disciplines où il ne s'estime pas

spécialiste. Ainsi, contrairement à une idée répandue la plus grande maîtrise d'une discipline par un enseignant du primaire peut avoir des effets paradoxaux : d'un côté, un sentiment de sécurité générateur d'une plus grande disponibilité pour la gestion de classe, de l'autre, une réflexion didactique moindre.

Dans les séances analysées, l'expérience professionnelle pèse d'un poids très important dans les décisions que sont amenées à prendre les enseignants. Ceci, à la fois dans les choix qu'ils font lorsqu'ils préparent les séances et lorsqu'ils sont en situation de travail. Cette expérience professionnelle conduit certains enseignants à reconsidérer les apports de leur formation universitaire à leur pratique professionnelle. Ce que dit lors de l'entretien cette enseignante expérimentée, titulaire d'une licence d'histoire, est tout à fait significatif de l'évolution du rapport à la formation universitaire :

« En histoire, on étudiait des périodes précises, c'était très approfondi, et en fait, par rapport à la réalité de l'enfant et comment il voit les périodes anciennes, ce que je faisais quand j'ai débuté c'était beaucoup trop compliqué, trop riche en vocabulaire, trop creusé. Maintenant, je me dis : "Quitte à dire parfois des phrases un peu imprécises, pour que les enfants de maintenant pour qu'ils soient motivés on ne peut plus se contenter d'ouvrir les livres comme ça, il faut que ça vive, la leçon!". Donc il faut avoir un langage parfois un peu plus imagé, pas magistral comme on était autrefois. Donc ça induit plein de choses différentes et c'est vrai que tout ce que j'ai appris en faculté [...], je ne vois pas comment je pourrais réutiliser ça en classe » (extrait entretien).

Cette enseignante s'est forgée une conviction forte selon laquelle l'histoire des universitaires et celle de l'école élémentaire sont très différentes. De ce fait, les savoirs universitaires qu'elle convoquait en début de carrière, ne sont plus jugés opératoires, car hors de la portée cognitive des élèves. Elle reconstruit alors une histoire scolaire dans laquelle elle transige fortement avec la précision du vocabulaire et l'exactitude des savoirs transmis. À aucun moment, les savoirs disciplinaires acquis à l'université ne sont mobilisés pour réfléchir et mettre en pratique l'enseignement de cette discipline.

Peu à peu, certains enseignants se détournent des savoirs qu'ils jugent trop « théoriques », qu'ils pensent trop éloignés de leurs pratiques professionnelles et des élèves. Les ressources qu'ils utilisent pour préparer leurs séances traduisent bien ce phénomène. En effet, lorsque les enseignants abordent ce thème pendant les entretiens, ils font beaucoup référence aux manuels scolaires de l'enseignement primaire, à des revues destinées aux enfants, et à Internet, principales ressources qu'ils mobilisent pour actualiser leurs connaissances et trouver « des documents ». Lorsque des ouvrages scientifiques ou didactiques sont mentionnés, c'est principalement le fait de maîtres-formateurs.

Ainsi, la pratique de la classe au quotidien, dans le contexte de polyvalence, réinterroge les rapports entre l'enseignant et les savoirs. Même si, en effet, ces enseignants sont porteurs de savoirs universitaires spécialisés, leur mobilisation est peu perceptible dans les situations de classe observées. Inversement, on trouve des enseignants démunis de formations disciplinaires spécialisées qui parviennent néanmoins, à travers leurs pratiques, à favoriser la construction d'un « rapport second » au monde par les élèves.

Conclusion

Au regard de nos huit critères, dans les séances analysées dont nous avons donné un bref aperçu (Baillat, 2008), il apparaît que les pratiques d'enseignement favorisent peu la construction d'un rapport second au monde par les élèves. Plus généralement, par-delà les spécificités disciplinaires, un constat identique se dégage : les enseignants se heurtent au même obstacle, au regard du processus de secondarisation. Alors que ce dernier requiert une priorité accordée aux enjeux cognitifs caractéristiques des disciplines, à l'explicitation de ses enjeux auprès des élèves, et finalement, une forte centration sur les savoirs, ces enseignants privilégient au contraire l'activité et la prise en charge des élèves, et ceci, même s'ils ont eu une formation approfondie dans la discipline alors concernée. Il est vrai que les enseignants du primaire sont aux prises avec des tensions qu'ils peuvent aujourd'hui difficilement surmonter : une formation disciplinaire nécessairement limitée au regard des exigences du poste de travail, des prescriptions officielles, des exigences de la demande sociale. Ces résultats mettent en évidence la complexité des professionnalités enseignantes qui sont autant de réponses aux problèmes posés par la confrontation d'enseignants généralistes à la pluralité des savoirs disciplinaires à enseigner dans le contexte de la polyvalence. Avec des nuances selon les champs disciplinaires, et entre les enseignants, force est de constater que les professionnalités enseignantes sont fortement marquées par tout ce qui relève de la « gestion de classe », la transmission-appropriation de savoirs scolaires passant au second plan (en termes d'urgence, sinon d'importance). Ces constats amènent à faire l'hypothèse que de telles pratiques enseignantes, si elles sont récurrentes, sont alors peu favorables à la construction d'un « rapport second » au monde par les élèves.

Plus généralement, on peut s'interroger sur la pertinence du type actuel de formation des enseignants du primaire ainsi que sur l'opportunité de propositions alternatives. Parmi celles-ci, une formation de « type clinique » qui prendrait appui sur des situations professionnelles vécues pourrait être susceptible d'une meilleure prise de recul des professionnels par rapport aux enjeux cognitifs des situations de classe.

BIBLIOGRAPHIE

- AUDIGIER F., TUTIAUX-GUILLON N. (2004). *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire*, Paris : INRP.
- BAILLAT G. [dir.] (2008). *Les enseignants du primaire et les savoirs scolaires : quelles pratiques de classe ? Rapport de recherche*, Reims : IUFM Champagne-Ardenne.
- BAUTIER E. (2006). « Le rôle des pratiques des maîtres dans les difficultés scolaires des élèves. Une analyse des pratiques intégrant la dimension des difficultés socialement différenciées », *Recherche et Formation*, n° 51, p. 105-118.
- BAUTIER E., GOIGOUX R. (2004). « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue française de pédagogie*, n° 148, p. 89-100.
- CHARLOT B., BAUTIER E., ROCHEX J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Paris : Armand Colin.
- CLOT Y., FAÏTA D. (2000). « Genres et styles en analyse du travail », *Travailler*, n° 4, p. 7-43.
- DEVELAY M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris : ESF
- GOIGOUX R. (2002). « Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie », *Revue française de pédagogie*, n° 138, p. 125-134.
- GAL-PETITFAUX N., SAURY J. (2002). « Analyse de l'agir professionnel en éducation physique et en sport dans une perspective d'anthropologie cognitive », *Revue française de pédagogie*, n° 138, p. 51-62.
- GUERNIER M.-C., DURAND-GUERRIER V., SAUTOT J.-P. (2006). *Interactions verbales, didactiques et apprentissages*, Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté.
- LAHIRE B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris : Nathan
- LAHIRE B. (2008). *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*, Rennes : Presses universitaires de Rennes
- LENOIR Y. (2005). « Divers chemins pour saisir la complexité des pratiques d'enseignement », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 14, p. 5-9.
- MAROY C. (2006). « Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire », *Revue française de pédagogie*, n° 155, p. 111-142.
- MATHEY-PIERRE C., BOURDONCLE R. (1995). « Autour du mot "professionnalité" », *Recherche et Formation*, n° 19, p. 137-148.
- MEN (2007). *Cahier des charges de la formation des maîtres en IUFM*, Paris : ministère de l'Éducation nationale et de la Recherche.

PHILIPPOT T. (2008). *La professionnalité des enseignants de l'école primaire: les savoirs et les pratiques*, thèse de doctorat [non publiée].

PHILIPPOT T., BOUISSOU C. (2006). « Les images en géographie: qu'en font les enseignants et les élèves? », *Spirale*, n° 40, p. 37-50.

VINCENT G. [dir.] (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon: Presses universitaires de Lyon.