

Guillaume Escalié, *Accompagner l'entrée dans le
métier des enseignants. Contribution d'un programme de
recherche en anthropologie culturaliste*

Xavière Lanéelle



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ree/353>

DOI : [10.4000/ree.353](https://doi.org/10.4000/ree.353)

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Xavière Lanéelle, « Guillaume Escalié, *Accompagner l'entrée dans le métier des enseignants. Contribution d'un programme de recherche en anthropologie culturaliste* », *Recherches en éducation* [En ligne], 39 | 2020, mis en ligne le 01 janvier 2020, consulté le 24 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ree/353> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.353>



Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Recensions

**Accompagner l'entrée dans le métier des enseignants.
Contribution d'un programme de recherche en anthropologie culturaliste**

Guillaume Escalié



Presses universitaires du Septentrion
Collection « Métiers et pratiques de formation », 2019
215 pages, ISBN : 9782757424476

La formation professionnelle des enseignants est déjà bien documentée mais l'ouvrage en présente des caractéristiques originales dans le cadre de la formation en éducation physique et sportive (EPS) d'une École supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE). D'une part, l'ouvrage a une approche diachronique puisque, entre 2009 et 2014, la formation – qui s'inscrit dans le cadre actuellement dominant de la théorie des communautés de pratique – a évolué à la recherche de davantage d'efficacité. D'autre part, Guillaume Escalié aborde la question de la formation en s'ancrant dans une approche anthropologique et culturaliste qui permet une entrée orientée inter-activité.

La première partie a pour objet de définir l'objet d'étude à savoir l'optimisation de la formation des enseignants en réalisant un état des lieux en Europe (chapitre 1), puis en en présentant les différents modèles (chapitre 2).

La diversité des formations des enseignants dans le monde n'empêche pas certaines tendances communes. Parmi celles-ci l'auteur note un retour du contrôle de l'État ainsi qu'une préoccupation pour l'articulation savoir-professionnalisation, fréquemment en tension. Pour résoudre cette dernière, les différents pays tendent vers des « systèmes simultanés » – où la théorie et la pratique sont conjuguées – contrairement aux « systèmes consécutifs » qui ont précédé et résistent encore. Ces formations débouchent en général sur un master. Les contenus sont désormais centrés sur les compétences dont la maîtrise de l'utilisation des TICE, les compétences de gestion et d'administration, la réponse aux besoins des enfants y compris ceux à besoins spécifiques, la communication avec les élèves et la gestion de leurs comportements. Une autre tendance actuelle est de mettre en place des dispositifs pour soutenir l'entrée dans l'emploi (phase qualifiante en emploi ou mesures de soutien de débutants déjà considérés comme des professionnels).

Néanmoins, il existe des spécificités nationales comme le maintien du modèle consécutif en Allemagne, l'existence d'un statut de fonctionnaire (Allemagne, Espagne, Grèce, France, etc.) ; ailleurs c'est le contrat à durée indéterminée ou déterminé qui prévaut. Les curricula sont également divers. Parfois, une expérience d'assistant d'éducation est un préalable obligé (Finlande).

Mais depuis 1999, le processus de Bologne a fixé un cadre pour tenter d'harmoniser les politiques publiques d'éducation et tout particulièrement de veiller à la formation des enseignants face à un métier qui gagne en complexité. En effet, les enseignants doivent faire face à de nouvelles missions et enseigner à de « nouveaux publics », ce qui suppose une évolution des pratiques professionnelles. De plus, le défi de l'entrée dans une « société du savoir » implique adaptation et autonomisation des futurs enseignants face aux changements technologiques et culturels.

Pour améliorer la formation professionnelle des enseignants – un constat d'insuffisance ayant été fait – il s'agit de repenser la dimension professionnelle en articulant, de façon cohérente et progressive, les stages de pratique à la formation universitaire. Pour cela, un partenariat étroit université-écoles s'avère nécessaire tant au niveau du master d'enseignement que dans la formation continue. Enfin, optimiser les systèmes éducatifs oblige à évaluer leurs résultats. C'est pourquoi les formations doivent aussi rendre des comptes.

Le modèle français des ESPE est ensuite présenté au regard de deux défis. Le premier est l'importance d'attirer et de retenir dans le métier de bons étudiants qu'il s'agira de mieux former et accompagner. Le second est que la formation construise des praticiens réflexifs capables d'analyser et de transformer leurs pratiques au

gré des évolutions de la société ; ce qui suppose une formation qui mêle apprentissage des savoirs et des savoir-faire. Pour cela les ESPE organisent entre autres des stages de pratique accompagnée. Ceux-ci supposent par conséquent une formation de formateurs afin que les tuteurs de terrain, associés aux formateurs universitaires aient des objectifs partagés et des grilles d'analyse communes. Actuellement ce modèle est encore « balbutiant » en raison des tensions qui peuvent se manifester entre les institutions et leurs représentants.

Pour l'auteur, l'amélioration de la formation des enseignants repose sur la mise en place de « communautés de pratique » (Lave & Wenger, 1991 ; Wenger, 1998) pour remédier aux insuffisances des collaborations entre les écoles – et donc les conseillers pédagogiques (CP) – et les universités – et donc les formateurs universitaires (FU) (chapitre 2). En effet, les enseignants novices (EN) éprouvent des difficultés à faire le lien entre savoirs théoriques et pratiques. Ces difficultés peuvent être expliquées par des failles : partenariat, travail collectif et formation au tutorat insuffisants. De plus, les différences de statut, de culture professionnelle occasionnent un manque de reconnaissance mutuelle et des recommandations contradictoires.

Pour dépasser ces difficultés l'auteur se propose de discuter les différents modèles de communautés de pratique.

Les communautés de pratique sont fondées sur l'idée que l'efficacité de la formation et le développement professionnel des EN ne peuvent s'atteindre que par la construction d'une culture partagée donc co-élaborée par une communauté ; l'auteur en présente trois avantages : engagement des membres de la communauté dans la négociation et l'inscription « dans un langage et des attentes professionnelles partagées » (p.45) qui coordonnent sens et méthode des leçons ; « imagination » pour une cohérence du curriculum de formation et élaboration d'une « théorie pratique » ; enfin atténuation de la définition administrative et hiérarchique des responsabilités.

L'auteur poursuit en présentant trois modèles de communautés de pratique. Le premier, celui des Écoles de développement professionnel où FU et CP assurent conjointement l'ensemble de la formation au quotidien (États-Unis, Finlande). La formule permet en outre la formation continue des CP. Mais elle s'avère coûteuse et sa « technicisation du métier » provoque en outre des résistances, en raison de la mise en danger des valeurs humanistes des enseignants. Le second modèle (Slovénie, Écosse, Kentucky) est celui des Communautés d'apprentissage professionnel, véritables organisations apprenantes qui reposent sur la valorisation de la collaboration des membres. Valeurs, responsabilités, analyse des

pratiques communes y sont promues. Ce n'est pas pour autant qu'elles sont exemptes de conflit mais celui-ci devient un outil dans la construction du travail par la réflexivité des acteurs. Critiqué également pour ses coûts, le modèle se heurte aussi à son caractère libéral de type anglo-saxon. Les enseignants perçoivent les normes d'établissement imposées par des institutions autonomes comme une atteinte à leur liberté pédagogique. Enfin, le troisième modèle est celui des réseaux d'établissements inaugurés au Québec. Désormais, sous l'égide de l'Unesco, 9900 établissements dans 180 pays (de la maternelle à l'université) s'inscrivent dans des réseaux (en France, il en existe peu) autour d'enjeux mondiaux : démocratie, droits des personnes, apprentissages interculturels et développement durable. La présence d'un professeur référent (PR) permet d'y coordonner la communauté de pratique autour de la transformation d'une collection de formateurs en collectif de formation. La mission du PR est de redynamiser le travail d'accompagnement afin que les CP soient de véritables praticiens réflexifs, d'organiser le travail d'aide et d'accompagnement, enfin de jouer un rôle de médiateur. Ce faisant le PR devient le pivot de la relation école-université.

Ces différents modèles se heurtent à une critique commune récurrente : leur perspective managériale heurte les responsabilités des formateurs d'autant plus que l'Université et l'École ont des attentes et finalités différentes. De plus, ces modèles font pour l'essentiel abstraction de l'activité des différents acteurs, ce que l'auteur va tenter de dépasser dans la suite du livre. Mais au préalable, il nous livre une seconde partie où il détaille ses options épistémologiques et théoriques (chapitre 3) puis méthodologiques (chapitre 4).

Le programme de recherche est ancré dans une anthropologie de l'expérience (Winch, 2009) où l'acteur construit lui-même le sens autour de son activité, voire pendant (Theureau, 2006) et autour de son vécu (Dewey, 1916). Si les références de l'auteur sont nombreuses, elles forment un tout très cohérent sur le plan heuristique en s'articulant aux contributions majeures de Wittgenstein.

Pour l'acteur, central ici, les significations de ses activités résultent d'un apprentissage où les normes sont essentielles : l'inscription de la recherche est donc résolument culturaliste. Mais l'acteur se construit de manière réflexive autant par ses apprentissages que par les expériences vécues dans son environnement, autrui contribuant au processus. Il s'agit d'apprendre les règles normatives, de les incorporer comme grammaire de l'activité, tout en pouvant s'en affranchir puisque la norme tolère un certain jeu

dans les pratiques (Chauviré, 2002), ce qui fera le « style » (Clot, 2000).

C'est au formateur d'inculquer les normes par une activité d'« enseignement ostensif » (Wittgenstein, 2004) et de relier les normes à leurs significations. Étant donné que l'acteur dispose de capacités anthropologiques, résultant d'expériences variées, il agira par mimétisme sans forcément saisir les intentions, d'autant qu'il repèrera les expériences ayant un « air de famille » (Wittgenstein, 2004). Mais l'acteur est aussi doté de capacités normatives associées à des actions. Comprendre ces actions – les normes qui les guident étant apprises – c'est les rattacher à leurs raisons conscientes, intelligibles. Mais parfois ces normes ont été apprises par « immanence » (Ogien, 2007) et dans ce cas seule une formation réflexive peut permettre à l'acteur de les conscientiser. Les normes n'interdisent cependant pas à l'acteur de construire subjectivement son activité et ce dans différents contextes, dans différents « jeux de langage ». La « construction du sujet en formation est donc assimilée à un processus de subjectivation par et dans l'usage d'expériences » (p.71).

La formation consiste alors : a) à enseigner les règles du genre professionnel afin de permettre aux EN de signifier leur vécu et d'agir conformément en classe ; b) à aménager des situations de travail permettant un suivi des règles couronné de résultats ; c) à interpréter les règles apprises.

La démarche méthodologique a une visée transformative (chapitre 4). Elle est fondée sur des entretiens de conseil pédagogique et d'autoconfrontation des différents acteurs, réalisés à l'issue des séances enregistrées. La démarche vise autant à recueillir les données du terrain qu'à servir d'appui à la conception de nouveaux dispositifs de formation. Nous sommes donc au cœur du programme d'anthropologie culturelle analysant les transformations de l'activité générée par l'implication des acteurs ; l'entretien permet en outre de « resignifier » l'expérience (p.80). Cette étude est doublement longitudinale, d'une part parce qu'elle suit l'évolution – en trois étapes – de la formation de 2009 à 2014, de l'autre parce qu'elle suit des enseignants novices des différentes promotions tout au long de l'année.

Au fil du temps, les visites de conseil (interaction EN-CP) et les visites formatives (EN-CP-FU) se sont multipliées (de 3 à 6 pour les premières, de 2 à 4 pour les secondes). Chacune étant structurée par « une leçon » suivie d'un temps d'échange et d'analyse. Pour remédier au manque d'articulation entre les apports en formation et la pratique, la pratique de collectif collaboratif de formation triadique a été systématisée : dans un premier temps (en triade EN, CP, FU, ce dernier devenant formateur référent) ; puis lors de

la troisième étape un nouvel acteur est associé (quatuor), le professeur référent – à la fois enseignant en établissement et ayant bénéficié d'une formation universitaire approfondie en matière de conseil – formant dès lors un quatuor de formation lors de deux des quatre visites formatives.

Le chercheur a recueilli des données sur deux collectifs d'acteurs volontaires (étape 2 et 3) en enregistrant la « leçon » menée par l'EN ainsi que les entretiens de conseil professionnel (ECP) consécutifs, que ce soit lors de visites de conseil ou de formation avec les participants de la triade ou du quatuor. Puis, il a mené des entretiens d'autoconfrontation, avec tous les acteurs, portant sur des extraits choisis en veillant à reconstituer *a posteriori* les règles apprises et/ou suivies, à faire formuler par l'EN son jugement, ses justifications et le résultat obtenu ou attendu de l'activité réalisée. Le traitement des données recueillies a fait l'objet d'une retranscription, d'un découpage en unités d'interaction, afin d'identifier jugement et étayage, identification et formalisation de la règle, délimitation et partage entre acteurs des jeux de langage, reconstruction de l'historicité de l'apprentissage. Une validation de l'analyse est enfin opérée par la confrontation de cette analyse au regard d'un second chercheur.

La troisième partie a pour objectif de donner des pistes pour penser la formation professionnelle des enseignants novices en dépassant les tensions entre formateurs de différents statuts.

Très vite un impératif préalable apparaît, celui de former les formateurs afin qu'ils puissent former un collectif : une « communauté de pratique ». Or, celle-ci ne va pas de soi (chapitre 5). En effet, les formateurs offrent différents styles d'enseignement, alors que la formation exige plutôt la mise en place d'un genre professionnel partagé (Clot, 2008). Deux types de tensions sont analysés ici sur la base d'extraits des *verbatim*.

Les formateurs – ici en triade (EN, FU, CP), deuxième étape, visite formative 2 – peuvent formuler lors de l'entretien avec le novice des opinions voire des conseils contradictoires, ayant eu une lecture différente des activités de la leçon (séquence d'échauffement). L'un considère que l'EN a trop contrôlé les élèves, l'autre au contraire qu'il a bien animé cette partie de la séance. Le novice sent cette contradiction, mais il ne peut l'exprimer étant dans une position dominée par rapport aux formateurs, qu'il exprime dans l'autoconfrontation avec le chercheur. L'EN, alors livré à lui-même, risque de s'en tenir à ses propres intuitions faute d'avoir bénéficié d'un enseignement ostensif concerté. De plus, le CP s'efface lors de l'entretien devant le FU. En effet, il ne saurait mettre en relief devant le novice leur divergence : d'une part, par respect de l'autre dans l'interaction et d'autre part, parce qu'il se sent lui-même dominé compte tenu de la hiérar-

chie sous-jacente aux différents statuts des formateurs. Une première piste de remédiation consisterait à donner un temps aux formateurs, avant l'entretien de conseil, afin qu'ils construisent, éventuellement par la controverse, facilitée en situation de face à face, un accord autour d'une signification partagée qui prendrait appui tant sur le terrain que sur le contenu de la formation universitaire.

Une seconde source de tensions est présentée sur la base d'une autre séquence : alors que l'EN cherche à présenter sa leçon, les formateurs considèrent que l'EN explique déjà la première situation de l'activité. Faute d'un accord sur la façon d'étiqueter l'épisode, il y a confusion quant au sens de la règle, ce qui empêche le collectif de fonctionner. Ceci d'autant que l'EN considère qu'il a appliqué deux règles (présentation générale suivie de celle de l'activité) et avoir tantôt répondu aux attentes, tantôt oublié la règle. La remédiation pourrait intervenir après identification (cf. supra) et sélection des épisodes par les formateurs, par une phase où l'EN aurait la parole et le temps pour apprécier comment il signifie ce qu'il a fait. L'absence d'une règle, sa mésinterprétation, ou une absence du résultat visé, seraient ainsi révélées et pourraient déboucher sur un véritable engagement dans l'activité de formation.

Le lecteur regrettera qu'en fin de chapitre l'auteur ne revienne pas sur le passage d'une collection de formateurs à un véritable collectif comme annoncé dans le titre du chapitre. Pourtant, celui-ci se met en place dans la mesure où les FU-CP vont être amenés à se concerter ; cela va même plus loin puisqu'en associant l'EN, le collectif de formateurs va se muer en collectif de formation. Rien n'est dit cependant sur ce point qui assurerait précisément cette transition avec le chapitre suivant : « D'un collectif de formateurs à un collectif de formation » ; rien non plus sur le passage à l'étape 3, c'est-à-dire de l'association d'un nouvel acteur : le professeur référent dans le dispositif.

Le dernier chapitre 6 s'appuie dans un premier temps sur une séquence d'évaluation diagnostique en classe de première, ici en triade EN-PR-CP (troisième étape, puisqu'apparaît un professeur référent, visite formative 2). Cette évaluation est préalable à une séance de badminton où s'expriment des désaccords entre les formateurs et l'EN. Les premiers estiment que l'EN ne place pas les élèves au centre, qu'il devrait les faire davantage participer à l'évaluation de leurs propres activités (c'est un objectif du programme), l'EN estimant que cette observation/évaluation par les élèves est trop précoce et n'est pas son objectif. L'EN n'assure pas par conséquent sa « fonction d'enseignant » pour le CP et le PR. L'entretien de conseil pédagogique est ainsi un échec puisque l'EN n'accepte pas l'analyse que font les forma-

teurs de son activité. Tout au plus, envisage-t-il dans l'entretien d'autoconfrontation de suivre leurs conseils mais davantage pour la forme que par conviction.

La sous-partie suivante s'ouvre sur une réflexion sur les mérites d'un enseignement ostensif des règles, qui serait plus convaincant. Laisser l'EN en vain – car trop tôt – être réflexif sur son évaluation diagnostique est une erreur. Suit un autre exemple où le collectif (PR, CP) critique la « présentation d'une situation d'apprentissage » trop longue (18 minutes). L'EN a tâtonné alors qu'il aurait dû « faire des choix » : règle essentielle du métier. Les formateurs fixent donc d'entrée de jeu ostensivement la règle et ce faisant, ils convainquent l'EN de manière assez efficace. L'auteur revient ensuite sur le cas de la séance de badminton. Les formateurs en entretien d'autoconfrontation s'interrogent sur les raisons qui les ont menés à tabler sur la réflexivité du candidat alors que celui-ci n'y était pas prêt. Le PR reconnaît qu'il a « lâché » sur la règle, quant à la CP, bien que mécontente, elle dit avoir été gênée par sa connivence avec son stagiaire. Il s'agit ici de défendre un enseignement ostensif des règles du métier, éventuellement en s'appuyant sur des « exemples exemplaires ».

Le point suivant montre l'intérêt pour les formateurs et l'EN réunis en quatuor de construire collectivement un accord de significations. Dans la visite formative 3 de la dernière étape, on observe une division du travail sur une séance de présentation d'une situation d'apprentissage aux élèves couronnée de succès. Cette séance prend place après une autre où les formateurs avaient constaté des défaillances (perte de temps dans la présentation, suggestion de fiches d'évaluation pour en gagner). L'auteur montre que la réussite de la séance est liée à la division du travail : le FU énonce les règles génériques nécessaires, le CP insiste sur le sens en l'illustrant et l'ancrant par des exemples constitutifs de ces règles quant au PR il joue un rôle de médiateur. Le FU construit donc le « genre » professionnel (et fait le lien avec le mémoire professionnel qu'il dirige), le CP se centre sur la pédagogie ce qui devra permettre à l'EN de se construire « un style », quant au PR il recadre et organise le fonctionnement du quatuor.

Enfin le dernier point souligne des difficultés propres à l'alternance. Les situations de travail sont forcément différentes des situations de formation. Le suivi de la règle est plus facile lorsque la situation de travail est proche d'une situation de formation. Pour atténuer les difficultés qui se présentent, le CP dispose de deux solutions : faire en sorte que l'activité ressemble aux exemples analysés en formation ou faire en sorte que l'EN soit en mesure de signifier la situation pour en appliquer les règles adéquates. Ceci peut se faire soit lors de la préparation de la leçon, soit *in situ*, le

CP intervenant alors dans la classe. Mais l'important pour la professionnalisation est d'aller au-delà de l'alternance, vers la continuité c'est-à-dire de veiller au suivi et d'assurer l'intériorisation du sens des règles, réelle ressource de la formation. L'auteur présente deux situations inabouties pour mettre en relief les enjeux de continuité : l'une où les formateurs ont négligé une des dimensions du suivi de la règle (exemple précédent). S'ils ont réussi à former l'EN quant à la forme de la fiche d'observation par la critique, l'insistance ostensive et la redondance des explications illustrées, ils ont omis de faire en sorte que ladite fiche conduise les élèves à débattre. L'EN ne peut pas par conséquent mettre totalement en œuvre la fiche sur le fond. La seconde situation est celle d'un désaccord persistant entre un CP et un EN (échauffement avant activité d'athlétisme), l'EN ayant le sentiment, visite après visite, d'avoir intégré la règle : échauffer ; le CP cherchant à ce que l'échauffement soit réalisé en lien avec l'activité ce qui n'est pas fait. Le double échec de la CP à « faire prendre conscience » puis à négocier, s'explique parce qu'en amont, la situation de travail n'a pas été aménagée afin que l'EN s'engage dans un véritable travail d'interprétation de la règle.

En conclusion, l'auteur revient sur les caractéristiques des communautés de pratique : non-institutionnalisation des pratiques, formés passant d'une participation périphérique à un état de « partie prenante », formation ostensible plutôt qu'ostensive car inductive. Ces caractéristiques sont discutables pour l'auteur en raison de la difficulté pour les experts à se mettre d'accord, à façonner des exemples exemplaires. De plus, des mésinterprétations empêchent à la formation d'être linéaire. L'ancrage à Wittgenstein permet de donner une théorisation complémentaire : les significations des règles doivent être contextualisées (les jeux de langage ne sont pas les mêmes en contexte de formation ou de travail). La formation ne peut pas se faire par l'immersion, elle doit passer par le langage et le repositionnement de la négociation en s'appuyant sur les capacités anthropologiques et normatives des formés.

Cet ouvrage présente une critique argumentée des communautés de pratique fondée sur un ancrage théorique approfondi, articulant l'anthropologie culturaliste et la clinique de l'activité entre autres et repose sur une bibliographie importante et cohérente, qui fait la part belle aux auteurs anglo-saxons. De même, la méthodologie est riche (enregistrement de séance, entretien de conseil pédagogique, entretiens d'autoconfrontation avec l'ensemble des acteurs présents en triade puis en quatuor dans la dernière étape du dispositif). Alors que le centrage sur l'EPS aurait pu faire craindre une focalisation sur la discipline gommant le « genre » professionnel, ce n'est pas le

cas. Les situations analysées et les pistes de remédiation apportées pourraient convenir à toute discipline.

On regrettera néanmoins que l'auteur monte parfois en généralité en se fondant sur un seul exemple, ce qui n'est pas toujours convaincant. Le « développement professionnel » est omniprésent, ce qui est judicieux, mais la notion est polysémique et on aurait aimé que celui-ci soit défini précisément quant à son usage. De plus, l'auteur ne conclut pas ses chapitres. Ainsi en est-il par exemple pour la troisième partie, essentielle, où l'auteur a pour objectif de montrer que l'évolution de la formation a fait passer d'une collection de formateurs à un collectif de formateurs (titre du chapitre 5), puis à un collectif de formation (titre du chapitre 6). Mais l'auteur ne termine pas sa démonstration à l'issue des chapitres, ou alors de façon sous-entendue et donc ténue. On regrettera aussi que l'ancrage théorique ne soit pas plus présent dans des développements qui y feraient référence au fil du texte. Enfin, une des qualités importantes du livre reposait sur son aspect diachronique. Or, d'une part, les éléments déclencheurs du passage d'une étape du dispositif à une autre sont absents ; d'autre part, on ne saisit pas dans quelle mesure le dispositif produit, à terme, des améliorations.

Xavière Lanéelle

Maître de conférences honoraire, collaboratrice scientifique bénévole, Centre de recherches en éducation de Nantes (CREN), Université de Nantes