

*Gilles Baillat*

Université de Reims Champagne-Ardennes

# Les savoirs de l'enseignant: éléments de problématique à partir de l'exemple français

## Introduction

La question des savoirs de l'enseignant est aujourd'hui posée en France dans un contexte particulier, à un double niveau.

- Au niveau des finalités de l'école, des résultats du système de formation sur les apprentissages des élèves, les constats actuels ne sont pas réjouissants: la dernière livraison de l'enquête PISA (la 4<sup>ème</sup>) confirment ce que les précédentes enquêtes révélaient: les résultats des élèves français ne sont pas bons au regard de ceux des autres pays concernés par l'enquête et de toutes façons inférieurs aux résultats espérés. Il faut d'ailleurs rappeler à cet égard que l'opinion publique française, ainsi que de nombreux responsables ont une croyance forte en l'efficacité du système éducatif français, ce qui rajoute à la déception!
- Une réforme très importante de la formation des enseignants en France est par ailleurs en cours: la „masterisation” de cette formation désigne un ensemble de mesures qui élève le niveau de recrutement de tous les enseignants français au niveau du master (5 années d'études universitaires) à l'issue duquel le concours d'accès à la fonction publique sélectionne les meilleurs diplômés.

Dans ce contexte, la question des savoirs de l'enseignant est une question aux enjeux multiples.

- Des enjeux scientifiques, dans la mesure où la question de la nature et de la légitimité de ces savoirs est nécessairement posée: doivent ils être réduits, comme certains le pensent, aux seuls savoirs que les enseignants doivent posséder pour pouvoir les transmettre aux élèves? Ou bien doivent ils inclure les savoirs issus des sciences humaines et sociales qui permettent d'éclairer les actes d'enseignement, les processus d'apprentissage?

- Des enjeux sociétaux dans la mesure ou la question des savoirs croise aujourd'hui un malentendu profond entre une grande partie du monde enseignant et une grande partie de l'opinion, en particulier des parents, des familles. Pour les premiers, ce qui est important aujourd'hui, ce sont les savoirs scolaires, pour les seconds, plutôt les attitudes, les comportements de leurs enfants...
- Des enjeux économiques: dans une „société de la connaissance” en effet, la question de la finalisation des savoirs, de leur mobilisation par les individus, au profit de leur vie personnelle et sociale mais aussi du fonctionnement des entreprises et de l'économie se pose avec force. Dans cette perspective, la question des compétences et plus précisément, de la transformation des connaissances acquises en compétences mobilisables devient un enjeu majeur pour l'école.
- Des enjeux politiques: la France reste un pays dans lequel la question de l'école continue à alimenter le débat politique. En particulier, le débat récurrent entre les „républicains”, tenants d'une école dans laquelle tous les élèves sont considérés comme égaux face aux savoirs et les „pédagogues” qui estiment quant à eux que l'enseignement doit prendre en compte les différences (sociales, culturelles...) entre les élèves entretient une dimension idéologique, dans la mesure où les premiers se rangent beaucoup plus volontiers sur la droite de l'échiquier politique alors que les seconds se situent plutôt à gauche.

Face aux points de vue inspirés des croyances animant les uns et les autres, il est cependant possible de mobiliser les connaissances issues de recherches récentes menées dans l'espace francophone.

## Des résultats de recherche dans plusieurs directions

Sans prétendre pouvoir restituer l'ensemble des travaux reflétant les orientations et avancées récentes de ces recherches, il est possible de donner un aperçu de ce corpus, à partir de quelques entrées significatives.

- Un premier type de recherche vise à la caractérisation du métier enseignant, à la caractérisation de la professionnalité enseignante. Parmi les auteurs, on peut notamment citer G. Baillat (2001), G. Baillat et alii (2001), G. Baillat et D. Niclot (2003, 2007, 2010), G. Baillat et O. Espinoza (2006), G. Baillat et A. Hasni (2008), R. Goigoux (2006, 2007), R. Goigoux et alii (2009), R. Goigoux et L. Ria (2009), S. Leblanc et alii (2008), P. Rayou et L. Ria (2009), L. Ria et Veyrunes (2009), L. Ria (2008).
- Un autre ensemble de recherches porte sur le rapport aux savoirs des enseignants: T. Philippot et G. Baillat (2009, 2011), T. Philippot et C. Bouissou (2007), D. Niclot (2009, 2010), D. Niclot et T. Philippot (2009).

- Plus récemment, l'analyse de l'activité enseignante, issue de la psychologie du travail a permis des développements importants de la connaissance de l'activité réelle des enseignants: Y. Clot (1999, 2008), D. Bucheton (2009), Brau-Antony (2009), S. Brau-Antony et alii (2011), S. Brau-Antony et V. Grosstephan (2010).
  - Les recherches sur le développement professionnel ont renouvelé quant à elles la façon d'envisager la formation aux compétences professionnelles, avec R. Wittorski (2007), M. Sorel et R. Wittorski (2005), I. Vinatier (2009), M. Kad-douri (1999), P. Pastré (1997a, b; 2002; 2005a, b), A. Jorro (2000, 2002, 2007):
  - „didactique professionnelle” (P. Pastre, 1997, 2005),  
Recherche sur les processus de formation à l'activité (R. Amigues et alii, 2002, 2003).

## La distinction entre primaire et secondaire

- Les recherches concernant les enseignants du primaire sont cependant plus nombreuses que celles touchant les enseignants du secondaire. Cette différence s'explique par le sentiment très fort que la pratique enseignante dans les collèges et dans les lycées est moins problématique que celle des écoles primaires.
- Les contextes professionnels sont en effet différents et renvoient à deux logiques distinctes.
  - La spécialisation pour l'enseignant du secondaire, spécialisation qui tend à confondre la pratique professionnelle avec la maîtrise d'une discipline de référence (mathématiques, français, histoire-géographie, sciences de la vie et de la terre, éducation physique et sportive...). L'âge des élèves, le fait que leur habitus scolaire semble bien en place donne par ailleurs l'illusion d'une connivence naturelle entre l'enseignant et l'élève ainsi que d'une „transparence” des savoirs en jeu. La pédagogie et les savoirs qu'elle mobilise apparaît tout au mieux comme un supplément d'âme, éventuellement rendu nécessaire par les publics scolaires en difficultés.
  - Il en va différemment pour l'enseignant du premier degré dont la „poly-valence”, c'est-à-dire l'obligation de maîtriser un ensemble de disciplines à transmettre à de jeunes enfants non encore „scolarisés”, implique des difficultés particulières nécessitant interrogations et recherches.
- Des identités professionnelles historiquement distinctes.  
Cette dualité renvoie à des identités professionnelles qui sont pour une large part, héritées des conditions dans lesquelles se sont créées les deux éléments constitutifs du système éducatif français: le primaire et le secondaire.
  - Autour de l'enfant pour l'enseignant du primaire: les instituteurs (aujourd'hui, professeurs des écoles), ont développé leur identité collective

autour de ce qui faisait sens dans leur métier: le face à face avec des enfants, pour lesquels l'entrée dans l'école suppose non seulement la prise en compte des conditions cognitives de l'apprentissage, mais aussi les caractéristiques du développement de l'individu. C'est sans doute la raison pour laquelle l'influence du psychologue J. Piaget a été aussi forte auprès des enseignants de l'école primaire française, Piaget situant son analyse au niveau du développement de l'enfant.

- Autour de la discipline pour l'enseignant du secondaire. L'enseignant du secondaire apparaît en France simultanément à la structuration des disciplines: l'Université désigne en effet au XIX<sup>ème</sup> tout autant l'enseignement supérieur que celui qui est délivré dans les lycées, en charge de l'enseignement secondaire. L'enseignant est pour ces publics d'abord dépositaire d'une discipline qu'il maîtrise et dont il tire sa légitimité. En France, et dans un établissement scolaire secondaire, on ne se dit pas d'abord „professeur d'histoire” mais „historien”, même si cette qualification est finalement assez abusive, au regard de la différence objective existant entre ces deux métiers.

## La nature de la professionnalité enseignante?

- Des controverses persistantes dues à l'absence de consensus depuis l'unification du système éducatif français.

Ces deux identités se sont constituées dès le XIX<sup>ème</sup> siècle, à partir de deux matrices différentes: l'école primaire pour laquelle les „Ecoles normales” forment les futurs instituteurs; les lycées, pour lesquels forme l'Université qui délivre les agrégations.

- Avant 1959–1963 (A. Prost, 1968).

Ces deux identités correspondent jusque 1959–1963 à deux éléments distincts du système éducatif français.

- Un „système primaire” avec des instituteurs enseignant dans des écoles primaires, des „écoles primaires supérieures”, des „cours complémentaires”, toutes structures destinées à accueillir les enfants des couches populaires. Ces enseignants, à la „professionnalité globale” (V. Lang, 1999), accueillent des enfants et des adolescents auxquels ils délivrent l'instruction, mais aussi des éléments d'éducation, en particulier sur le plan civique. Ils jouent par ailleurs un rôle social important en assumant des tâches importantes pour la communauté (secrétariat de mairie, diffuseurs des progrès agricoles...), rôle qui justifie un prestige social important, jusqu'aux lendemains de la seconde guerre mondiale.
- Un système secondaire, constitué des seuls lycées accueillant non seulement les adolescents, mais aussi de jeunes enfants issus des couches

favorisées. Les enseignants de ces lycées sont des professeurs spécialisés („agrégés“) tournés vers l'université (A. Chervel, 1988).

- C'est à partir de 1959 (obligation scolaire jusque l'âge de 16 ans) et surtout 1963 (création des collèges, entre l'école primaire et le lycée, que s'enclenche le processus de massification et de démocratisation de l'école, par l'unification des deux systèmes: des lors les enfants seront repartis non plus en fonction de leur origine sociale mais en fonction de leur âge: les enfants de 6 à 11 ans à l'école primaire, les adolescents de 12 à 15 ans au collège et ceux de 16 à 18 ans au lycée. Cette réforme, d'une grande portée du point de vue des perspectives de démocratisation scolaire qu'elle comportait, n'a cependant pas complètement réussi à réduire les tensions existant entre les deux grandes logiques qu'elle visait à fusionner.
- En effet, en guise de synthèse entre les deux systèmes, les choix politiques opérés ont bien plutôt favorisé le système secondaire y compris pour les jeunes adolescents: le collège est en effet structuré comme le lycée avec le même type d'enseignant, le même type de programme. Le résultat réside dans le maintien de tensions permanentes entre une logique tournée vers l'enfant (imposée notamment par l'âge des publics scolaires) et une logique tournée vers les savoirs qui finalise le projet d'acculturation scolaire adressé à toute une génération, et non plus à quelques uns.

### Un art ou un métier? (L. Paquay, 2004)

- L'absence de consensus se cristallise dans deux visions opposées de la professionnalité enseignante. Pour certains, surtout dans le secondaire, et surtout dans les milieux conservateurs, le cœur de la professionnalité enseignante renvoie à la seule maîtrise des savoirs à **enseigner** aux élèves. Dans cette perspective, il existe une analogie stricte entre les savoirs scolaires et les savoirs académiques dont ils sont parfois issus. Le savoir est alors „transparent“, neutre du point de vue des apprentissages, ces derniers étant finalement considérés comme le seul résultat de leur exposition aux élèves.

Dans cette vision de l'enseignement, la pédagogie est un art qu'il suffit de pratiquer pour le maîtriser. A la limite, cette pratique renvoie à l'idéologie du don: on naît artiste... ou pas!

### Une professionnalité spécifique?

- Pour d'autres, surtout dans le primaire, surtout chez les partisans de la démocratisation l'enseignement est un métier spécialisé (une „profession“

au sens anglo-saxon du terme). L'enseignant peut être vu comme un „professionnel de l'apprentissage”, certains osant même l'expression „d'ingénieur de l'apprentissage”. Dans cette perspective, le professionnel doit posséder (M. Altet, 1994) d'une part:

- les savoirs **à enseigner**, ceux qui sont requis dans le curriculum,
- mais aussi les savoirs **pour enseigner** (sciences de l'éducation, sociologie, psychologie, didactiques...) qui lui permettent de comprendre le contexte de la transmission des savoirs et de réguler les processus d'enseignement.

Dans cette perspective, il existe bien deux types de savoirs pour les enseignants, mais qui sont inégalement valorisés en France:

- les savoirs académiques étant les plus prestigieux dans la communauté intellectuelle et universitaire,
- les „savoirs professionnels”, les plus valorisés par la demande sociale.

## Les fondements de la demande sociale actuelle relative à un renouvellement de la professionnalité enseignante

Le débat croise cependant des interrogations qui se situent hors de la sphère éducative proprement dite et qui renvoient, d'une part aux transformations de la demande sociale, et d'autre part à l'évolution du métier et des conditions de son exercice, du fait:

- De la transformation des publics scolaires: de plus en plus hétérogènes, ces derniers s'éloignent de plus en plus de l'image de l'élève idéal, assoiffé de savoir et constamment disponible pour accueillir l'offre scolaire (C. Maroy, 2002).
- De la transformation du rapport aux savoirs des sociétés modernes: le passage du monopole de l'école en matière de savoirs (les savoirs scolaires constituant le socle des connaissances formelles de la plus grande partie de la population) aux savoirs diffus que propose les nouveaux médias (internet...) n'est pas sans conséquences sur la légitimité de l'école.
- De la transformation des rapports de l'école aux familles; s'il est vrai en effet que l'instituteur français, encore au sortir de la seconde guerre mondiale, était le véritable et quasi le seul „savant” du quartier ou du village, il n'en va plus de même aujourd'hui, la plus grande partie de la population ayant elle même fait des études souvent longues. Il ne résulte de nombreux malentendus entre les familles et les enseignants, ces derniers estimant que les parents leur manquent de respect et, plus généralement de la reconnaissance de leur rôle auprès de leurs enfants (B. Charlot, E. Bautier, J.-Y. Rochex, 1992).

## De nouvelles recherches pour dépasser de vieilles oppositions?

Les recherches les plus récentes visent à mieux prendre en compte l'activité réelle des enseignants, ce qui se traduit notamment sur le plan théorique par une forte revalorisation aujourd'hui des cadres théoriques issus de la pensée de L. Vygotsky. Par ailleurs, la volonté de mieux prendre en compte cette activité dans les recherches amène à valoriser de nouvelles méthodologies d'accès à la connaissance de cette activité, comme l'indiquent les exemples du travail d'Yves Clot avec „l'auto confrontation" (voir plus loin), ou celui d'Oddone avec „l'instruction au sosie".

### L'exemple de l'auto confrontation

Pour illustrer notre propos, nous détaillons ici la méthodologie dite de l'auto confrontation dont l'objectif est bien de donner accès au sens donné par les praticiens à leur activité, tout en poursuivant une visée de développement professionnel chez les praticiens. Cette méthodologie de recherche s'appuie sur une technique rigoureuse ...et exigeante!

- Dans un premier temps, l'activité professionnelle du praticien est filmée et fait l'objet d'un enregistrement qui prépare „l'auto confrontation" (le film est visionné, après éventuellement un montage sélectionnant certaines parties de l'activité professionnelle) de l'acteur à sa pratique, devant le chercheur.
- L'activité d'interprétation ou de réinterprétation issue de l'auto confrontation est elle-même enregistrée et analysée, dans la perspective d'une identification des différentes formes d'activité professionnelle révélées par l'auto confrontation: l'activité elle-même, celle qui est réalisée et qui est accessible par le film: mais aussi celle qui est „empêchée", ou qui a été envisagée par le praticien, telles que les discours issus de l'auto confrontation les mettent en évidence.

Ces données sont ensuite soumises au collectif professionnel auquel appartient le praticien. Bien entendu ce canevas peut faire l'objet de variations en fonction des contextes de recherches et des questions posées par le chercheur.

Au total, ce type de recherche vise quatre objectifs.

- Le premier renvoie au **sens accordé par les praticiens à leur activité professionnelle**. La connaissance de cette signification apparaît de plus en plus importante, à mesure que l'on constate l'extrême difficulté à infléchir l'activité des praticiens de „l'extérieur". Il faut bien en effet accepter que, dans l'ensemble des métiers de l'interaction humaine, c'est bien ce qui relève des décisions prises dans l'instant qui se révèle décisif. De ce point de vue,

l'étude de l'activité par son observation ne peut suffire si l'on considère que l'activité observée, cette activité là, n'est qu'une activité parmi d'autres possibles. Cette diversité, seul le praticien, qui en est l'auteur, en est aussi le décideur. La connaissance des sources de ces décisions, qui sont elles-mêmes attachées aux significations accordées par les auteurs de ces actions, peut alors faire progresser la connaissance des conditions explicatives de l'action professionnelle, de l'enseignement apprentissage, de la réussite des élèves.

- Le second interroge l'autonomie professionnelle des enseignants. Si l'on accepte en effet de considérer que c'est bien le praticien qui demeure le seul maître de ses pratiques, il apparaît nécessaire d'adopter le postulat de l'autonomie professionnelle des enseignants, autonomie constitutive de leur métier (C. Lessard, M. Tardif, 1999) et qui amène à considérer cette action professionnelle comme celle de responsables. Responsables des réussites comme des échecs, mais responsables. De ce point de vue, le postulat de l'autonomie professionnelle invite le chercheur à se poser en permanence la question des conditions grâce auxquelles le praticien mettra en œuvre, par l'interprétation qu'il en fait, une prescription officielle (par exemple, un programme d'études), plutôt que de s'interroger sur les écarts entre ces prescriptions officielles et l'action du praticien.
- Le troisième renvoie à la question du développement professionnel des praticiens. Les recherches actuelles ne peuvent en effet éluder la question des conditions d'un développement professionnel des enseignants, si l'on admet leur autonomie professionnelle. L'idée, ancienne, d'une formation initiale des enseignants construite à l'université ou dans des écoles normales ou centres de formation pédagogiques divers, qui aurait valeur de pronostique sur l'ensemble d'une carrière, ne peut plus être soutenue aujourd'hui. Même la formation continue ne constitue plus une réponse suffisante à la question posée de l'amélioration des pratiques enseignantes, à l'actualisation de leurs connaissances. Les recherches et les chercheurs doivent aussi viser à produire les conditions et les outils d'un développement professionnel permanent, qui s'appuie sur une analyse partagée de l'activité professionnelle et sur l'autonomie de jugement de ces professionnels.
- Le quatrième objectif renvoie à l'enjeu épistémologique des recherches en éducation et en formation aujourd'hui. La nécessité de produire des connaissances sur l'éducation, les apprentissages des élèves, les pratiques enseignantes... n'est plus guère mise en doute aujourd'hui. Mais la production des connaissances doit privilégier l'activité réelle des enseignants, ce qu'ils font réellement dans leur classes, et non l'activité prescrite par l'institution, voire même, l'activité „représentée” par les questionnaires qui n'en restent en dernier ressort, qu'à l'image que les enseignants souhaitent donner de leur activité.



## Un exemple de recherche

Le travail de doctorat de V. Grosstephan (2010) constitue un exemple du type de résultats que ces nouvelles tendances de la recherche permettent d'obtenir. Dans une thèse visant à mieux comprendre les conditions grâce auxquelles des praticiens (en l'occurrence des enseignants d'éducation physique et sportive) sont aptes à s'approprier des résultats recherches susceptibles de nourrir leurs pratiques d'enseignement, le chercheur met en évidence.

- Que les praticiens sont susceptibles d'incorporer à leurs pratiques des savoirs relatifs à leur activité professionnelle. Contrairement à une idée très répandue, il n'y a donc pas nécessairement une coupure épistémologique entre le monde de la recherche et celui des pratiques, l'interlocution est possible.
- Mais cette interlocution implique des dispositifs de formation continue adaptés à cette finalité. Dans le cas de cette recherche, le dispositif prévu et mis en œuvre était constitué de 10 séances d'une journée chacune, réparties sur deux années. Au cours de ces séances, 10 enseignants et un chercheur formateur réalisaient un travail d'appropriation de textes théoriques relatifs aux pratiques d'enseignement en éducation physique.
- Le constat de cette appropriation est doublé d'un second: l'acceptation par le dispositif de formation d'un „détournement” par les praticiens des concepts en jeu. En particulier, les praticiens utilisent un lexique différent de celui des chercheurs.
- La recherche met enfin en évidence un obstacle particulier: la question des apprentissages des élèves par rapport à leur mise en activité. Si le chercheur vise au cours de ces séances à s'inscrire dans une logique finalisée par les seuls apprentissages des élèves, il apparaît que la plupart des enseignants sont en réalité déterminés dans leurs pratiques par la mise en activité des élèves que cette mise en activité produise ou non des apprentissages (moteurs, conceptuels...).

## En guise de conclusion

- Le système français de formation des enseignants est aujourd'hui (avril 2011) confronté à une réforme porteuse de contradictions. D'un côté en effet, la réforme entreprise en septembre 2010 semble porter l'accent sur une croyance forte dans les vertus du compagnonnage pour faire acquérir aux jeunes enseignants les gestes professionnels du métier. Ce modèle privilégie ainsi une formation sur le terrain, auprès d'enseignants chevronnés, lorsque le jeune enseignant a quitté l'université.

Dans le même temps cependant, la réforme prévoit l'inscription de la formation initiale au sein de l'université, au niveau master. Or, cette formation universitaire renvoie elle à un autre modèle de formation professionnel, très souvent décrit depuis longtemps par la sociologie des professions d'origine anglo-saxonne, y compris de façon critique (D.A. Schön, 1983). Le modèle réflexif auquel renvoie cette approche universitaire n'est pas de la même nature que le modèle du compagnonnage, pourtant affirmé dans le cadre de la même réforme!

Cette contradiction pose avec force la question d'un nécessaire dépassement des oppositions entre la référence à la théorie et la référence à la pratique, lorsque le sujet est celui de la formation universitaire à vocation professionnelle. De ce point de vue la didactique professionnelle est sans doute susceptible de fournir des pistes intéressantes dans la mesure où elle vise en effet à former à la professionnalité par l'étude de l'activité professionnelle réelle. L'étude et l'analyse de cette activité peuvent par ailleurs être nourries par des recherches sur les pratiques ce qui doit permettre d'enrichir la formation aux pratiques professionnelles.

## Références

- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris.
- Amigues, R., Faita, D., Kherroubi, M. (2003). Métier enseignant, organisation du travail et analyse de l'activité. *Skholê*, 1.
- Amigues, R., Azoulay, C., Loigerot, A. (2002). Le mémoire professionnel des professeurs des écoles, ou comment instrumenter l'action. *Recherches et formations*, 40.
- Baillat, G. (2001). Enseignants polyvalents, enseignants malheureux? W: Y. Lenoir, B. Rey, I. Fazenda (red.). *Les fondements de l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement*. Sherbrooke.
- Baillat, G., Espinoza, O., Vincent, J. (2001). De la polyvalence formelle à la polyvalence réelle: une enquête nationale sur les pratiques professionnelles des enseignants du premier degré. *Revue Française de Pédagogie*, 134.
- Baillat, G., Niclot, D. (2007). Polyvalence et interdisciplinarité des maîtres du primaire en France. W: E. Askerøi, I. Holmesland, H. Kristiansen (red.). *Knowledge and Practice in the Professionalisation of Teachers*. Akershus.
- Baillat, G., Niclot, D. (2003). Les enseignants généralistes et les enseignants spécialistes face à l'intégration des savoirs. *Esprit critique. Revue internationale de sociologie et de sciences sociales*, 5, 1.
- Baillat, G., Espinoza, O. (2006). L'attachement des maîtres de l'école primaire à la polyvalence: Le cœur a ses raisons... *Revue des Sciences de l'Éducation*, 32, 2.
- Baillat, G., Hasni, A. (2008). *L'école primaire et les savoirs scolaires: perspectives actuelles*. Sherbrooke.

- Baillat, G., Niclot, D. (2010). A la recherche de l'interdisciplinarité scolaire en France: des programmes aux pratiques. *Issues in integrative studies*, 28.
- Brau-Antony, S. (2009). Recherches en didactique et développement professionnel de formateurs d'enseignants. *Savoirs*, 21.
- Brau-Antony, S., Grosstephan, V. (2010). Analyse de l'activité professionnelle d'un conseiller pédagogique d'Éducation Physique et Sportive: de la difficulté à superviser le travail d'un enseignant débutant. *Recherche en éducation*, 9.
- Brau-Antony, S., Mieusset, C., Lenfant, A., Miot, C. (2011). Analyser le travail de tuteurs d'enseignants débutants. *Education Permanente*, 186.
- Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant: des gestes professionnels ajustés*. Toulouse.
- Charlot, B., Bautier, E., Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs's*. Paris.
- Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, 38. Paris.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, 3.
- Goigoux, R. (2006). Ressources et contraintes dans le travail d'enseignement de la lecture au cours préparatoire. W: B. Schneuwly, T. Thévenaz (red.). *Le travail de l'enseignant et l'objet enseigné: le cas du français langue première*. Bruxelles.
- Goigoux, R., Ria, L., Toczek-Capelle, M.-C. (2009). Mieux connaître les parcours de formation des enseignants débutants pour mieux les former. W: R. Goigoux, L. Ria, M.-C. Toczek-Capelle (red.). *Les parcours de formation des enseignants débutants*. Clermont-Ferrand.
- Goigoux, R., Ria, L., Toczek-Capelle, M.-C. (red.) (2009). *Les parcours de formation des enseignants débutants*. Clermont-Ferrand.
- Grosstephan, V. (2010). Développement professionnel d'enseignants d'EPS: processus et effets dans le cadre d'un dispositif de formation continue associant praticiens et chercheurs. Thèse de doctorat soutenue à l'Université de Reims Champagne-Ardenne.
- Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question*. Paris.
- Jorro, A. (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant*, Paris.
- Jorro, A. (2007). *Évaluation et développement professionnel*. Paris.
- Kaddouri, M. (1999). Innovation et dynamiques identitaires. *Recherche et formation*, 31.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris.
- Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G., Durand, M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive. *activités*, 5, 1. <http://www.activites.org/v5n1/v5n1.pdf>.
- Lessard, C., Tardif, M. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Québec.
- Maroy, C. (2002). *L'enseignement secondaire et ses enseignants*. Bruxelles.

- Niclot, D. (2010). Modèle d'enseignants et enseignants modèles pour l'Union européenne du futur. W: G. Baillat, D. Niclot, D. Ulma. *La formation des enseignants en Europe*. Bruxelles.
- Niclot, D. (2009). Cent ans d'évolution des manuels de géographie pour la classe terminale en France: les profondes transformations du rapport aux savoirs scolaires en géographie. *Revue des sciences de l'éducation*, 35, 2.
- Niclot, D., Philippot, T. (2009). Les ambiguïtés du rapport aux savoirs disciplinaires des maîtres polyvalents du primaire en France: l'exemple de l'histoire – géographie. W: G. Baillat, A. Hasni. *La profession enseignante face aux disciplines scolaires: le cas de l'école primaire*. Sherbrooke.
- Rayou, P., Ria, L. (2009). Former les nouveaux enseignants. Autour des statuts, de l'organisation et des savoirs professionnels. *Education et sociétés*, 23, 1.
- Ria, L., Veyrunes, Ph. (2009). Proposition d'articulation des visées de recherche et de formation à partir d'un cadre d'analyse de „l'activité en situation”: le cas de la formation initiale des enseignants. W: J. Clanet (red.). *Recherche et formation des enseignants. Quelles articulations?* Rennes.
- Ria, L. (2008). Ergonomie du travail enseignant. W: A. van Zanten (red.). *Dictionnaire de l'Education*. Paris.
- Paquay, L. (2004). *Les pratiques d'évaluation des enseignants*. Paris.
- Pastré, P. (2005). La deuxième vie de la didactique professionnelle. *Éducation permanente*, 165, 4.
- Pastré, P. (2005). Formation et professionnalisation: le point de vue de la didactique professionnelle. W: S. Maryvonne, R. Wittorski (red.). *La professionnalisation en actes et en questions*. Paris.
- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 138.
- Pastré, P. (1998). L'ingénierie didactique: simulation, pédagogie, médiation. W: Etablissement national d'enseignement supérieur agronomique de Dijon (Enesad). *L'ingénierie de la formation: inventaires, actes du colloque des 4 et 5 juin 1997*. Dijon.
- Pastré, P. (1997). Didactique professionnelle et développement, *Psychologie française*, 42, 1.
- Philippot, T., Baillat, G. (2011). Du „maître idéal” au maître ordinaire: l'exemple des pratiques d'enseignement de la géographie à l'école primaire. *Education et didactique*.
- Philippot, T., Baillat, G. (2009). Les enseignants du primaire face aux matières scolaires: réflexions sur la professionnalité enseignante. *Recherche et formation*, 60.
- Philippot, T., Bouissou, C. (2007). Les images en géographie: qu'en font les enseignants et les élèves? *Spirale*, 40.
- Prost, A. (1968). *Histoire de l'enseignement en France 1800–1967*. Paris.
- Schön, D.A. (1983). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Editions logiques. Montréal. Ang. wyd. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. London.
- Sorel, M., Wittorski, R. (2005). *La professionnalisation en question*. Paris.
- Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris.

## Streszczenie

We wstępie autor zauważa, że pytanie o wiedzę i umiejętności niezbędne nauczycielowi w procesie nauczania stawia się dziś we Francji w szczególным kontekście trwającej reformy i na dwóch poziomach refleksji.

Po pierwsze, na poziomie efektów finalnych szkoły (rezultatów systemu kształcenia) obecnie formułowane wnioski nie są zadowalające, ponieważ doniesienia czwartej ankiety Programme for International Student Assessment (PISA, Program Międzynarodowej Oceny Uczniów) potwierdzają wyniki, które ujawniły poprzednie ankiety: rezultaty uczniów francuskich nie są dobre w porównaniu z uczniami z innych krajów. Autor pisze, że francuska opinia publiczna, jak również liczne osoby odpowiedzialne za stan edukacji we Francji mocno wierzą w skuteczność francuskiego systemu edukacyjnego, który daje absolwentom zawód, gdy tymczasem system ten przynosi wyłącznie rozczarowanie.

Po drugie, pytanie o wiedzę i umiejętności nauczyciela dotyczy bardzo ważnej reformy kształcenia nauczycieli we Francji. Otóż absolwenci magisterskich studiów uniwersyteckich aspirujący do zawodu nauczyciela zobligowani są do zdania selekcyjnego kandydatów egzaminu państwowego.

W tym kontekście pytanie o wiedzę i umiejętności nauczyciela jest pytaniem o następujące różnorodne korzyści.

1. Korzyści naukowe – konieczne jest tu pytanie o naturę i prawomocność tej wiedzy oraz umiejętności. Czy powinny one, jak niektórzy sądzą, być ograniczone/zredukowane do wiedzy przedmiotowej z nauczanej dyscypliny? Czy to jedyna niezbędna wiedza, którą nauczyciele muszą posiadać, żeby móc ją przekazać uczniom? Czy też powinna do niej dołączyć wiedza z nauk humanistycznych i społecznych, która umożliwi nauczycielowi zrozumienie procesów nauczania?
2. Korzyści społeczne – trzeba tu zadać pytanie o pożądany rodzaj wiedzy uczniowskiej. Pytanie to wywołuje dzisiaj we Francji głębokie nieporozumienie między dużą grupą nauczycieli a znaczną częścią opinii publicznej, w szczególności rodzicami uczniów. Dla pierwszej grupy najważniejsza jest dziś wiedza przedmiotowa, dla drugiej – raczej postawy i zachowania dzieci.
3. Korzyści ekonomiczne – w społeczeństwie uczącym się/kognitywnym stawia się z wielką siłą pytanie o możliwości wykorzystania wiedzy i umiejętności przez jednostki w życiu osobistym i zawodowym. Zadaje się pytanie dotyczące korzyści, jakie daje ta wiedza i umiejętności w sferze funkcjonowania przedsiębiorstw, w sferze ekonomii. W tej perspektywie nabycie kompetencji przez uczniów, a dokładniej, transformacja wiedzy i umiejętności nabytych (potencjalnych) w aktywne staje się największą wartością szkoły.
4. Korzyści polityczne – Francja pozostaje krajem, w którym pytanie o przyszłość szkoły ożywia debatę polityczną. W szczególności spór ten odżywa między republikanami, obrońcami szkoły, w której wszyscy uczniowie są równi wobec możliwości zdobywania wiedzy, i pedagogami, którzy uważają, że nauczanie powinno brać pod uwagę różnice społeczne i kulturowe, a uczniami

podkreślającymi ideologiczny wymiar edukacji. Pierwsi sytuują się na prawicy rozgrywek politycznych, a drudzy raczej na lewicy.

W dalszej części tekstu autor koncentruje się na rezultatach różnych kierunków badań nad nauczycielem. Pierwszy typ badań zmierza do charakterystyki zawodu nauczyciela i charakterystyki jego profesjonalizmu, drugi zaś dotyczy raportów na temat rzeczywistej wiedzy i umiejętności nauczycieli. Kolejne badania skupiają się na analizie działalności nauczyciela i wykorzystują doświadczenia psychologii pracy, co pozwala na rozwój ważnych umiejętności w życiu zawodowym nauczycieli. Autor zauważa, że badania nad profesjonalizmem odnowiły typ badań, które dotyczą zawodowych kompetencji formacji nauczycieli.

Autor tekstu poddaje też analizie naturę profesjonalizmu nauczyciela, stawia pytanie o istotę jego działań (czy jest to sztuka czy zawód?) oraz podkreśla rolę specyficznych kompetencji: wiedzy i umiejętności dydaktycznych oraz wiedzy przedmiotowej, będącej treścią nauczania. Uznając za ważną potrzebę społeczną wspomaganie profesjonalizmu nauczycieli, rozpatruje ją w kontekście aktualnej sytuacji politycznej i społecznej Francji. Nowe badania nad tą kwestią stawia w opozycji do dawnych, powołując się m.in. na podstawy teorii L. Wygotskiego.

Konkluzja autora jest następująca: francuski system kształcenia nauczycieli jest obecnie konfrontowany z pełną sprzeczności reformą. W rezultacie reforma uczelni kształcących nauczycieli przynosi silną wiarę, że możliwe stanie się nabywanie przez młodych nauczycieli profesjonalizmu zawodowego. Dzięki reformie wdrażany jest model, który promuje kształcenie w terenie młodego nauczyciela opuszczającego uniwersytet. Kształcenie to odbywa się przy pomocy doświadczonych nauczycieli, a model ten można nazwać modelem towarzyszącym.

## Summary

The author is asking questions for the knowledge and the essential abilities for the teacher in the process of education. This problem is being considered in the context of the reform lasting in France of the system of the teacher education and in the context of the public debate above PISA results. In author's opinion the question about the knowledge and abilities of the teacher is a question about diverse benefits: scientific, social, economic and political. The author is analysing the nature of the professionalism of the teacher, is asking questions about essence of his operations and underlying the role of peculiar competence of the teacher.