

Mobilisation de ressources et conflits de savoirs : deux figures de l'articulation théorie-pratique en formation des enseignants ¹

Olivier Maulini

Université de Genève
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

2004

Comment penser le rapport théorie-pratique en formation des enseignants, en formation initiale particulièrement² ? Dans une institution formatrice, fût-elle une Haute école ou l'Université, cette question est d'abord elle-même un problème pratique. Pour que les novices apprennent leur métier, il faut fixer des objectifs, écrire un plan d'études, organiser des cours, des stages et/ou des modules alternés, recruter des formateurs, évaluer et certifier des savoirs, des compétences, un rapport à la profession et à ses responsabilités. Au demeurant, ce travail ne se fait pas aveuglément. Il repose sur des représentations, des discours, des arguments, bref, des conceptions de la formation adossées aux théories disponibles dans l'espace consacré à leur production. Théories de l'apprentissage adulte, didactique professionnelle, ingénierie de formation, travaux sur l'alternance, la pratique réflexive ou de la démarche clinique de formation. Théories aussi des pratiques enseignantes, des compétences, des situations professionnelles. Ces savoirs, plus ou moins convergents, contribuent chacun à leur façon à la construction du dispositif de formation. D'où l'autre face du problème, moins pratique que théorique cette fois : si l'« état du savoir » permet de documenter les discussions, il ne peut pas dicter les solutions. Seul un surcroît de recherche peut établir *si* et *comment* les futurs enseignants tirent profit de leur formation, conformément ou pas aux attentes et aux prédictions.

On sait que l'action pédagogique n'est pas et ne peut pas être une théorie *mise en application* (Rey, 2000). Le principe vaut pour l'enseignement comme pour la formation des maîtres. Il est impossible de fonder chaque décision de didactique professionnelle sur des savoirs issus de la recherche. Mais il importe, en sciences de l'éducation, que des études empiriques continuent d'éclairer la manière dont les enseignants apprennent *réellement* leur métier, et notamment dont ils combinent théorie et pratique au fil du temps. De ce travail scientifique, on peut attendre, outre le développement des savoirs, un étayage ou une critique des dispositifs de formation existants ou en projet, donc des régulations.

L'enjeu est général. Il touche tous les niveaux d'enseignement, tous les domaines disciplinaires, chaque compétence professionnelle des enseignants. Je vais l'aborder en me concentrant sur les généralistes de l'enseignement primaire (degrés -2 à +6) et sur une de leurs principales préoccupations : le désir d'apprendre des élèves et le contrôle du maître sur leur « motivation », leur « implication », leur « engagement », leur « participation », leur « intérêt » pour le travail et les apprentissages scolaires. Ce souci est constant chez les maîtres, qu'ils soient novices ou expérimentés (Tardif & Lessard, 1999). Il sous-tend le

¹ Texte d'une conférence donnée à l'Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, le 15 juin 2004.

² Le masculin utilisé dans ce texte est purement grammatical. Il renvoie à des collectifs composés aussi bien d'hommes que de femmes, d'enseignants que d'enseignantes.

progrès pédagogique, depuis toujours concerné par élèves qui résistent – volontairement ou non – aux intentions de leurs éducateurs (Meirieu, 1991, 1995 ; Hameline, 1998). Je vais l’aborder en m’appuyant sur un corpus de situations vécues et décrites par de futurs enseignants en cours de formation initiale, corpus réunit en marge de deux recherches : l’une, personnelle, sur les pratiques de questionnement (Maulini, 2004a) ; l’autre, collective, sur l’organisation du travail scolaire et les pratiques de planification (LIFE, 2001). Partout se pose cette question : comment donner du sens aux apprentissages, à l’expérience scolaire, à l’entreprise de scolarisation ?

Dans ce domaine comme dans d’autres, les néophytes ne le sont pas complètement. Ils ont déjà une pratique (celle d’élève) et des opinions (des « théories » plus ou moins explicites de l’éducation). Admettons qu’ils ne sont pas vierges à l’entrée dans la formation. Comment transforment-ils ensuite leurs manières d’agir et de penser : par confrontation aux savoirs théoriques ou par résolution de problèmes pratiques ? L’alternative n’est sans doute pas si simple, mais elle permet d’organiser l’exposé. Voyons comment – empiriquement – le *problème* rencontré peut mobiliser des ressources théoriques et comment le *conflit de savoirs* peut, en retour, problématiser le monde vécu et mobiliser le praticien. Cela revient à dessiner deux figures du rapport théorie-pratique :

1. La théorie comme ressource dans la résolution de problèmes professionnels.
2. La théorie comme source de problématisation et de déstabilisation du sens commun.

Nous verrons pour terminer comment se complètent ou se contrarient ces deux moments. Pas pour le plaisir de pointer une tension, mais pour montrer en quoi ce genre de distinction peut étayer l’étude et la régulation des pratiques, dispositifs et politiques de formation.

1. Du problème pratique au savoir théorique : mobilisation et résolution

Ce qui caractérise la pratique, c’est qu’elle est le produit de schèmes d’action en grande partie inconscients. Tant qu’il obtient ce qu’il attend, le *sens pratique* ne se pose pas de questions, en tout cas pas les questions théoriques qui demanderaient justement qu’on suspende l’action (Bourdieu, 1980, 1997). Cela ne veut pas dire que le praticien ne s’interroge jamais. Mais il le fait quand la pratique *échoue*, quand elle ne parvient pas à ses fins, quand elle est suspendue « de force » par un obstacle difficile à passer ou à ignorer.

La vogue de l’apprentissage par problèmes pourrait suggérer que tout être rationnel butant sur une difficulté et désireux de la dépasser va chercher, activement, des savoirs susceptibles de rendre la situation intelligible et maîtrisable. Du coup, le dispositif de formation pourrait faire en sorte que les étudiants-stagiaires soient confrontés à des problèmes et des obstacles les contraignant à se mettre en quête de ressources théoriques. Peut-être est-ce facile dans une profession technique, dans laquelle le pouvoir d’action des savoirs scientifiques est évident pour les étudiants. Les futurs ingénieurs, les futurs médecins viennent à l’université avec un rapport au savoir qui les incline d’emblée à penser que les problèmes pratiques ont au moins des éléments de réponse dans la théorie. Il en va très différemment dans la formation à l’enseignement. Nombre d’étudiants choisissent le métier sans anticiper ce raisonnement et subissent la théorie comme une exigence de la formation universitaire. Ce rapport à la théorie ne les incite pas, dès qu’ils sont confrontés à un obstacle, à se mettre en quête d’une grille de lecture empruntée aux sciences de l’éducation. La problématique de recherche est alors : à quelles conditions un étudiant-stagiaire transforme-t-il un obstacle en questionnement et un questionnement en quête de savoirs nouveaux ou en contextualisation et affinement de savoirs théoriques acquis ? La question se pose lorsque le novice est livré à lui-même et lorsqu’il est pris dans une dynamique de formation.

Un stagiaire est parfois seul, et un enseignant débutant l'est plus encore. D'où l'importance de comprendre à quoi tient le fait qu'à situation problématique égale, les uns retournent à la théorie, les autres non. Même en formation initiale, même dans une démarche clinique, il est impossible de « retraiter » toutes les situations, d'étayer toutes les réflexions. Il est donc crucial de comprendre leur fonctionnement « autonome ». C'est un enjeu de formation. Mais puisque ces étudiants ne sont pas en autotutorat, il faut évidemment interroger aussi les pratiques des formateurs et les dispositifs de formation, tant à l'université que dans le rapport entre les étudiants-stagiaires et les formateurs de terrain. Dans tous les cas, le formateur construit à partir de ce qui se passe sur le terrain, que l'étudiant-stagiaire a observé, expérimenté, vécu, soit en pleine responsabilité, soit dans un statut d'observateur ou d'observateur-participant.

Si le coaching et le compagnonnage sont valorisés en formation des enseignants dans le cadre universitaire, c'est qu'ils peuvent, potentiellement, accompagner le retour vers la théorie et ne pas se borner à initier aux « ficelles du métier ». Mais est-ce évident ? Pour analyser en détail ce qui se passe, il faudrait un long détour pour examiner l'identité, le projet, le rapport à la théorie, la posture réflexive et les compétences des formateurs universitaires aussi bien que des formateurs de terrain. C'est ainsi que certains formateurs de terrain n'ont ni l'envie, ni les ressources théoriques, ni les moyens didactiques qui leur permettraient d'accompagner un retour de l'étudiant-stagiaire aux savoirs des sciences de l'éducation comme ressources virtuelles pour comprendre et agir. On peut même observer des formes de dénigrement ou l'affirmation d'un autre projet, celui par exemple de donner une « formation pratique ». La recherche sur les relations théorie-pratique en formation doit s'arrêter aux identités, aux représentations et aux stratégies des formateurs impliqués. Je m'attarderai ici plutôt sur ce qui fait obstacle à un formateur désireux et capable d'accompagner un retour vers la théorie à partir de l'expérience de terrain et notamment des problèmes rencontrés. Comment s'opère, ou non, la remontée du problème vers la théorisation ?

Restons-en à l'enjeu de motivation, au désir d'« intéresser » les enfants. J'ai dit tout à l'heure que ce souci est présent chez tous les (futurs) enseignants. Entraîne-t-il *ipso facto* la quête de solutions, de savoirs, de ressources théoriques mobilisables en situation ? Je distinguerai plutôt trois paliers, de plus en plus formateurs pour l'enseignant débutant : 1. Un problème insoluble, qui provoque du découragement. 2. Un problème résolu, gage de soulagement. 3. Un problème qui se complique, et appelle une théorisation.

1.1. Un problème insoluble : le moment du découragement

Les élèves n'apprennent pas tous ce que le maître veut leur enseigner. Quand ils posent des questions, ce ne sont pas celles qu'attend l'institution. Voici ce que rapporte une étudiante-stagiaire.

A. est un enfant qui a énormément de difficultés scolaires. Il ne s'investit presque jamais dans les apprentissages scolaires. Il ne participe pas et n'écoute presque pas pendant les leçons orales. Il joue avec son camarade, mais contrairement à lui, ne retient strictement pas. (...) Il s'intéresse à beaucoup de choses, pose énormément de questions à son enseignant et à moi-même (en dehors des leçons), mais pour des sujets qui ne concernent absolument pas les matières scolaires. (...) Le maître désespère de le faire progresser dans les matières scolaires.
[A.,06.98|+5+6]

Peu importe, en l'occurrence, que la pratique soit celle de l'étudiante ou du formateur de terrain. On peut dire qu'elle échoue, et que le « désespoir » est autant chez l'expert que chez la débutante. Elle vit un échec, mais est-il formateur ? Provoque-t-il ou promet-il un apprentissage ? La construction d'un savoir nouveau ou la mobilisation pertinente d'un savoir acquis ? Au contraire. Il y a plutôt découragement, fatalisme, résignation.

Placé dans la même situation, un chercheur pourrait s'interroger : est-ce l'élève qui ne pose pas les bonnes questions ou l'école qui impose les siennes arbitrairement ? Il pourrait analyser la situation en mobilisant les concepts de désir et de demande (psychanalyse), de métier d'élève et de violence symbolique (sociologie), de dévolution et de contre-dévolution (didactique). Mais la stagiaire ne fait pas ce travail automatiquement. Sans doute parce qu'elle ne possède pas les savoirs pertinents, ni même l'intuition qu'il en existe et qu'il faut les identifier. Il est normal qu'un étudiant ne dispose pas au moment de l'action de toutes les ressources théoriques requises. L'apprentissage par problème et la démarche clinique lui donnent le temps de les construire. Encore faut-il qu'il existe en amont une curiosité, qui transforme la déception en occasion d'apprendre et/ou d'expérimenter quelque chose de nouveau.

Le premier obstacle à l'apprentissage, c'est le *désespoir* de l'apprenti. Le sentiment qu'il n'y a rien à entreprendre, donc rien à comprendre. La pratique échoue, certes, mais ce n'est pas l'échec du praticien. Le problème est attribué à l'enfant, à ses parents ou à des matières et des apprentissages « scolaires » *taken for granted* : donnés, indiscutables, non discutés. Le coaching est sans effet, puisque l'expert est lui-même décontenancé et qu'il n'apporte pas la solution espérée. Le problème n'est pas résolu. Il faut attendre une autre rencontre pour retrouver des motifs d'espérer.

1.2. Un problème résolu : le moment du soulagement

Ce genre de rencontre laisse des traces. Ce qui « frappe » un débutant, ce qui le laisse « bouche bée » et s'impose comme une « évidence », c'est la *manière de faire* (De Certeau, 1990) d'un praticien expert qui résout avec aisance un problème considéré comme insoluble *avant* l'observation. Par exemple : comment intriguer les élèves, comment les étonner, comment provoquer et faire durer leur questionnement ? Il y a des « maîtres » en la matière, que les stagiaires saluent avec soulagement.

J'ai observé ma formatrice de terrain lors du stage. J'ai été frappée par le calme constant de l'accueil alors qu'il était complètement libre et que les enfants pouvaient s'occuper comme ils le souhaitent, pour autant qu'ils restent discrets. Il n'y avait ni fiches, ni ateliers exigeant de ces derniers qu'ils s'occupent et qu'ils soient silencieux. Lorsque l'enseignante découvrait de nouveaux jeux, des livres et bien d'autres activités encore, elle les plaçait dans la classe de façon stratégique de sorte que les élèves puissent s'y intéresser. Placer une couveuse dans la classe, par exemple, n'est pas anodin. Cet événement a, peu à peu, fait son chemin et suscité de nombreuses questions auprès d'enfants curieux. Ce type de démarche ouvre les portes au savoir et offre l'envie d'en savoir plus. [A.06.01|+1+2]

Mon formateur de terrain distribue une feuille à chaque élève et leur demande de dessiner une rose des vents sans donner intentionnellement d'explications supplémentaires. (...) Il accroche les dessins au tableau noir. Il demande alors à un élève de venir au tableau pour faire comme une chasse au trésor. Il lui demande de prendre le dessin qu'il préfère et lui indique le nord. L'enfant doit suivre les indications du maître. Celui-ci lui dit d'abord de faire quatre pas en direction du nord. L'enfant exécute l'exercice. Ensuite, il lui dit d'en faire deux à l'est. L'enfant le fait. Et enfin, il lui demande de faire deux pas en direction du nord-est. Soudain, le niveau sonore dans la classe s'élève brusquement. Et par un merveilleux hasard, la cloche sonne, il est quatre heures. Sans rien dire de plus, l'enseignant leur souhaite une bonne fin de journée et leur propose de réfléchir au nouveau problème rencontré. Je suis resté bouche bée. Je venais de me rendre compte pour la première fois d'une chose qui me paraît aujourd'hui une évidence dans la manière d'enseigner : terminer une leçon et laisser partir les enfants chez eux avec des interrogations, des problèmes non résolus. Ce fut un bel exemple de construction d'un savoir et de gestion d'une leçon. [C.04.02|+3]

Placer une couveuse dans la classe. Terminer chaque leçon sur un problème nouveau. Voilà deux façons de procéder dont les novices se souviendront. On peut dire qu'elles ont un effet de formation. « Gestion d'une leçon », « type de démarche », « façon stratégique » de

disposer le matériel : ces méthodes *résolvent* des problèmes mais n'appellent pas de théorisation. Transformées en propositions, elles peuvent devenir des savoirs conditionnels ou procéduraux qui soutiennent l'action (« *Si j'introduis une couveuse, alors il y a des questions... Il faut laisser des questions sans réponse...* »). Elles prétendent moins décrire la réalité que prescrire la manière d'en changer. Elles *répondent* à une question et satisfont l'étudiant-stagiaire qui est somme toute moins inquiet qu'avant, puisque ce qui lui semblait jusqu'ici insoluble vient de trouver une solution. Elles relèvent de la *transmission pratique* (Delbos & Jorion, 1984), sans passage explicite par le discours théorique.

Un formateur avisé peut certes tenter de dépasser cette relative satisfaction. Montrer comment les centres d'intérêt (Decroly, 1929), le tâtonnement expérimental (Freinet, 1969) ou la problématisation (Dewey, 1910/1997) ont été formalisés dans le passé. Dire comment les maîtres combinent moment didactique et moment adidactique pour avancer avec les élèves de question en réponse et de réponse en question (Brousseau, 1986, 1998). Expliquer que le postulat d'éducabilité implique inventivité pédagogique, recherche collective et retour aux questions anthropologiques (Meirieu, 1999). Ce travail peut se faire à *partir* de la situation. Mais dans ce cas, c'est le formateur qui provoque le déplacement. Il ne répond pas à un besoin de l'étudiant et peut même rencontrer une sourde résistance. Puisque ça marche, pourquoi chercher plus loin ? Quand l'étudiant rencontre une pratique qui *correspond* à ce qu'il cherche, il peut s'en saisir sans la problématiser plus avant. Protégeant en quelque sorte un acquis fragile, pressentant que la poursuite de la réflexion peut menacer l'apaisement, ruiner à terme toute forme de tranquillité.

1.3. Un problème qui se complique : *utilité du théorique ?*

Le débutant trouve parfois la pratique qu'il cherchait. Il s'arrête logiquement sur le palier qui le satisfait. Mais il arrive aussi qu'il bute sur le contraire : une pratique qu'il n'attendait pas et qui met en crise les présupposés qui sous-tendaient jusqu'ici ses gestes et ses raisonnements. Il n'y a pas, comme avant, appropriation d'une pratique dont le sens serait évident. Il y a plutôt ébranlement des certitudes, conflit intérieur, cas échéant : discussion avec le formateur. Aucun indice de surface n'indique qu'une technique échoue et que l'autre réussit. C'est plutôt de là que vient l'interrogation : s'il y en a deux à disposition, laquelle est la bonne ? Laquelle choisir pour choisir *au mieux* (Vellas, 2002) ? Le dilemme est pratique, et en-dessous, la tension est théorique. Pour peser le *pour* et le *contre*, il faut suspendre l'action, discuter des options et les documenter d'une manière ou d'une autre.

Interroger la classe, par exemple, c'est une épreuve à double critère de réussite : la *progression* de la leçon ; la *répartition* de la parole. Au début, le stagiaire est centré sur le déroulement de la leçon ; c'est ensuite seulement qu'il s'inquiète de la participation, surtout quand ses formateurs lui en font la remarque. Il accède, du coup, à de nouvelles questions : Qui faut-il interroger ? Qui faut-il désigner ? Quelles règles instaurer ? Ces questions sont encore des questions pratiques. Elles sont orientées vers l'efficacité, la réussite, le succès. Mais quels sont les *critères* du succès ? Qu'est-ce qui permet, non pas de faire juste ou faux, mais de *dire* que c'est juste ou que c'est faux ? Sur ce palier de questionnement, il faut bien théoriser la communication. Se demander ce qui se joue dans la circulation des questions (Maulini, 2004c), qui profite ou non de l'interaction (Sirota, 1988), quelles contraintes et quelles hésitations pèsent sur l'enseignant (Perrenoud, 1994b). Par l'expérimentation ou par l'observation, certains étudiants commencent par douter, puis se demandent où trouver des réponses un peu fiables, scientifiquement fondées. Ce qui valait tout à l'heure pour la pratique nouvelle vaut maintenant pour la référence scientifique : elle trouve un *sens* parce qu'elle répond à une question.

En prenant la place de ma formatrice de terrain, j'ai remarqué que j'avais tendance à interroger les élèves qui avaient la bonne réponse, alors que l'enseignante, elle, ne questionne presque que ceux qui n'ont pas l'air de suivre. Pour l'instant, je suis encore partagée entre le fait de voir ma leçon avancer et le fait de permettre à tous les élèves d'entrer dans le savoir. Il faudrait bien sûr pouvoir associer les deux à la fois. [S.06.98]-2-1]

Ma formatrice de terrain introduisait auprès de sa classe une leçon de français. À chacune de ses questions, l'un des élève auprès duquel je me trouvais levait la main de façon insistante tant il voulait prendre la parole et répondre aux questions posées. Il semblait avoir tellement envie de dire ce qu'il savait qu'il n'en tenait plus sur sa chaise et essayait de se retenir de crier ses supplications : « Moi maîtresse, moi, moi... » Mais la maîtresse ne lui a pas donné la parole cette fois-ci. Elle attendait simplement qu'une autre élève trouve cette réponse ou en tout cas qu'elle fasse un essai de réponse. Comment réagir de façon adéquate face à ce comportement ? L'enseignante ne demande-t-elle pas, après tout, des réponses à ses questions ? Pourquoi patienter alors qu'un élève peut lui répondre sans attendre ? (...) La complexité est manifeste puisqu'il y a un paradoxe entre une maîtresse qui pose des questions et qui attend des réponses et un élève qui pense avoir la réponse mais qui n'est pas interrogé et qui donc n'obtient pas le droit de parole. Pourtant, que dirait-on d'une enseignante qui donne toujours la parole à ceux qui savent, aux meilleurs de la classe et qui ne laisse pas le temps nécessaire aux plus faibles de réfléchir sereinement à la question posée ? Que dirait-on d'une enseignante qui ne s'intéresserait qu'aux enfants qui savent et pas aux autres ? On dirait certainement qu'elle est injuste. De l'autre côté, que se passe-t-il dans la tête de l'enfant qui sait et à qui on ne donne pas la parole ? N'a-t-il pas également l'impression que la maîtresse est injuste avec lui ? N'a-t-il pas de bonnes raisons de penser ainsi ? [K.04.02]+4]

Nous retrouvons la figure du paradoxe : une découverte qui ébranle la *doxa*, mais qui, cette fois, ne la remplace pas immédiatement. Les certitudes sont suspendues, les évidences ne s'imposent plus. Il faut reconstituer les présupposés en faisant appel à des savoirs nouveaux, peut-être contre-intuitifs mais, jusqu'à preuve du contraire, dignes de foi. On touche ici à l'ambition de professionnalisation : intégrer les savoirs savants dans le raisonnement des praticiens, leurs compétences, leur manière de penser et de pratiquer l'enseignement. La formation s'enracine dans l'expérience pratique, et elle remonte de question en question vers les ressources théoriques qui font la différence entre « art d'enseigner » et raison pédagogique.

De nombreux travaux insistent sur ce versant de la formation : le praticien réflexif (Schön, 1994, 1996) est d'abord un praticien. S'il revient – réflexivement – sur sa pratique, c'est pour travailler mieux : plus efficacement, plus justement, de manière mieux informée, mieux raisonnée, plus compétente. Il ne cherche pas le savoir pour le savoir, de façon « désintéressée ». Il veut bien apprendre, lire, se former. Mais seulement s'il résout ainsi des problèmes nouveaux, s'il affronte mieux les situations, si les ressources théoriques *s'intègrent* (Roegiers, 2001) dans une activité qui est bien sûr cognitive, mais qui est orientée vers la transformation du monde, pas sa description. Le praticien – comment le lui reprocher – est pragmatique. Peut-être même pragmatiste. Son critère de jugement, c'est moins la scientificité des énoncés que leur pertinence du point de vue du *succès* – réel ou supposé – de l'action. S'il se méfie de l'emphase théorique, c'est qu'il ne voit pas l'utilité d'une connaissance pratiquement sans effet (Gauthier, Martineau & Raymond, 1998). En dernière analyse, un savoir ne s'impose que s'il fournit *une description plus utile du monde* (Rorty, 1995, p. 59). Pour le (futur) praticien, cette utilité est d'abord... pratique. Son enquête ne vise pas la « vérité », mais *un mode plus complexe d'ajustement, une explication maximale efficace d'un ensemble d'informations élargi au maximum* (ibid., pp. 100-101 ; 119). Il n'y a pas, du coup, de séparation entre action et contemplation, espérance pratique et prudence théorique. Le pragmatisme, dit Rorty, *s'efforce de remplacer la connaissance par l'espoir* (ibid., p. 128). À quoi sert la science si elle ne permet pas de quitter le premier palier, celui des problèmes insolubles qui laissent le travailleur – nous l'avons vu – démuni, découragé, proprement *désespéré* ?

2. Du savoir théorique à l'inquiétude pratique : conflit et problématisation

La remontée du problème au savoir peut être longue et aléatoire. À quelles conditions débouche-t-elle sur des dilemmes éthiques (« Cohérence ou équité ? ») et des questions théoriques (« Que pense l'élève qui sait et qui n'a pas la parole ? ») ? Il y a là un premier champ de questionnement pour la recherche sur la formation.

Mais si le détour peut être plus ou moins contrôlé, il peut être aussi carrément neutralisé. Si le professionnel en formation se bornait à attendre les problèmes pour s'inquiéter du savoir savant, il le reconstruirait pas à pas, de façon intégrée, certes, mais aussi désordonnée, hasardeuse, coûteuse. Combien de siècles de formation faudrait-il pour réécrire les œuvres complètes de Comenius, Rousseau, Bachelard, Durkheim, Piaget, Vygotski ? Le savoir scientifique naît peut-être à la suite de l'ouverture problématologique (Meyer, 1986), mais il forme une couche discursive autonome, un texte ou un réseau de propositions qui s'étend, se densifie et se reproduit dans sa logique à lui. Pourquoi attendre d'improbables demandes, au lieu d'exposer sans détour les matrices théoriques qui serviront tôt ou tard aux enseignants ? Faire ce raisonnement, c'est suspendre l'expérience pratique et enseigner sans délai le savoir qui vaut. Cette rupture didactique est présente dans toutes les formations – y compris les plus cliniques – dès lors qu'elles exposent un corps d'énoncés décontextualisés mais jugés pertinents pour l'exercice du métier. D'où une seconde question de recherche, redoublant la précédente : à quelles conditions ces savoirs enseignés peuvent-ils ou non *faire de l'effet* en formation ? Il y a là aussi plusieurs paliers de transaction. Le savoir, cette fois, est exposé en bon ordre. Cela ne veut pas dire que la partie est gagnée, que la connaissance est « livrée » et le praticien transformé. Voyons rapidement trois façons qu'il a de rencontrer le savoir savant et d'en faire ou non une source de formation : 1. Quand le savoir est convergent, et qu'il confirme la pratique. 2. Quand il est divergent, et qu'il provoque une indétermination. 3. Quand il devient un nouveau présupposé, et qu'il réoriente l'activité.

2.1. Un savoir convergent : le moment de la confirmation

Les ruptures du curriculum peuvent ou non ouvrir des brèches dans l'expérience des étudiants. Quand la situation vécue est commentée au moyen d'un savoir déjà là, celui-ci peut *confirmer* la pratique, lui donner l'aura d'une conduite *conforme* aux attendus théoriques. L'exposé initial ne visait pas la résolution immédiate d'un problème donné. Cela n'empêche pas sa récupération et son intégration dans le monde vécu du novice. Seulement, ce que l'étudiant sentait jusqu'ici intuitivement, il peut maintenant le nommer – le justifier ? – à l'aide d'un concept convergent. La théorie valide la pratique, pas de manière prescriptive, mais en superposant les deux registres : le cours de l'action et le discours dont il semble être l'incarnation. La conceptualisation devait mettre l'expérience à distance. Le stagiaire l'inscrit dans son prolongement.

Les leçons de mon formateur de terrain me fascinent. Lorsque les élèves posent des questions, je me « précipite » vers eux pour les aider. Or, le formateur de terrain ne répond d'abord pas à l'appel. Puis il demande si c'est vraiment indispensable. Et enfin, il demande à l'élève quelle est sa question. Souvent, il lui demande de continuer à chercher ou de prendre un dictionnaire. Et c'est seulement en dernier lieu qu'il se déplace pour aiguiller l'élève. C'est une attitude que je n'arrive pas à adopter. En discutant avec le formateur, celui-ci me dit que c'est dans leur intérêt qu'il ne répond pas tout de suite. L'élève doit apprendre à se débrouiller tout seul. J'ai essayé de ne pas intervenir trop rapidement, mais c'est difficile. L'instinct me pousse à leur venir en aide. C'est justement cela qui se rapporte au fait d'avoir « pitié » de ces élèves. Si on les plaint, on essaiera de les aider, en leur donnant un bout de réponse. Or, il faut les aider, mais pas de cette manière. Au stade où en sont les élèves, les aider signifie les laisser se débrouiller. Cette différence de point de vue est fondamentale. Surtout ne pas couvrir l'élève ! Il ne tombera que de plus haut dans la vie active ! C'est une question relative au contrat didactique (je pense aux effets néfastes comme Topaze qui, en voulant aider l'élève, lui donne la réponse). Le terme qui

me paraît convenir, c'est la dévolution. Un simple mot, mais qui signifie beaucoup ! Avec des élèves, il me semble d'autant plus important de les rendre responsables de leurs apprentissages. Ils n'en seront que plus bénéficiaires. [R.04.00|+5]

Rien ne dit que Brousseau partagerait ce raisonnement. La dévolution confie bien à l'élève le *devoir de vouloir*, mais ce n'est pas elle qui dit quels sont les bons et les mauvais devoirs. L'étudiante découvre un paradoxe : les aider, c'est les « laisser se débrouiller ». Mais les laisser se débrouiller, est-ce vraiment leur *apprendre* à se débrouiller ? Cela pourrait se discuter, mais seulement si le concept didactique ne se transforme pas en argument d'autorité. Quand le savoir scientifique vient accréditer une façon de pratiquer, il peut la figer au lieu de l'outiller. On ne peut sortir de la « fascination » qu'en contestant (ou nuancant) la conversion – pratique – et son renforcement – théorique – par de nouveaux arguments.

« Aide », « pitié », « vie active », « responsabilité » : sur chacun de ces axes, on pourrait suspendre le jugement et éprouver les attendus du sens commun par confrontation aux théories de l'étayage, de la tutelle ou de la compassion pédagogiques (Bruner, 1983 ; Hameline, 1977). Faut-il ou non renvoyer toujours l'élève à son dictionnaire ? Certains maîtres disent que oui, d'autres que non. Que les sommer de se débrouiller pour bien orthographier, c'est les contraindre à mal rédiger – et que le bon étayage doit davantage se différencier. S'il y a conflit de pratiques, c'est qu'il y a – en deçà – divergence théorique. Tant que les (jeunes) enseignants ne remontent pas à ce niveau de controverse, chacun reste sur son quant-à-soi et les pratiques ne se discutent même pas. « Théorisées » ou non, elles ne sont pas questionnées, critiquées, réflexivement et collectivement problématisées.

2.2. Un savoir divergent : le moment de l'indétermination

Prenons donc un autre exemple. Un futur enseignant a le souci des élèves, pas forcément de leur deuxième vie d'enfant. En classe, il cherche le désir de savoir, la curiosité, le questionnement. Lorsqu'il rentre chez lui, il peut penser à autre chose et ne pas s'inquiéter de ce qui se transmet ailleurs qu'à l'école. En famille, dans la rue ou dans le bus, il y a bien des *pratiques éducatives*, mais elles ne sont pas prioritaires en formation des enseignants. Autre contexte, autres textes, autres préoccupations. On pourrait se dire que les maîtres pratiquent l'instruction, et qu'ils n'ont que faire de la manière dont se mène *ailleurs* l'éducation. Faut-il dès lors qu'ils s'enferment *intra-muros* ? Qu'ils se concentrent sur les pratiques scolaires et qu'ils n'apprennent que ce qui leur servira *en situation* ? Ce serait une forme de conservatisme. La fonction de l'irruption théorique, c'est de suspendre un moment le souci pratique pour inverser éventuellement le mouvement de formation : dans ce cas, l'objection est *d'abord* discursive, elle produit une nouvelle question qui peut produire une nouvelle occupation.

Monsieur, pour prolonger notre discussion de l'atelier sur la question, je souhaite vous faire part d'une situation à laquelle j'ai assisté. Dans le bus, trois classes rentraient de course d'école. Les élèves étaient très curieux et posaient des questions dans beaucoup de domaines (politique, géographique, langue, ...). La question que je me posais et dont je tenais à vous faire part est la suivante. Le terrain géographique scolaire (bâtiment, préau,...) est-il un frein aux questions des enfants ? Est-ce que les enfants posent plus de questions en dehors de l'école ? [G.05.99|+2]

Schématisons l'enchaînement : au début, la (future) praticienne a ses convictions. Par exemple : le savoir est un corps de propositions à exposer. Vient « l'atelier sur la question », sorte de rupture théorique qui réfute le présupposé : ce n'est pas vrai, tout se joue dans le rapport questions/propositions (Gadamer, 1960/1996 ; Meyer, 2000). Ce *conflit socio-cognitif* (Doise & Mugny, 1997) ébranle la croyance, provoque l'incertitude, suspend le jugement. Est-ce vrai ou non que les questions conditionnent la formation ? Cette inquiétude est nouvelle. Elle aiguise la perception, oriente l'observation. Dans le bus, l'étudiante rencontre

des élèves qui semblent confirmer la prédiction. Fait rarissime : cette praticienne *écrit* au chercheur pour partager les questions théoriques qu'elle se pose – elle aussi ! – hors des murs de l'institution...

Dans cette situation, le savoir savant ne vient pas en renfort d'une pratique déjà là. Il diverge, il ne confirme pas. Il isole un postulat (« Bien enseigner, c'est bien exposer ! »), le met en doute (« Et si c'était former le questionnement... ? »), déplace la préoccupation (« Où trouve-t-on des questions ? »). Il produit de l'indétermination, puis la recherche de savoirs nouveaux. Si les enfants posent de bonnes questions en dehors de l'école, c'est peut-être qu'il faut déscolariser l'éducation (Illich, 1971) ou au moins multiplier les excursions et la pédagogie de plein vent (Freinet, 1959/1994). Je n'ouvre pas cette controverse. Ce qui m'intéresse ici, ce n'est pas la réponse, mais *l'intégration* de la question dans le rapport au métier du futur enseignant. Pourquoi *pratiquerait-il* la pédagogie de projet si le lien entre les questions du maître et celles des élèves ne l'inquiétait pas ? Le praticien n'est pas extralucide, mais il n'est pas hyperactif pour autant. Ce qu'il choisit de pratiquer – seul ou alors collectivement – il le fait pour des raisons qu'il peut, au moins en partie, justifier théoriquement. C'est là que les savoirs issus de la recherche sont parfois plus qu'utiles : déstabilisateurs. Pourquoi pratiquer la pédagogie différenciée, la discrimination positive, le travail en cycles, l'évaluation formative ou l'enseignement précoce de l'allemand ? N'est-ce pas (aussi) parce que les sciences de l'éducation ont contesté les vertus de l'indifférence aux différences, du redoublement, de la notation, des modes scolaires d'enculturation ? Si des savoirs sont enseignés en formation *avant* que le praticien ressente le besoin d'en disposer, ce n'est pas seulement par gain de temps, ni par souci d'exhaustivité. C'est parce que le sens commun est plutôt conservateur et qu'il n'y a guère d'innovation sans vacillement préalable de la tradition.

2.3. De nouveaux présupposés : *critique de la pratique* ?

Là encore, rien n'assure que le mouvement sera complet. Si les savoirs commentent la pratique, ils ne font que constater ses effets. S'ils provoquent un conflit, une question, de la problématisation, ils peuvent suspendre un moment le cours de l'action, sans déboucher pour autant sur sa transformation. Cette étudiante qui *réfléchit* dans le bus, infléchira-t-elle ou non sa pratique des questions ? Sortira-t-elle des murs de l'école, cherchera-t-elle des liens entre savoirs scolaires et pratiques sociales, entre « motivation » des élèves et aménagement des situations ? Rien ne permet de l'affirmer. Un problème nouveau, le praticien peut l'affronter, mais aussi le nier, l'ignorer, le relativiser. Que fait-il *réellement* des savoirs qu'il n'a pas demandés et qui avaient mandat de troubler sa sérénité ? C'est cela, en somme, qu'il s'agit de documenter.

De la ressource théorique au *changement* de pratique : nous sommes ici sur l'autre versant de la formation, celui qui se demande moins si les savoirs sont mobilisables ou non, que s'ils *provoquent* une mobilisation. Que le praticien cherche à résoudre des problèmes et intègre les savoirs *utiles* dans des compétences construites à cet *effet*, c'est légitime sous l'angle pragmatique (Rorty). Mais d'un point de vue critique, le Sujet n'est pleinement réflexif que s'il problématise ses présupposés, y compris ceux qui l'incitent à pratiquer. On ne fait pas de sorties en bus si l'on n'y a jamais pensé. On n'enseigne pas l'allemand précoce si l'étude tardive n'est pas problématisée. On ne supprime pas la *pratique* du redoublement tant qu'elle nous convainc *théoriquement*. « Théoriquement », bien sûr, ne veut pas dire scientifiquement. C'est tout l'enjeu de la confrontation : pour un chercheur, les « théories subjectives » ne sont pas solides ; mais si le praticien résiste à leur destitution, c'est parce que la logique de la pratique n'est pas celle du logicien, et qu'il y a de chaque côté des énoncés qui prétendent dire la vérité. Tout n'est pas explicite. Tout n'est pas conscient. Mais l'enchâssement des

préoccupations (« Il faut enseigner les langues... Il faut enseigner l'allemand... Il faut l'enseigner tôt... ») est tributaire d'un arrière-fond de suppositions (« Si c'est précoce, c'est efficace... Pas de Confédération sans intercompréhension... »). Le détour critique ne garantit pas la suspension de l'action. Il est plutôt sa condition.

Dans une définition extensive, tout savoir est théorique dès lors qu'il prend la forme d'une *connaissance prédicative*, si discutable soit-elle (Vergnaud, 1996 ; Altet, 2004). Ce qui le rend théorique, justement, c'est moins son degré de validité que sa prétention à rendre compte de la réalité et d'affronter par là-même l'épreuve de la discussion. (Habermas, 1991, Apel, 1994). Tout le projet scientifique est dans cette épreuve-là : la mise en œuvre de *précautions hautement artificielles* qui permettent de *maintenir les discussions rationnelles à l'abri de l'aspiration exercée par le monde vécu* (Habermas, 1999/2001, p. 220). Et tout le rapport théorie-pratique est dans cette tension-là : d'un côté, la mise en question d'énoncés hypothétiques *dont la validité est suspendue jusqu'à ce que l'on parvienne au résultat d'un examen argumenté* ; de l'autre, les certitudes inquestionnables d'une expérience *dans laquelle les discussions restent ancrées et où il faut bien agir* (ibid., p. 219 ; souligné par moi). Quand suspend-on l'action pour problématiser les convictions (moment théorique) ? Et quand suspend-on la suspension pour revenir à l'action (moment pratique) ? Les philosophes ne sont pas au bout de ces questions. Mais comme la formation est une pratique, elle doit bien assumer sans délai les basculements. Comment le fait-elle et avec quels effets ? C'est sur le versant pragmatique et sur le versant critique que se pose simultanément la question.

3. Étudier les basculements

Récapitulons. De la pratique à la théorie, le futur enseignant peut rencontrer des problèmes, les résoudre et intégrer peu à peu des savoirs nouveaux. De la théorie à la pratique, il peut d'abord accéder à de nouvelles propositions, s'interroger et modifier du coup ses préoccupations. Dans le premier cas, la pratique donne leur sens aux savoirs en justifiant leur mobilisation. La compétence se développe pour un travail donné. Dans le second cas, ce sont les savoirs qui mobilisent le praticien en ouvrant un nouvel horizon. On *change de changement* (Watzlawick, Weakland & Fisch, 1975) : c'est le travail lui-même qui peut évoluer. Tout cela, bien sûr, hypothétiquement. C'est-à-dire : sans que l'on puisse augurer de ce qui s'apprend et se transforme *vraiment*.

Qui n'a pas fait d'enquête n'a pas droit à la parole, disait Mao. Nous l'avons vu : rien n'assure la réussite des opérations. Rien ne dit que sur la première boucle, l'expérience de terrain appelle la théorisation. Ni que sur la seconde, l'exposé du savoir réoriente l'action. Les théories de l'éducation véhiculent des conceptions de ce qui est probable, voire souhaitable, sur les deux versants. Lorsqu'elles prescrivent ou suggèrent une manière de combiner théorie et pratique, elles peuvent tantôt insister sur l'utilité d'une recherche *contextualisée* (Prost, 2001 ; Rayou & Marcel, 2004), tantôt sur celle de savoirs *architecturés* (Allal, 2000 ; Hofstetter & Schneuwly, 1998). Elles ont donc des raisons de hiérarchiser les options, de préconiser tel ou tel rapport virtuellement indiqué. Mais seule la *science de la science* (Bourdieu, 2001) permet la réflexivité. Il vaut donc mieux vérifier ce que les pratiques et les dispositifs de formation provoquent réellement chez les futurs enseignants : quels problèmes sont résolus ; lesquels sont posés. Et finalement : *où, quand et comment* s'opèrent les basculements.

Car les deux questions peuvent elles-mêmes se combiner. Quel est le rôle, par exemple, des options théoriques dans la définition, sur le terrain, des problèmes pratiques ? Quel est celui de la visée pragmatique dans la sélection, par l'institut de formation, des savoirs scientifiques ? Comment les étudiants, les formateurs et les professionnels de l'enseignement comprennent-ils et évaluent-ils le rapport entre la construction des savoirs et les pratiques

sociales qu'ils informent et questionnent tour à tour ? Ce qui est passionnant, dans l'étude du rapport théorie-pratique, c'est que les enseignants sont à la fois juges et parties dans la façon de concevoir et de pratiquer les basculements, dans la manière de *penser [leur] formation* (Fabre, 1994), en lien ou non avec celle des élèves. Il est donc important de ne pas cliver *a priori* le moment de l'activité et celui de l'apprentissage. De voir comment les situations de travail deviennent formatrices et les situations de formation mobilisatrices. Projets d'école, innovations, contacts avec les parents, réseaux socio-éducatifs, travail syndical, recherches-actions, accueil et accompagnement des jeunes enseignants : le développement professionnel passe de plus par des formes intégrées de formation continuée, qui font sens pour les enseignants parce qu'elles s'enracinent dans un rapport critique *et* pragmatique au monde tel qu'il est. La formation initiale, c'est vrai, doit poser les bases sans lesquelles il n'y a rien à continuer. Mais où est l'initiation si le métier d'étudiant est à mille lieues de celui d'enseignant ?

Références bibliographiques

- Abdallah-Pretceille, M. (1988). Quelques points d'appui pour une formation des enseignants dans une perspective interculturelle. In F. Ouellet (Ed.). *Pluralisme et école* (pp. 495-509). Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.
- Allal, L. (2000). Et l'architecture des savoirs ? *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 1, 165-172.
- Allemann-Ghionda, C., De Goumoëns, C. & Perregaux, Ch. (1999). *Pluralité linguistique et culturelle dans la formation des enseignants*. Fribourg : Editions universitaires.
- Altet, M. (1992). Une formation professionnelle pour l'analyse des pratiques et l'utilisation d'outils conceptuels issus de la recherche : modes cognitifs et modes d'ajustement. *Les sciences de l'éducation*, 1-2, 27-58.
- Altet, M., Paquay, L.; Perrenoud, Ph. (Ed.). (2002) *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* Bruxelles : De Boeck.
- Apel, K.-O. (1994). *Ethique de la discussion*. Paris : Cerf.
- Aubert, J. & Lemasson, M. (1992). Changement contraint, innovation et formation. Le cas des professeurs d'éducation physique. *Education permanente*, 113, 21-28.
- Baïetto, M.-Cl. & Gadeau, L. (1995a). Clinique et analyse des pratiques. *Cahiers pédagogiques*, 338, 20-22.
- Baïetto, M.-Cl. & Gadeau, L. (1995b). L'analyse des pratiques dans le cadre de la formation initiale des enseignants. *Cahiers Binet-Simon*, 643, 53-65.
- Balthasar, A. (1999). *Processus d'innovation et institutions de formation et de perfectionnement*. Berne & Aarau : Centre suisse pour la coordination de la recherche en éducation.
- Baudouin, J.-M. (1999). La compétence et le thème de l'activité : vers une nouvelle conceptualisation didactique de la formation. In J. Dolz & E. Ollagnier (Ed.). *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 149-168). Bruxelles : De Boeck (Raisons éducatives).
- Baudouin, J.-M. ; Friedrich, J. (Ed.) (2001). *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles : De Boeck (Raisons éducatives).
- Bélaïr, L. M. (1998). Analyse de pratiques de formation de formateurs. In J.-P. Obin & A. Bouvier, A. (Ed.). *Le terrain de la formation*. Paris : Hachette.
- Belkaïd Lemdani, M. (1998). *Normaliennes en Algérie*. Paris : L'Harmattan.
- Belkaïd Lemdani, M. (1999). Formation des enseignants et (auto)biographie éducative. L'école de la vie et les écoles dans nos vies. *Spirale*, 24, 15-29.
- Blom, S. (1994). *La formation des formateurs d'enseignants dans un IUFM à Amsterdam*. Amsterdam : Hogeschool van Amsterdam.
- Bonneton, D. (2000). L'innovation comme alternative à la formation ? Rénovation(s) à l'école primaire. *Dialogue*, 96-97, 80-84.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Minuit.
- Bourdieu, P. (1997). *Méditations pascaliennes*. Paris : Seuil.
- Bourdieu, P. (2001). *Science de la science et réflexivité*. Paris : Raisons d'agir.
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 94, 73-92.
- Bourdoncle, R. (1993). L'évolution des sciences de l'éducation dans la formation initiale des enseignants en Angleterre. *Revue des sciences de l'éducation*, XIX(1), 133-151.
- Bouvier, A. & Obin, J.-P. (1998). *La formation des enseignants sur le terrain*. Paris : Hachette.
- Brau-Antony, S. (2000). Evaluer des enseignants d'éducation physique. Une question de normes et d'éthique professionnelles. *Recherche et formation*, 35, 181-194.
- Braun, A. (1989). *Enseignant et/ou formateur*. Paris : Editions d'organisation.

- Bronckart, J.-P. (2001). S'entendre pour agir et agir pour s'entendre. In J.-M. Baudouin & J. Friedrich (Ed.). *Théories de l'action et éducation* (pp. 133-154). Bruxelles : De Boeck (Raisons éducatives).
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherche en didactique des mathématiques*, 7(2), 33-114. Repris dans : J. Brun (Ed.) (1996). *Didactique des mathématiques* (pp. 45-97). Paris & Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Camilieri, C. (1988). Pertinence d'une approche scientifique de la culture pour une formation par l'éducation interculturelle. In F. Ouellet (Ed.). *Pluralisme et école* (pp. 566-594). Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.
- Cattin, M. (1993). *Quelle formation pour former les enseignants primaires de demain ? Repères et perspectives en Suisse Romande*. Mémoire de licence en sciences de l'éducation, Université de Genève.
- CDIP - Conférence des chefs de département de l'instruction publique (1993). *Thèses relatives à la promotion des hautes écoles pédagogiques*. Dossier 24. Berne : CDIP.
- CDIP - Conférence des chefs de département de l'instruction publique (1995). *Recommandations relatives à la formation des enseignants/e/s et aux hautes écoles pédagogiques*. Berne : CDIP.
- Cicourel, A. V. (2002). *Le raisonnement médical. Une approche socio-cognitive*. Paris : Seuil.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif. Contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.
- Cifali, M. (1996). Transmission de l'expérience. *Education permanente*, 127, 183-200.
- Cloes, M. & Pieron, M. (1995). Autovidéoscopie et formation des enseignants : les techniques d'analyse de gestes. *Eduquer et former*, 3-4, 39-47.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (2000). La formation par l'analyse du travail: pour une troisième voie. In B. Maggi (Ed.) *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (2001). Méthodologie en clinique de l'activité. L'exemple du sosie. In S. Delefosse (Ed.) *Les méthodes qualitatives en psychologie* (pp. 125-148). Paris : Dunod.
- Crahay, Marcel (2002). La recherche en éducation : une entreprise d'intelligibilité de faits et de représentations ancrés dans l'histoire sociale. In F. Leutenegger & M. Saada-Robert (Ed.). *Les formes de l'explication en éducation* (pp. 255-275). Bruxelles : De Boeck.
- Criblez, L. & Hofstetter, R. (2000). *La formation des enseignant(e)s primaires. Histoire et réformes actuelles*. Bern : Peter Lang.
- Davisse A. & Rochex, J.-Y. (Ed.) (1997). « Pourvu qu'ils m'écoutent ». *Discipline et autorité dans la classe*. F-Créteil : CRDP de l'académie de Créteil.
- Davisse A. & Rochex, J.-Y. (Ed.) (1998). « Pourvu qu'ils apprennent ». *Face à la diversité des élèves*. F-Créteil : CRDP de l'académie de Créteil.
- De Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien. 1. Arts de faire*. Paris : Gallimard.
- Decroly, O. (1929). *La fonction de globalisation et l'enseignement*. Bruxelles : Lamertin.
- Delbos, G. & Jorion, P. (1984). *La transmission des savoirs*. Paris : Maison des sciences de l'homme.
- Demailly, L. (1991). Modèles de formation continue des enseignants et rapports aux savoirs professionnels. *Recherche et formation*, 10, 23-35.
- Develay, M. (1994). *Peut-on former les enseignants ?* Paris : ESF.
- Dewey, J. (1910/1997). *How we think*. Mineola, N.Y. : Dover Publications.
- Dewey, J. (1938/1967). *Logique. La théorie de l'enquête*. Paris : Presses universitaires de France.
- Doise, W. & Mugny, G. (1997). *Psychologie et développement cognitif*. Paris : Armand Colin.
- Dolz, J. & Ollagnier, E. (E.) (1999). *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck (Raisons éducatives).
- Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris : L'Harmattan.
- Dominicé, P. (1993). L'originalité épistémologique du savoir de la formation. In J.-M. Baudouin & Ch. Josso (Ed.). *Penser la formation : contributions épistémologiques de l'éducation des adultes* (Cahiers de la Section des sciences de l'éducation N°72) (pp. 89-101). Genève : Université de Genève.
- Fabre, M. (1994). *Penser la formation*. Paris : PUF.
- Faingold, N. (1993). *Décentration et prise de conscience. Etude de dispositifs d'analyse des situations pédagogiques dans la formation des instituteurs*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Paris X-Nanterre.
- Ferry, G. (1987). *Le trajet de la formation*. Paris : Dunod.
- Foucault, M. (1963). *Naissance de la clinique*. Paris : PUF.
- Freinet, C. (1959/1994). Les Dits de Mathieu. In *Œuvres pédagogiques*, vol.2 (pp. 99-203). Paris : Seuil.
- Freinet, C. (1969). *Pour l'école du peuple*. Paris : Petite collection Maspero.
- Fumat, Y., Vincens, C. & Etienne, R. (2003). *Analyser les situations éducatives*. Paris : ESF.
- Gadamer, H.-G. (1960/1996). *Vérité et méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*. Paris : Seuil.
- Gather Thurler, M. (1994). Entre recherche et pratique, le fameux fossé existe-t-il toujours ? *Educateur*, 9, 53-56.
- Gather Thurler, M. & Perrenoud, Ph. (1991). L'école apprend si elle d'en donne le droit, s'en croit capable et s'organise dans ce sens. In *L'institution scolaire est-elle capable d'apprendre ?* (pp. 75-92). Aarau : Société suisse de recherche en éducation.
- Gauthier, C. (Ed.) (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.

- Gauthier, C., Martineau, S. & Raymond, D. (1998). Schéhérazade ou comment faire de l'effet en enseignant. *Vie pédagogique*, 107, 25-32.
- Gauthier, C., Mellouki, M. & Tardif, M. (1993). *Les savoirs des enseignants : que savent-ils ?* Montréal : Editions Logiques.
- Gnaegi, E. (1993). *La formation des enseignants en Suisse Romande et au Tessin*. Neuchâtel : IRDP.
- Gobits-Amacher, P. & Maulini, O. (2003). *Praticiens et chercheurs : tous formateurs, tous en formation. Bilan prospectif de six années de co-formation entre formateurs de terrain et formateurs de l'Université*. Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Groupe de réflexion sur la formation des enseignants en Suisse Romande et au Tessin (1995). *Quelles formations pour les maîtres de stage ?* Neuchâtel : IRDP.
- Habermas, J. (1968/1976). *Connaissance et intérêt*. Paris : Gallimard.
- Habermas, J. (1991). *De l'éthique de la discussion*. Paris : Flammarion.
- Habermas, J. (1999/2001). *Vérité et justification*. Paris : Gallimard.
- Hameline, D. (1977). *Le domestique et l'affranchi : essai sur la tutelle scolaire*. Paris : Editions ouvrières.
- Hameline, D. (1998). Penser la pédagogie est un luxe sans aucun désespoir de cause. *Revue française de pédagogie*, 120, 7-15.
- Haramain, A. (1990). Savoir académique et pratique professionnelle : une interaction sans acteur. In *Actes du congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada* (pp. 363-367). Montréal : Université de Sherbrooke.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (1998). *Le pari des sciences de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck (Raisons éducatives).
- Hofstetter R. & Schneuwly, B. (2000). L'universitarisation de la formation des enseignants et l'émergence des sciences de l'éducation (1870-1933). L'exception genevoise ? In L. Criblez & R. Hofstetter. *La formation des enseignant(e)s primaires. Histoire et réformes actuelles* (pp. 267-298). Bern : Peter Lang.
- Holborn, P.; Wideen, M.; Andrews, I. (Ed.) (1992a). *Devenir enseignant. Tome 1 : A la conquête de l'identité professionnelle*. Montréal : Editions Logiques.
- Holborn, P.; Wideen, M.; Andrews, I. (Ed.) (1992b). *Devenir enseignant. Tome 2 : D'une expérience de survie à la maîtrise d'une pratique professionnelle*. Montréal : Editions Logiques.
- Huberman, M. (1983). Répertoires, recettes et vie de classe : comment les enseignants utilisent l'information. *Education et recherche*, 2, 157-177.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel & Paris : Delachaux & Niestlé.
- Huberman, M. (1993). Enseignement et professionnalisme : des liens toujours aussi fragiles. *Revue des sciences de l'éducation XIX*(1), 77-85.
- Huberman, M. (1995). *Vers un partage inéluctable de la recherche éducationnelle*. B-Louvain : Université de Louvain-la-Neuve (exposé à l'occasion de sa nomination au titre de Docteur Honoris Causa).
- Illich, I. (1971). *Une société sans école*. Paris : Seuil.
- Imbert, F. (2000). *L'impossible métier de pédagogue*. Paris : ESF.
- Kant, E. (1994). *Théorie et pratique*. Paris : Flammarion.
- La formation des enseignants en Suisse romande. Actualités et perspectives* (1988). CH-Cousset : DeVal
- Landry, J. A. & Tochon, F. V. (1994). Conseils pratiques aux enseignants débutants. *Education et recherche*, 2, 247-263.
- Leutenegger, F. & Saada-Robert, M. (Ed.) (2002). *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck (Raisons éducatives).
- LIFE-Laboratoire Innovation-Formation-Éducation (2001). *L'organisation du travail scolaire. Pratiques nouvelles, concepts nouveaux*. Cadre et contributions du séminaire de recherche. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. [Page Web]. Accès : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/life/seminaire/>
- Marcel, J.-F., Olry, P., Rothier-Bautzer, E. & Sonntag, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue française de pédagogie*, 138, 135-170.
- Marcel, J.-F. & Rayou, P. (2004). *Recherches contextualisées en éducation*. Paris : INRP.
- Maulini, O. (2002). *Champ idéal et drôles d'oiseaux. Chercheurs, enseignants et développement des pratiques pédagogiques : postulats théoriques et méthodologiques*. Texte présenté au séminaire du réseau OPEN (Observation des pratiques enseignantes), Nantes. [Page Web]. Accès : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/oiseaux.html>
- Maulini, O. (2004a). Un enjeu invisible de l'innovation pédagogique : l'institution du questionnement. In J.-P. Bronckart & M. Gather Thurler (Ed.), *Transformer l'école. Regards multiples* (pp. 127-146). Bruxelles : De Boeck (Raisons éducatives).
- Maulini, O. (2004b). L'intéressant et l'intéressé. La France, la Suisse et la recherche en éducation : comparaison des contextes, comparaison des questions. In : J.-F. Marcel. & P. Rayou (Ed.). *Recherches contextualisées en éducation* (pp. 235-245). Paris : INRP.
- Maulini, O. (2004c). *L'institution scolaire du questionnement. Interaction maître-élèves et limites de la discussion à l'école élémentaire*. Université de Genève, thèse de doctorat en sciences de l'éducation.
- Maulini, O. (2004d). *Explication et implication. La dialectique de la réflexion et de l'action dans la réalisation d'un curriculum de formation professionnelle*. In Y. Lenoir, Y. & M.-H. Bouillier. *Savoirs professionnels et curriculum de formation de professionnels*. Bruxelles : De Boeck (à paraître).
- Maulini, O. & Perrenoud, Ph. (2004). Sciences sociales et savoirs d'expérience en formation des enseignants : conflit des questions ou conflits de réponses ? In Ph. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard & L. Paquay (Ed.). *Formation des enseignants entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles : De Boeck (en préparation).
- Meirieu, Ph. (1991). *Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie*. Paris : ESF.

- Meirieu, Ph. (1993). Les enjeux de la formation des maîtres aujourd'hui en France. *European Journal of Teacher Education*, 16(1), 5-11.
- Meirieu, Ph. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris : ESF.
- Meirieu, Ph. (1999). *Des enfants et des hommes. Littérature et pédagogie. Tome 1 : la promesse de grandir*. Paris : ESF.
- Meyer, M. (1986). *De la problématique. Philosophie, science et langage*. Bruxelles : Mardaga-Livre de poche.
- Meyer, M. (2000). *Questionnement et historicité*. Paris : PUF.
- Mialaret, G. (1990). *La formation des enseignants*. Paris : PUF.
- Molinier, P. (1997). Un éclairage psychodynamique de la notion de compétence ; à partir d'une analyse de la coopération infirmière. *Education permanente*, 132.
- Morandi, F. (1997). Alternance et formation des professeurs des écoles. In D. Violet (Ed.). *Formation d'enseignants et alternances* (pp. 75-100). Paris : L'Harmattan.
- Morandi, F. (1999). Alternance cognitive et alternance formative dans la formation professionnelle des professeurs des écoles : représentations et « actions connaissantes ». *Revue française de pédagogie*, 128, 43-54.
- Morin, E. (1986). *La méthode. 3. La connaissance de la connaissance*. Paris : Seuil.
- Nadeau, J.-G. (1989). Un modèle praxéologique de formation expérientielle. *Education permanente*, 100-101, 97-107.
- Nique, Ch. (1991). *L'impossible gouvernement des esprits. Histoire politique des écoles normales primaires*. Paris : Nathan.
- Oelkers, J. (2000). Probleme der Lehrerbildung: Welche Innovationen sind möglich ? In L. Criblez & R. Hofstetter. *La formation des enseignant(e)s primaires. Histoire et réformes actuelles* (pp. 371-390). Bern : Peter Lang.
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant. *Recherche et formation*, 16.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., & Perrenoud, Ph. (Ed.) (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck.
- Pelletier, G. (1995). Les métiers de l'intervalle : flou, savoirs et construction identitaire chez les formateurs de terrain. In R. Bourdoncle & L. Demailly (Ed.) *Les professions de l'éducation et de la formation*. Lille : Éditions du Septentrion.
- Perréard Vité, Anne (2003). *Réfléchir sur sa pratique : Etudes de cas pour la formation initiale et continue des enseignants*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Perregaux, Ch. (1997). Formation des enseignants et pluralité culturelle. *Educateur*, 7, 26-27.
- Perrenoud, Ph. (1983). La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage. Essai sur les effets indirects de la recherche en éducation. *Education et Recherche*, 2, 198-212.
- Perrenoud, Ph. (1988a). La formation des maîtres ou l'illusion du "Deus ex machina". In *La formation des enseignants en Suisse Romande* (séminaire des sciences de l'éducation) (pp. 47-71). Fribourg : DelVal.
- Perrenoud, Ph. (1988b). La part d'évaluation formative dans toute évaluation continue. In *Evaluer l'évaluation* (pp. 202-210). Dijon : INRAP.
- Perrenoud, Ph. (1992a). Formation des maîtres et recherche en éducation : apports respectifs. In F. Audigier & Baillat (Ed.), *Analyser et gérer les situations d'enseignement-apprentissage* (pp. 339-254). Paris : INRP.
- Perrenoud, Ph. (1992b). La recherche en éducation et la formation des enseignants : le cas de Genève, en Suisse. *European Journal of Teacher Education*, XV(1-2), 96-106.
- Perrenoud, Ph. (1992c). Le rôle d'une initiation à la recherche dans la formation de base des enseignants. *Education et recherche*, 1, 10-27.
- Perrenoud, Ph. (1992d). Recherche en éducation et formation des enseignants. *Educateur*, 3, 49-51.
- Perrenoud, Ph. (1992e). Quelle formation pour un métier nouveau ? *Educateur*, 17, 67-69.
- Perrenoud, Ph. (1993). Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. *Revue des sciences de l'éducation*, XIX(1), 59-76.
- Perrenoud, Ph. (1993). Former les maîtres primaires à l'Université : modernisation anodine ou pas décisif vers la professionnalisation ? In H. Hensler (Ed.). *La recherche en formation des maîtres. Détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation ?* Montréal : Université Sherbrooke.
- Perrenoud, Ph. (1994a). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
- Perrenoud, Ph. (1994b). La communication en classe : onze dilemmes. *Cahiers pédagogiques*, 326, 13-15.
- Perrenoud, Ph. (1994c). La formation des enseignants en question(s). *Pédagogie(s)*, 10, 11-21.
- Perrenoud, Ph. (1995). *Le rôle de la formation des enseignants dans la construction d'une discipline scolaire : transposition et alternance*. In E. Billi, J.-P. Euzet, R. Mérand & J.-A. Méard (Ed.) *Education physique et sportive. La formation au métier d'enseignant* (Dossiers EPS N°27) (pp. 49-60). Paris : Editions de la revue EPS.
- Perrenoud, Ph. (1996a). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (1996b). Formation continue et développement de compétences professionnelles. *Educateur*, 9, 28-33.
- Perrenoud, Ph. (1996c). Former les maîtres du premier degré à l'Université : le pari genevois. In G. Lapiere (Ed.). *Qui forme les enseignants en France aujourd'hui ?* (pp. 75-100). Grenoble : Université Pierre Mendès France.
- Perrenoud, Ph. (1998). Le rôle des formateurs de terrain dans la formation initiale des enseignants. In A. Bouvier & J.-P. Obin (Ed.) *La formation des enseignants sur le terrain* (pp. 219-241). Paris : Hachette.
- Perrenoud, Ph. (1999a). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (1999b). Gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de compétences. *Education permanente*, 140, 123-144.

- Perrenoud, Ph. (2000a). Les Hautes écoles pédagogiques entre la forme scolaire et la forme universitaire : les enjeux (pp. 341-370). In L. Criblez & R. Hofstetter. *La formation des enseignant(e)s primaires. Histoire et réformes actuelles*. Bern : Peter Lang.
- Perrenoud, Ph. (2000b). Un enseignant professionnel : pléonasmisme ou utopie ? *Journal des instituteurs et des professeurs d'école*, 10, 18-19.
- Perrenoud, Ph. (2001a). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (2001b). The Key to Social Fields : Competencies of an Autonomous Actor. In D. S. Rychen & L. H. Sagalnik (Ed.). *Defining and Selecting Key Competencies* (pp. 121-149). Gottingen : Hogrefe & Huber Publishers.
- Perrenoud, Ph. (2002). La place de la sociologie dans la formation des enseignants : réflexions didactiques. *Education et Sociétés*, 9, 87-99.
- Perrenoud, Ph., Altet, M., Lessard, C. & Paquay, L. (2004). *La formation des enseignants entre savoir issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles : De Boeck (en préparation).
- Popkewitz, T. S. & Novoa, A. (2001). La fabrication de l'enseignant professionnel. La raison du savoir. *Recherche et formation*, 38.
- Portugais, J. (1995). *Didactique des mathématiques et formation des enseignants*. Bern : Peter Lang.
- Prost, A. (Ed.) (2001). *Pour un programme stratégique de recherche en éducation*. Paris : Ministère de l'éducation nationale.
- Raymond, D. & Lenoir, Y. (1998). *Enseignants de métier et formation initiale. Des changements dans les rapports de formation à l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Repond-Sapin, M. & Robatel Nuoffer, N. (1999). *Accompagner les enseignants débutants dans la gestion de la complexité du métier et dans leur développement professionnel. Analyse de la première phase de la carrière d'enseignants primaires du canton de Fribourg, partie francophone*. Mémoire de licence en sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Rey, B. (2000). Savoir et savoir enseigner : examen du rapport entre les savoirs en sciences humaines et sociales et la pratique enseignante. *Éducation et francophonie*, XXVIII(2).
- Robert, A. D. & Terral, H. (2000). *Les IUFM et la formation des enseignants aujourd'hui*. Paris : PUF.
- Roegiers, X. (2001). *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Roller, S. (1988). La formation des enseignants, une école d'humanité. In *La formation des enseignants en Suisse Romande (séminaire des sciences de l'éducation)* (pp. 73-82). Fribourg : DelVal.
- Rorty, R. (1995). *L'espoir au lieu du savoir. Introduction au pragmatisme*. Paris : Albin Michel.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Editions Logiques.
- Schön, D. A. (1996). À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. In J.-M. Barbier (Ed.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 201-222). Paris : Presses universitaires de France.
- Sirota, R. (1988). *L'école primaire au quotidien*. Paris : Presses universitaires de France.
- Snoeckx, M. (2002). Formateurs d'enseignants, une identité encore balbutiante. In M. Altet, Marguerite ; Paquay, L. & Perrenoud, Ph. (Ed.). *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* (pp. 19-42). Bruxelles : De Boeck.
- SPR - Société pédagogique romande (1994). *La formation des enseignants et des enseignantes en Suisse Romande. Réflexions et propositions*. Carouge : SPR.
- Tardif, M. & Gauthier, C. (1994). *L'enseignant comme "acteur rationnel" : quelle rationalité, quel savoir, quel jugement ?* In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & Ph. Perrenoud (Ed.) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 209-237). Bruxelles : De Boeck.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Paris : De Boeck.
- Tardif, M., Lessard, C. & Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et sociétés*, XXIII(1), 55-69.
- Thévenaz-Christen, Th. (2000). Apports d'un point de vue didactique à la formation à l'enseignement. In L. Criblez & R. Hofstetter. *La formation des enseignant(e)s primaires. Histoire et réformes actuelles* (pp. 407-429). Bern : Peter Lang.
- Tochon, F. V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris : Nathan.
- Tschoumy, J.-A. (1992). Moins qu'un canari ? Formation des enseignants : soudaine accélération européenne. *Journal de l'enseignement primaire* (Genève), 2, 16-20.
- Tschoumy, J.-A. (1993). La formation des enseignants de demain en Suisse romande et au Tessin. *Beiträge zur Lehrerbildung, La formation des enseignants en Suisse romande et au Tessin* (numéro spécial), 5-12.
- Vellas, E. (2002). "Eduquer au mieux". Une finalité qui appelle la contribution de la recherche pédagogique. *Éducation et francophonie*, XXX(1) [Page Web]. Accès : <http://www.acelf.ca/revue/XXX-1/articles/04-Vellas.html> . (repris dans : Ch. Gohier (Ed.) (2002). *Enseigner et libérer. Les finalités de l'éducation* (pp. 61-81). Québec : Presses de l'Université Laval).
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.-M. Barbier (Ed.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 275-292). Paris : Presses universitaires de France.
- Vergnaud, G. (2002). L'explication est-elle autre chose que la conceptualisation ? In F. Leutenegger & M. Saada-Robert, (Ed.) *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (pp. 31-44). Bruxelles : De Boeck (Raisons éducatives).
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Vonk, J.H.C. (1992). *Nouvelles perspectives pour la formation des enseignants en Europe*. Neuchâtel : IRDP.

Watzlawick, P. (Ed.) (1988). *L'invention de la réalité. Contributions au constructivisme*. Paris : Seuil.
Watzlawick, P., Weakland, J., Fisch, R. (1975). *Changements. Paradoxes et psychothérapie*. Paris : Seuil-
Weiss, J. (1989). *Quelles priorités pour la formation des enseignants ?* Neuchâtel : IRDP.

Zemke, R. & Zemke, S. (1984). 30 things we know for sure about adult learning. In Innovation Abstracts, National Institute for Staff and Organizational Development, VI(8).