

Dimensions transversales du métier et de la formation des enseignants : ni un reste, ni un supplément d'âme !

Philippe Perrenoud *

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
Université de Genève
2010

Ce texte développe une conférence donnée dans le cadre du colloque de la CDHEP « *La formation professionnelle des enseignants entre didactique disciplinaire et approches transversales* » (HEP Valais, Saint-Maurice, 28 avril 2006). Ce colloque, à travers son titre même, affirmait la complémentarité de deux types d'approches. Hélas, ce moment n'a pas eu de prolongements à l'échelle du réseau des hautes écoles pédagogiques et quatre ans plus tard, le retour au « tout didactique » est une tentation perceptible.

Dans pratiquement tous les pays, les programmes scolaires sont structurés en *disciplines*, dotées chacune d'un certain nombre d'heures dans la grille horaire hebdomadaire. Dans l'enseignement secondaire, ces disciplines sont confiées à des spécialistes, qui n'enseignent qu'une discipline à la rigueur deux, exceptionnellement trois. Dans l'enseignement primaire, les disciplines existent aussi mais la plupart sont confiées à des maîtres dit « généralistes » ou « polyvalents ».

Le découpage en disciplines n'est pas exactement le même d'un pays à l'autre, mais on retrouve des constantes, notamment dans l'enseignement obligatoire : la langue maternelle, une ou plusieurs langues étrangères, les mathématiques, les sciences (ou dès le secondaire la physique, la chimie, la biologie), l'histoire, la géographie, l'éducation physique, l'éducation artistique, l'éducation musicale, les travaux manuels. Assez « naturellement », la formation des enseignants se structure de la même manière, même pour l'enseignement primaire. Dans la ou les disciplines

• Courriel : Philippe.Perrenoud@unige.ch

Internet : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/>

Laboratoire Innovation, Formation, Education (LIFE) : <http://www.unige.ch/fapse/LIFE/>

que le futur professeur devra enseigner, on le familiarise avec les objectifs, les programmes, les méthodes, les moyens d'enseignement, les outils d'évaluation, les processus et les difficultés d'apprentissage spécifiques.

Depuis les années 1970-80, dans les pays francophones, l'ensemble des savoirs requis pour enseigner une discipline constituent la *didactique* de cette discipline. Ensemble de savoirs procéduraux au départ, chaque didactique disciplinaire est devenue au fil des ans un champ de recherche, l'étude des processus en jeu dans la discipline complétant les composantes prescriptives, voire s'y substituant.

En France et plus globalement dans les pays francophones, ce développement s'est accompagné d'un rejet assez radical de toute didactique générale. Ce rejet reste au cœur de l'identité et de l'épistémologie des didacticiens. Il se fonde sur un *postulat* : tout ce qui se passe dans le champ d'une discipline est déterminé par la spécificité des savoirs ou plus globalement des « contenus » de cette discipline. Il y aurait des manières d'apprendre, d'enseigner, d'évaluer propres aux mathématiques, d'autres propres aux langues, à la biologie, à l'histoire, etc. Même l'émergence d'une didactique comparée ne fait pas l'unanimité, quand bien même elle ne prétend pas « généraliser », mais simplement mettre en regard les usages dans chaque domaine disciplinaire de concepts « nomades » comme triangle, système, situation, contrat, dévolution ou transposition *didactiques*.

Si bien que dans la formation des enseignants francophones, la didactique des disciplines se taille la part du lion, la didactique d'une, deux ou trois disciplines dans l'enseignement secondaire, la didactique de l'ensemble des disciplines enseignées à l'école primaire, à l'exception de celles qui sont dès ce niveau confiées à des spécialistes.

Quelques unités de formation échappent à ce « tout didactique » :

- des compléments disciplinaires (notamment sur les contenus des programmes de l'enseignement obligatoire) ;
- des enseignements de psychologie (apprentissage, mémoire, motivation, enfance, adolescence) et parfois de sciences sociales et/ou de philosophie ;
- une formation en technologie ;
- une formation d'ordre général, portant sur le système éducatif, la législation, l'organisation des établissements, les parents d'élèves.

En 1993, au moment de développer dans le cadre de l'université de Genève une formation des enseignants primaires au niveau d'une maîtrise de sciences de l'éducation (quatre ans, dont un an de culture de base en sciences de l'éducation et trois ans de formation à l'enseignement), il a été décidé de ne pas reconduire ce schéma et de faire une plus large place aux dimensions *transversales* du métier d'enseignant.

Le programme a alors été divisé en cinq domaines complémentaires :

1. les approches didactiques ;
2. les approches transversales ;
3. les stages en responsabilité ;
4. les unités d'intégration ;
5. les apports méthodologiques et technologiques.

Ces trois derniers domaines ne sont ni didactiques, ni transversaux, ils conjuguent les deux regards, selon des modalités différentes :

- les stages en responsabilité obligent à maîtriser l'ensemble des dimensions du métier pour des périodes de deux à quatre sommets ; autrement dit, le stagiaire puise autant dans sa formation en didactique des disciplines que dans sa formation en approche transversale, et le stage est l'occasion de les articuler en pratique ;
- les unités d'intégration ont été conçues dès le départ comme des moments d'articulation des approches didactiques et transversales ;
- les technologies et les méthodologies concernent les deux types d'approche.

La formation a été ouverte en 1996. Près de quinze ans plus tard, ces domaines existent toujours. Alors que les didactiques s'organisent en fonction des disciplines enseignées à l'école primaire, les approches transversales ne peuvent se baser sur un découpage du réel inscrit dans la structure et la culture de l'organisation scolaire. Il fallait donc « inventer » des champs de savoir correspondant à des unités d'enseignement. Aujourd'hui, ces unités (de 3 crédits ECTS) se déclinent comme suit :

1. Cultures, diversités, altérité.
2. Différences individuelles et difficultés d'apprentissage.
3. Différenciation.
4. École, familles, société.
5. Enseignement et apprentissage en classe spécialisée.
6. Organisation du travail et métier d'enseignant.
7. Rapport au savoir, métier d'élève et sens du travail scolaire.
8. Régulation des processus d'apprentissage et évaluation.
9. Relations intersubjectives et désir d'apprendre.

Cette liste n'est ni exhaustive, ni intouchable. L'élargissement de la formation universitaire aux professeurs de l'enseignement secondaire a mis en évidence des absences : le maintien de l'ordre et les sanctions, les processus de sélection/orientation, la division du travail entre professeurs, le fonctionnement des établissements scolaires. Ces thèmes ne sont pas absents à l'école primaire, mais devant la nécessité de faire des choix, compte tenu du nombre limité de crédits disponibles, ils n'avaient pas été retenus comme unités de formation de plein droit.

Lorsque les « dimensions transversales du métier d'enseignant » sont devenues un domaine à part entière dans le nouveau programme de formation des enseignants secondaires à l'université de Genève, la liste a donc été remaniée pour tenir compte à la fois des particularités de l'enseignement secondaire, du nombre de crédits disponibles et des approches transversales qui existaient dans cette formation avant son universitarisation. Certaines hautes écoles pédagogiques suisses ont adopté le concept d'approches transversales, de même que d'autres institutions de formation dans d'autres pays.

Cependant, les représentations des approches transversales restent souvent assez vagues, voire confuses. De plus, elles diffèrent d'une institution à l'autre. Cela n'empêche pas le fonctionnement des programmes dans lesquels elles ont une place. Mais en période de réforme, dans la mouvance de Bologne ou d'autres transformations structurelles de la formation des enseignants, il importe d'avoir les idées aussi claires que possible, faute de quoi il sera facile d'affirmer que les approches transversales sont superflues, que les didactiques des disciplines traitent de l'entier des processus d'enseignement et d'apprentissage. Nombre de dialecticiens ne sont pas loin de partager ce point de vue et préféreraient qu'on accorde davantage de temps et de crédits aux unités de didactique.

En bref, la légitimité des approches *transversales* du métier d'enseignant et de l'éducation scolaire est encore fragile. Pour plusieurs raisons :

- Leur émergence est plus récente.
- Elles ne se calquent pas sur les structurations officielles du champ scolaire
- Leur définition reste flottante et variable.
- Elles restent souvent limitées à la formation des enseignants.
- Elles sont récusées par une partie des didacticiens.
- Elles laissent sceptiques une partie des chercheurs identifiés aux sciences sociales et humaines.

Cela justifie un effort de conceptualisation. Il ne saurait suffire à mettre tout le monde d'accord, mais peut au moins éviter les jugements à l'emporte-pièce et les confusions les plus courantes.

Une première confusion à lever

Transversal : « Qui est disposé en travers, qui coupe quelque chose en travers ». *Ce qui est transversal se définit en référence à ce qu'il traverse*, qui doit donc être précisé au préalable.

Ici, ce sont les disciplines d'enseignement qui sont traversées. Mais cette précision ne suffit pas, car il faut encore distinguer :

- Ce qui relève des objectifs de formation et du curriculum de l'école.

- Ce qui relève des processus d'enseignement/apprentissage.

Dans la première acception, on trouve, dans de nombreux curricula récents l'énoncé des « compétences transversales », mais aussi d'habiletés, de connaissances ou d'attitudes « transversales ». Ce qui signifie : qui ne sont pas propres à une discipline d'enseignement, qui sont donc prises en charge par plusieurs disciplines, ou existent dans une sorte de *no man's land* curriculaire où s'investissent, du moins dans un premier temps, des professeurs issus de plusieurs disciplines constituées et qui ont envie d'élargir leur champ d'action.

Parmi les compétences transversales, on cite souvent le savoir analyser, le savoir observer, le savoir communiquer. Avec Bernard Rey (1996), je suis profondément sceptique quant à l'existence même de telles compétences. Qui peut prétendre savoir analyser n'importe quelle réalité, un opéra, un match de rugby, un cristal, une scène de crime, une radiographie, une campagne électorale ? Ou savoir observer un geste, un marché, un oiseau, un divorce, une marée noire ou une aurore boréale ? Qui peut prétendre savoir communiquer sur n'importe quel thème, dans n'importe quelle intention et n'importe quel contexte, en s'adressant à n'importe qui ? Il y a toutes les raisons de penser que l'observation, l'analyse, la communication s'adosent à des savoirs relatifs à un objet spécifique. Cela n'empêche pas de nombreux systèmes éducatifs de croire aux compétences transversales et de les inscrire dans les programmes. On peut avoir les mêmes doutes à propos de certaines habiletés dites transversales : savoir formuler une hypothèse, rechercher une information, discuter d'une thèse, est-ce générique ou spécifique à un contenu et/ou à un contexte. Même question pour des notions nomades comme code, preuve, doute, méthode. Ont-elles le même sens dans chaque science ? Relèvent-elles de l'épistémologie ? Ou d'une transversalité ?

Les « éducations à » posent un autre problème. L'éducation artistique, l'éducation physique, l'éducation musicale sont des disciplines à part entière, quand bien même elles sont moins dotées que les disciplines principales et n'ont pas le même poids dans la sélection. Lorsque l'on définit sur ce modèle d'autres éducations, à la santé, au développement durable, à la citoyenneté, au choix, aux médias, à la consommation, au fait religieux, à la diversité des cultures, au genre, on se heurte à l'impossibilité pratique d'attribuer à chacune ne serait-ce qu'une heure dans la grille hebdomadaire. On se trouve alors conduit à compter sur les disciplines instituées pour prendre en charge ces nouvelles éducations, en quelque sorte « par-dessus le marché ». On peut discuter du réalisme de cette perspective, à la fois en termes de temps disponible, de compétence des enseignants et d'adhésion à cette mission. Mais c'est, au moins sur le papier, une nouvelle façon de définir des objectifs transversaux.

Plus classiquement, l'enseignement secondaire valorise, inégalement selon les pays, les projets, les carrefours, les débats, les rencontres *interdisciplinaires*, qu'on peut aussi concevoir comme des moments transversaux par rapport aux disciplines scolaires constituées.

Aucun de ces usages de la notion de transversalité n'est illégitimes, mais tous se centrent sur ce qu'il faut faire apprendre ou sur ce qui est effectivement appris, autrement dit sur les élèves et leurs acquis.

La transversalité envisagée ici est d'une autre nature, elle concerne le métier d'enseignant et les processus d'enseignement/apprentissage qui se retrouvent dans les diverses disciplines d'enseignement ou qui englobent les disciplines d'enseignement.

Les limites de la spécificité disciplinaire

Les approches transversales du métier d'enseignant peuvent être perçues comme un retour déguisé à une didactique générale. Les diverses approches transversales sont inégalement suspectes à cet égard. Les relations entre les familles et l'école ne relèvent pas des interactions didactiques. On concédera peut-être que la gestion de classe n'est pas l'addition d'interactions didactiques dans des disciplines différentes. Mais lorsqu'il s'agit d'évaluation formative, de différenciation, de difficultés d'apprentissage, de rapport au savoir, on peut avoir l'impression que les approches transversales s'intéressent aux mêmes objets que les approches didactiques, mais en rupture avec le postulat de la spécificité disciplinaire du fonctionnement et des interactions didactiques.

Il importe donc de ne pas prendre ce postulat comme une évidence, de montrer qu'il est aussi arbitraire que le postulat contraire d'une didactique générale, qui ferait abstraction des contenus disciplinaires.

Notons surtout que ce postulat est contradictoire, puisqu'il affirme l'unité des processus *au sein d'une discipline* là où la didactique générale l'affirme pour l'ensemble des disciplines. Comment peut-on par exemple, en raison du primat du contenu, affirmer la spécificité d'une didactique des mathématiques sans la faire éclater immédiatement en une didactique de l'arithmétique, une didactique de la géométrie, une didactique de l'algèbre, etc. Et pourquoi s'arrêter aux « sous-disciplines » instituées ? Pourquoi les processus didactiques relatifs aux équations du second degré seraient-ils de la même nature que les processus didactiques relatifs aux systèmes d'équations à plusieurs inconnues ? Ce qui fait l'unité de l'algèbre est sa conception mathématique, qui ne dit rien de la similitude ou de la différences des processus intellectuels en jeu, s'agissant du fonctionnement aussi bien que des apprentissages. Si l'on prend le postulat de la spécificité à la lettre, au bout du compte, chaque chapitre, chaque concept, chaque théorie, chaque « objet de savoir » pourrait faire l'objet d'une didactique spécifique.

Pourquoi ne pas aller jusqu'à cet extrême ? Parce que l'enjeu scientifique et institutionnel était et reste de se caler sur un objet défini par le système éducatif : une discipline d'enseignement, une « branche scolaire ». Sans doute peut-on défendre l'idée que les processus didactiques sont, à l'intérieur d'une discipline scolaire, un peu plus « homogènes » qu'à l'échelle de l'ensemble du curriculum, mais affirmer

leur totale homogénéité contredirait le principe fondateur des didactiques : à chaque contenu sa propre théorie de l'apprentissage et de l'enseignement.

Est-ce une raison de combattre les didactiques des disciplines, de souhaiter le retour à une didactique générale ou à une pédagogie générale ? Absolument pas. Peut-être pourrait-on souhaiter que les didactiques disciplinaires renoncent à un postulat radical, qui conduirait à leur éclatement si on le prenait totalement au sérieux. Elles pourraient se donner un fondement plus « raisonnable », moins contestable : chaque discipline scolaire est un monde social complexe, qui a une identité, une histoire, une place dans le système, une légitimité, une stratégie. Une discipline d'enseignement se caractérise par ses filières de formation, ses moyens d'enseignement, ses coutumes, son corps enseignant, parfois son corps d'inspection, ses revues, ses colloques, ses sources de transposition dans le champ de la recherche ou des pratiques sociales. *Il est tout à fait défendable de faire de ce monde épistémologique et social un objet de recherche, de formation, de développement.*

Constructivisme et pragmatisme

Si l'on étend le raisonnement, on ouvre une réflexion épistémologique fondamentale sur la manière la plus féconde de découper la réalité scolaire pour la rendre intelligible et/ou pour organiser la formation professionnelle des enseignants. Et on s'aperçoit, comme dans les autres domaines, que plusieurs découpages peuvent coexister pacifiquement sans viser une situation de monopole.

Toute discipline scientifique délimite dans la réalité une partie qui la concerne, son « territoire », son « objet ». Les découpages sont opérés selon des logiques multiples et se légitiment davantage par leur fécondité que par leur place dans un système cohérent de classement des sciences, celui dont rêvait Auguste Comte. Les sciences sociales en sont un parfait exemple : les réalités auxquels s'intéressent la sociologie, l'économie, la démographie, la linguistique, la politologie, l'anthropologie, l'ergonomie, la géographie, l'histoire sont des réalités complexes, multidimensionnelles, dont aucune science ne peut rendre compte à elle seule. Dans le vrai monde, il y a toujours à la fois du pouvoir, des échanges, du langage, des relations, de la culture, du travail, des territoires, etc. C'est le *regard* qui *privilegie* telle ou telle dimension du réel, non parce qu'elle constitue un sous-système clos, avec des frontières nettes, mais parce qu'il est fécond de diviser (provisoirement) le travail de recherche. De la même manière, les frontières entre psychologie, psychologie sociale, psychosociologie, sociologie sont des constructions humaines. Le développement des neurosciences met en évidence, plus que jamais, l'imbrication de la psychologie et de la biologie, elle-même inséparable de la chimie et de la physique.

Bref, nous avons cessé de croire que les disciplines scientifiques suivent des frontières « naturelles », inscrites dans le monde. Ce sont des constructions humaines, relativement arbitraires, dont la légitimité est proportionnelle à leur fécondité. Nombre de travaux de recherche se situent d'ailleurs au confluent de plusieurs

disciplines instituées, contribuant à rentre les frontières poreuses, voire à créer de nouveaux domaines, nommés par exemple biochimie ou sociolinguistique.

Qu'en sciences sociales et humaines, certaines disciplines scientifiques se construisent autour de champs sociaux existants, comme une discipline scolaire, n'a rien d'absurde, mais n'oblige ni à postuler l'unité des phénomènes dans ce champ, ni à exclure d'autres constructions d'objets.

Telle est la position que je défendrai ici : les didactiques des disciplines sont fondées sur un découpage du réel parfaitement pertinent. Elles auraient intérêt à fonder leur existence sur un postulat moins dogmatique, plus pragmatique et fragile, mais c'est après tout leur problème. L'enjeu n'est pas de combattre les didactiques des disciplines au nom des approches transversales, mais de faire reconnaître, en sciences de l'éducation, le droit de définir d'autres découpages du réel et de s'y référer dans la formation des professeurs.

Des dimensions transversales à stabiliser

Il n'existe aucune liste homologuée des dimensions transversales du métier d'enseignant ». Mon propos n'est pas ici de défendre en particulier la liste d'unités transversales figurant dans le programme de formation des enseignants primaires à Genève. Cette liste résulte d'un compromis tenant compte des ressources en heure et en crédits, des expertises et les intérêts des enseignants chercheurs aussi bien que d'une analyse du métier d'enseignant primaire dans un canton particulier, un canton urbain, tertiaire, caractérisé par d'importants flux migratoires, etc.

Les intitulés des unités de formation transversales ne devraient jamais être livrés sans explications complémentaires. Ainsi, il n'apparaît pas de prime abord que l'unité « Organisation du travail et métier d'enseignant » inclut la gestion de classe et la coopération entre enseignants. L'entrée « Ecole, famille, société » pourrait légitimement se dissocier en une unité « Relations familles-école » et une unité qu'on pourrait nommer « L'école dans la société, la société dans l'école », pour reprendre une formule de Suzanne Mollo. La différence entre « Différences individuelles et difficultés d'apprentissage » et « Différenciation » ne saute pas aux yeux. Certains thèmes, comme l'entrée dans l'école, les valeurs en usage en classe, les inégalités devant l'école ou l'échec scolaire, ne figurent pas dans cette liste. Ils sont traités dans d'autres cadres. Il ne s'agit donc pas de donner à cette liste valeur d'exemple. D'autres institutions de formation ont retenu d'autres entrées, tout aussi défendables.

Les didactiques des disciplines se calquent sur le découpage institutionnel des disciplines enseignées, qui varie, mais assez faiblement, d'un système éducatif à un autre. La liste est donc en gros la même d'un pays à l'autre, avec des disciplines atypiques à la marge : l'environnement (sciences, histoire, géographie) en Suisse romande, les sciences de la vie et de la terre (géologie et biologie) en France, les « *social studies* » dans les pays anglo-saxons.

Les approches transversales de l'éducation scolaire sont moins dépendantes des découpages institutionnels. Une partie des concepts utilisés relèvent du sens commun ou de la culture professionnelle : évaluation, enseignement spécialisé, relations familles-école, différenciation. D'autres s'enracinent dans les sciences sociales et humaines : relations intersubjectives, altérité, rapport au savoir, régulation des apprentissages.

Evidemment, une certaine similitude entre les listes, une certaine stabilité des dénominations indiqueraient une forme d'institutionnalisation. Une telle évolution serait à double tranchant : certaines approches seraient favorisées, par exemple l'évaluation, concept de sens commun, domaine de recherche et enjeu permanent du débat sur l'école ; ou comme l'interculturel. D'autres entrées, plus éloignées du sens commun et du débat idéologique, auraient plus de mal à se pérenniser.

Mais surtout, ces évolutions, si elles étaient rapides et divergentes, dissuaderaient de penser la cohérence des approches transversales et leurs relations *communes* aux approches didactiques.

Approches didactiques et approches transversales

Une conception pure et dure des didactique des disciplines pourrait refuser toute légitimité aux approches transversales, au motif que tous les phénomènes évoqués ne peuvent être pensés que dans le champ de chaque discipline d'enseignement. C'est ainsi qu'en didactique des mathématiques on se préoccuperait des relations interculturelles, de l'évaluation, du rapport au savoir, du désir d'apprendre, de l'organisation du travail et même des relations avec les familles, en laissant à la didactique de l'éducation physique ou des langues le soin de faire de même dans leurs domaines respectifs. Cette approche radicale contesterait la possibilité de construire des savoirs valables pour toutes les disciplines d'enseignement.

Il serait absurde d'en prendre le contre-pied absolu et de prétendre que les processus de régulation, le rapport au savoir ou les relations avec les parents sont intelligibles hors de toute référence aux contenus de l'enseignement. Il serait plus sage d'adopter une posture pragmatique et comparative, en privilégiant une double hypothèse :

- Dans une certaine mesure, ces processus ont des traits communs à toutes les disciplines d'enseignement.
- Dans leur détail, ils se déclinent différemment selon les contenus enseignés.

Prenons l'exemple du rapport au savoir. On peut avancer qu'il diffère d'une famille à l'autre et d'une classe sociale à l'autre pour toutes les disciplines, en fonction de la familiarité des parents avec les savoirs scolaires et de leur expérience heureuse ou malheureuse de ces savoirs. En même temps, cette expérience varie d'un domaine de savoir à un autre, il est probable que certains métiers mettent plus que d'autres en contact avec les savoirs scientifiques, technologiques, mathématiques, artistiques ou linguistiques, et leur donnent un sens lié à un travail spécifiques : la

technologie et les sciences sont au cœur de l'industrie, la biologie au centre des soins, de l'élevage, de l'alimentation, les mathématiques ont partie liée avec l'informatique, la comptabilité, les assurances, les banques, la gestion de flux ou de populations.

Les approches didactiques et transversales portent sur les mêmes phénomènes, mais elles les rattachent à des champs différents. On peut se représenter cela sous la forme d'un tableau à double entrée.

	Didactique de la discipline A	Didactique de la discipline B	Didactique de la discipline C	Didactique de la discipline D	Didactique de la discipline E	...
Approche transversale 1						
Approche transversale 2			***			
Approche transversale 3						
Approche transversale 4						
Approche transversale 5						
...						

Chaque cellule contient une réalité analysable de deux points de vue : celui d'une didactique disciplinaire et celui d'une approche transversale. Supposons que la colonne C corresponde à la didactique de la géographie et l'approche transversale 2 corresponde au rapport au savoir. Du point de vue de la didactique, le rapport au savoir sera un élément du système didactique observé. Il entrera donc en interaction avec les autres composantes de ce système. Du point de vue des approches transversales, la géographie constituera un savoir particulier, avec lequel les élèves entretiennent une relation spécifique sans doute, mais qui fait partie d'une configuration plus globale concernant le rapport aux savoirs scolaires et aux manières d'apprendre à l'école. Cette approche se demandera également dans quelle mesure

l'appartenance à une classe sociale ou à tout autre communauté influence le rapport au territoire et aux savoirs géographiques.

Il n'y a aucune raison de hiérarchiser ces deux approches. Elles sont complémentaires, chacune renvoie le rapport au savoir géographique à un ensemble différent, dans un cas l'ensemble de la discipline, dans l'autre l'ensemble des rapports aux savoirs scolaires.

Ce double regard fait-il double emploi ? D'abord, observons qu'il n'est pas toujours réalisé dans le temps limité d'une formation professionnelle. En entrant par le rapport au savoir, on va évidemment se référer à certaines disciplines, mais il est impossible de les traiter toutes dans leur détail. En entrant par la discipline, on aura le même problème : le temps manque est parfois les recherches de référence pour traiter de toutes les composantes du système didactique. Il arrive donc assez souvent que l'éclairage d'une partie de la réalité soit donné seulement par l'approche didactique ou seulement par l'approche transversale, faute de temps.

Lorsque les mêmes réalités sont abordées selon les deux approches, le risque n'est pas tant du double emploi que du manque de coordination des concepts, voire des approches méthodologiques. Un étudiant peut s'étonner que le formateur en didactique n'aborde pas la question du rapport au savoir de la même manière que le formateur en approche transversale dont c'est l'objet privilégié. Est-ce grave ? Seulement si l'étudiant s'attend à une cohérence totale des discours de ces formateurs. Dans un cursus universitaire, c'est ce qui en fait peut-être la spécificité, il faut s'habituer à faire avec des différences de conceptualisation des mêmes réalités.

Objets complexes et sciences sociales et humaines

Il y a entre approches didactiques et approches transversales une parenté fondamentale, hélas souvent masquée par leurs relations qui, pour être complémentaires, n'évitent pas toute tension. En effet, chacune de ces approches, quelle que soit sa spécificité, s'adresse à des *objets complexes* dont l'intelligibilité relève de plusieurs sciences humaines et sociales, parfois de toutes.

Le regard didactique est toujours historique, dans la mesure où une discipline a surgi à une certaine époque, plus ou moins lointaine, dans le curriculum scolaire, et a évolué depuis, prenant plus ou moins de place dans la grille horaire, jouant un rôle plus au moins grand dans la sélection scolaire, à quoi s'ajoutent évidemment les redéfinitions des contenus et parfois des transformations radicales de la conception même de la discipline. Le regard didactique est toujours psychologique, voire psychanalytique, puisque c'est un sujet humain qui apprend au gré de ses fonctionnements mentaux. Mais le regard est aussi linguistique, sociologique, anthropologique puisque les savoirs et leur transposition sont des produits collectifs, puisqu'il existe un texte du savoir, puisque les élèves et les professeurs sont des acteurs dans le micro système social de la classe aussi bien que dans des systèmes plus vastes, la discipline elle-même, l'établissement.

De la même façon, toute approche transversale a intérêt à adopter une perspective historique, à se référer à une psychologie du sujet et à s'appuyer sur diverses sciences sociales. Le poids de ces diverses références varie évidemment selon l'approche transversale considérée. L'entrée par le désir d'apprendre et les relations intersubjectives met d'emblée l'accent sur les dimensions psychologiques et psychosociologiques. Mais le désir et les relations s'inscrivent toujours dans une culture et un système social plus vaste. Les relations entre les familles et l'école ou entre l'école et la société appellent d'emblée un regard anthropologique et sociologique, mais on découvre rapidement que ces relations sont fortement colorées par les expériences des individus, par leurs angoisses, par leur désir de réussir.

Loin de tourner le dos à la psychologie et aux sciences sociales, les approches didactiques comme les approches transversales mobilisent plusieurs sciences sociales et humaines pour éclairer des objets complexes, qu'aucune d'elles ne suffirait à rendre intelligible. Les contributions de la psychologie et des sciences sociales sont alors moins visible que lorsque qu'on offre aux étudiants des cours d'histoire de l'éducation, de psychologie de l'éducation, de sociologie de l'éducation, etc. Mais peut-être sont-elles plus facilement mobilisables pour comprendre les situations complexes.

Les sciences sociales et humaines « traditionnelles » existent de fait depuis bien plus longtemps que les didactiques des disciplines et les approches transversales. Elles sont implantées dans diverses facultés universitaires. Leur présence dans les facultés ou unités de sciences de l'éducation est plus variable. Pendant longtemps, la psychologie s'est taillée la part du lion. La sociologie et l'histoire de l'éducation sont des disciplines plus récentes, encore absentes dans certains cursus. Quant à l'économie, à la démographie, à la politologie, à l'ergonomie, à la psychologie sociale, à l'anthropologie, à la psychanalyse, à la géographie « de l'éducation », leur existence est attestée à l'échelle de la communauté scientifique internationale, mais cela ne garantit pas encore leur présence dans chaque pays, encore moins dans chaque faculté de sciences de l'éducation. La présence de ces disciplines dans la formation des professeurs est encore plus variable.

Rien ne s'oppose, au contraire, à ce que les étudiants soient confrontés aux sciences sociales et humaines des deux façons :

- la plus classique est de les inviter à suivre d'abord des cours d'histoire, de psychologie, de sociologie de l'éducation, en espérant que cette première familiarisation leur permettra d'aborder les objets complexes avec quelques références théoriques et méthodologiques propres à chacune des sciences sociales et humaines concernées ;
- la plus novatrice est de considérer les approches didactiques et transversales comme une introduction privilégiée aux sciences humaines et sociales pour comprendre les situations éducatives complexes, et du coup offrir des cours d'histoire, de sociologie, de linguistique ou de psychologie en fin de cursus,

en quelque sorte pour inscrire les situations vécues ou discuter dans des champs théoriques cohérents.

Lorsque le nombre de crédits et la durée de la formation ne permettent pas la coexistence de ces deux modes d'appropriation des sciences sociales et humaines, je serai porté à privilégier leur inscription dans des approches portant sur des objets complexes, qu'elles soient didactiques ou transversales. Position paradoxale pour un sociologue, justifiée par le souci de rendre les sciences humaines et sociales accessibles et utilisables par des praticiens qui ne veulent devenir ni psychologues ni sociologues (Perrenoud, 2002, 2004).

Pour conclure

Il y a donc au moins trois façons de structurer l'analyse du métier d'enseignant et la formation qui y conduit :

- Les regards propres aux différentes sciences humaines et sociales.
- Les approches didactiques, chacune étant centrée sur une discipline d'enseignement.
- Les approches transversales, chacune étant centrée sur des processus observables dans toutes les disciplines d'enseignement ou qui les englobent.

Les deux premières n'ont guère de difficultés à trouver une légitimité, les sciences sociales et humaines parce que ce sont des *sciences*, qui ont vocation à s'intéresser à l'éducation ; et les didactiques des disciplines parce qu'elle se calquent sur le mode de structuration dominant du curriculum scolaire et font partie de la culture professionnelle.

Les approches transversales sont plus récentes, elles n'existent pas dans tous les cursus de formation des enseignants et leur émergence peut se heurter aux résistances tant des didacticiens des disciplines que des enseignants-chercheurs en sciences sociales et humaines. Ces résistances tiennent en partie à des conflits d'intérêts, car même si l'on forme de plus en plus les enseignants au niveau d'un master, le nombre de crédits n'est pas extensible et le nombre de domaines qui revendiquent une place dans le curriculum va croissant. Dans une pure logique de territoire, où chaque formateur revendique le maximum d'heures et de crédits pour son domaine, la répartition dépendra purement et simplement des rapports de force.

Si l'on parvient à se détacher de cette vision réductionniste, on osera penser les découpages en fonction de leur pertinence pour la recherche et pour la formation. Alors il n'est pas exclu qu'une place soit faite aux approches transversales. Encore faut-il qu'elles fassent la preuve de leur fécondité théorique et pratique. Leur fécondité théorique se mesure à leur capacité de rendre intelligibles des phénomènes qui traversent les différentes disciplines d'enseignement. C'est assez évident s'agissant de l'échec scolaire, de l'évaluation, des dimensions interculturelles, du rapport au savoir, de l'organisation du travail, des relations entre les familles et

l'école, de la violence et les incivilités. Dans d'autres domaines transversaux, plus récents ou plus marginaux, il reste à produire davantage de connaissances des processus en jeu.

La fécondité pratique des approches transversales se mesure à leur contribution à la formation professionnelle des enseignants. Cette contribution peut en partie être évaluée à travers les représentations des étudiants et des nouveaux enseignants. Tout indique qu'ils voient l'intérêt d'approches transversales et qu'ils le voient d'autant mieux qu'ils sont confrontés à des situations complexes, dans lesquelles la création des conditions mêmes d'un enseignement et de séquences didactiques ne sont pas réunies tous les jours. Face à l'échec scolaire, à la diversité et à l'hétérogénéité des origines, des parcours, des attitudes et des niveaux, face aux résistances et aux violences, face au désinvestissement et au manque d'intérêt des élèves, face aux exigences croissantes et contradictoires des parents, face aux transformations curriculaires et aux évolutions des modes de vie, de l'enfance, de l'adolescence, il y a évidemment des réponses proprement didactiques. Mais, à l'évidence, elles ne suffisent pas, notamment dans les classes et les établissements où l'intention de s'instruire ou même l'intention d'instruire peuvent faire défaut. Et une culture générale en sciences sociales et humaines ne donne pas non plus suffisamment de clés pour agir dans les conditions réelles du travail enseignant.

Au-delà du jugement des étudiants et des nouveaux enseignants sur la pertinence des approches transversales, une analyse aussi fine et réaliste que possible du travail des enseignants montre qu'aucun regard ne peut prétendre en faire le tour et que les approches complémentaires donnent davantage de chances de construire un modèle d'intelligibilité et une base d'action rationnelle.

Bref, en sciences de l'éducation et en formation des enseignants, les approches transversales *ne sauraient être ni un reste, ni un supplément d'âme*. Encore moins un fourre-tout dans lequel on relègue tout ce qui ne trouve pas sa place ailleurs, un peu de droit, de philosophie, d'histoire, de connaissances des systèmes, des élèves ou des familles.

Le prix à payer, c'est que chaque approche transversale se constitue en regard identifiable et pertinent sur l'école et les pratiques enseignantes, ce qui suppose le développement d'un véritable champ de recherche, de réseaux scientifiques, de colloques, de publications, mais aussi l'existence d'une réflexion sur la formation des enseignants en termes de dispositifs et de didactique professionnelle.

Références

- Maulini, O. & Perrenoud, Ph. (2008). Sciences sociales et savoirs d'expérience : conflit de questions ou conflits de réponses ? In Perrenoud, Ph., Altet, M., Lessard, C. & Paquay, L. (dir.). *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (pp. 141-153). Bruxelles : De Boeck.
- Maulini, O. et Perrenoud, Ph. (2009). La structuration des savoirs dans un curriculum de formation professionnelle. In Etienne, R., Altet, M., Desjardins, J., Paquay, L. et Perrenoud, Ph. (dir.) *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ?* (pp.). Bruxelles : De Boeck.

- Mollo, S. (1970). *L'école dans la société. Psychosociologie des modèles éducatifs*. Paris : Dunod.
- Perrenoud, Ph. (2002). La place de la sociologie dans la formation des enseignants : réflexions didactiques. *Education et Sociétés*, n° 9, pp. 87-99.
- Perrenoud, Ph. (2004). Au-delà des didactiques, former les professeurs aux sciences sociales et humaines. *Cahiers pédagogiques*, n° 425, juin, pp. 41-43.
- Perrenoud, Ph. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. *Éducation Permanente*, n° 160, septembre, pp. 35-60.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF.
- Sublet, F. (dir.) (1997). *D'une discipline l'autre : quels dispositifs de formation pour aider à articuler savoirs transversaux et savoirs spécifiques ?* Toulouse : MAFPEN.