

Ce texte reprend la substance de la conférence d'ouverture (« Comprendre qu'enseigner c'est penser ») des Rencontres internationales du réseau francophone de Recherche en Education et Formation (REF), Nantes, 18 juin 2009.

Des savoirs pour enseigner, vraiment ?

Philippe Perrenoud *

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

« Comprendre que travailler c'est penser » est le titre d'un colloque puis d'un ouvrage d'ergonomie (Hubault, 2002). S'il faut l'affirmer, c'est sans doute que cela ne va pas de soi s'agissant de certains métiers dits « manuels », qui semblent n'exiger que de la force et le minimum de compétences pour comprendre et respecter la lettre des prescriptions. Or, nul ne pense sans adosser son raisonnement à des savoirs portant sur les situations ou les systèmes qu'il tente de stabiliser ou de transformer.

Affirmer qu'enseigner c'est penser pourrait sembler un truisme, voire une injure, puisque l'on parle de professeurs longuement scolarisés puis formés dans les universités et les hautes écoles. Mais limiter la pensée des enseignants à la maîtrise des savoirs à enseigner reste une forte tentation. Une tentation qui reprend de la vigueur, à en juger par exemple par les évolutions de la formation des enseignants en France.

I. Les savoirs pour enseigner

Pour les chercheurs en éducation, les formateurs d'enseignants et certains professeurs, il est évident que pour enseigner il faut penser à nombre de « choses » qui concernent non les savoirs à faire construire, mais la manière de s'y prendre à tel ou tel niveau du cursus, compte tenu de la diversité des élèves, de leur niveau de

• 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/>

connaissance et de développement, des conditions de travail, de la dynamique de la classe, etc.

Avec Altet (1994), chercheurs et formateurs distinguent volontiers « savoirs à enseigner » et « savoirs pour enseigner », ces derniers portant sur les processus de transposition didactique et plus globalement sur l'ensemble des paramètres à maîtriser pour que les élèves apprennent. Ces savoirs leurs paraissent nécessaires et de nature à « faire la différence » pour les élèves qui n'apprennent pas dans n'importe quelles conditions.

Cette idée est loin d'être largement partagée au-delà du cercle des spécialistes, le débat actuel sur la formation des enseignants en témoigne, dans maints pays. Il y a donc, comme sur d'autres thèmes (évaluation des élèves, lutte contre les inégalités, manières d'apprendre, sanctions, stratégies de changement, etc.) un divorce entre ce que proposent les sciences sociales et humaines et ce que véhiculent les représentations sociales, voire la culture professionnelle des enseignants, notamment ceux du second degré. Ce divorce devrait nous préoccuper. Il signifie que les efforts des chercheurs pour vulgariser leurs connaissances est insuffisant et/ou qu'ils investissent plus d'énergie à débattre de leurs désaccords qu'à mettre en lumière leurs accords, pourtant nombreux.

Il est très souhaitable que la formation des enseignants vise le développement de compétences, qu'on les identifie, qu'on les évalue, qu'on s'assure d'un niveau suffisant de compétence avant de confier des élèves à un débutant. Mais il serait désastreux que cela suggère qu'enseigner est un métier essentiellement « pratique », dont il faut maîtriser les « gestes ». Sans doute y a-t-il des gestes, voire des routines. Mais il y a aussi, en permanence, une intelligence au travail (Jobert, 1999) qui tente de comprendre la complexité des situations et de guider l'action en se fondant sur une compréhension des processus d'apprentissage, des obstacles, des résistances, donc sur des concepts et des connaissances.

L'exercice de toute compétence de haut niveau passe par un jugement et un raisonnement professionnels équivalents à ce qu'on nomme le « raisonnement clinique » dans les professions médicales. Et comme dans ces professions, les raisonnements des enseignants efficaces s'adosent à des savoirs, des savoirs d'expérience quasiment privés, des savoirs experts qui circulent au sein de la profession et des savoirs issus de la recherche sur les processus d'enseignement et d'apprentissage.

Ces savoirs sont-ils socialement visible ? Pour qui sait lire, n'importe quel plan de formation contient une liste d'unités de formation qui pointent sur des savoirs pour enseigner. On peut cependant douter de la lisibilité de telles sources pour quiconque n'a pas pour tâche de former les enseignants, mais veut « simplement » se faire une image synthétique des savoirs qu'ils doivent détenir.

Même repérables, ces savoirs sont souvent présentés de manière trop synthétique, par exemple « Didactique de la discipline » ou « Dimensions transversales du métier ». Ou au contraire de manière si pointue et hermétique que les arbres cachent

la forêt, au risque de donner l'impression que des objets aussi spécifiques n'intéressent et ne concernent que les formateurs ou les chercheurs qui les enseignent.

Il reste à trouver un discours qui s'adresse aux politiques, aux médias, au public, démontrant qu'enseigner c'est penser et décider en s'appuyant sur des savoirs spécifiques. Faisons la liste de ces *savoirs pour enseigner*, ceux qui justifient une formation de haut niveau au-delà de la maîtrise de la ou des disciplines à enseigner. Une liste ouverte, renvoyant à des problèmes réels.

Identifier et nommer les savoirs pour enseigner n'est pas une entreprise sans risques, dans la mesure où chaque tentative déchaîne des critiques et met en évidence des désaccords entre chercheurs ou entre formateurs. Cela n'a rien d'étonnant, puisque sont en jeu non seulement l'image du métier, mais aussi la place des divers savoirs dans la formation et donc celle des formateurs et des chercheurs porteurs de ces savoirs.

Le pire serait que, soucieux d'avoir raison tout seul, chacun contribue au renoncement à un discours collectif, celui des institutions de formation et de recherche en éducation. Peu importe qu'il n'y ait pas total consensus, que le débat continue. Attendre que tout soit clair pour s'avancer, c'est laisser le champ libre aux représentations les plus archaïques des savoirs des enseignants, celles des « antipédagogues ».

Qu'il faille maîtriser la ou les disciplines à enseigner ne fait aucun doute. Reste à juger du degré de maîtrise nécessaire, à spécifier leur place dans la formation professionnelle initiale et à décider de la séparation ou de l'articulation étroite entre formation disciplinaire et formation didactique.

Les savoirs pour enseigner appartiennent à des champs différents :

- Les sciences sociales et humaines, si on juge bon de les enseigner comme telles.
- Les savoirs technologiques, qui tendent à se constituer en domaine autonome.
- La didactique des disciplines enseignées. Ce bagage semble désormais évident, sauf dans l'enseignement supérieur et ce qui s'en approche.
- Les savoirs relatifs aux dimensions transversales du métier d'enseignant. Ils font moins l'unanimité. Ils sont parfois traités comme un « reste » ou un « supplément d'âme », assimilés parfois à une formation commune aux contours vagues. Lorsqu'ils existent, ces savoirs sont diversement définis et conceptualisés.

L'une des questions ouvertes est de savoir s'il est préférable d'enseigner la psychologie et les sciences sociales en tant que telles (psychologie, histoire, sociologie de l'éducation, etc.) ou s'il faut les intégrer au traitement pluridisciplinaire d'objets complexes comme une discipline enseignée ou une dimension transversale

(échec scolaire ou rapport au savoir par exemple). Selon le temps dont on dispose, on peut faire l'un et l'autre. Je m'en tiendrai ici à des champs de savoirs appelant la convergence et la confrontation de plusieurs regards disciplinaires sur des « objets » complexes. La raison principale est que ces objets sont à mi-chemin entre logiques de recherche et logiques d'action, entre deux découpages du réel.

Mais c'est aussi une occasion de rendre visible et lisible la multiplicité des savoirs et des objets de savoir en jeu dans le métier. J'essaierai de rappeler la diversité des savoirs portant sur les dimensions transversales du métier d'enseignant. Et d'explicitier les facettes multiples des savoirs relevant de la « didactique des disciplines ».

Savoirs transversaux et savoirs didactiques ne portent pas sur des réalités différentes. Ce sont des regards croisés portés sur les mêmes réalités, les uns regroupés autour d'une discipline scolaire, les autres autour de réalités qui traversent les disciplines ou les surplombent. Dans un curriculum de formation, ces savoirs peuvent être travaillés séparément, mais aussi conjointement, dans les stages, les unités d'intégration, le travail sur des projets ou des situations complexes, l'appropriation des technologies de la formation.

Les énoncer séparément ne suggère donc ni conflit, ni ignorance mutuelle, mais plutôt complémentarité et dialogue.

II. Les savoirs didactiques

La liste des savoirs didactiques se résume souvent à la liste des disciplines enseignées, éventuellement de leurs composantes (par ex. algèbre, géométrie, etc.). Un didacticien sait évidemment ce qu'il faut traiter dans le cadre de « sa » didactique, ce qui ne veut pas dire que cette structuration est publique, ni qu'elle est commune à tous les formateurs, même au sein d'une didactique disciplinaire donnée.

Même si certains ont des représentations précises des connaissances constitutives de leur domaine, il n'est pas certain que les autres formateurs, les étudiants en formation initiale, les professeurs en exercice et *a fortiori* les gens plus éloignés (politiques, médias, parents) aient une image bien claire de ce que recouvre la didactique des mathématiques ou la didactique de la musique. Il se peut bien que les représentations sociales d'une didactique disciplinaire se limitent à des évidences, comme la connaissance des programmes, des méthodes et des manuels, alors qu'il s'agit aussi d'un champ de recherche sur les processus, la transposition, la dévolution, le contrat, didactique, etc. Il me semble indispensable d'en dire davantage pour mettre en évidence la complexité d'une discipline et de ce qu'il faut savoir pour l'enseigner.

J'ai cherché un inventaire raisonné des composantes de toute didactique d'une discipline. Ne l'ayant pas trouvée, je prends le risque d'en proposer une, sachant qu'elle sera immédiatement contestée par les spécialistes. Peu importe, l'essentiel est de donner une idée des éléments qui, dans chaque système éducatif, devrait être

portés à la connaissance de ceux qui cherchent de bonne foi à comprendre ce que doivent savoir les enseignants contemporains. Une telle liste devrait être complétée par des explications et des commentaires pour ceux qui veulent en savoir plus.

La liste proposée n'est qu'une des manières possibles de structurer et d'inventorier ce que le sens commun ne perçoit pas spontanément :

- Connaissance des enjeux culturels, politiques et sociaux, du projet éducatif et de la vision globale de l'école dans lesquels s'inscrit la discipline.
- Connaissance des enjeux culturels, politiques et sociaux propres à la discipline (légitimité, sélectivité, utilité, usages professionnels et extraprofessionnels, connexion à des systèmes de valeurs).
- Connaissance des sources, de l'histoire et de l'épistémologie de la discipline hors de l'école.
- Connaissance de la déclinaison du rapport au savoir dans le champ de la discipline, chez les élèves et leurs parents, mais aussi chez les professeurs d'autres disciplines, chez responsables du système éducatif et chez les acteurs politiques et médiatiques.
- Connaissance des usages et de la place de la discipline dans les pratiques professionnelles et sociales hors de l'école.
- Connaissance et lecture critique des objectifs et des programmes de la discipline dans l'ensemble du cursus.
- Connaissance théorique et maîtrise pratique de la transposition didactique dans le champ de la discipline.
- Connaissance théorique et maîtrise pratique de la planification et du pilotage des progressions dans le champ de la discipline.
- Connaissance et maîtrise des situations didactiques propres au développement de connaissances nouvelles ou à l'apprentissage de leur mobilisation.
- Connaissance théorique et maîtrise pratique des moyens, méthodes, séquences et dispositifs d'enseignement-apprentissage.
- Connaissance des attitudes et compétences des parents dans leurs tâches d'encadrement du travail à la maison dans la discipline.
- Connaissance théorique et maîtrise pratique des processus d'apprentissage, des obstacles, des erreurs, des blocages, des difficultés d'apprentissage dans le champ de la discipline.
- Connaissance théorique et maîtrise pratique de l'organisation du travail et de la gestion de classe dans le champ de la discipline.
- Connaissance théorique et maîtrise pratique des modes de différenciation et de diversification des situations et des interventions didactiques.
- Connaissance théorique et maîtrise pratique des critères des outils d'évaluation formative et sommative des acquis.
- Connaissance théorique et maîtrise pratique des usages et des limites des technologies de la formation et de l'apprentissage dans le champ de la discipline.

- Maîtrise théorique et pratique des rapports entre connaissances/habiletés/attitudes/compétences dans le champ de la discipline.
- Ouverture et compétences dans le domaine du travail interdisciplinaire.

Aucun didacticien n'adhérera sans doute à l'ensemble de ces items, mais conviendra au moins, je l'espère, de l'importance d'une explicitation, condition d'une prise de conscience de l'ampleur et de la diversité des savoirs requis.

III. Les savoirs portant sur les dimensions transversales du métier d'enseignant

Les savoirs portant sur les dimensions transversales, abrégés en « savoirs transversaux », ne sont pas, contrairement aux didactiques disciplinaires, liés à des découpages institués dans le système d'enseignement. Ce sont des constructions intellectuelles à débattre. La liste des dimensions transversales et leur conception sont inséparables d'une vision de ce qu'est ou devrait être le métier d'enseignant.

Le consensus (relatif) n'est nécessaire au sein de chaque haute école et doit durer le temps d'un plan de formation. L'important est d'entrevoir la pluralité des dimensions transversales, de comprendre qu'elles sont irréductibles les unes aux autres, qu'on ne saurait les réunir sous l'étiquette « pédagogie générale » ou « formation commune ».

Autre enjeu : faire de chacune de ces dimensions un champ de savoir, de recherche, de formation à part entière, aussi cohérent, vivant et respectable que la didactique d'une discipline.

Cette liste n'est ni définitive ni exhaustive :

- Cultures, diversités, altérité.
- Enseignement spécialisé et dimensions médico-pédagogiques.
- Interactions en classe, dynamique de groupe.
- Etablissement scolaire, statut, projet, etc.
- Inégalités et traitement des différences.
- Enfances et adolescences scolarisées.
- Organisation du travail scolaire.
- Métier d'enseignant, statut, identité, autonomie, compétences, coopération, développement.
- Rapport au savoir, désir d'apprendre, métier d'élève et sens du travail scolaire.
- Règles, déviances et sanctions.
- Evaluation et régulation des processus d'apprentissage et des acquis.
- Relations entre les familles et l'école.
- Relations intersubjectives et lien éducatif.
- Sélection et orientation scolaires.
- Scolarisation, entrée dans l'école, abandons.

- Situations, processus et difficultés d'apprentissage.
- Socialisation, éducations, citoyenneté.
- Systèmes scolaires et politiques de l'éducation.

Chacune de ces entrées, si l'on s'en tient par un simple titre, est une source de confusions et de controverses. Un travail d'explicitation et d'inventaire réduirait les confusions, mais pas les désaccords, au contraire. On pourrait sans doute ajouter des entrées, en retrancher, en réunir.

Certains items sont proches de thèmes également abordés par les diverses didactiques des disciplines. Cela n'a rien d'étonnant : les processus d'apprentissage, l'évaluation, le rapport au savoir, pour ne prendre que trois exemples, se déclinent spécifiquement selon les disciplines en même temps qu'ils les débordent.

L'important serait qu'à un moment, temporairement et localement, on stabilise une liste de dimensions transversales et qu'on explicite leur contenu pour construire un plan de formation (Maulini & Perrenoud, 2009 ; Perrenoud, 2010).

À l'intérieur de l'institution et en dehors, l'autre enjeu est de donner à voir tout ce qu'un enseignant doit savoir, au moins approximativement, pour comprendre ce qu'il fait fonctionner dans la classe et l'établissement.

Conclusion : des savoirs aussi efficaces que visibles

Si l'on ne veut pas que les savoirs pour enseigner soient réduits à quelques formules abstraites, il faut les énumérer, les expliquer, les justifier dans le débat public sur la formation des enseignants. Les justifier consiste notamment à mettre en évidence les problèmes professionnels qu'ils contribuent à poser et résoudre et les compétences dont ils sont des ressources.

L'une des difficultés de leur mise en visibilité, outre le caractère improbable d'un large consensus, naît d'un paradoxe : les tendances de la didactique professionnelle relient de plus en plus l'acquisition de ces savoirs à l'action et aux situations complexes : analyse de pratique, analyse du travail, démarche clinique, apprentissage par problèmes, insistance sur les compétences, mémoire professionnel. Tout cela brouille l'image des savoirs pour enseigner comme des territoires bien identifiés dans la carte des savoirs.

Sans renoncer au métissage ou à l'intégration des savoirs « autour » des situations et de l'action, il serait regrettable de ne pas produire une carte des champs de savoirs en présence. Cette carte serait un outil de débat entre formateurs, de régulation du plan de formation, de vérification des rapports entre compétences visées et contenus des unités de formation.

Cette carte est indispensable pour que les étudiants ne se noient pas dans la complexité, la pluralité, la multidimensionnalité des situations, repèrent et différencient les champs de savoirs convoqués pour comprendre les situations et

piloter l'action. Cette carte permettrait un dialogue avec la profession et la culture professionnelle.

Enfin, et surtout, elle permettrait de faire comprendre aux acteurs qui ne forment pas les enseignants, mais régissent cette formation, qu'enseigner c'est penser et que cette pensée peut et doit s'appuyer sur des champs de savoirs multiples, dont on peut dresser la liste, et qui justifient des études de haut niveau.

Tous les professeurs en exercice ne reconnaissent pas la pertinence des savoirs sur les dimensions transversales. Certains ne voient pas l'intérêt des sciences humaines. Moins nombreux, certes, certains récusent même la didactique de leur discipline, ou la réduisent à quelques principes méthodologiques.

On pourrait rêver de « conférences de consensus » identifiant les savoirs pour enseigner, à l'instar de celles qui négocient un référentiel métier. À défaut, travaillons au moins avec les enseignants, les syndicats et les mouvements pédagogiques qui croient qu'il existe des savoirs pour enseigner et que les sciences sociales et humaines peuvent y contribuer.

Dans la conjoncture régressive actuelle, ce travail présente une certaine urgence !

Références

- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.
- Hubault, F. (dir.) (2001). *Comprendre que travailler c'est penser, un enjeu industriel de l'intervention ergonomique*. Toulouse : Octarès Éditions.
- Jobert, G. (1999). L'intelligence au travail. In Carré, Ph. et Caspar, P. (dir.) *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp. 205-221). Paris : Dunod.
- 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.
- 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). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. *Éducation Permanente*, n° 160, septembre, pp. 35-60.
- Perrenoud, Ph. (2010). *Dimensions transversales du métier et de la formation des enseignants : ni un reste, ni un supplément d'âme !* Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.