

# Savoirs en (trans)formation

---

*Raisons éducatives* est une collection de la Section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève publiée en partenariat avec les Éditions De Boeck Université.

Chaque ouvrage traite un thème de façon approfondie, avec des regards multiples permettant la controverse scientifique, en regroupant des travaux effectués aussi bien dans la section que dans d'autres universités.

*Raisons éducatives* vise à...

- promouvoir un support scientifique de référence et de langue française, pouvant en principe couvrir l'ensemble des domaines de la recherche en éducation, et adressé en particulier à la communauté des chercheurs et des étudiants en sciences de l'éducation ;
- privilégier les questions vives des théorisations éducatives, en développant une approche restituant la diversité disciplinaire des sciences de l'éducation, ainsi que leur spécificité et leur inscription plus large dans le domaine des sciences humaines et sociales ;
- contribuer à donner forme, au fur et à mesure des publications et selon les cas :
  - à un repérage des objets et concepts émergents,
  - à un approfondissement des apories ou difficultés repérées comme majeures dans le champ,
  - à une ouverture de «chantiers» réflexifs nouveaux ;
- développer les liens scientifiques entre universités sur des thèmes significatifs au plan des questions et des hypothèses de recherche.

---

AUDIGIER FRANÇOIS, CRAHAY MARCEL, DOLZ JOAQUIM (Éd.), *Curriculum, enseignement et pilotage*, 2006

BAUDOIN JEAN-MICHEL, FRIEDRICH JANETTE (Éd.), *Théories de l'action et éducation*, 2001

BRONCKART JEAN-PAUL, GATHER THURLER MONICA (Éd.), *Transformer l'école*, 2004

CHATELANAT GISELA, PELGRIMS GRETA (Éd.), *Éducation et enseignement spécialisés : ruptures et intégrations*, 2003

DASEN PIERRE R., PERREGAUX CHRISTIANE (Éd.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?*, 2002

DOLZ JOAQUIM, OLLAGNIER EDMÉE (Éd.), *L'énigme de la compétence en éducation*, 2002

FILLIETTAZ LAURENT, SCHUBAUER-LEONI MARIA-LUISA (Éd.), *Processus interactionnels et situations éducatives*, 2008

HOFSTETTER RITA, SCHNEUWLY BERNARD (Éd.), *Le pari des sciences de l'éducation*, 2001

HOFSTETTER RITA, SCHNEUWLY BERNARD (Éd.), *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*, 2009

LEUTENEGGER FRANCIJA, SAADA-ROBERT MADELON (Éd.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*, 2002

MAULINI OLIVIER, MONTANDON CLÉOPÂTRE (Éd.), *Les formes de l'éducation : variété et variations*, 2005

MERHAN FRANCE, RONVEAUX CHRISTOPHE, VANHULLE SABINE (Éd.), *Alternances en formation*, 2007

MORO CHRISTIANE, RICKENMANN RENÉ (Éd.), *Situation éducative et significations*, 2004

RITA HOFSTETTER,  
BERNARD SCHNEUWLY (ÉDS)

---

# Savoirs en (trans)formation

---

Au cœur des professions  
de l'enseignement et de la formation

Pour toute information sur notre fonds et les nouveautés dans votre domaine de spécialisation, consultez notre site web : [www.deboeck.com](http://www.deboeck.com)

---

© Groupe De Boeck s.a., 2009  
Éditions De Boeck Université  
Rue des Minimes 39, B-1000 Bruxelles

1<sup>re</sup> édition

Tous droits réservés pour tous pays.

Il est interdit, sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, de reproduire (notamment par photocopie) partiellement ou totalement le présent ouvrage, de le stocker dans une banque de données ou de le communiquer au public, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit.

Imprimé en Belgique

Dépôt légal :  
Bibliothèque Nationale, Paris : septembre 2009  
Bibliothèque royale de Belgique : 2009/0074/389

ISSN 1375-4459  
ISBN 978-2-8041-1510-4

## Sommaire

Introduction	
Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation	7
<i>Rita Hofstetter &amp; Bernard Schneuwly</i> <i>Université de Genève</i>	
Les savoirs: un enjeu crucial de l'institutionnalisation des formations à l'enseignement	41
<i>Valérie Lussi Borer</i> <i>Université de Genève</i>	
Contextes institutionnels et contenus disciplinaires de la formation des enseignants primaires <i>versus</i> secondaires. De l'École normale à l'Université	59
<i>Lucien Criblez</i> <i>Université de Zurich</i>	
Différence de statut: différence de standards pédagogiques? Évolution des compétences et des savoirs d'action des maîtres de gymnase (Prusse, fin du 19 <sup>e</sup> – début du 20 <sup>e</sup> siècle)	83
<i>Heinz-Elmar Tenorth</i> <i>Université Humboldt de Berlin</i>	
L'internationalisation de la professionnalisation de la formation à l'enseignement secondaire et ses retraductions dans des formes sociales nationales	109
<i>Maurice Tardif &amp; Cecilia Borges</i> <i>Université de Montréal</i>	
Savoir ou être? Savoirs et identités professionnels chez les enseignants universitaires	137
<i>Nicole Rege Colet* &amp; Denis Berthiaume**</i> <i>*HEP Vaud &amp; **Université de Lausanne</i>	

Formateurs d'adultes et diffusion de la notion de rapport au savoir. Approche socio-historique <i>Françoise F. Laot</i> <i>Université de Paris Descartes</i>	163
Mutation des relations travail – formation et transformation des savoirs : une perspective énaactive en éducation des adultes <i>Marc Durand</i> <i>Université de Genève</i>	185
Contenus d'épreuves et outils de préparation en Sciences expérimentales et Technologie pour le recrutement des professeurs des écoles en France : les savoirs scientifiques et didactiques sont-ils bien définis ? <i>Joël Lebeaume*</i> , <i>Nathalie Magneron**</i> & <i>Jean-Louis Martinand*</i> <i>*Universud Paris</i> <i>**Université d'Orléans</i>	201
Savoirs dans la formation des enseignants de français langue première : une étude de cas sur l'argumentation orale <i>Roxane Gagnon &amp; Joaquim Dolz</i> <i>Université de Genève</i>	221
Dire les savoirs professionnels : savoirs de référence et logiques d'action <i>Sabine Vanhulle</i> <i>Université de Genève</i>	245
Rien n'est aussi pratique qu'une bonne théorie ! Retour sur une évidence trop aveuglante <i>Philippe Perrenoud</i> <i>Université de Genève</i>	265
Synthèse et discussion. Savoirs professionnels et professions enseignantes <i>Vincent Lang</i> <i>Université de Nantes</i>	289
Notices biographiques	305
Table des matières	311

**Introduction**  
**Savoirs en (trans)formation.**  
**Au cœur des professions**  
**de l'enseignement et de la formation**

**Rita Hofstetter & Bernard Schneuwly**  
**Université de Genève**

Le titre de cet ouvrage contient de fait un postulat que l'on peut énoncer comme suit : les professions de l'enseignement et de la formation ont suffisamment de points communs pour que cela ait du sens de les unir pour problématiser les savoirs auxquels ils se réfèrent et qui fondent leur expertise, notamment dans les institutions qui forment à ces professions.

Dans la première partie de notre cadrage introductif, nous explicitons ce postulat en nous rapportant à une ample revue de la littérature, ici partiellement répertoriée : nous définissons en premier lieu le mode d'enseignement et de formation aujourd'hui prévalant et, partant, ce qui spécifie dans ce contexte l'activité de former et d'enseigner ; puis nous reprenons quelques typologies proposées concernant les savoirs de référence de cette activité pour problématiser ceux-ci en axant notre regard sur les savoirs objectivés ; tout en conservant la même focale, nous tentons finalement de dégager les grandes lignes de l'évolution des formations spécifiquement dédiées aux professions de l'enseignement et de la formation. Cette première partie peut se concevoir comme une note critique à propos des savoirs constitutifs de ces professions, note qui a pour dessein de pointer du doigt des problèmes nodaux faisant l'objet de controverses scientifiques, sans nous interdire de notre côté quelque prise de position programmatique.

Dans la seconde partie, nous entamons la discussion sur les contributions de ce volume, à partir de trois enjeux à nos yeux cruciaux, d'autant plus intéressants que les auteurs les abordent selon des points de vue contrastés.

Le premier porte sur les savoirs spécifiques pour enseigner, postulant que sur ce plan les professions de l'enseignement et la formation tendent à se rapprocher, par devers leurs distinctions de statut; le second traite de la place des savoirs à enseigner, qui, eux, distingueraient fondamentalement ces professions; le troisième problématise le rapport aux savoirs de ces professions elles-mêmes. Renvoyant à la première partie de cette introduction, l'ensemble de ces enjeux concerne de fait plus fondamentalement la place et le rôle conférés au savoir dans nos sociétés dites de la connaissance.

Étant donné la diversité des points de vue retenus par les auteurs pour traiter des questions évoquées dans le concept à la base de ce volume – que résume notre titre et qui sont synthétisées dans le préambule de la seconde partie de ce cadrage – nous avons opté pour un genre se différenciant d'une introduction classique, privilégiant certaines problématiques traversant ce volume, même dans la seconde partie discutant les contributions ici réunies. Il nous semble d'autant plus légitime d'opérer une telle sélection que Vincent Lang poursuit le dialogue, dans le chapitre qui clôt cet ouvrage, en proposant à son tour une réflexion à leur propos qui l'enrichit d'un autre point de vue encore.

## **1 DES SAVOIRS CONSTITUTIFS COMMUNS POUR LES PROFESSIONS DE LA FORMATION ET DE L'ENSEIGNEMENT**

### **1.1 La skholè consubstantielle de la modernité éducative?**

La naissance et le développement d'un appareil d'éducation et d'instruction séparé de la famille et des milieux du travail constituent l'une des grandes transformations de l'Occident.

(Laval, 2004, p. 23)

Nos sociétés occidentales se caractérisent par l'investissement massif consenti dans la formation (Van Dülmen & Rauschenbach, 2004). Historiens, sociologues et autres chercheurs en éducation rendent compte de ce processus aux multiples facettes: généralisation et allongement de la scolarisation, expansion des systèmes d'enseignement, diversification des institutions et des partenaires impliqués dans la formation, élévation du niveau des certifications et des qualifications professionnelles, exigence du *life long learning*. L'essor des institutions d'enseignement et des initiatives de formation a pour corollaire qu'un nombre de plus en plus imposant de personnes ont pour premier mandat d'en former d'autres. Former – «*bilden, ausbilden*» en allemand; «*educate*» en anglais – dont l'étymologie



est éclairante: « donner une forme », « façonner », « arranger », « régler » et « instruire » (Rey, 1998, p. 1462). Nous utilisons donc ici le terme dans un sens générique, en incluant les formateurs autant que les enseignants – désignés désormais comme formateurs-enseignants –, réunis par une même fonction<sup>1</sup>: celle de former autrui.

Cet investissement consenti dans la formation, quelle qu'en soit la nature, s'accompagne d'une différenciation progressive entre les sphères de socialisation. Cette différenciation est désormais bien documentée s'agissant des institutions scolaires classiques, résultant aussi en une nouvelle conception de l'élève (plus génériquement de l'enfance et la jeunesse) et des conditions de l'apprentissage (Ariès, 1960; Becchi & Julia, 1996; Levi & Schmitt, 1996; Tenorth, 1994a). Elle embrasse progressivement bien d'autres modalités et niveaux de formation, ce dont témoigne l'évolution de la formation postsecondaire, professionnelle et continue. Dans leur note de synthèse portant, et ce n'est pas anodin, sur la didactique professionnelle, Pastré, Vergnaud et Mayen (2006) postulent eux-mêmes cette communauté, l'explicitant en ces termes:

L'apprentissage est une chose tellement importante chez les humains qu'ils ont inventé des institutions dédiées à son développement: des écoles, si on veut bien prendre le terme en son sens le plus large, c'est-à-dire toute institution dont l'objectif est de favoriser l'activité constructive dans un domaine donné. (p. 156)

Cette activité constructive consiste précisément en ce qu'ils appellent un « apprentissage intentionnel », soit un apprentissage qui a pour premier but de transformer le sujet lui-même – par contraste à une activité productive.<sup>2</sup> Pour ces auteurs, deux conséquences en découlent: une accélération du rythme de l'apprentissage; une meilleure aptitude du sujet à transformer en connaissances les ressources qu'il a à sa disposition pour agir, envisagées

1. Nous rejoignons ici les considérations de Bourdoncle et Demailly (1998) estimant que les analyses portant sur ces professions sont trop souvent cloisonnées alors même que ces dernières revêtent nombre de traits communs. Ce postulat fonde autant leur ouvrage collectif que le nôtre, qui, pour certaines de ses dimensions, s'inscrit dans le prolongement de leur. Voir également le symposium « Professionnalisation et universitarisation en éducation et formation » du REF (Réseau Éducation et Formation) de Montpellier (2005).

2. Se rapportant à l'analyse du travail chez Marx, Samurçay et Rabardel (2004) distinguent, en effet, activité productive et activité constructive: quand il agit, un sujet transforme le réel (matériel, social ou symbolique); c'est le côté activité productive. Mais en transformant le réel, le sujet se transforme lui-même: c'est le côté activité constructive (p. 155). Défendant une conception proche dans le sillage de la théorie de Léont'ev, Fichtner (1996) écrit: « Les élèves réalisent leur travail sur les contenus de l'enseignement selon une forme historiquement nouvelle [...]: l'activité d'apprentissage comme activité propre. La logique de cette forme d'apprentissage et la logique des contenus d'enseignement découlent non pas de données psychologiques, mais de leur finalité sociale, à savoir de la *Bildung* » (pp. 208s).

pour elles-mêmes, et susceptibles ce faisant de devenir des savoirs (concept sur lequel nous reviendrons dans le volet 1.2):

Pour s'ajuster à toutes sortes de situations, un sujet dispose de ressources qu'il a construites dans le passé en acquérant de l'expérience. Mais il dispose surtout d'une capacité à créer de nouvelles ressources, par réorganisation de ses ressources acquises. [...] d'une part, nos connaissances sont des ressources que nous utilisons pour résoudre nos problèmes. D'autre part, ces mêmes connaissances peuvent être envisagées en elles-mêmes, pour en identifier et définir les propriétés, et devenir ainsi des savoirs. Ceux-ci constituent des ensembles d'énoncés cohérents et reconnus valides par une communauté scientifique ou professionnelle. Ils prennent désormais une place centrale dans l'apprentissage intentionnel. (p. 156)

Cette focale sur l'apprentissage comme activité spécifique qui trouve sa fin en elle-même paraît une évidence pour l'institution scolaire dans sa conception traditionnelle (même si, là aussi – et nous y reviendrons – il y a controverse). En effet, cette école a pour première visée la formation générale, la transmission d'une culture générale, que le concept de *Bildung* (Benner & Brüggem, 2004) – sans correspondant en français – explicite judicieusement. Les contenus qui y sont enseignés sont le résultat de processus complexes de construction et de transformations de savoirs, que décrivent, avec des points de vue différents, les théories de la transposition didactique (Chevallard, 1985) ou de la culture scolaire (Goodson, 1993). Dans cette école, ce qui est à enseigner est objet d'un processus de modélisation. Les contenus sont peu à peu constitués en matières ou disciplines scolaires – au sens que lui confère Chervel (1998; voir aussi plus récemment, Astolfi, 2008) – qui constituent une organisation particulière de savoirs en fonction des finalités du système scolaire. Cette organisation elle-même incarne l'idée d'une formation dont la logique est différente de l'apprentissage quotidien: il s'agit bien de « discipliner », de donner accès à des modes nouveaux de penser, de parler et d'agir, qui constituent des acquis culturels de la société.

Dans le prolongement des travaux historicisant ce processus (voir en particulier: Chartier, Compère & Julia, 1976; Verret, 1975; Vincent, 1980), Vincent, Lahire et Thin (1994) recourent au concept de « forme scolaire » pour décrire ce qui fait l'unité de cette configuration historique particulière. Considérant que le « principe d'engendrement », c'est-à-dire d'intelligibilité, de ce nouveau mode scolaire de socialisation réside dans le « rapport à des règles impersonnelles », en découle, pour eux aussi, la distinction entre l'apprendre et le faire, qui passe par l'instauration d'espaces (de temps et lieu) spécifiques tout entier réservés à l'apprentissage. Cinq caractéristiques relativement invariantes de relations sociales spécifient, estiment-ils, cette forme (pp. 30-36):

1. l'école comme lieu spécifique, séparé des autres pratiques sociales (l'exercice du métier en particulier), liée à l'existence de savoirs objectifs;
2. la « pédagogisation » des relations sociales d'apprentissage, indissociable d'une scripturalisation-codification des savoirs et des pratiques;
3. la systématisation de l'enseignement, produisant des effets de socialisation durables (reproduction sociale);
4. l'école comme lieu d'apprentissage de formes d'exercice du pouvoir, moyennant des règles supra-personnelles auxquelles maîtres et élèves sont assujettis;
5. l'instauration d'un rapport scriptural-scolaire au langage et au monde.

Nous retiendrons cette définition –schématisée ici– du fait qu'elle a le mérite d'être finement explicitée et documentée du double point de vue sociologique et historique et qu'elle nous semble heuristique pour la problématique de ce volume. Néanmoins, au vu de sa « fortune », une vigilance particulière s'impose pour ne pas s'exposer à universaliser ce concept et, dès lors, le phénomène qu'il décrit par-delà le contexte qui a légitimé sa genèse et son essor.<sup>3</sup> En effet, cette définition a le mérite d'historiciser un processus séculaire, mais avant tout sur la base de sources bien spécifiques, au premier chef les écrits de Charles Démià et Jean-Baptiste de La Salle, inscrits dans un 17<sup>e</sup> siècle tout français. Elle a encore l'avantage de prendre en compte, et c'est résolument novateur, les enjeux sur l'enseignement et l'apprentissage de la scripturalisation des savoirs et règles scolaires (voir également Lahire, 1998, 2005), mais tend –du moins dans les écrits de ceux qui s'en revendiquent– à privilégier la socialisation disciplinaire sur les contenus eux aussi certes disciplinaires, jouant sur le double sens de ce terme (Chervel, 1998, pp. 9-57). Elle a encore l'atout de s'efforcer<sup>4</sup> d'entrer dans les salles d'études et de tenir pour fondateur de la forme scolaire un rapport enseignants-élèves médiatisé par des règles, mais court alors le risque de braquer le projecteur sur une interaction saisie dans les bornes étroites de

3. Nous réservons une autre contribution à l'analyse critique de la manière dont les chercheurs eux-mêmes, historiens et sociologues en premier lieu, retracent l'histoire de cette « forme scolaire », les différentes notions et dimensions auxquelles ils réfèrent suivant les contextes culturels et historiques concernés pour décrire des phénomènes parfois fort semblables. Il nous importe notamment de cerner les analogies et différences entre les concepts de forme scolaire et de culture scolaire (Chervel, 1998; Julia, 1995; Vincent, 1980), de modèle scolaire (Nóvoa, 2006), de *grammar of schooling* (Tyack & Cuban, 1996) et de *Vergesellschaftungsform von Lehren und Lernen* (Fend, 2006). Nous sommes également curieux de mieux comprendre la manière dont ces travaux sont (ré-)interprétés (voir par exemple Thévenaz, 2006, et les contributions éditées par Maulini et Montandon, 2005; Thévenaz et Troehler, 2008) et les raisons pour lesquelles le concept est ainsi couramment invoqué pour fonder des argumentaires et prises de positions des plus diverses, sinon contradictoires.

4. En réalité, ce ne sont pas les textes prescriptifs qui documentent ce qui se passe *de facto* dans les salles d'études; d'autant que les prescriptions témoignent autant de l'ambition que de l'impossibilité de cadrer et contrôler les pratiques.

sa survenance, sans rapporter ce qui se passe à ce niveau micro-analytique aux conditions sociohistoriques méso- et macro-analytiques qui le rendent possible. Autrement dit, ce qui se produit dans l'espace – même préservé – d'une situation de formation ne saurait se comprendre sans l'inscrire dans la logique de l'institution, elle-même partie prenante d'un système dont le cadre juridique, sociopolitique et économique conditionne chacune des activités qu'elle assure, tout en en constituant le résultat, codifiant des pratiques sociohistoriquement construites et retenues comme pertinentes. En témoigne la rupture fondatrice qui s'opère dès le 18<sup>e</sup>, et plus encore aux 19<sup>e</sup> et 20<sup>e</sup> siècles, avec la généralisation de la formation et l'investissement inégalé consenti collectivement – moyennant d'imposantes infrastructures juridiques, institutionnelles et financières – pour la construction d'espaces sociaux spécifiques garantissant *de jure* l'universalisation de l'accès à la formation, conditionnant l'existence même d'un État de droit.<sup>5</sup>

Quoi qu'il en soit, certaines des dimensions significatives de la « forme scolaire » telles que conceptualisées par ses premiers théoriciens caractérisent plus généralement toute institution de formation, au-delà donc des institutions scolaires traditionnelles. C'est à tout le moins ce que postule Maroy (1994), dans son analyse sur ce qu'il appelle la « formation post-scolaire », englobant la formation professionnelle et celle de l'adulte. Il montre que les formations post-scolaires (un pluriel qui s'impose vu leur diversité) fonctionnent de fait selon les mêmes principes : « contrat didactique, pratique sociale distincte, représentation et planification de l'acte d'apprentissage, temps didactique, discipline, forme d'excellence, travail » (p. 130). Ce qui les spécifie, selon lui, relève du niveau organisationnel, en raison avant tout de leur degré d'autonomie plus faible à l'égard des commanditaires et bénéficiaires des produits de la formation (p. 131). Nous reviendrons sur ce point crucial au terme de ce volet.

Rey (2006) renchérit en rendant compte des systèmes curriculaires mis sur pied dans diverses formations professionnelles, qu'elles relèvent des mé-

---

5. Nos travaux historiques (synthésisés in Hofstetter, 2008) montrent que l'« État enseignant » institué aux 19<sup>e</sup> et 20<sup>e</sup> siècles fait de l'élève (apprenant) un sujet de droit, instaurant ce que nous appelons à la suite d'autres (Kintzler et Nóvoa notamment) un modèle scolaire juridique ; l'instruction devient publique dans le double sens d'être confiée à la puissance publique et d'être accessible à tous. Les incidences sur la « forme scolaire » sont décisives, déjà du fait que les offres scolaires ne sont plus abandonnées aux initiatives particulières, ajustées à la diversité des « usagers » auxquels elles s'adressent. Les prescriptions qui les régissent débordent amplement le contexte (historique, institutionnel et culturel) et les publics spécifiques des écoles chrétiennes et lassalliennes, d'autant que les conditions cadres de l'enseignement et de l'apprentissage ont fondamentalement changé, du fait notamment du changement substantiel des finalités de l'institution scolaire (chrétiennes auparavant, elles visent dorénavant davantage la formation de citoyens éclairés, aptes à s'intégrer dans le monde professionnel) ; en témoigne l'évolution du sens même du concept de discipline, conçue initialement comme police des conduites pour se rapporter progressivement aux contenus de l'enseignement, l'universalité du suffrage présupposant l'universalité de l'accès aux savoirs (Chervel, 1998).

tiers liés à la production (agriculteur, architecte, navigateur, ingénieur, etc.) ou à l'humain (médecin, éducateur, formateur). Lui aussi part du postulat que ce qui constitue le trait distinctif desdits systèmes est le fait d'instituer des espaces spécifiques pour apprendre, rompant avec la logique du mimétisme en situation. Fort de ses analyses, il affirme que « tout curriculum tend à prendre la forme institutionnelle d'une école ». Curriculum est compris ici comme une

suite organisée de situations destinées à faire apprendre. Cette suite est planifiée. Cela signifie d'abord qu'elle est conçue selon une progression. [...]. Cette progression est concertée: le parcours auquel sera astreint l'apprenant est institué par un ou plusieurs acteurs qui ne sont plus seulement des praticiens experts de ce qui est à apprendre, mais qui sont chargés de mettre en place la progressivité et d'en contrôler la mise en œuvre. (p. 84)

Il défend la thèse que l'ordre curriculaire –qu'il définit comme « l'ordre réputé le meilleur pour apprendre les opérations d'une pratique »– ne s'apparente pas à celui des conditions de son exercice réel, ne serait-ce que parce que les critères de validation ne sont pas similaires (la réussite et l'efficacité dans l'action, la compréhension et la vérité dans l'ordre curriculaire). Cette séparation entre le temps de l'apprentissage et celui de la pratique effective dans les conditions sociales ordinaires s'accompagne d'une différenciation des statuts, poursuit Rey: « L'individu en formation n'a pas les responsabilités ni les prérogatives du professionnel en exercice [...] Cette distance symbolique entre les moments, les statuts et souvent les lieux ne peut pas s'établir sans produire de distorsions entre les deux champs » (p. 86). Leur pertinence ne saurait donc s'apprécier à l'aune de critères analogues. La pratique à apprendre dans un curriculum se voit décomposée, pour être explicitée, extériorisée et objectivée. L'apprentissage ne s'opère plus par identification et parole dans l'action, mais par différenciation et parole sur l'action. Rey postule dès lui aussi que le mouvement historique qui débouche sur ce qu'il appelle la « fixation » de la forme scolaire, et plus globalement la mise en curriculum des savoirs professionnels, procède d'une double mutation consubstantielle: les pratiques sociales sont désormais mises en discours et leur transmission est rendue possible par ce discours. Dépersonnalisées, théorisées, didactisées, elles deviennent transmissibles, reproductibles, enseignables. Cette mise en texte d'une pratique remplace la situation (en acte) par un contexte, c'est-à-dire par ce qui peut se comprendre en dehors des circonstances singulières dont elle est faite: « La pratique ne figure plus comme le milieu dans lequel le sujet s'insère, mais comme un objet qu'on étudie » (p. 93).

Comme le précisent une série d'auteurs, de Vygotski (1934/1985) et Bernstein (1996) à Brossard (2004) et Kress *et al.* (2005), le fait que la formation soit ainsi distincte du quotidien de la vie et du travail a pour effet que l'action de former implique des médiations sémiotiques. Schneuwly (2000)

évoque, lui, une double sémiotisation : il s'agit d'abord de rendre présent ce qui, par définition est absent : par le récit, par le texte, par l'exemple, par l'exercice, et mille autres procédés ; et il s'agit aussi de montrer, de pointer – effet d'élémentation – tel ou tel aspect, dimension, régularité de ce qui est rendu présent. Autrement dit, l'action de former est toujours doublement médiante et médiatisée par des systèmes sémiotiques, ce que signifie étymologiquement le mot même « enseigner » : faire connaître, rendre accessible par des signes.

Ce mode de formation se différencie donc du modèle du compagnonnage, qui fonctionne sur le mimétisme dans le faire en situation et vise la construction de savoirs professionnels généralisables.<sup>6</sup> Certes, il ne résout pas le problème de la construction des compétences à mobiliser dans l'action professionnelle effective (voir Vanhulle, sous presse, qui problématise de son côté les savoirs à mobiliser à cette occasion), qui pourrait relever, estime Rey (2006), d'une modalité existentielle, engageant le sujet dans sa totalité.

Ce qui est à l'œuvre dans une compétence professionnelle au sens fort du terme ne peut se réduire à du visible, à du découparable, à des actes segmentaires dont on pourrait dresser une liste exhaustive. C'est plutôt une modalité non observable, qui engage la globalité du rapport du sujet au monde et qui est en surplomb par rapport à l'exercice des procédures apprises de manière curriculaire parce qu'elle en commande la mise en œuvre. Nul doute que pour acquérir cette visée sur le monde caractéristique d'une profession, il faille une part d'identification au professionnel chevronné et une certaine part de mimétisme typique des apprentissages non didactisés. Mais la distance à la pratique que seule peut permettre la disposition curriculaire permet d'enrichir cette construction identitaire d'un savoir critique sur les fondements. (p. 107)

Rey postule donc que, pour construire des savoirs professionnels aussi, une transmission curriculaire, impliquant décomposition, objectivation, théorisation, distance par rapport à la pratique, est nécessaire. Loin de penser pour autant que cela soit suffisant, il démontre le hiatus entre un curriculum professionnel et l'entrée dans une pratique professionnelle effective, le premier

---

6. Certes, comme le rappellent fort judicieusement Delbos et Jorion (1984), c'est « en forgeant qu'on devient forgeron » et l'école ne pourrait s'y substituer ; elle apporte autre chose. Mais, fidèles à une certaine tradition sociologique et anthropologique, les auteurs réduisent la fonction de l'école à sa dimension reproductrice, généralisant des tentatives de scolarisation de quelques métiers (paludiers, conchyliculteurs, pêcheur côtier), par ailleurs idéalisés, métiers qui ont apparemment peu changé. Et pourtant, ils notent eux-mêmes que visiblement les parents ont bien compris que dans certains domaines leur métier a malgré tout évolué et que l'école peut transmettre à leurs enfants des savoirs désormais indispensables. « L'avatar ultime de l'esprit des Lumières » n'est peut-être pas, comme l'affirment les auteurs, « la révolution culturelle chinoise » (p. 32), mais la possibilité donnée à chacun de mieux maîtriser un contexte social pour lequel la seule transmission familiale des savoirs ne suffit plus ; sans parler du fait que l'école constitue aussi un espace permettant potentiellement l'affranchissement de la dépendance immédiate de la famille (certes, le sort de la transmission des savoirs aux filles n'est pas problématisé, ni leur dépendance à l'égard de leurs parents, conjoint et enfants ; voir notamment, pp. 114ss).

ne pouvant pas à lui seul fournir les conditions de possibilité d'actualisation d'une compétence en situation (Dolz & Ollagnier, 2000).

Ce constat, sur lequel débouchent d'autres chercheurs (Young, 2008), pourrait conduire à questionner la pertinence d'une distinction (de lieu et de temps, mais de fait aussi de statut, de genre, de valeur, de mode de socialisation) entre l'apprentissage et la pratique, entre l'étude et l'action, entre l'activité constructive et l'activité productive (voir à ce propos les réflexions conduites autour de l'alternance, notamment dans Merhan, Ronveaux et Vanhulle, 2007). Nous nous confrontons ici à un problème nodal, au cœur des controverses scientifiques les plus actuelles, comme en témoignent également certaines des analyses réunies dans ce volume. Le débat renvoie plus fondamentalement au statut même de l'école (au sens global entendu ci-dessus) comme « espace préservé » ou « temps des études » (Verret, 1975), distinct des autres sphères de socialisation, comme l'évoque son étymologie : *skholê*. Ce problème fait de longue date objet de débats, notamment suite à l'institutionnalisation généralisée et massifiée de la formation. En témoignent entre autres les thèses fondatrices des mouvements d'Éducation nouvelle (*Progressive Education, New Education, Reformpädagogik*) qui postulent la nécessité d'une plus grande proximité (voire symbiose) entre « l'école et la vie ». En témoignent aussi, plus récemment, les thèses fondatrices d'une formation des adultes en adéquation avec les besoins spécifiques de son public et, partant, en rupture avec l'école traditionnelle. Or il nous semble que ce problème nodal se pose sous des modes différents, mais avec une similaire acuité aux professions de l'enseignement et de la formation, ce qui ne contredit pas notre postulat de leur communauté originelle. Sur deux registres au moins.

7. Le concept fait l'objet de multiples analyses et discussions, notamment dans les références citées dans ce texte. Le grec *skholê* – d'où l'école tire son étymologie – exprime d'abord l'idée de loisir, puis celle d'activité intellectuelle faite à loisir, et finalement d'étude (Rey, 1998). Une définition de Bourdieu (1997) nous semble particulièrement significative pour notre propos : « Ce temps libéré des occupations et des préoccupations pratiques, dont l'école (encore la *skholê*) aménage une forme privilégiée, le loisir studieux, est la condition de l'exercice scolaire et des activités arrachées à la nécessité immédiate, comme [...] toutes les formes de spéculation gratuite, sans autre fin qu'elles-mêmes [...]. La situation scolaire (dont l'ordre scolaire représente la forme institutionnalisée) est un lieu et un moment d'apesanteur sociale où [...] on peut jouer sérieusement ». (p. 25). C'est en plaçant ainsi à distance le monde réel, neutralisant les urgences et fins pratiques, en se situant sur le registre du « comme si », qu'il serait possible de s'adonner à l'expérience « désintéressée » de la pensée. Et Bourdieu de poursuivre : « c'est seulement avec l'École que s'instituent les conditions très spéciales qui doivent être réunies pour que les conduites à enseigner puissent être accomplies en dehors des situations où elles sont pertinentes, sous la forme de "jeux sérieux" et d'exercices "gratuits", actions à vide et à blanc, sans référence directe à un effet utile et sans conséquences dangereuses. L'apprentissage scolaire [...] est l'occasion d'acquérir, par surcroît, avec l'accoutumance, la disposition permanente à opérer la mise à distance du réel directement perçu qui est la condition de la plupart des constructions symboliques » (p. 29). Cette disposition (à la pensée désintéressée, à la « distance au rôle », à l'abstraction), est assurément discriminante du point de vue sociologique, pointant du doigt une contradiction de notre propre argumentaire, les bénéfices du « temps des études » revenant à ceux qui en tirent déjà les privilèges.

1. Quel que soit le *public* auquel s'adresse un acte de formation dans une institution spécialisée, cette dernière a pour dessein d'élargir la capacité réflexive, qui, dans son essence même, suppose une suspension momentanée et partielle (qui peut n'être que mentale) d'avec le faire; cet acte de formation est supposé aussi s'adresser d'abord à des sujets de droit abstraits, libérés pour un temps de leurs origines et déterminations sociales, sexuelles, culturelles, religieuses, politiques et économiques.
2. Quels que soient les *espaces sociaux* dans lesquels ces professions de l'enseignement et de la formation œuvrent, ces espaces sont déterminés par le contexte dans lequel ils s'inscrivent. C'est le cas à l'évidence de la formation des adultes, qui plus est lorsqu'elle se déploie en entreprise et résulte de l'initiative même de l'employeur et d'autres commanditaires; c'est le cas aussi, mais selon d'autres logiques, des institutions scolaires classiques, qui plus est dans la supposée « société de la connaissance » qui appréhende l'école (tous degrés compris) comme un marché (Laval, 2004) ayant pour fonction principale de préparer la main-d'œuvre future (Hopmann, 2007); l'« économie de la connaissance » ferait-elle *de facto* l'économie des savoirs?

Nous postulons pour notre part que, dans toutes ces configurations, le professionnel de l'enseignement et de la formation, pour accomplir son mandat, se doit d'œuvrer à préserver autant que possible cet espace de pensée, ce loisir de l'étude, qui exige que les institutions de formation de toutes natures demeurent pour partie et momentanément préservées des déterminations extérieures, en particulier des convulsions du monde social, politique, économique. Sauf à considérer que tout agir est formation, proposant une définition si ample de cette dernière qu'elle se dissout jusqu'à évacuer tout acte spécifique de formation, rendant caduques les professions s'y rapportant.

## **1.2 Les savoirs comme objets et comme outils du travail de formation et d'enseignement**

The *acquisition of knowledge* is the key purpose that distinguishes education, whether general, further, vocational or higher, from all other activities. (Young, 2008, p.81)

On l'aura compris : la question des savoirs est au centre des institutions d'enseignement et de formation et, partant, du mandat des professionnels qui y interviennent. Une vaste littérature s'est développée à ce propos, notamment dans les années 1980 aux États-Unis, plus récemment en Europe.<sup>8</sup>

---

8. Voir en particulier : Hörner, Schulz & Wollersheim, 2002; dans les pays germanophones : Baumert & Kunter, 2006; *Pädagogisches Berufswissen für Lehrer*, 2007; dans les pays francophones : Lenoir & Bouillier-Oudot, 2006; Lessard, Altet, Paquay & Perrenoud, 2004 et les autres ouvrages issus de leurs symposia du REF.



L'article de synthèse *Teachers' knowledge and how it develops* (Munby, Russell & Martin, 2001) propose une vue d'ensemble des recherches étatsunienues, qui fait référence. L'intention des auteurs est moins de fournir une vision exhaustive qu'un « *hitchhiker's guide* ». Ce guide aborde certes le rôle de savoirs plus formalisés, notamment à travers les concepts de *pedagogical content knowledge* et *subject matter knowledge*, dans le cadre de conceptions qui distinguent différents types de savoirs, mais le ténor de la présentation ressort de la grande sympathie pour des « *holistic accounts* » (Colluci-Gray & Fraser, 2008), comme par exemple pour la conception du *craft knowledge* « *vastly different from the packaged and glossy maxims that govern the "science of education" at the very least, the expectation that rules and findings can drive practice* » (Grimmett & MacKinnon, 1992, cité par Munby *et al*, p. 888). Ils justifient leur profession de foi par le fait « *that student teaching precedes reflection and attention to practical arguments. The evident success of these approaches should allay any concern that prospective teachers cannot profit immeasurably from early teaching experience without our initial intervention.* » (p. 897). Sans adopter une position aussi tranchée, nombre d'études portent sur ce qui est souvent appelé *personal practical knowledge* (Conolly & Clandinin, 1985; Dick, 1996; Durand, 1996; Elbaz, 1983), intégrée dans l'expérience et la pratique des enseignants et qu'explore par exemple Goodson (2003) à travers la méthode narrative et l'histoire de vie. Le savoir est ici conçu comme n'étant pas différencié de l'action, mais intégré dans celle-ci. Barbier en tire une conséquence théorique, postulant qu'il convient de distinguer deux significations du mot savoir, qui font sens pour notre propos : 1. « Le champ des "savoirs détenus", qui s'inscrit dans la zone sémantique des capacités, des connaissances, des compétences, des aptitudes, des attitudes, des professionnalités », dont le référent relève de « composantes identitaires » ; 2. « Le champ des "savoirs objectivés" » qui renvoie

à des réalités ayant le statut de représentations [...] ayant donné lieu à énoncés propositionnels et faisant l'objet d'une valorisation sociale sanctionnée par une activité de transmission-communication. Elles ont de ce fait une existence distincte de ceux qui les énoncent ou de ceux qui se les approprient. Elles sont conservables, cumulables, appropriables. (Barbier, 1996, p. 9)

En congruence avec nos postulats précédents, nous nous distinguons des approches qui adoptent le point de vue de la pratique et abordent le savoir à partir de sa mobilisation dans le faire et nous plaçons les savoirs formalisés au centre de nos réflexions, en tentant de conceptualiser leur rôle dans les professions de l'enseignement et de la formation. En nous tenant à la définition fournie ci-dessus des caractéristiques constitutives des institutions dans lesquelles œuvrent ces professions et qui cadrent dès lors leur mandat, il nous semble possible de définir deux types constitutifs de savoirs auxquels se réfèrent ces professions : les savoirs à enseigner, c'est-à-dire les savoirs

qui sont les objets de leur travail ; et les savoirs pour enseigner, autrement dit les savoirs qui sont les outils de leur travail.<sup>9</sup>

Nous l'avons vu plus haut : le formateur-enseignant forme autrui en enseignant des savoirs ; sa fonction est donc constitutivement définie par des *savoirs auxquels former ou des savoirs à enseigner* (par simplification, nous n'utiliserons que le deuxième terme). Ces savoirs constituent un objet essentiel de son travail. Le contrat le liant à l'institution qui l'emploie définit ce qu'il doit enseigner, explicité notamment par des plans d'études ou curricula, des manuels, des dispositifs de formation, des textes prescriptifs de différents types (Bronckart & Machado, 2005).

Ce qui, à première vue, paraît simple est cependant plus compliqué. « Savoir » peut d'abord être compris dans un sens large qui englobe savoir (des savoirs mathématiques, des savoirs littéraires, des savoirs historiques) et savoir-faire (« savoir nager », « savoir écrire » ou encore « savoir enseigner »). D'autres langues recourent à des termes distincts : « *Wissen und Können* » en allemand ; « *knowledge and know how* » en anglais ; ou comme l'énonce Comenius pour qui il existe trois formes de savoirs (*scire*) : façonner par l'intelligence « *dicitur scire wissen/vēdeti* » ; et façonner par la main ou par la langue « *dicitur scire können/umēti* » (1648/2005, p. 159). Enseigner et former ont toujours nécessairement pour objet des savoirs dans ce sens large. Le choix des savoirs et leur transformation en savoirs à enseigner est le résultat de processus complexes qui transforment fondamentalement les savoirs afin de les rendre enseignables.<sup>10</sup> Ce processus peut même aboutir à la création de savoirs propres aux institutions éducatives, nécessaires pour assumer leurs fonctions.<sup>11</sup> Comme nous l'avons précisé ci-dessus, c'est par les moyens de la mise en situation et de l'explicitation, de l'élémentation, de la monstration portant sur ces savoirs – présupposant donc des modèles des savoirs à enseigner – qu'agit le formateur-enseignant. Par le fait que ces « savoirs » sont envisagés en eux-mêmes pour en identifier et définir les propriétés, ils deviennent des objets de savoirs constituant des ensembles d'énoncés cohérents et reconnus valides par une communauté scientifique, professionnelle ou d'experts (Wittorski, 2007). Ils ont une place centrale

9. Cette distinction est utilisée par d'autres auteurs avec une acception différente. Altet (1996, 2004) par exemple l'intègre dans une typologie plus vaste comprenant également les savoirs *sur et de* l'enseignement. Nous définissons les savoirs à enseigner non comme produits par les chercheurs, mais comme l'objet de travail des formateurs-enseignants. Ces derniers ont besoin de savoirs pour travailler sur cet objet : par exemple des savoirs produits par des disciplines académiques de référence et des savoirs concernant les savoirs à enseigner, notamment des savoirs didactiques (pour une critique de la dichotomie de Altet, reprise par Perrenoud, voir Chevallard et Cirade, à paraître).

10. Il est peu probable que le « savoir forger » devienne tel quel objet d'enseignement (cf. plus haut). Quant au « savoir nager » comme objet d'enseignement, voir l'analyse de Terret (1999).

11. La description de ces processus a suscité une immense littérature. Outre les textes déjà cités plus haut concernant notamment la transposition didactique et la culture scolaire, voir Audigier, Crahay et Dolz (2006).

dans l'activité de former et d'enseigner dans les institutions spécialisées. Bref, l'activité du formateur-enseignant consiste à enseigner des savoirs au sens large défini plus haut à l'aide de savoirs, d'énoncés communicables et socialement validés, ou pour le dire autrement encore : à l'aide de savoirs didactisés.

Former, comme toute activité humaine, implique de disposer de savoirs pour l'effectuer, qui constituent des outils de travail, en l'occurrence des *savoirs pour former* ou *savoirs pour enseigner* (par simplification nous utiliserons là aussi le deuxième terme). Il s'agit notamment de savoirs sur « l'objet » du travail d'enseignement et de formation (sur les savoirs à enseigner et sur l'élève, l'adulte, ses connaissances, son développement, les manières d'apprendre, etc.), sur les pratiques d'enseignement (méthodes, démarches, dispositifs, découpages des savoirs à enseigner, modalités d'organisation et de gestion) et sur l'institution qui définit son champ d'activité professionnelle (plans d'études, instructions, finalités, structures administratives et politiques, etc.). Comme pour toute profession, ces savoirs sont multiformes. Leur détermination fait l'objet d'un nombre impressionnant d'ouvrages et de travaux élaborés du point de vue de l'analyse du travail de formation et d'enseignement. La multiplicité des types de savoirs pour former apparaît notamment dans les nombreuses typologies proposées – véritable « tour de Babel » (Raymond, 1993). La plus influente est celle de Shulman (1987), très fréquemment reprise, qui comprend sept catégories : la connaissance des contenus disciplinaires, le savoir pédagogique, le savoir sur le curriculum, le savoir concernant les apprenants, le savoir ayant trait aux contextes éducatifs, le savoir portant sur les finalités éducatives et surtout le savoir qui est le propre de la profession : le « *pedagogical content knowledge, that special amalgam of content and pedagogy* » (p. 8). Baumert et Kunert (2006) considèrent que la typologie de Shulman peut être réduite à un schéma triadique qui serait aujourd'hui assez consensuel : *fachwissenschaftliches, fachdidaktisches und pädagogisches Wissen* [savoirs des sciences disciplinaires, savoirs des didactiques disciplinaires, savoirs pédagogiques] (pour un commentaire critique de cette triade, voir Schneuwly & Hofstetter, 2007).

Notre brève présentation le montre : le débat quant à la nature des savoirs dans les institutions de formation est soutenu. En nous basant sur les réflexions de Young<sup>12</sup> (2008), les controverses scientifiques les plus actuelles pourraient être schématisées en deux grands pôles. Le pôle « instrumentaliste » semble actuellement dominant dans les discours officiels, mais également, sous des formes atténuées et en vertu d'autres finalités, dans

12. Comme Bourdieu, Bernstein et d'autres, Young fait partie des sociologues de l'éducation qui ont mis en évidence le rapport étroit entre « knowledge and control » (1971). Regrettant que son analyse ait pu être interprétée comme une mise en cause du savoir, il revient à la charge pour proposer une théorie du savoir comme prémice pour remettre le savoir au centre de la formation.

les conceptions progressistes de l'éducation. La formation y est conçue comme étroitement articulée aux savoirs quotidiens, aux savoirs d'action et d'expérience. Le concept de « compétence » en constitue une expression. Épistémologiquement, cette conception du savoir se base couramment sur une vision (socio)constructiviste, voire post-moderniste, du savoir qui fait dépendre ce dernier de l'action et de l'expérience, des besoins et intérêts de chacun, relativisant la possibilité de connaître et, partant, l'objectivité du savoir, voire sa prétention à la vérité. Elle est parfois accompagnée d'une vision différentialiste, voire individualiste, de l'acquisition du savoir, chacun le construisant en dernière instance selon ses propres besoins et selon sa propre voie. L'individu devient ainsi responsable de sa propre formation, pour le meilleur et pour le pire.

Le pôle « néoconservateur », sous couvert de la défense des savoirs, en soutient une forme immuable et objectivement élitiste. Les savoirs sont conçus comme donnés une fois pour toute, définis essentiellement par la tradition, insensible à tout changement de contexte social. Savoir et savoir à enseigner ne forment qu'un : le problème de la transformation des savoirs pour les rendre enseignables n'existe pas ; et leur élémentation est conçue comme une procédure mécanique simple qui définit en même temps une progression linéaire dans un enseignement transmissif qui fait appel avant tout au charisme de l'enseignant. Si, certes, l'approche n'est pas différentialiste, l'individu est là aussi principal responsable de son processus d'apprentissage. Dans une telle conception, des savoirs pour enseigner apparaissent inutiles.

Ces pôles structurent depuis longtemps le débat sur la place des savoirs à l'école. Prenons deux citations emblématiques dans le contexte francophone : celle de Freinet (1969) : « Si l'école était parfaite, elle irait triomphalement à la vie et se réaliserait au sein même de cette vie » (p. 85), à laquelle celle de Milner (1984) rétorque indirectement : « Dans une société, il existe des savoirs et ces derniers sont transmis par un corps spécialisé dans un lieu spécialisé » (p. 9). Ces deux pôles se rejoignent dans une vision selon nous réifiée des savoirs à enseigner. Tout se passe comme si ces savoirs devaient représenter le savoir tel quel, sans nécessité de transposition : dans sa forme de compétence en situation (savoir enseigner, savoir nager, savoir écrire) ou dans sa forme d'énoncés validés organisés en disciplines.

Entre ces deux pôles de marginalisation et hypostase des savoirs, des conceptions multiples et encore peu cohérentes se fraient leur voie soulignant le rôle central des savoirs à enseigner comme objet de réflexion de toute entreprise de formation. Plusieurs contributions réunies dans le présent volume en témoignent. Mais il n'y pas de solution simple aux problèmes posés dans ce champ sous tension, solution qui serait une sorte de voie médiane entre les pôles. À supposer, comme nous le faisons ici (voir le volet précédent), que toute institution de formation et d'enseignement se

définit par les savoirs à enseigner qui la spécifient, la réflexion sur ces savoirs objectivés, organisés en système – par exemple les disciplines, constructions sociohistoriques de la profession enseignante – devient essentielle. Les savoirs objectivés sont la condition et le résultat d'un enseignement qui dépasse le *hic et nunc* et vise à la fois une généralité plus grande et possibilité de réflexion, liberté et choix. Ceci implique que la profession construisse des savoirs pour enseigner qui prennent pour objet ces savoirs à enseigner, leur appropriation par les formés de même que les démarches d'enseignement et de formation.

### **1.3 Un processus historique: transformations des savoirs par l'institutionnalisation de la formation des formateurs-enseignants**

Certains ont comme naturellement l'aptitude à bien enseigner. [...] Ce que certains ont obtenu spontanément comme un don de la nature et d'autres par hasard, pourquoi ne l'obtiendrait-on pas au moyen de bonnes observations qui se transformeraient en règles qui se transformeraient en science. (Comenius, 1648/2005, p. 153)

Dans le même temps où s'édifient les systèmes scolaires modernes et se généralisent les espaces spécifiquement dédiés à l'apprentissage, émergent tout en se diversifiant les professions de l'enseignement et de la formation par le fait notamment que s'institutionnalise leur formation et se (re-)définissent leurs savoirs. Propres ou partagés, ces savoirs contribuent à forger l'identité professionnelle des formateurs-enseignants, tout en participant à la différenciation de cette profession (un singulier entendu ici au sens générique) en fonction des publics et degrés du système scolaire, en fonction des contenus et disciplines d'enseignement, en fonction des mandats et statuts professionnels.

Cette évolution se manifeste par un vaste effort de théorisation pédagogique et didactique – impliquant aussi une formalisation plus ample de la pratique elle-même. Portée par de nombreux acteurs, dont la profession elle-même, elle se réalise notamment dans des institutions spécialisées pour former les enseignants et les formateurs, des écoles normales, études et facultés pédagogiques, universités (Criblez, 2000; Lang, 1999; Laot & Lescure, 2006; Lessard & Bourdoncle, 2002; Lussi Borer, 2008; Nóvoa, 1987). Se développe ainsi un champ de réflexion multiforme, présent en de multiples lieux sociaux, relevant de multiples champs professionnels et champs disciplinaires, souvent de surcroît imbriqués.

Ce champ de réflexion propre revêt progressivement aussi les emblèmes institutionnels classiques d'un champ disciplinaire par la constitution de

curcus d'enseignement sanctionnés par des diplômes, par la mise sur pied de réseaux de communications, par la création de chaires et l'engagement de chercheurs spécialisés dans l'analyse des problématiques éducatives (Drewek & Lüth, 1998; Hofstetter & Schneuwly, 2002, 2007; Jobert, 1995; Tenorth, 1994b). Notons que ce champ émerge en même temps que se constituent disciplinairement nombre d'autres sciences sociales (Ross, 2003) avec lesquelles il entretient des rapports complexes d'interaction, d'imbrication, de recouvrement. Il s'est substantiellement transformé durant les trois dernières décennies, plus particulièrement en Europe, par la montée des didactiques que certains considèrent comme étant le champ principal de référence de la profession enseignante (Hudson, Buchberger, Kansanen & Seel, 1999) ou par l'apparition de champs comme celui de la didactique professionnelle en France (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006).

À la fois moteur et résultat de ce processus de transformation de la production de savoirs dans le domaine de l'éducation, les institutions de formation des formateurs-enseignants sont de plus en plus intégrées, durant les décennies récentes, dans le réseau des hautes écoles (dont l'université mais aussi les Hautes écoles pédagogiques (HEP) en Suisse, soit le réseau post-secondaire, désigné aussi réseau tertiaire ou supérieur de formation), dans l'ambition de répondre aux exigences de professionnalisation<sup>13</sup>. Consubstantielle au mandat des hautes écoles, la recherche scientifique est désormais intégrée dans les cursus de formation dans le double but de former par et à la recherche, et constitue un mode privilégié de production de savoirs sur et pour les professions, comme le montrent Moon, Vlasceanu et Barrows (2003) pour les professions liées à l'école. Un processus comparable est observable pour les « agents de formation » en France qui, depuis les années 1980, sont également sur la voie d'une professionnalisation impliquant des formations liées à la recherche (Lescure, 2008). Les institutions de formation et de recherche – et, partant, les conditions de production, transmission, réception de la recherche scientifique – elles-mêmes s'en trouvent fondamentalement modifiées, dans la mesure où elles doivent garantir une nouvelle articulation entre savoirs pratiques/professionnels et savoirs scientifiques, entre champs professionnels et champs disciplinaires (Laot, 2002; Nóvoa, 1998; Perrenoud, 2004), redéfinissant dans le même temps le statut du formateur des formateurs-enseignants lui-même (Altet, Paquay & Perrenoud, 2002; Jobert, 1995).

Le rapport entre les différentes formes de savoirs présents dans la formation se concrétise différemment en fonction des catégories de formateurs-enseignants: il s'oriente tendanciellement d'une dominance des savoirs comme outils d'enseignement vers une dominance des savoirs comme objets de l'enseignement, au fur et à mesure que l'on progresse des plus bas aux plus

---

13. Pour une analyse sociohistorique plus soutenue sur ce processus et ses contradictions, voir en particulier Bourdoncle, 1991, 1993; Lang, 2001; Nóvoa, 1987, 2006.

hauts degrés du système scolaire (Condette, 2007 ; Hofstetter, Schneuwly, Cicchini & Lussi Borer, 2004). Cette inversion du rapport s'accompagne couramment d'un gain de prestige de la catégorie professionnelle concernée, mesurable notamment en termes de salaire et de niveau de formation ; la question des genres joue ici également un rôle déterminant, ne serait-ce que du fait que les femmes sont largement majoritaires dans les plus bas degrés et les hommes dans les plus hauts (Hirschhorn, 1993 ; Jaboin, 2003). Ce rapport de dominance peut cependant évoluer selon d'autres logiques dans d'autres catégories de la profession, comme les enseignants spécialisés ou ceux intervenant dans la formation professionnelle ou des adultes (Laot & Lescure, 2006). Complexifiant encore le processus, les disciplines académiques elles-mêmes sont de plus en plus amenées à produire leurs propres savoirs sur la transmission académique de leurs contenus, de manière systématique et disciplinaire (par exemple en médecine) ou de manière générique sous forme de « pédagogie universitaire » ou « pratique enseignante à l'université » (Rege Colet & Romainville, 2006).

Comme le montrent nombre de travaux (Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau & Simard, 1997 ; Laot & Lescure, 2006 ; Popkewitz & Nóvoa, 2001), les savoirs constitutifs de la formation et articulés aux champs disciplinaires de référence qui les produisent, systématisent et enseignent – au premier titre, les sciences de l'éducation, mais aussi leurs disciplines contributives et les didactiques<sup>14</sup> – ne sont pas considérés comme l'instrument principal de sa reconnaissance comme profession (ou de sa professionnalisation) par les formateurs-enseignants eux-mêmes. Ni même par leurs principaux interlocuteurs, corps social, administration scolaire, producteurs des savoirs enseignants, voire représentants des sciences de l'éducation. Cette profession, qui a pourtant les savoirs comme objet principal de son activité, revendique avant tout l'expérience comme constituant de base (Tardif, Lessard & Lahaye, 1991). Tout en plaçant pour une reconnaissance de ses savoirs et compétences spécifiques, afin de s'instituer comme profession légitimée à définir, avec les autres protagonistes concernés, les orientations des systèmes scolaires modernes.

C'est sans doute le résultat d'un long processus historique qui a partie liée avec la manière dont se définit, de manière contradictoire, le rôle de l'école, au sens large que nous lui avons donné ci-dessus, et la place des savoirs en son sein, comme d'ailleurs dans la société dans son ensemble, par-delà les discours d'intention quant à sa nouvelle vocation de « société de la connaissance » (qui interpelle précisément la fonction spécifique de l'école comme « espace de loisir pour penser », la *skholê*). Ceci concerne tout

14. Il en va autrement des savoirs provenant des disciplines académiques pour les enseignants du secondaire, notamment supérieur, savoir définis pour l'essentiel par leur propre logique, indépendamment de leur éventuelle transposition et qu'on ne saurait, en tant que tels, considérer comme savoirs professionnels.

autant la formation aux professions de l'enseignement et de la formation, partie intégrante du système éducatif, dont les savoirs théoriques spécifiques sont volontiers mis à la question, quand bien même on assiste à des restructurations supposées garantir une meilleure intégration de la recherche. Reste à savoir si cette tertiarisation s'opère dans un mouvement renforçant les savoirs dont la légitimité est définie avant tout par leur « potentialité praxéologique », autrement dit, privilégiant des savoirs mobilisables pour l'action, au risque de réduire les institutions de formation et de recherche à des institutions de service (Lessard & Bourdoncle, 2002). Ou si l'on assiste ici à une nouvelle opportunité pour transformer le rapport entre ces professions de l'enseignement et de la formation et leurs champs disciplinaires de référence, permettant à ces professionnels de se définir aussi comme des interlocuteurs légitimes dans la définition même des savoirs de référence de leur formation, par delà leur indéniable compétence pratique de longue date attestée par leurs savoirs expérientiels.

## **2 TROIS ENJEUX AU CŒUR DES CONTRIBUTIONS DE CE VOLUME**

C'est fort de ces considérations théoriques et historiques, que nous avons dégagé les questions qui traversent ce volume de *Raisons éducatives*. Nous les synthétisons ici puis soumettons, pour discussion, trois ensembles de réflexions issues de nos lectures, exemplifiées par les articles de ce recueil.

Quels sont les savoirs de référence des professions de l'enseignement et de la formation ? Plus précisément, quels sont les savoirs spécifiques de ces professions ? De quels savoirs professionnels doivent-elles disposer pour assumer leur mandat ? Quelles communautés et divergences peut-on repérer entre les différentes professions ici regroupées : formateurs-enseignants des réseaux primaires, secondaires, professionnels, universitaires, qu'ils s'adressent à des élèves, étudiants et adultes ? Quelles évolutions peut-on dégager quant aux savoirs spécifiant ces différentes professions et quelles tendances génériques – communes ou distinctes – peut-on noter ? En centrant notre attention sur les institutions de formation mandatées pour former ces professionnels, ces questions peuvent encore se décliner ainsi : quels sont les savoirs spécifiant les cursus de formation des professions de l'enseignement et de la formation ? Quels champs disciplinaires y sont convoqués ? Ces savoirs divergent-ils suivant les professions concernées ?

Les contributions ici réunies abordent diversement ces questions suivant l'angle d'approche et les professions privilégiées. Trois enjeux retiennent plus particulièrement notre attention, s'inscrivant dans le prolongement des développements théoriques et historiques qui précèdent ; notre lecture des contributions est donc partielle, et n'épuise nullement la richesse des problématiques traitées.



## 2.1 Des savoirs spécifiques pour enseigner, une tendance séculaire ralliant ces professions

Si les professions de l'enseignement et de la formation réfèrent à des savoirs différents suivant les contextes historiques et culturels, suivant les publics auxquels ils s'adressent et suivant les institutions dans lesquelles ils œuvrent, les contributions historicisant ce processus montrent aussi que, sur la longue durée, on peut repérer des tendances générales qui rapprochent ces professions. Certes, ces professions construisent elles-mêmes leur identité en insistant d'abord sur ce qui les différencie : l'enseignant du secondaire aime à se distinguer du primaire, le supérieur des deux précédents ; le formateur d'adulte se construit pour partie en opposition au monde scolaire. Mais en se déprenant de leurs controverses internes pour analyser plus globalement l'évolution de leur construction professionnelle et des savoirs requis pour exercer, on constate un rapprochement : il s'opère avant tout par le biais d'un renforcement, pour toutes ces professions, des savoirs pour enseigner (tels que définis préalablement), lesquels puisent en réalité à des références qui tendent à se rapprocher au fil du temps. Esquissons schématiquement cette évolution.

Les *enseignants du primaire* sont les premiers à se revendiquer de tels savoirs et à bénéficier d'institutions de formation qui les privilégient. Eux-mêmes contribuent de longue date à les construire par le biais de leurs associations, de leurs syndicats, de leurs congrès et de leurs revues pédagogiques, qu'ils conçoivent comme les instruments de leur professionnalisation, leur permettant de s'ériger en interlocuteurs légitimes des débats sur le devenir de l'école, de leur profession et de leur formation. Lucien Criblez et Valérie Lussi Borer le montrent en étudiant tous deux l'évolution depuis le milieu du 19<sup>e</sup> siècle des matières inscrites au programme des formations à l'enseignement primaire. Si la pondération entre ces matières diverge suivant les modèles institutionnels retenus (École normale, séminaire pédagogique, Haute école pédagogique (HEP), Université), ce qui spécifie d'emblée les enseignants du réseau primaire est la prééminence, dans leurs cursus de formation, de savoirs fondant l'expertise professionnelle (cours normaux, méthodes d'enseignement, didactique générale, ensuite différenciée suivant les branches scolaires, pédagogie, sciences de l'éducation).

Comme l'évoque plus particulièrement Heinz-Elmar Tenorth, les *enseignants du secondaire*, eux, sont initialement orientés presque exclusivement vers les savoirs académiques qui sont compris comme devant être transmis tels quels, en miroir d'ailleurs aux professeurs d'université qu'ils prennent pour référence. À l'heure où se différencient les réseaux secondaires et supérieurs, vers la fin du 19<sup>e</sup> déjà, les enseignants du secondaire se profilent comme corps professionnel distinct, en plaçant aussi pour une formation spécifique qui leur permette d'exercer au mieux leur mandat professionnel. Tout en se revendiquant d'abord de spécialisations disciplinaires, leurs cursus

de formation tendent progressivement à inclure des savoirs conçus comme instruments pour enseigner ; didactiques disciplinaires en premier lieu, puis savoirs relevant de différentes sciences sociales et humaines : philosophie, psychologie, sociologie, histoire de l'éducation. Plus récemment, dans la mouvance de l'internationalisation de la professionnalisation de la formation (la contribution de Maurice Tardif et Cecilia Borges), des sciences de l'éducation –telles que nous les entendons aujourd'hui– sont intégrées dans ces cursus de formation, même si elles restent parfois conçues comme les sciences du primaire, ou sont renvoyées à leurs seules dimensions pédagogiques et prescriptives.

Les trois contributions qui s'attachent –explicitement, comme Lucien Criblez et Valérie Lussi Borer, ou indirectement, comme Heinz-Elmar Tenorth– à contraster les formations du primaire et du secondaire récusent ce faisant l'idée d'un abîme entre ces professions en montrant que les savoirs qui fondent leur expertise professionnelle tendent à se rejoindre, participant sous certaines formes, au rapprochement desdites professions.

Plus récemment, comme le montre ici Françoise Laot, s'est développée ce que l'on appelle la *formation des adultes*, un vaste champ composite, en transformation continue, notamment en lien avec le *life long learning*, et en réponse à de puissantes demandes sociales et pressions économiques. Là aussi, on assiste à une systématisation des savoirs pour enseigner et former. Assurément d'abord en opposition à une certaine idée de l'école et de la forme scolaire, comme le pointe également Marc Durand. Mais, en réalité, on constate d'importantes influences. D'abord du fait que c'est cette opposition au scolaire qui constitue longtemps un « liant définitoire » de la formation des adultes.<sup>15</sup> Ensuite parce que les critiques à l'encontre du modèle scolaire émanent, elles aussi, de ce monde scolaire qui a produit des théories défendant de longue date d'autres conceptions de l'apprentissage. Comme les autres, la formation des formateurs d'adultes s'institutionnalise puissamment dans les pays occidentaux, constituant un véritable champ disciplinaire, à l'intérieur parfois des sciences de l'éducation. Les savoirs produits par la recherche et utilisés dans la formation ont eu et ont encore un fort retentissement sur toutes les formations et participent ainsi à la tendance séculaire ici décrite. Ils se spécifient certes, comme le problématisent les contributions de Marc Durand et de Françoise Laot, par une forte orientation vers l'analyse des besoins de formation. Ils font souvent abstraction des cadres institutionnels dans lesquels se déroule la formation à laquelle prépare

---

15. Malglaive, l'un des pionniers de la mise sur pied de la formation des adultes en France, lui-même circulant entre le monde de l'éducation nationale et celui de la formation des adultes, confirme ce constat : d'une part en rappelant l'option initiale d'intégration de la formation des adultes dans l'éducation nationale justement ; d'autre part en montrant comment cette formation s'est construite en opposition –et donc peut-être en miroir?– d'une certaine image de l'école : « La formation des adultes s'est idéologiquement construite contre l'école, avec une forte influence de l'éducation populaire » (2006, p. 73).

la formation des formateurs. Tout se passe comme si les déterminations, sans doute particulièrement fortes, des savoirs par les demandes économiques et sociales, exigeaient une théorisation insistant sur l'autonomie du sujet dans son processus d'apprentissage.

Depuis moins d'une décennie, et c'est la contribution de Nicole Rege Colet et Denis Berthiaume qui le traite, on observe qu'au sein même du monde universitaire, des connaissances et des compétences pédagogiques sont requises des *enseignants-chercheurs* qui y professent. Certes, ici encore, on perçoit de mêmes ambivalences à l'encontre de la pertinence de compétences spécifiques pour enseigner, la maîtrise des savoirs disciplinaires étant supposée se traduire d'emblée en aptitudes pédagogiques. Les évolutions récentes mettent les universitaires face à une redéfinition de leur identité professionnelle : si le métier d'enseignant universitaire demeure l'unique qui s'apprend sur le tas au gré d'une formation informelle, les restructurations récentes des Hautes écoles exigent d'eux de nouvelles aptitudes pédagogiques. En lien avec le processus de Bologne, le déploiement des nouvelles technologies, les nouvelles formes d'internationalisation et de mobilité des étudiants et des chercheurs, les pressions d'efficacité renforçant la concurrence entre institutions, émerge un nouveau champ de savoir que décrivent Nicole Rege Colet et Denis Berthiaume à partir des concepts de *Scholarship of Teaching and Learning* et savoir pédagogique disciplinaire.

Du primaire au supérieur, en incluant la formation professionnelle et les formateurs d'adulte, on observe une tendance à ce que Tenorth décrit comme la *Pädagogisierung* (« pédagogisation »), concept trop connoté en français pour être adéquatement employé ici, mais qui décrit judicieusement ce processus historique que l'on peut résumer comme suit. L'évolution et l'expansion des systèmes d'enseignement et de formation diversifient les professionnels qui y œuvrent, tout en les unifiant par une tendance commune vers une plus ample qualification et à la production de savoirs de plus en plus spécialisés et visiblement en partie communs, pour exercer adéquatement leur mandat spécifique.

## **2.2 La place distinctive des savoirs à enseigner**

Ce sont avant tout les savoirs à enseigner qui distinguent entre elles les professions de l'enseignement et la formation. En témoignent leur place et leur fonction dans les formations dédiées à ces professions : absents voire répudiés dans certaines, dominants voire réifiés dans d'autres. Tandis que les formateurs d'adultes n'y recourent en principe pas, les enseignants du primaire bénéficient d'une formation générale mais peu approfondie dans toutes les branches scolaires, quand les enseignants du secondaire ont une formation universitaire de haut niveau, qui s'accroît pour les enseignants

officiant dans les Hautes écoles. On en repère la trace dans les contributions. La question de la préparation des enseignants du primaire et du secondaire est sans cesse au cœur des débats concernant leur formation. Elle est d'abord traitée à travers la maîtrise des savoirs de référence des contenus à enseigner : culture générale sans cesse plus élevée et plus indépendante de la formation professionnelle pour les enseignants du primaire ; exigence maintenue d'une formation universitaire certifiée, acquise selon une logique disciplinaire, pour le secondaire (Lucien Criblez ; Valérie Lussi Borer ; Heinz-Elmar Tenorth). Cette logique de formation définie indépendamment de toute considération professionnelle peut s'inverser à certains moments et à certains endroits, notamment pour les enseignants du secondaire, leur formation dans la discipline étant définie du point de vue des savoirs à enseigner (Maurice Tardif et Cecilia Borges). Pour la formation des adultes, les processus de formation des formateurs doivent envisager la possibilité que ces derniers ne connaissent pas, à l'origine, la compétence qu'ils sont censés transformer (Marc Durand). Inversement on pourrait dire que les savoirs disciplinaires constituent la substance même des savoirs à enseigner dans le contexte universitaire, sans aucune nécessité de formation à l'enseignement, conception qui commence seulement à être interrogée dans le contexte d'une formation professionnelle naissante pour les enseignants-chercheurs (Nicole Rege Collet et Denis Berthiaume).

Ces différences entre professions ne signifient cependant pas pour autant que l'on puisse établir une correspondance directe avec la manière dont sont conçus plus globalement les savoirs à enseigner, leur rôle et fonction dans le mandat des professions d'enseignement et de formation. Ces conceptions peuvent être décrites par deux positions aujourd'hui prégnantes que nous avons schématisées à la suite de Young avec les appellations « instrumentales » (ou immédiates) et « néoconservatrices ». Aucune contribution de ce recueil ne rejoint ces positions en tant que telles, la plupart toutefois s'inscrivent dans le débat qui perdure à ce propos.

« Un savoir n'est acquis, utilisé, transmis, actualisé... que dans l'action qui toujours l'exprime » postule par exemple Marc Durand. Par conséquent, pour former, le formateur définit des espaces d'actions encouragées afin d'induire un développement. Le savoir fait un avec l'action sur laquelle le formateur agit d'abord directement par son dispositif, par la création d'un espace qui, par sa dynamique propre, transforme l'action de l'acteur dans son environnement. C'est la proscription de ce qui est impossible qui ouvre des espaces où le savoir dans l'action se couple autrement. Ces transformations sont également soutenues par des activités fictionnelles<sup>16</sup> permettant de mimer l'activité cible, de manière feinte. Poursuivons avec le concept

---

16. On pourrait rapprocher cette dimension fictionnelle du « comme si » évoqué par Bourdieu dans sa théorisation de la disposition scolastique – postulant rappelons-le que l'ordre scolaire en représente la formation institutionnalisée – renvoyant à la *skholê* problématisée ci-dessus.

de « rapport au savoir », dont Françoise Laot montre le rôle essentiel joué comme référence dans la conception du travail des formateurs d'adulte des années 1960. Ce concept est à la fois une réponse au constat que font certaines enquêtes de l'époque s'alarmant du fait que le savoir disparaisse (sa contribution cite un rapport significatif de ce point de vue : « Le savoir théorique instaurant une rupture entre le professeur et les élèves, est refusé : l'important est un savoir directement accessible à l'expérience ou à l'observation des stagiaires »). Tout en entrant en matière sur les savoirs et répondant à ce constat, le concept – véritable « précipité », analyse Françoise Laot, cristallisant des tendances antagonistes dans le champ – met néanmoins l'accent sur la question du pouvoir lié au savoir et pose le rapport personnel au savoir au centre, évacuant d'une certaine manière la réflexion sur *les savoirs*. Charlot (1997), qui a théorisé le concept, ne prétend-il pas que le rapport au savoir est avant tout un « rapport à l'apprendre », ou plus généralement encore « le sujet confronté à l'obligation d'apprendre dans un monde qu'il partage avec d'autres » (p. 91); le savoir, lui, est quelconque. Dans un autre registre, Joël Lebeaume, Nathalie Magneron et Jean-Louis Martinand constatent, en s'en distanciant, que l'entrée massive de *La main à la pâte*, conçu par le prix Nobel Charpak comme modèle dominant de l'enseignement primaire en science et technologie, consacre le triomphe d'une vision « practiciste » du savoir qui ne se distingue en rien du savoir pratique quotidien.

Les mêmes auteurs notent simultanément que, paradoxalement, les exigences du concours pour devenir enseignant primaire testent des savoirs scientifiques désincarnés, essentiellement formels. On trouve ainsi pour les enseignants du primaire l'idée d'une dominante, voire d'une pureté du savoir à transmettre dans le modèle souvent prévalant de formation des enseignants du secondaire. Ce modèle sépare strictement la formation académique qui s'opère selon sa propre logique disciplinaire dans les facultés qui en sont pleinement maîtresses, et la formation professionnelle, souvent réduite à la portion congrue, la didactique, elle, étant pour l'essentiel une méthodologie pratique qui montre comment enseigner. Les savoirs à enseigner ne sont guère construits dans leur spécificité. La description que font Joël Lebeaume, Nathalie Magneron et Jean-Louis Martinand des attentes relatives aux savoirs nécessaires pour enseigner, testés par le concours, peut s'interpréter comme si les deux conceptions apparemment contradictoires, décrites plus haut, étaient les deux faces d'une même médaille : ne pas prêter attention aux savoirs à enseigner aurait pour conséquence à la fois de les considérer comme non distincts des savoirs pratiques et quotidiens et de négliger la formation spécifique les concernant, les savoirs généraux et disciplinaires étant considérés comme suffisants.

Abordons la place des savoirs à enseigner dans le mouvement récent de réforme de la formation, opérée sous le mot d'ordre de la « professionnali-

sation », dans le sens plus technique qu'on lui confère depuis une décennie et que synthétisent ici Maurice Tardif et Cecilia Borges : universitarisation, intégration de la recherche, référentiel de compétence et surtout place centrale réservée à la pratique. Comparant la Haute école pédagogique de Berne-Jura-Neuchâtel et l'Université de Montréal, ces auteurs montrent un étonnant chassé-croisé. Dans le premier cas, les savoirs disciplinaires, supposés à la base des savoirs à enseigner, sont acquis avant toute formation professionnelle ; et la didactique apparaît essentiellement comme une méthodologie visant à montrer aux futurs enseignants comment transférer les savoirs dans la classe ; dans l'autre cas, les savoirs disciplinaires s'acquièrent parallèlement à la formation professionnelle ; la didactique est une discipline essentiellement académique qui n'a que peu de liens avec la pratique et les stages. Ce chassé-croisé mérite réflexion, à la lumière notamment de cette prise de position de Lucien Criblez, postulant une « troisième voie » – la didactique – qui ne doive rien ni à une vision unilatérale curriculaire des disciplines de références ni à une pédagogie orientée vers l'enfant. Joaquim Dolz et Roxane Gagnon en fournissent une illustration dans leur contribution décrivant une démarche de formation d'enseignants qui comprend trois niveaux intriqués : le travail d'adaptation des savoirs à enseigner à un public en formation ; le dispositif et les démarches de formation nécessaires pour transmettre ces savoirs aux personnes à former pour les enseigner en classe ; et finalement la transformation de ces savoirs par les formés dans la pratique de classe, point sur lequel nous revenons à l'instant.

Il serait intéressant de creuser plus avant cette question en s'attachant à dégager comment ont évolué au fil du temps les contenus de la formation des formateurs-enseignants en se centrant sur ce qui constitue l'objet même de leur travail : les savoirs à enseigner. Comme le montrent d'ailleurs en filigrane plusieurs contributions, nous supposons que sous des formes même ténues une telle formation est de longue date présente.<sup>17</sup>

### **2.3 Le rapport aux savoirs des formateurs-enseignants**

On peut adopter un tout autre point de vue encore, celui des formateurs-enseignants eux-mêmes, et poser la question de leur propre rapport aux savoirs<sup>18</sup>, plus particulièrement dans leur formation. Nous excluons ici les

---

17. L'article sur l'histoire de la didactique de Tenorth (2006) montre comment une telle enquête peut être menée, en remontant bien au-delà de ce que ce concept désigne aujourd'hui. Voir aussi la recherche doctorale d'Extermann (en préparation) qui traque les prémices de la formation aux savoirs à enseigner dans la formation des enseignants d'allemand en Suisse romande.

18. Françoise Laot rend compte de l'origine de ce concept dans le cadre de l'émergence du champ formation des adultes dans les années 1960.

formateurs de formateurs-enseignants dont le rapport aux savoirs mériterait pourtant analyse... avec une double détente puisqu'ils ont eux-mêmes des savoirs à enseigner et des savoirs pour enseigner ; les savoirs à enseigner étant des savoirs sur les savoirs à enseigner et sur des savoirs pour enseigner... *Regressus ad infinitum ?*

La question du rapport des formateurs-enseignants aux savoirs est abordée selon trois points de vue dans les contributions.

1. En lien étroit avec les savoirs à enseigner, se pose le problème de déterminer comment ce qui doit être enseigné est transformé en savoir réellement enseigné. Comment par exemple ce qui est proposé dans la formation initiale ou continue se traduit dans la pratique réelle, s'interroge Joaquim Dolz et Roxane Gagnon. Il semblerait que de puissants filtres agissent qui ont pour effet une transformation profonde des savoirs à enseigner tels que définis par l'institution. Leur étude montre que les facteurs suivants exercent une forte influence :
  - la maîtrise, par les formés, des savoirs qui sont sous-jacents aux savoirs à enseigner ;
  - les pratiques parfois séculaires d'enseignement et les valeurs et finalités qui y sont rattachées ;
  - la non-transparence des savoirs à enseigner dont la représentation est difficile à construire par les acteurs.
2. L'analyse des réflexions menées par les personnes en formation, qu'observe en détail Sabine Vanhulle, montre que la question des savoirs à enseigner – médiateur essentiel du rapport entre enseignant et élève, entre formateur et personne formée – se trouve rarement au centre des préoccupations. Tout se passe comme si la relation elle-même attirait avant tout le regard ; ou l'élève et les déterminants supposés du processus d'apprentissage, déterminants culturels, sexuels, de classe sociale (parfois encore) ; ou encore finalement les caractéristiques de la personne elle-même qui forme, en tant que personne impliquée dans une relation avec autrui. Autrement dit : tendanciellement, l'action nécessairement médiatisée entre formateur et formé est conçue comme immédiate, non médiatisée par le savoir. Par contre, la réflexion menée sur cette relation à travers l'analyse de multiples événements marquants – l'insoumission, le décrochage, l'exclusion, les tensions entre personnes – est, elle, médiatisée par de nombreux éléments provenant de savoirs objectivés, intégrés dans le discours des formés, transformant le rapport à leur propre expérience. Ceci se lit dans ce que l'auteur appelle des « savoirs professionnels formalisés » dont elle donne une définition précise. Il y a ici une boucle qui se clôt : les savoirs objectivés, appropriés, mis en rapport avec des expériences vécues, réapparaissent, « formalisés », dans les récits des formés.

Reste que les savoirs à enseigner semblent constituer la tâche aveugle de la réflexion que mènent les personnes en formation sur leur pratique.

Peut-être plus aisément que les savoirs à enseigner, les savoirs pour enseigner peuvent s'intégrer dans le discours narratif selon lequel la réflexion est habituellement menée et qui privilégie, le genre l'impose presque, l'événement marquant, qui sort de l'ordinaire, interprétable à la lumière des savoirs sur ces questions, qui permettent de construire et de structurer le récit.

3. D'un point de vue plus général encore, divers auteurs ont problématisé la distance voire méfiance de la profession (notamment enseignante) à l'encontre des savoirs issus des sciences humaines et sociales. Discutant une sélection de ces travaux, Hofstetter, Schneuwly et Lussi Borer (2009) distinguent trois pôles, fournissant trois modes d'interprétation de cette distance entre profession et discipline:
  - comme résistance à un savoir aliénant qui affaiblit la profession en regard de la « montée de l'expertise »;
  - comme résultat d'un processus sociohistorique différenciant les acteurs et logiques de construction de savoirs : par la profession en fonction de l'action et par la discipline en fonction de la vérité;
  - comme résultat d'un inéluctable rapprochement – rien n'est plus pratique qu'une bonne théorie – qui, de fait, s'avère sinon impossible du moins contradictoire.

Ce dernier point de vue est développé par Philippe Perrenoud qui invoque trois raisons à ce constat : la difficile accessibilité des savoirs scientifiques et leur efficacité immédiate limitée; la délicate acceptation de ce qu'énoncent ces savoirs sur la profession, ses possibilités, ses effets réels : « des savoirs qui désenchantent le monde et le métier » ; et la rationalité pratique qui ne rend pas le recours à ces savoirs indispensable vu qu'il semble possible de répondre aux exigences du métier de manière routinière. Ces conclusions donnent à réfléchir plus généralement sur le rapport que les professions enseignantes entretiennent avec les savoirs. En effet, comme nous l'avons vu plus haut, les savoirs de référence ne sont pas considérés comme élément essentiel de l'identité professionnelle, contrairement à d'autres professions intellectuelles ; c'est le savoir d'expérience qui prime. Pourtant, sans nul doute, ce savoir d'expérience est également imbibé de savoirs scientifiques qui se sont transformés en savoirs que la profession s'est appropriée dans le processus lent de construction des pratiques et des savoirs professionnels. Ces savoirs réapparaissent dans les discours des enseignants et, en situation de formation notamment, dans leurs écrits (voir la contribution de Sabine Vanhulle). Les migrations complexes des savoirs se font selon des logiques et temporalités différentes dans le champ professionnel et le champ scientifique. Au vu des problèmes cruciaux qu'il soulève, le chantier ouvert par Philippe Perrenoud nécessite encore, comme il l'énonce lui-même, des analyses plus approfondies pour saisir les subtiles interactions qui s'y jouent.



Nos sociétés contemporaines s'érigeant en sociétés de la connaissance, ces enjeux ont une immense acuité sociale. Quels que soient les espaces où ils travaillent, les professionnels de la formation et de l'enseignement sont inclus dans le mouvement et se positionnent – même dans leur silence – à ce propos. En tant que spécialistes, l'expertise de ces professionnels et des chercheurs s'efforçant eux aussi de préserver les conditions de possibilité d'une réflexion scientifique « autonome » (au sens toujours de la *skholè*) nous paraît devoir être davantage prise en compte, pour enrayer autant que faire se peut « la *désintellectualisation* rampante, dont la société du savoir nous offre le spectacle » (Blais, Gauchet & Ottavi, 2008, pp.85-86)<sup>19</sup> et le processus de marchandisation du savoir.

C'est là aussi l'intention *princeps* de cet ouvrage collectif et nous remercions tous les auteurs qui ont accepté de relever avec nous cet imposant défi.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Altet, M. (1996). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. In L. Paquay, M. Altet & E. Charlier (Éd.). *Former des enseignants professionnels* (pp.27-40). Bruxelles : De Boeck.
- Altet, M. (2004). L'intégration des savoirs de sciences de l'éducation dans l'expertise enseignante : représentations et rapports aux savoirs professionnels des enseignants. In C. Lessard, M. Altet, L. Paquay & Ph. Perrenoud (Éd.), *Entre sens commun et sciences humaines. Quels savoirs pour enseigner?* (pp. 159-178). Bruxelles : De Boeck.
- Altet, M., Paquay, L. & Perrenoud, Ph. (Éd.). (2002). *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation?* Bruxelles : De Boeck.
- Ariès, P. (1960). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris : Plon.

19. Ils explicitent leurs positions en des termes que nous ferions volontiers nôtres : « Economie cognitive, société de la connaissance, société du savoir : le vocabulaire courant a enregistré cette démultiplication du rôle de la recherche, de l'innovation, de l'expertise dans la dynamique et l'organisation de nos sociétés. Mais les conséquences de cette omniprésence reconnue sont encore loin d'avoir été toutes tirées. Cette intégration fonctionnelle des savoirs et de la connaissance dans le mécanisme collectif [...] s'accompagne d'une métamorphose de leur place symbolique [...]. Elle entraîne une objectivation de ces savoirs qui en modifie radicalement l'image et le mode d'emploi. Les savoirs sont assimilés désormais à un *environnement à disposition* fournissant autant de prothèses techniques, dont la vertigineuse expansion des mémoires artificielles n'est que l'illustration la plus frappante. Dans l'opération, le savoir cesse d'être ce qui est constitutivement à *soi*. Il devient ce qui est fondamentalement *hors de soi*, le problème, à partir de là, étant d'apprendre à le mobiliser et à le manier. [...]. C'est ce qui explique la popularité renouvelée de la vieille formule programmatique d'*apprendre à apprendre* (pp.84-85, souligné dans le texte).

- Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Audigier, F., Crahay, M. & Dolz, J. (Éds) (2006). *Curriculum, enseignement et pilotage*. Bruxelles : De Boeck, coll. Raisons éducatives.
- Barbier, J. (Éd.). (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469-520.
- Becchi, E. & Julia, D. (Éd.). (1996). *Histoire de l'enfance en Occident* (2 tomes). Paris : Seuil.
- Benner, D. & Brügggen, F. (2004). Bildsamkeit/Bildung. In D. Benner & J. Oelkers (Éd.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (pp.174-215). Weinheim : Beltz.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity*. London : Taylor and Francis.
- Blais, M.-C., Gauchet, M. & Ottavi, D. (2008). *Conditions de l'éducation*. Paris : Stock.
- Boghossian, P. (2009). *La peur du savoir. Sur le relativisme et le constructivisme de la connaissance*. Marseille : Agone.
- Bourdieu, P. (1997). *Méditations pascaliennes*. Paris : Seuil.
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants. Analyses anglaises et américaines : la fascination des professions. *Revue Française de Pédagogie*, 94, 73-92.
- Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue Française de Pédagogie*, 105, 83-119.
- Bourdoncle, R. & Demailly, L. (Éd.). (1998). *Les professions de l'éducation et de la formation*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Bronckart, J.-P. & Machado, A. R. (2005). En quoi et comment les textes prescriptifs prescrivent-ils ? Analyse comparative de documents éducatifs brésiliens et genevois. In L. Fillietaz & J.-P. Bronckart (Éd.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications* (pp.221-240). Louvain : Peeters.
- Brossard, M. (2004). *Vygotski. Lectures et perspectives de recherches en éducation*. Lille : Septentrion.
- Charlot, B. (1997). *Du Rapport au Savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Chartier, R., Compère, M.-M. & Julia, D. (1976). *L'éducation en France du 16<sup>e</sup> au 18<sup>e</sup> siècle*. Paris : SEDES.
- Chervel, A. (1998). L'histoire des disciplines scolaires. In A. Chervel, *La culture scolaire. Une approche historique* (pp.9-57). Paris : Belin.
- Chevallard, Y. & Cirade, B. (à paraître). Les ressources manquantes comme problème professionnel. In G. Guedudet & L. Trouche (Éd.), *Le travail documentaire des professeurs : regards croisés, le cas des mathématiques*. [accessible sous <http://www.google.com/>

- search?client=safari&rls=frfr&q=%22Les+ressources+manquantes+comme+problème+professionnel%22&ie=UTF-8&oe=UTF-8 [consultation : 30 mars 2009]
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique*. Grenoble: La Pensée sauvage.
- Colluci-Gray, L. & Fraser, Ch. (2008). Contested Aspects of Becoming a Teacher: teacher learning and the role of subject knowledge. *European Educational Research Journal*, 7, 475-486
- Coménius, J. A. (1648/2005). *Novissima linguarum methodus. La toute nouvelle méthode des langues*. Genève: Librairie Droz.
- Condette, J.-F. (2007). *Histoire de la formation des enseignants en France (19<sup>e</sup>-20<sup>e</sup> siècles)*. Paris: L'Harmattan.
- Connell, F.M. & Clandinin, D.J. (1985). Personal practical knowledge and the modes of knowing. Relevance for teaching and Learning. In E. Einser (Éd.), *Learning and teaching the ways of knowing* (pp. 174-198). Chicago: University Press of Chicago.
- Criblez, L. (2000). Das Lehrerseminar – Zur Entwicklung eines Lehrerbildungs-konzeptes. In L. Criblez & R. Hofstetter, (avec la collaboration de D. Périsset Bagnoud) (Éd.), *Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen. Geschichte und aktuelle Reformen* (pp.299-340). Berne: Peter Lang.
- Delbos, G. & Jorion, P. (1984). *La transmission des savoirs*. Paris: Editions de la Maison des sciences de l'homme.
- Dick, A. (1996). *Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienste zukünftiger Junglehrer*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dolz, J. & Ollagnier, E. (Éds) (2000). *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles: De Boeck, coll. Raisons éducatives.
- Drewek, P. & Lüth, C. (Éd.). (1998). *History of Educational Studies. Geschichte der Erziehungswissenschaft. Histoire des sciences de l'éducation*. Gent: CSHP.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris: PUF.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. London: Croom Helm.
- Extermann B. (en préparation). *Une culture professionnelle en construction. Les professeurs d'allemand de l'enseignement secondaire en Suisse romande (19<sup>e</sup> et 20<sup>e</sup> siècles)*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Fend, H. (2006). *Geschichte des Bildungswesens. Der abendländische Sonderweg*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fichtner, B. (1996). *Lernen und Lerntätigkeit. Phylogenetische, ontogenetische und epistemologische Studien*. Marburg: BdWi-Verlag.
- Freinet, C. (1969). *Pour l'école du peuple*. Paris: Maspéro.
- Gauthier, C., Desbiens, J.-F., Malo, A., Martineau, S. & Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le*

- savoir des enseignants*. Québec: Les Presses de l'Université Laval, collection Formation et Profession.
- Goodson, I.F. (1993). *School subjects and curriculum change*. London: Falmer Press.
- Goodson, I.F. (2003). *Professional knowledge, Professional lives. Studies in education and change*. Maidenhead: Open University Press.
- Grimmett, P.P. & MacKinnon, A.M. (1992). Craft knowledge and the education of teachers. *Review of Research in Education*, 18, 385-456.
- Hirschhorn, M. (2003). *L'ère des enseignants*. Paris: PUF.
- Hofstetter R. & Schneuwly B. (Éd.). (2002). *Science(s) de l'éducation (19<sup>e</sup>-20<sup>e</sup> siècles). Entre champs professionnels et champs disciplinaires. Erziehungswissenschaft(en). (19.-20. Jahrhundert). Zwischen Profession und Disziplin*. Berne: Lang.
- Hofstetter R. (2008). *Aux fondements de l'instruction publique, de la formation des enseignants et des sciences de l'éducation*. Mémoire de synthèse de l'Habilitation à diriger des recherches Institut d'Histoire – Paris-Sorbonne IV.
- Hofstetter R., Schneuwly B., avec la participation de Cicchini M., Lussi Borer V., Criblez L. & Spani M. (2007). *Émergence des sciences de l'éducation en Suisse, à la croisée de traditions académiques contrastées (fin du 19<sup>e</sup> – première moitié du 20<sup>e</sup> siècle)*. Berne: Lang.
- Hofstetter R., Schneuwly B., Lussi Borer V. & Cicchini M. (2004). Évolution de la formation des enseignants secondaires: logiques disciplinaires – logiques professionnelles. L'exemple de Genève fin du 19<sup>e</sup>-première moitié du 20<sup>e</sup> siècles. *Revue suisse d'histoire*, 54, 3, 275-305.
- Hofstetter, R., Schneuwly, B. & Lussi Borer, V. (2009). Professionnalisation des enseignants et développement des sciences de l'éducation. In R. Etienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquat & Ph. Perrenoud (Éd.), *Former des enseignants professionnels à l'université. Quelles tensions? Quelles modalités? Quelles conditions* (pp. 14-38). Bruxelles: De Boeck.
- Hopmann, S. (2007). Epilogue: No child, no school, no state left behind: Comparative research in the age of accountability. In S. Hopmann, G. Brinek & M. Retzl (Éd.), *PISA zufolge PISA: PISA according to PISA* (pp. 363-416). Münster: LIT Verlag.
- Hörner, W. Schulz, D. & Wollersheim, H.-W. (Éd.). (2002). *Berufswissen des Lehrers und Bezugswissenschaften der Lehrerbildung* (Ausgewählter Beiträge des 24. Jahreskongresses der Vereinigung für Lehrerbildung in Europa). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Hudson, B., Buchberger, F., Kansanen, P & Seel, H. (Éd.). (1999). *Didactics as science of the teacher*. Umea: TANTEE Publications.
- Jaboin, Y. (2003). *Le prof dans tous ses états. Féminin ou masculin, public ou privé*. Paris: Fabert.
- Jobert, G. (1995). Processus de professionnalisation et production du savoir. *Éducation permanente*, 80, 125-145.

- Julia, D. (1995). La culture scolaire comme objet historique. *Paedagogica Historica*, 31/1, 353-382.
- Kelly, G. J., Luke, A. & Green, B. (Éd.). (2008). What counts as knowledge in educational settings: Disciplinary knowledge, assessment, and curriculum. *Review of research in education*, 32.
- Kress, G., Jewitt, C., Bourne, J., Franks, A., Hardcastle, J., Jones, K. & Reid, E. (2005). *English in Urban Classrooms: A multimodal perspective on teaching and learning*. London : Routledge.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.
- Lahire, B. (2005). *L'invention de l'« illettrisme ». Rhétorique publique, éthique et stigmates*. Paris : La Découverte.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris : PUF.
- Lang, V. (2001). Les rhétoriques de la professionnalisation. *Recherche et Formation*, 38, 95-117.
- Laot, F. & Lescure, E. (de) (Éd.). (2006). Formation de formateurs d'adultes. *Recherche et formation pour les professions de l'éducation*, 53.
- Laot, F. (2002). *40 ans de recherche en formation d'adultes (1960-2000)*. Paris : L'Harmattan
- Laval, Ch. (2004). *L'école n'est pas une entreprise – Le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public*. Paris : La Découverte.
- Lenoir, Y. & M.-H. Bouillier-Oudot (2006). *Savoirs professionnels et curriculum de formation*. Laval : PUL.
- Lescure, E. (de) (2008). Les formateurs d'adultes et leur professionnalisation : du rejet à la fascination. Un exercice de rétroaction (1960-2000). In F. Laot & E. Lescure (de) (Éd.), *Pour une histoire de la formation* (pp. 89-109). Paris : L'Harmattan.
- Lessard, C. & Bourdoncle, R. (2002). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire? Conceptions de l'université et formation professionnelle. *Revue française de Pédagogie*, 139, 131-154.
- Lessard, C., Altet, M., Paquay, L. & Perrenoud, Ph. (Éd.). (2004). *Entre sens commun et sciences humaines. Quels savoirs pour enseigner?* Bruxelles : De Boeck.
- Levi, G. & Schmitt, J.-C. (Éd.). (1996). *Histoire des jeunes en Occident* (2 tomes). Paris : Seuil.
- Lussi Borer, V. (2008). *Formations à l'enseignement et sciences de l'éducation. Analyse comparée des sites universitaires de Suisse romande entre la fin du 19<sup>e</sup> et la première moitié du 20<sup>e</sup> siècle*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Malglaive, G. (2006). Formation des adultes, formation des enseignants (Entretien de Françoise Laot avec Gérard Malglaive). *Recherche et formation*, 53, 69-78.
- Maroy, Ch. (1994). La formation post-scolaire : extension ou infléchissement de la forme scolaire. In G. Vincent (Éd.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (pp. 125-148). Lyon : Presses universitaires de Lyon.

- Maulini O. & Montandon, C. (Éd.). (2005) *Les formes de l'éducation : variété et variations*. Bruxelles : De Boeck, coll. Raisons éducatives.
- Merhan, F., Ronveaux, Ch. & Vanhulle, S. (Éd.). (2007). *Alternances en formation*. Bruxelles : De Boeck, coll. Raisons éducatives.
- Milner, J.-C. (1984). *De l'École*. Paris : Seuil.
- Moon, B., Vlasceanu, L. & Barrows, L.C. (2003). *Institutional Approaches to Teacher Education within Higher Education in Europe: Current Models and New Developments*. Bucharest : Unesco.
- Munby, H., Russel, T., & Martin, A. K. (2001). Teacher knowledge and how it develops. In V. Richardson (Éd.), *Handbook of research on teaching* (pp.877-904). Washington, DC : American Educational Research Association.
- Nóvoa, A. (1987). *Le temps des professeurs : analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIIIe-XXe siècle)*. Lisbonne : Instituto nacional de investigação científica.
- Nóvoa, A. (1998). Professionnalisation des enseignants et sciences de l'éducation. In P. Drewek & C. Lüth (Éd.), *Histoire des sciences de l'éducation* (pp.403-430). Gent : CSHP.
- Nóvoa, A. (2006). La construction du « modèle scolaire » dans l'Europe du Sud-Ouest (Espagne, France, Portugal). Des années 1860 aux années 1920. Thèse de doctorat en histoire. Paris : Université Paris IV-Sorbonne.
- Pädagogisches Berufswissen für Lehrer (2007). *Beiträge zur Lehrerbildung*, 25(3).
- Pastré, P., Mayen, P. & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- Perrenoud, P. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. *Éducation permanente*, 160, 35-60.
- Popkewitz, T. S. & Nóvoa, A. (Éd.). (2001). La fabrication de l'enseignant professionnel. La raison du savoir. *Recherche et Formation*, 38.
- Raymond, D. (1993). Eclatement des savoirs et savoirs en rupture : une réplique à Van der Maren. *Revue des sciences de l'éducation*, 29, 187-200.
- Rege Colet, N. & Romainville, M. (Éd.). (2006). La pratique enseignante en mutation à l'université. Bruxelles : De Boeck.
- Rey, A. (Éd.). (1998). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Le Robert.
- Rey, B. (2006). Les compétences professionnelles et le curriculum : des réalités conciliables ? In Y. Lenoir & M.-H. Bouillier-Oudot (2006), *Savoirs professionnels et curriculum de formation* (pp.83-108). Laval : PUL.
- Ross, D. (2003). The changing contours of social sciences. In T.M. Porter & D. Ross (Éd.), *The Cambridge history of science. The modern social sciences* (Vol. 7 ; pp.205-237). New York : Cambridge University Press.

- Samurçay R. & Rabardel, P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences : propositions. In R. Samurçay & P. Pastré (Éd.), *Recherches en didactique professionnelle* (pp. 163-180). Toulouse : Octarès.
- Schneuwly, B. & Hofstetter, R. (2007). Erziehungswissenschaftliches Berufswissen. Ein alternativer Traditionsstrang der (Primar-)Lehrerbildung in Genf. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 25(3), 342-352.
- Schneuwly, B. (2000). Les outils de l'enseignant – Un essai didactique. *Repères*, 22, 19-38.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.
- Tardif, M., Lessard, C. & Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et sociétés*, 13(1), 55-69.
- Tenorth, H.-E. (1994a). « *Alle alles zu lehren* ». *Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung*. Darmstadt : Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Tenorth, H.-E. (1994b). Profession und Disziplin. Zur Formierung der Erziehungswissenschaft. In H.-H. Krüger & T. Rauschenbach (Éd.), *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche* (pp. 17-28). Weinheim : Juventa.
- Tenorth, H.-E. (2006). Fachdidaktik im historischen Kontext. *Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht*, 59, 387-394.
- Terret T. (1999). Histoire de l'enseignement de la natation. In H. Héral & B. Boulé B. (Éd.), *Enseignement et Natation* (pp. 13-48). Paris : INSEP.
- Thévenaz, Th. (2006). *Les prémices de la forme scolaire. Études d'activités langagières orales à l'école enfantine genevoise*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Genève : Université de Genève.
- Thévenaz, T. & Troehler, D. (Éd.). (2008). Gros plan sur la forme scolaire. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 302.
- Tyack, D. & Cuban, L. (1996). *Tinkering Toward Utopia : A Century of Public School Reform*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Van Dülmen, R. & Rauschenbach, S. (Éd.). (2004). *Macht des Wissens. Die Entstehung der modernen Wissensgesellschaft*. Köln : Böhlau.
- Vanhulle, S. (sous presse). *Des savoirs en jeu au savoir en je. Cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation*. Berne : Lang.
- Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Paris : Honoré Champion.
- Vincent, G. (1980). *L'école primaire française. Étude sociologique*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Vincent, G. (Éd.). (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Vincent, G., Lahire, B. & Thin, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In G. Vincent (Éd.), *L'éducation prisonnière de la forme*

- scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (pp. 11-48). Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Vygotski, L.S. (1934/1985). *Pensée et langage*. Paris : Éditions Sociales.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.
- Young, M. (2008). *Bringing knowledge back in. From social constructivism to social realism in the sociology of éducation*. London : Routledge.
- Young, M. (Éd.). (1971). *Knowledge and control. New directions for the sociology of éducation*. London : Collier Macmillan.



## **Les savoirs : un enjeu crucial de l'institutionnalisation des formations à l'enseignement**

**Valérie Lussi Borer  
Université de Genève**

L'institutionnalisation de formations à l'enseignement public prend place, en Suisse comme ailleurs dans le monde occidental, au cours du 19<sup>e</sup> siècle. Elle s'accompagne de larges débats sur la *nature des institutions* les plus adaptées pour former les candidats à l'enseignement, le *degré de qualification* requis pour enseigner aux différents niveaux du système scolaire et les *savoirs spécifiques à la profession d'enseignant* à inclure dans les cursus de formation. Ces savoirs sont investis d'enjeux cruciaux : ils doivent assurer aux enseignants une formation de qualité qui puisse se répercuter sur l'ensemble du système éducatif. Comment les acteurs politiques, universitaires et enseignants se donnent-ils, à l'époque et en Suisse, les moyens de relever un tel défi ? Quels sont les savoirs inscrits au sein des cursus qu'ils mettent sur pied pour former à l'enseignement ? Quels sont les modèles institutionnels de formation qu'ils retiennent pour les dispenser ?

À partir de ces questions, notre article rend compte d'une recherche doctorale qui retrace et analyse l'institutionnalisation de formations à l'enseignement public au sein des sites universitaires de la Suisse romande entre la fin du 19<sup>e</sup> et la première moitié du 20<sup>e</sup> siècle (Lussi Borer, 2008). La recherche s'inscrit dans le cadre des travaux menés par l'Équipe de Recherche en Histoire des Sciences de l'Éducation (ERHISE) de l'Université de Genève qui décrit l'émergence des sciences de l'éducation en Suisse, questionnant notamment leur rapport avec les formations à l'enseignement (Hofstetter, Schneuwly *et al.*, 2007). Dans la lignée des travaux d'ERHISE, l'approche que nous utilisons pour traiter nos questions de recherche est socio-historique, alliant « sur un terrain d'étude historique, conceptualisa-

tion sociologique et mobilisation d'un corpus de sources constitué dans et par la mise en questions de l'objet d'étude » (Buton & Mariot, 2006, pp. 731-732). Elle s'inspire des travaux récents d'histoire et de sociologie des sciences (sociales) (Bourdieu, 2001 ; Blanckaert *et al.*, 1999 ; Pestre, 2006). Reprenant le postulat d'un conditionnement réciproque entre le développement des sciences de l'éducation et celui des formations à l'enseignement (Hofstetter & Schneuwly 2000, 2002 ; Nóvoa, 1998 ; Tenorth, 1999), nous analysons comment ce conditionnement s'opérationnalise pour les formations à l'enseignement primaire et secondaire en Suisse romande. Nous nous intéressons également aux formes que prend l'institutionnalisation de formations à l'enseignement, au rapport que ces formations entretiennent avec les universités (Bourdoncle, 1994, 2007 ; Hamel, 1995) ainsi qu'aux enjeux relatifs au processus de professionnalisation de l'enseignement et à l'unité de cette « profession enseignante » (Bourdoncle, 1993 ; Hofstetter *et al.*, 2004 ; Lang, 1999 ; Nóvoa, 1987 ; Perrenoud, 2004).

Restituant les résultats de notre recherche doctorale<sup>1</sup>, cet article traite de l'évolution des savoirs contenus dans les programmes des formations à l'enseignement primaire et secondaire en Suisse romande. Il s'intéresse plus particulièrement à la manière dont s'articulent d'un côté les savoirs constitutifs du champ professionnel où la référence est l'expertise professionnelle (*savoirs professionnels* ou *savoirs pour enseigner*)<sup>2</sup>, de l'autre les savoirs émanant des champs disciplinaires de référence produits par les disciplines universitaires (*savoirs disciplinaires* ou *savoirs concernant les savoirs à enseigner*). Il vise à saisir comment ces différents types de savoirs voient le jour en lien avec la mise sur pied de formations à l'enseignement, comment ils évoluent, se différencient et s'articulent entre la fin du 19<sup>e</sup> et la première moitié du 20<sup>e</sup> siècle. Dans la première partie de l'article, nous observons d'abord comment ces savoirs s'inscrivent au sein des modèles institutionnels de formation proposés pour les deux niveaux d'enseignement. Puis, nous comparons les savoirs inscrits dans les formations primaire et secondaire en nous intéressant au rapport que ces formations entretiennent avec les savoirs professionnels et disciplinaires, autrement dit au « rapport entre profession et discipline » (Hofstetter & Schneuwly, 2002 ; Tenorth, 1994).

1. La recherche se base sur le dépouillement de multiples sources manuscrites et imprimées appartenant à différents fonds et sites d'archives des cantons universitaires romands (cantons de Fribourg, Genève, Neuchâtel et Vaud), sources qui ont d'abord été traitées à travers des approches monographiques cantonales. Ensuite, nous avons dégagé, dans une perspective comparative, trois thématiques transversales aux différents cantons (protagonistes, modèles institutionnels de formation et savoirs) que nous avons comparées à l'aide de séries de documents retrouvées dans tous les cantons (mémoires du Grand Conseil, textes législatifs, programmes de cours, plans d'études, etc.). Pour une description plus complète de la démarche et des sources utilisées, voir Lussi Borer (2008, pp. 40-61 ; pp. 441-445).

2. Pour une définition des savoirs professionnels, voir notamment Lang (1999, p. 40) et Bourdoncle (2000, p. 123). Pour la distinction entre savoirs à et *pour enseigner*, voir Hofstetter & Schneuwly dans ce volume.

Pour mieux comprendre les contextes dans lesquels prennent place ces enjeux autour des savoirs de formation, nous abordons également les tensions qui se jouent entre les instances qui contribuent de différentes manières à définir les savoirs des formations à l'enseignement, à savoir : la profession enseignante et les associations/syndicats qui la représentent ; l'administration scolaire (départements de l'instruction publique, services de l'enseignement primaire, secondaire, supérieur) ; les facultés universitaires (comportant les disciplines de référence de l'enseignement et la pédagogie/science(s) de l'éducation).

Évoquons tout d'abord en quelques lignes le contexte historique dans lequel s'inscrit notre étude. L'institutionnalisation progressive de formations à l'enseignement public au cours du 19<sup>e</sup> siècle, d'abord pour le primaire (annexe 1), puis pour le secondaire (annexe 2), se fait en lien avec le développement des systèmes éducatifs et leur séparation progressive entre enseignement primaire, secondaire et supérieur. Ce développement génère un besoin accru de maîtres qualifiés au bénéfice d'une éducation de niveau plus élevé, davantage en lien avec les établissements supérieurs d'enseignement qui sont en train de s'instituer ou de se transformer (d'*académie* en *université*), comme le relève le premier titulaire de la chaire de pédagogie à Lausanne dans sa leçon inaugurale :

Non seulement les maîtres primaires doivent être préparés aux importantes fonctions de leur ministère, mais [...] les autres degrés de l'enseignement doivent aussi acquérir, après la culture générale et scientifique, la culture professionnelle proprement dite, c'est-à-dire l'art et la science de leur vocation, qui n'excluent d'ailleurs nullement l'expérimentation personnelle, mais qui, à coup sûr, en abrègent et en limitent les tâtonnements. (Guex, 1891, p. 299)

On assiste donc à une demande de savoirs professionnels de référence pour l'enseignement auxquels vont répondre les départements de l'instruction publique en impulsant la création d'enseignements ou de chaires de pédagogie au sein des universités romandes (en 1866 pour Neuchâtel, 1889 pour Fribourg, 1890 pour Genève et Lausanne). Ces chaires sont essentiellement destinées à la formation des enseignants du secondaire, mais aussi du primaire. Nous allons maintenant voir le rôle qu'elles jouent dans ces formations.

## **1 SAVOIRS ET MODÈLES DE FORMATION À L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE**

Parmi les modèles que choisissent les cantons romands pour former les enseignants du primaire entre la fin du 19<sup>e</sup> et la première moitié du 20<sup>e</sup> siècle, deux modèles cohabitent. Le *premier modèle*, que nous appelons « normal »,

se caractérise par des institutions de formation de niveau secondaire auxquelles les futurs enseignants accèdent après la scolarité primaire. Dédiées à la formation à l'enseignement primaire, ces *écoles normales* offrent une formation tant générale que professionnelle. Sous le contrôle de l'administration scolaire qui joue le double rôle de formateur et d'employeur, elles n'ont que peu de liens avec les sciences de l'éducation présentes au niveau universitaire. Lorsqu'une articulation existe, elle se fait soit au niveau du directeur, souvent titulaire de la chaire universitaire de pédagogie au début de la période étudiée, soit avec les formateurs de l'école normale qui suivent les cours de pédagogie comme formation continue. Ce modèle est adopté durant toute la période par les cantons de Fribourg et Vaud.

La spécificité du *deuxième modèle*, que nous nommons « supérieur », est de distinguer les institutions de formations générale et professionnelle. La formation générale a lieu d'abord au sein d'établissements secondaires et débouche sur un baccalauréat/maturité. Ensuite, la formation professionnelle prend place au sein d'établissements supérieurs, les *Études pédagogiques* (elles sont même pour partie universitaires pour Genève), qui sont le fruit d'un partenariat entre l'administration scolaire et les autorités universitaires, puisque ces études comprennent entre autres des enseignements donnés par les sciences de l'éducation universitaires. Le canton de Genève fait le choix du modèle supérieur alors que celui de Neuchâtel oscille entre les modèles normal et supérieur, optant pour le modèle supérieur entre 1866 et 1872, puis à nouveau à partir de 1948.

Si l'on s'intéresse à *l'évolution des savoirs au sein de ces modèles* durant la période étudiée, on observe que dans les cantons qui ont choisi le *modèle normal*, les autorités scolaires augmentent progressivement la durée des études des écoles normales qui passent de deux ou trois ans à quatre ou cinq ans – suivant ainsi une tendance observée dans la majorité des cantons suisses – et tentent de s'approcher toujours plus du niveau maturité décerné dans les établissements secondaires supérieurs (Lussi Borer & Criblez, 2007). Au niveau des savoirs dispensés, on note que les savoirs de formation générale liés aux disciplines scolaires dominent au sein des écoles normales, même si les savoirs *pour enseigner*<sup>3</sup> sont de plus en plus présents au fur et à mesure que l'on avance dans le siècle, notamment à la fin des études.

Les cantons qui privilégient le *modèle supérieur* optent pour une formation en deux temps. Ils parient tout d'abord sur l'acquisition d'une large culture générale qui est acquise au sein d'études secondaires complètes. La formation professionnelle se déroule ensuite au sein d'*études pédagogiques*

3. Sous savoirs *pour enseigner*, nous avons compris les intitulés des programmes de formation à l'enseignement primaire suivants : pédagogie théorique, pédagogie pratique, didactique/méthodologie générale, psychologie. Les données proviennent de l'analyse des plans d'études qui se sont succédés dans les cantons romands (Lussi Borer, 2008, pp. 497-500).

dont la durée s'allonge au fur et à mesure que l'on avance dans la période. Au sein de ces études pédagogiques, les savoirs pour enseigner (notamment les enseignements de pédagogie théorique et pratique, de psychologie, de sciences de l'éducation) auxquels s'ajoutent encore toutes les didactiques/méthodologies des différentes disciplines scolaires constituent l'essentiel des offres, puisque ces institutions peuvent compter sur la culture générale que les candidats ont déjà acquise durant leurs études secondaires, comme le montrent pour Genève Hofstetter (2009) et Hofstetter et Schneuwly (2000).

On constate ainsi que le *modèle supérieur* est plus favorable au développement de savoirs *pour enseigner* au sein des formations à l'enseignement, le *modèle normal* se trouvant en tension entre la mission d'assurer la meilleure formation générale possible et sa vocation professionnelle. Et cette tension, qui s'accuse de plus en plus au fil de la période avec l'augmentation des exigences relatives au niveau d'instruction des enseignants du primaire, tire régulièrement les écoles normales davantage vers la formation générale au détriment de la formation professionnelle, dans un mouvement similaire à celui qu'identifie Bourdoncle au sein des écoles normales françaises (1994, pp. 136-137).

## **2 SAVOIRS ET MODÈLES DE FORMATION À L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE**

Intéressons nous maintenant aux modèles de formation mis en place pour l'enseignement secondaire et aux savoirs en leur sein. Ces modèles évoluent de manière assez similaire dans les différents cantons suisses romands jusqu'aux années 1940. Avant la fin du 19<sup>e</sup> siècle, les enseignants du secondaire sont recrutés à travers des concours d'État auxquels ils se préparent par leurs propres moyens. À la fin du 19<sup>e</sup>, simultanément à la transformation des académies en universités et à la création de nouvelles universités, les titres universitaires deviennent peu à peu des pré-requis obligatoires pour enseigner au secondaire. La formation professionnelle, inexistante jusqu'à la fin du 19<sup>e</sup> siècle, se construit progressivement. Sur la demande des départements de l'instruction publique, ce sont tout d'abord des savoirs pédagogiques théoriques qui sont adjoints aux formations disciplinaires et dispensés par les nouvelles chaires de pédagogie (pédagogie (générale), histoire de la pédagogie/des doctrines pédagogiques/de l'éducation, didactique générale). Dès le début du 20<sup>e</sup> siècle, les départements de l'instruction publique, les associations d'enseignants et même les congrégations religieuses revendiquent l'ajout de savoirs *pour enseigner* et d'expériences pratiques pour améliorer les qualifications des enseignants du secondaire.

Des enseignements méthodologiques/didactiques spécifiques, puis des exercices pratiques sont organisés dans le cadre des certificats d'aptitude à l'enseignement secondaire qui sont peu à peu créés par toutes les facultés des universités romandes sur la requête (ou parfois sous la contrainte) des administrations scolaires.<sup>4</sup> De par les contenus pédagogiques, didactiques, méthodologiques et le nombre de disciplines scolaires auxquels les futurs enseignants doivent être formés, une organisation de la formation transversale aux facultés – sous forme d'instituts/sections de pédagogie/sciences pédagogiques/sciences de l'éducation<sup>5</sup> – se concrétise à un moment donné au sein de tous les sites universitaires suisses romands entre la fin du 19<sup>e</sup> et la première moitié du 20<sup>e</sup> siècle. Cette organisation est impulsée par les départements de l'instruction publique qui souhaitent centraliser la formation professionnelle de tous les futurs enseignants du secondaire au sein des universités suisses. Cependant, cette tentative de centralisation échoue pour plusieurs raisons : d'une part, elle est combattue par les universités car, au sein de ces structures, la puissance décisionnelle de l'État est souvent importante et concurrence les prérogatives des facultés. D'autre part, les professeurs disciplinaires contestent la légitimité des professeurs de pédagogie par rapport à la didactique des disciplines.

Si, entre les années 1910 et 1930, l'universitarisation de la formation professionnelle à l'enseignement secondaire sollicite l'apport des sciences de l'éducation comprises au sens large (pédagogie, sciences sociales spécialisées dans l'analyse des phénomènes éducatifs comme la sociologie, l'histoire, la psychologie) et permet leur développement, ce lien ne perdure pas dans les universités suisses romandes. Une nouvelle dynamique entre en œuvre dès les années 1940 et amène la reconfiguration de la formation professionnelle pour l'enseignement secondaire en Suisse. Elle est impulsée par la Conférence suisse des directeurs de gymnase qui préconise un modèle de formation reposant sur une formation disciplinaire poussée – bénéficiant de la légitimité des sciences naturelles, littéraires, économiques et sociales – suivie d'un compagnonnage (stage) sous le contrôle de l'administration scolaire. Cette option est soutenue par la Société suisse des professeurs de l'enseignement secondaire. Deux modèles de formation sont alors mis en place en Suisse : le premier extrait la formation professionnelle pratique de l'université, l'autre l'y conserve.<sup>6</sup>

4. Dans les universités de Fribourg en 1893/1898, Genève en 1908/1916/1933, Lausanne en 1908 et Neuchâtel en 1925.

5. Institut de pédagogie à Fribourg (années 1930), Institut des sciences de l'éducation à Genève (années 1930), Section des sciences pédagogiques à Lausanne (dès 1917) ou Section de pédagogie à Neuchâtel (entre 1876 et 1882). C'est également le cas dans les universités suisses alémaniques (Lussi Borer & Criblez, 2007).

6. Les logiques romande et alémanique diffèrent par rapport au choix de distinguer les formations à l'enseignement secondaire inférieur et supérieur, choix que font les cantons de Bâle, Berne, Fribourg et Zurich, alors que les cantons de Genève, Neuchâtel et Vaud offrent une formation conjointe. Par contre, le passage de l'enseignement primaire au secondaire inférieur

Dans la logique romande (suivie par Genève, Neuchâtel et Vaud), la voie prise par les départements de l'instruction publique consiste à confier l'enseignement des savoirs professionnels pratiques à la profession enseignante sous le contrôle de l'administration, l'université restant en charge des savoirs disciplinaires et des enseignements théoriques de pédagogie. Cette option reçoit la bénédiction des associations professionnelles qui se chargent dès lors, dans le cadre d'institutions dépendant directement de l'administration, de former leurs futurs pairs. Elle reçoit également celle des facultés qui souhaitent se décharger de la dimension professionnelle pour se recentrer sur la formation disciplinaire qui relève de leur seule compétence. Elle se fait par contre au détriment du champ disciplinaire des sciences de l'éducation puisque ce dernier restreint dès lors son rôle à la formation pédagogique théorique des candidats à l'enseignement secondaire, ce qui sonne le glas de son développement dans les universités de Lausanne et Neuchâtel.<sup>7</sup>

Au sein d'un deuxième ensemble, le canton de Fribourg (sur le modèle des cantons alémaniques de Berne et Zurich) conserve la formation professionnelle – tant théorique que pratique – au sein du cursus universitaire. L'université reste en charge de la formation professionnelle : celle-ci se déroule au sein de l'Institut de pédagogie, en lien étroit avec le champ universitaire des sciences de l'éducation. Les autorités scolaires s'assurent toutefois d'un contrôle sur la formation : le département de l'instruction publique impose à l'université de confier l'attribution du certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire à une commission nommée par l'administration scolaire et non plus par les instances universitaires.

En ce qui concerne *l'évolution des savoirs* au sein des deux modèles, on note un accroissement de l'importance des formations pédagogiques théoriques dans un premier temps, méthodologiques/didactiques dans un deuxième, puis pratiques dans un troisième : une formation professionnelle conséquente devient ainsi la règle pour accéder à l'enseignement secondaire à la fin des années 1940. Si la formation professionnelle se développe, celle-ci ne relève pas du seul champ des sciences de l'éducation. Tant que la formation professionnelle se déroule au sein de l'université, les facultés disciplinaires revendiquent la légitimité des savoirs didactiques des disciplines à enseigner et le champ professionnel, sous l'égide de l'administration scolaire, joue quant à lui un rôle de plus en plus important dans la formation pratique. Par rapport à l'attribution des certificats d'aptitude à l'enseignement, on relève qu'ils sont d'abord décernés par les autorités universitaires, puis de plus en plus en collaboration avec les départements de l'instruction publique et l'administration scolaire qui attestent des compétences profes-

---

est nettement plus répandu dans les cantons germanophones, alors que cette promotion est plus rare dans les cantons romands.

7. Le cas de l'Université de Genève est différent puisque les sciences de l'éducation continuent à s'y développer, en lien avec la formation des enseignants du primaire (Hofstetter, 2009).

sionnelles pratiques. Dans les deux modèles, à la fin des années 1940, tous les candidats postulant dans l'enseignement secondaire sont au bénéfice d'une formation disciplinaire de niveau licence ainsi que d'une formation professionnelle attestée par un certificat d'aptitude pédagogique.

### **3 FORMATIONS POUR L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE/SECONDAIRE**

Quelles sont les différences et similitudes observables entre les modèles de formation à l'enseignement primaire et secondaire? Comme nous venons de le voir, ce sont non seulement les modèles choisis pour les formations à l'enseignement primaire et secondaire qui divergent, mais également, comme l'analyse Bourdoncle, les modes de socialisation de ces deux corps, un phénomène similaire à celui qu'il identifie pour la France. Si la formation autant morale qu'intellectuelle que reçoit l'enseignant du primaire vise à en faire un « éducateur du peuple », la formation disciplinaire approfondie réservée aux enseignants du secondaire doit, elle, en faire des « hommes cultivés » (Bourdoncle, 1990, p. 58). De même, les missions qui habitent ces deux niveaux d'enseignements sont différentes. *L'enseignement primaire* s'adresse à tous les futurs citoyens et doit leur permettre l'accès aux savoirs de base. La mission confiée à *l'enseignement secondaire* évolue, quant à elle, durant la période étudiée, conjointement à la différenciation progressive du secondaire inférieur et du secondaire supérieur. Si le secondaire supérieur reste en charge de former les futures élites, le secondaire inférieur, lui, doit répondre à un besoin croissant de main-d'œuvre plus qualifiée qui est exigée par des économies cantonales en pleine évolution. Bien que les missions du secondaire inférieur et supérieur divergent, la formation n'est toutefois pas différenciée pour ces deux niveaux dans les cantons de Genève, Vaud et Neuchâtel, contrairement à celui de Fribourg.

Comme similitudes, relevons dès la fin du 19<sup>e</sup> siècle une volonté constante des gouvernements à conserver le contrôle des formations à l'enseignement secondaire comme primaire et à orienter leur mission en fonction des demandes sociales. Malgré les efforts que font les instances scolaires pour concevoir les formations à l'enseignement au plus près des besoins locaux, pour les adapter continuellement aux évolutions sociales qui requièrent des qualifications de plus en plus élevées à tous les niveaux du système scolaire et pour garder un contrôle étroit sur elles, différents protagonistes, groupements politiques ou professionnels dénoncent de manière récurrente l'insuffisance des formations à l'enseignement. Et ce alors même que ces formations connaissent un incroyable développement qualitatif et quantitatif durant la première partie du 20<sup>e</sup> siècle. De fait, nous venons de voir qu'en moins d'un siècle, l'offre de formation pour les candidats aspirant à exercer dans l'enseignement public évolue d'une pré-



paration autodidacte pour se présenter à l'examen d'État à des formations institutionnalisées relevant des pouvoirs publics qui proposent des cursus formalisés au sein desquels l'enseignement de savoirs disciplinaires, puis de savoirs *pour enseigner*, est peu à peu systématisé.

#### **4 DES SAVOIRS POUR ENSEIGNER COMMUNS**

Que peut-on dire de l'évolution des savoirs de référence pour les formations professionnelles à l'enseignement primaire et secondaire? Tout d'abord, nous constatons que l'institutionnalisation progressive de formations à l'enseignement public dans la deuxième moitié du 19<sup>e</sup> siècle, d'abord pour le primaire, puis pour le secondaire, génère une demande de savoirs professionnels de référence pour l'enseignement. La pédagogie ou science de l'éducation va alors être investie comme discipline de référence pour la profession dans le même temps où elle conquiert une reconnaissance universitaire. Elle est alors sollicitée pour fournir de nouveaux savoirs basés sur les apports de la science, et notamment de la psychologie (expérimentale). C'est ainsi que l'on assiste, en quelques décennies et dans toutes les universités de Suisse romande, au développement du champ de la pédagogie/science(s) de l'éducation qui prend, comme le relèvent Hofstetter et Schneuwly, les traits essentiels d'un champ disciplinaire académique (2007, p. 444).

Au sein de ce champ, nos analyses comparatives montrent que l'on assiste progressivement à la spécialisation de savoirs d'abord inclus sous la dénomination de « pédagogie générale » qui se déclinent par la suite en savoirs psychologiques appliqués à l'éducation et méthodologiques/didactiques – les savoirs didactiques se spécialisent à leur tour en fonction des différentes disciplines à enseigner. À ces savoirs se mêlent également les apports de sciences contributives, telles les sciences médicales, juridiques et sociales qui s'intéressent à l'éducation et à l'enfant et qui sont sollicitées pour participer aux formations des nouvelles professions éducatives qui voient progressivement le jour (pédagogie curative, orientation professionnelle et scolaire, etc.). Se développe ainsi un champ pluridisciplinaire des sciences de l'éducation qui connaît un essor plus ou moins important en fonction des universités, mais qui est devenu incontournable à la fin de la période étudiée, notamment pour sa contribution aux différentes formations aux professions de l'enseignement et de l'éducation.

Concernant les *savoirs inscrits au sein des programmes de formations professionnelles* à l'enseignement primaire et secondaire et de leurs certifications, nous observons qu'ils ne diffèrent pas fondamentalement. Tant au sein des formations à l'enseignement primaire que secondaire, les savoirs *pour enseigner* évoluent: constitués dans un premier temps par les savoirs théoriques en pédagogie ou science de l'éducation, ceux-ci sont peu à peu

concurrencés par les savoirs méthodologiques/didactiques et psychologiques dans un deuxième temps, puis par les exercices pratiques ou stages qui deviennent obligatoires à la fin de la période. Pour le secondaire, face au décalage qui va croissant entre « savoirs académiques et scolaires, dû à la différenciation des disciplines académiques et à la différenciation des filières du secondaire » (Hofstetter & Schneuwly, 2007, p. 445), une formation professionnelle de plus en plus conséquente s'impose dans tous les sites. L'évolution des savoirs *pour enseigner* touche ainsi autant les formations à l'enseignement primaire que secondaire, témoignant de l'existence d'une culture commune à la profession enseignante tous niveaux confondus, qui rejoint celle qu'observe Tenorth (dans ce volume) pour les enseignants allemands.

De même, les savoirs qui font l'objet d'examens pour l'obtention du certificat d'aptitude pédagogique se retrouvent au primaire comme au secondaire: ce sont les savoirs pédagogiques théoriques, psychologiques, méthodologiques/didactiques et pratiques (leçons en classe). Les savoirs de référence pour la profession dispensés dans le cadre des formations à l'enseignement étant aussi proches, comment alors comprendre la tension interne qui semble irrémédiablement diviser les professions enseignantes primaire et secondaire?

## **5 DES IDENTITÉS PROFESSIONNELLES CONVOQUANT DES SAVOIRS DE RÉFÉRENCE DIFFÉRENTS**

Tout d'abord, nos analyses montrent que les options prises pour les formations à l'enseignement primaire et secondaire par rapport à l'accès aux savoirs disciplinaires à enseigner diffèrent: dans le modèle normal prédominant en Suisse romande, les enseignants du primaire sont introduits à de multiples rudiments de savoirs disciplinaires envisagés avant tout dans la perspective du curriculum primaire. De façon explicite, différents protagonistes se prononcent en faveur de cet accès restrictif aux savoirs, jugeant qu'un surcroît d'instruction risquerait de nuire à un enseignant du primaire dont le statut professionnel et social doit rester modeste. À l'opposé, les enseignants du secondaire abordent durant leur formation un nombre limité de disciplines, mais les étudient en profondeur et ce d'autant plus que c'est ce savoir approfondi qui est censé, par sa vertu propre pourrait-on dire, les former également à le transmettre: un postulat qui domine largement au début de la période.

Ensuite, nous notons que face aux exigences de qualification et de formation qui augmentent, les corps enseignants primaire et secondaire sollicitent des savoirs de référence différents pour construire leur identité

professionnelle. Comme le montrent les travaux d'ERHISE sur la Suisse, les *sciences de l'éducation* jouent un rôle important dans le processus de professionnalisation de l'enseignement primaire. En échange de revendications visant à les inscrire davantage au sein de leur formation, les enseignants du primaire attendent des sciences de l'éducation une contribution visant à accroître l'efficacité des pratiques professionnelles. Comme les savoirs disciplinaires dispensés à l'école primaire sont trop éloignés de ceux produits par les facultés universitaires et sont moins directement légitimés par elles, et comme les enseignants du primaire doivent être formés à une multiplicité de disciplines scolaires, seules les sciences de l'éducation peuvent offrir un champ disciplinaire de niveau universitaire à même de produire une base de savoirs de référence pour la profession. Cependant, hormis dans le canton de Genève, ce sont avant tout les professeurs d'École normale qui bénéficient des enseignements des sciences de l'éducation, durant la période étudiée, et non directement les enseignants du primaire en formation, une situation analogue à celle qu'Hamel décrit pour le Québec (2000, p. 571).

En ce qui concerne l'enseignement secondaire, nos analyses montrent que les savoirs de référence sur lesquels se fondent la profession et l'identité professionnelle des enseignants du secondaire sont avant tout constitués par les savoirs disciplinaires liés aux savoirs à enseigner. Cette référence prédominante aux savoirs disciplinaires pose problème pour la profession secondaire, car au fur et à mesure que les savoirs se différencient, les identités professionnelles des enseignants du secondaire se renforcent plus par rapport aux savoirs à enseigner dans leur discipline que par rapport à des savoirs *pour* enseigner qui les rassembleraient autour d'une profession commune d'enseignant du secondaire.<sup>8</sup> On observe ainsi un processus de différenciation interne aux enseignants du secondaire en fonction des disciplines enseignées et, comme le déplore le président de la Société suisse des professeurs de l'enseignement secondaire en 1944, « ce qui nous manque, ce n'est pas tant des maîtres compétents dans leur spécialité, mais des maîtres qui comprennent l'importance d'un travail scientifique et pédagogique commun » (Meylan, 1960, pp. 367-368).

On assiste ainsi durant la première moitié du 20<sup>e</sup> siècle à un double mouvement d'atomisation au sein de l'enseignement secondaire : d'une part une scission progressive entre enseignement secondaire inférieur et supérieur dont les missions et savoirs de référence s'éloignent ; d'autre part

---

8. La spécialisation de la Société suisse des professeurs de l'enseignement secondaire témoigne de cette évolution. Après avoir pris ses distances avec l'association des enseignants du primaire à la fin du 19<sup>e</sup> siècle, la Société distingue au sein même du corps enseignant secondaire les enseignants du secondaire inférieur et supérieur, et refuse dès 1923 l'adhésion à tous les enseignants qui ne relèvent pas de l'enseignement secondaire supérieur (Meylan, 1960, p. 367). Puis, la SSPE se scinde en différentes sociétés affiliées – chacune comprenant les représentants d'une ou d'un groupe de discipline(s) spécifique(s) – dont le nombre passe de huit en 1917 à quatorze en 1953.

entre les disciplines d'enseignement. Partant, la profession d'enseignant du secondaire peine à trouver une unité en son sein-même. Elle semble écartelée entre référence première aux savoirs disciplinaires – qui se spécialisent de plus en plus au sein des universités – et la nécessité de développer des savoirs *pour* enseigner pour combler l'écart avec les savoirs dispensés au secondaire et assurer le processus d'enseignement/apprentissage. Si la présence de savoirs *pour* enseigner dans la formation est de plus en plus reconnue comme nécessaire, ces savoirs sont dans un premier temps recherchés du côté des enseignants expérimentés et non auprès des sciences sociales dont celles de l'éducation, même si celles-ci sont bien développées, comme c'est le cas dans le canton de Genève. Pour expliquer la défiance à l'égard de la pédagogie qui ressort dans le cercle des enseignants du secondaire, le rapporteur de la Société suisse des professeurs de l'enseignement secondaire suggère dans les années 1940 que ceux-ci conçoivent toujours la pédagogie comme une discipline relevant de l'école primaire (*Volksschulpädagogik*), inégalement développée, et que l'introduction dans la formation à l'enseignement secondaire d'une discipline ainsi connotée efface les frontières et « primarise » les enseignants des gymnases (Buchner in CSRG, 1942, p. 65).

On voit donc que le besoin de différencier les deux niveaux d'enseignement primaire et secondaire joue un rôle-clé par rapport à la place des sciences sociales et de l'éducation au sein des formations à l'enseignement. Ce besoin de distinction entraîne, de manière assez curieuse, le développement de savoirs professionnels pour les enseignants du secondaire, mais ces savoirs sont liés aux pratiques personnelles des enseignants et ne font pas l'objet de formalisation au niveau théorique. Ce ne sont donc pas eux qui permettent au corps enseignant secondaire d'obtenir une légitimité en tant que profession (Lussi Borer & Criblez, 2007, p. 263). Le processus de professionnalisation des enseignants du secondaire se caractérise ainsi par le fait de reposer sur des savoirs à l'élaboration desquels la profession ne participe que peu : les savoirs disciplinaires sont développés par l'université et notamment par les facultés de lettres, sciences et sciences sociales ; les savoirs professionnels apparaissent, eux, orphelins de disciplines de référence théoriquement construites et pleinement reconnues par la profession, comme le montrent Hofstetter *et al.* pour Genève (2004, p. 299 ; 2009).

## **6 RAPPORT PROFESSION-DISCIPLINE**

Nous observons que le rapport *profession-discipline* est particulièrement mis en exergue dans les débats relatifs aux formations à l'enseignement, ces formations étant chargées d'articuler au mieux les savoirs professionnels et les savoirs disciplinaires afin de garantir un niveau de qualification élevé aux futurs enseignants. Cette articulation achoppe sur certaines tensions,

dont notamment le statut et la place à accorder aux différents savoirs à et *pour* enseigner au sein des formations à l'enseignement, des choix qui sont finalement faits par les instances politiques et l'administration scolaire. Nous ne nous étendrons pas plus avant sur le rôle de ces dernières si ce n'est de dire qu'elles sont les premières intéressées à pouvoir compter sur un personnel bien formé et apte à dispenser un enseignement de qualité puisque ce sont elles qui engagent la plus grande partie des candidats qui sortent diplômés des formations à l'enseignement.

La période étudiée témoigne ainsi d'une double évolution conjointe des savoirs disciplinaires et des savoirs *pour* enseigner au sein des formations à l'enseignement dispensées dans les cantons universitaires romands. Les savoirs disciplinaires se spécialisent de plus en plus au sein des universités, générant une distance croissante avec les savoirs à enseigner, notamment au niveau secondaire, une distance que doivent combler les formations à l'enseignement. Cette évolution amène la spécialisation progressive de la didactique *générale* en *didactiques spéciales* liées aux différentes disciplines. Ces enseignements deviennent de plus en plus présents au sein des formations à l'enseignement (Schneuwly & Hofstetter, 2006), à l'intersection des savoirs disciplinaires, des savoirs *pour* enseigner et des savoirs à enseigner. Quant aux savoirs *pour* enseigner, ils se développent à travers la constitution progressive d'un champ disciplinaire *des sciences de l'éducation*: la *pédagogie générale* et *l'histoire de l'éducation/des idées pédagogiques* s'enrichissent des apports de la psychologie, des sciences médicales, juridiques et sociales.<sup>9</sup>

Au sein de ces évolutions complexes, il nous semble intéressant de relever les différentes configurations dans lesquelles les sciences de l'éducation se développent. Tout en acquérant une légitimité incontournable au sein des formations à l'enseignement, on voit que les conceptions de leurs apports pour la profession enseignante diffèrent selon les sites en fonction de l'articulation qu'elles ont développé avec les formations à l'enseignement primaire et secondaire durant leur construction comme champ disciplinaire universitaire. Ce phénomène est analysé en profondeur par Hofstetter et Schneuwly pour la Suisse (2007, pp. 211-213 et 220-224) ou encore par Tenorth pour l'Allemagne (1999, pp. 432-433).

---

9. On assiste parallèlement à la mise sur pied de plus en plus d'enseignements pratiques tirant parti des savoirs expérimentiels développés par les enseignants sur le terrain scolaire qui sont revendiqués par une partie du corps enseignant comme *les savoirs constitutifs* de la profession. Il serait intéressant de mieux comprendre les raisons de l'attachement des enseignants aux savoirs issus de l'expérience pour fonder leur identité professionnelle: si les savoirs professionnels sont avant tout des savoirs particuliers relevant d'une construction propre à chaque enseignant, ils ne peuvent en effet constituer une base commune pour la profession, ni pour un processus de professionnalisation.

Chargées d'espoirs relatifs à l'amélioration des pratiques enseignantes et, par répercussion, du niveau d'instruction des élèves, appelées à intervenir dans les formations supérieures à l'enseignement pour contribuer à de meilleures qualifications des enseignants, les sciences de l'éducation sont au cœur d'enjeux considérables (Hofstetter *et al.*, à paraître). Ces attentes ne sont-elles pas démesurées et à l'origine des tensions récurrentes que nos analyses mettent en évidence entre les différents protagonistes relevant de la profession, de l'administration scolaire comme de l'université? Ces questions restent bien évidemment encore à creuser et il nous intéresserait de les éprouver en poursuivant nos recherches sur la deuxième moitié du 20<sup>e</sup> siècle, afin de voir comment les mouvements conjoints de démocratisation de l'enseignement secondaire supérieur et de développement des sciences de l'éducation comme champ d'expertise universitaire qui s'affirment dès la fin des années 1960 influencent les formations à l'enseignement ainsi que les savoirs qui y sont dispensés. Ces recherches font d'autant plus sens à nos yeux que la mise en place actuelle de nouveaux modèles de formations pour l'enseignement primaire et secondaire nous rappelle chaque jour que la plupart des débats que nous venons d'évoquer sont loin d'être dépassés cinquante à cent ans plus tard.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Blanckaert, C., Blondiaux, L., Loty, L., Renneville, M. & Richard, N. (Éd.). (1999). *L'histoire des sciences de l'homme. Trajectoire, enjeux et questions vives*. Paris: L'Harmattan.
- Bourdoncle, R. (1990). De l'instituteur à l'expert. Les IUFM et l'évolution des institutions de formation. *Recherche et formation*, 8, 57-72.
- Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe. *Revue Française de Pédagogie*, 105, 83-119.
- Bourdoncle, R. (1994). *L'université et les professions. Un itinéraire de recherche sociologique*. Paris: INRP et L'Harmattan.
- Bourdoncle, R. (2000). Autour des mots « Professionnalisation, formes et dispositifs ». *Recherche et formation*, 35, 117-132.
- Bourdoncle, R. (2007). Autour du mot « universitarisation ». *Recherche et Formation*, 54, 135-149.
- Bourdieu, P. (2001). *Science de la science et réflexivité*. Paris: Raisons d'agir.
- Buton, F. & Mariot, N. (2006). Socio-histoire. In *Encyclopaedia Universalis* (Vol. Collection des Notionnaires, pp. 731-733).
- CSRG/KSGR (Conférence suisse des recteurs de gymnase/Konferenz schweizerischer Gymnasialrektoren). (1942). *Der Gymnasiallehrer. Seine Person und seine Ausbildung. – Le choix et la préparation des maîtres de gymnase*. Aarau: Sauerländer.

- Guex, F. (1891). Leçon d'ouverture de pédagogie. In *Discours et leçons prononcés à l'ouverture des cours du 1<sup>er</sup> semestre de l'Université de Lausanne. Octobre 1890* (pp.295-314). Lausanne: Payot.
- Hamel, T. (1995). *Un siècle de formation des maîtres au Québec, 1836-1939*. Québec: Hurtubise-HMH.
- Hamel, T. (2000). Les réformes de la formation des enseignant(e)s au Québec: à la recherche de la formule idéale. In L. Criblez & R. Hofstetter (Éd.), *La formation des enseignant(e)s primaires. Histoire et réformes actuelles. Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen. Geschichte und aktuelle Reformen* (pp.563-588). Berne: Lang.
- Hofstetter, R. (2009). L'avènement des sciences de l'éducation: le vivier genevois (fin du 19<sup>e</sup> siècle – milieu du 20<sup>e</sup> siècle). Habilitation à diriger des recherches en histoire. Université de Paris IV – Sorbonne (sous presse: Librairie Droz, 2009)
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2000). L'universitarisation de la formation des enseignants et l'émergence des sciences de l'éducation (1870-1933). In L. Criblez & R. Hofstetter (avec la coll. de D. Périsset Bagnoud) (Éd.), *La formation des enseignant(e)s primaires. Histoire et réformes actuelles* (pp.267-298). Berne: Peter Lang.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (Éd.). (2002). *Science(s) de l'éducation (19<sup>e</sup>-20<sup>e</sup> siècles) Entre champs professionnels et champs disciplinaires/ Erziehungswissenschaft(en) (19.-20. Jahrhundert) Zwischen Profession und Disziplin*. Berne: Peter Lang.
- Hofstetter, R. Schneuwly, B., Lussi Borer, V. & Cicchini, M. (2004). Formation des enseignants secondaires: logiques disciplinaires ou professionnelles. Le cas de Genève (fin du 19<sup>e</sup> – première moitié du 20<sup>e</sup> siècle). *Revue Suisse d'Histoire*, 3, 275-305.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (avec la collaboration de Lussi Borer, V., Cicchini, M., Criblez, L. & Späni, M.) (2007). *Émergence des sciences de l'éducation en Suisse. À la croisée de traditions académiques contrastées (fin du 19<sup>e</sup>-première moitié du 20<sup>e</sup> siècle)*. Berne: Peter Lang.
- Hofstetter, R., Schneuwly, B. & Lussi Borer, V. (à paraître). Professionnalisation des enseignants et développement des sciences de l'éducation. Contribution à une typologie des interprétations à propos des nouveaux enjeux de savoirs et pouvoirs. In R. Etienne, C. Lessard, L. Paquay & P. Perrenoud (Éd.), *Former des enseignants professionnels à l'Université*. Bruxelles: De Boeck.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris: PUF.
- Lussi Borer, V. (2008). *Formations à l'enseignement et sciences de l'éducation. Analyse comparée des sites universitaires de Suisse romande entre la fin du 19<sup>e</sup> et la première moitié du 20<sup>e</sup> siècle*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Lussi Borer, V. & Criblez, L. (2007). Sciences de l'éducation et inscriptions universitaires des formations à l'enseignement: conditionnements réci-

- proques. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (avec la collaboration de V. Lussi Borer, M. Cicchini, L. Criblez & M. Späni) (Éd.), *Émergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées (fin du 19<sup>e</sup> – première moitié du 20<sup>e</sup> siècle)* (pp.231-264). Berne: Peter Lang.
- Meylan, L. (1960). La société suisse des professeurs de l'enseignement secondaire de 1880 à 1960. *Gymnasium Helveticum*, 14, 347-437.
- Nóvoa, A. (1987). *Le temps des professeurs: analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII<sup>e</sup> – XX<sup>e</sup> siècle)*. Lisboa: Instituto nacional de investigação científica.
- Nóvoa, A. (1998). Professionnalisation des enseignants et sciences de l'éducation. In P. Drewek & C. Lüth (Éd.), *Histoire des sciences de l'éducation* (pp.403-430). Gent: CSHP.
- Perrenoud, P. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. *Éducation permanente*, 160, 35-60.
- Pestre, D. (2006). *Introduction aux «Science Studies»*. Paris: La découverte.
- Schneuwly, B. & Hofstetter, R. (2006). La didactique des disciplines: entre logiques disciplinaire et professionnelle. Réflexions à partir de l'histoire de la formation des enseignants du secondaire à Genève. *Bulletin de l'Association suisse des professeurs d'université (APU)*, 32(1), 16-20.
- Tenorth, H.-E. (1994). Profession und Disziplin. Zur Formierung der Erziehungswissenschaft. In H.-H. Krüger & T. Rauschenbach (Ed.), *Erziehungswissenschaft: die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche* (pp.17-28). Weinheim: Juventa.
- Tenorth, H.-E. (1999). Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Professionalisierung pädagogischer Berufe. In H.-J. Apel, K.-P. Horn, P. Lundgreen & U. Sandfuchs (Éd.), *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess* (pp.429-461). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.



## ANNEXES

### Annexe 1 : Étapes de l'institutionnalisation de formations à l'enseignement primaire en Suisse romande

Fribourg	<p><b>1859</b> : École normale cantonale à Hauterive pour instituteurs</p> <p><b>Années 1850</b> : premier cours pour institutrices dans le cadre de l'école publique secondaire de jeunes filles</p>		<p><b>1886</b>: filière pédagogique à l'École secondaire et supérieure de jeunes filles</p>	<p><b>1927</b> : suppression des sections pédagogiques secondaires. Transfert de la formation théorique à l'Institut des sciences de l'éducation</p> <p><b>1933</b> : Études pédagogiques pour l'enseignement primaire (niveau supérieur, partiellement universitaires)</p>	<p><b>1943</b> : École normale cantonale à Fribourg</p>
Genève	<p><b>1872</b> : section pédagogique au Gymnase/College</p>				
Neuchâtel	<p><b>1866</b> : section de pédagogie au sein de l'Académie pour la formation des instituteurs primaires</p> <p><b>1872</b> : suppression de la section et transfert au Gymnase pédagogique/École normale</p> <p><b>1882</b> : École normale cantonale et Sections pédagogiques communales</p>	<p><b>1889</b> : création d'une section d'enseignement fröebelien à l'École normale des institutrices</p>		<p><b>1948</b> : Sections pédagogiques gymnasiales communales (niveau secondaire) puis École normale cantonale (niveau supérieur)</p>	
Vaud	<p><b>1833</b> : École normale cantonale pour instituteurs</p> <p><b>1837</b> : École normale cantonale pour institutrices</p>				
	1825-1849	1850-1874	1875-1899	1900-1934	1935-1955

## Annexe 2: Étapes de l'institutionnalisation de formations à l'enseignement secondaire en Suisse romande

<b>FRIBOURG</b>	<b>1893</b> : Certificats d'aptitude à l'enseignement secondaire supérieur (inférieur en 1898) (FL)	<b>1900</b> : licence complémentaire aux certificats d'aptitudes (FL) <b>1905</b> : licence pour secondaire supérieur (FS) <b>1922</b> : diplôme de maître secondaire inférieur (FS)	<b>1937</b> : Certificat d'aptitude ou Diplôme d'État décerné par une commission nommée par DIP (FL)	<b>1949</b> : Institut uni de pédagogie en charge de la formation pédagogique des enseignants secondaires de la FL (FS: 1957) <b>1951</b> : loi IP exige diplômés uni pour enseignement secondaire inférieur et supérieur	
<b>GENÈVE</b>		<b>1908</b> : Certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire (FS) <b>1916</b> : Certificat pédagogique complémentaire (FL)	<b>1933</b> : Certificat d'aptitude (SES)	<b>1940</b> : Loi IP exige grade universitaire pour la postulation à l'enseignement secondaire mais extrait la formation pratique (stage) désormais dispensée par la profession sous contrôle du DIP	
<b>NEUCHÂTEL</b>	<b>1872</b> : Brevet de capacité pour l'enseignement délivré par l'État	<b>1919</b> : suppression des brevets d'État en faveur des licences universitaires qui deviennent obligatoires pour accéder à l'enseignement secondaire (FL & FS)	<b>1925</b> : certificat d'aptitude pédagogique pour les licenciés délivré par FL & FS (réglement en 1937)	<b>1945</b> : Certificat d'aptitude décerné par uni obligatoire pour accéder à la profession <b>1951</b> : Certificat de stage décerné par DIP obligatoire <b>1953</b> : formation pratique extraite de l'uni et confiée à la profession sous contrôle DIP	
<b>VAUD</b>	<b>1892</b> : Loi IP exige licence universitaire pour postulation dans l'enseignement secondaire	<b>1908</b> : introduction d'un Certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire (FL & FS)		<b>1941</b> : stage certifié par DIP s'ajoute au certificat d'aptitude <b>1944</b> : loi IP extrait la formation pratique (stage) de l'université et confiée à la profession sous contrôle DIP	
	1850-1874	1875-1899	1900-1924	1925-1939	1940-1955

LÉGENDE: FL: Faculté des lettres FS: Faculté des sciences

SES: Faculté des sciences économiques et sociales

IP: Instruction publique

# **Contextes institutionnels et contenus disciplinaires de la formation des enseignants primaires versus secondaires. De l'École normale à l'Université**

**Lucien Criblez  
Université de Zurich**

« La question principale est: quel est le chemin le plus sûr pour assurer une bonne formation aux enseignants? » (Scherr, 1870, p. 34<sup>1</sup>). C'est le premier directeur de l'École normale de Zurich, Ignaz Thomas Scherr, démis de ses fonctions par les conservateurs, qui se posa cette question trente ans plus tard à l'occasion de la discussion sur l'intégration à l'Université de la formation des enseignants de l'école obligatoire. Depuis sa création dans les années 1830, la formation des enseignants a toujours fait l'objet de discussions et subi plusieurs transformations au cours de la première moitié du 19<sup>e</sup> siècle.

La présente analyse ne se focalise pas uniquement sur le développement institutionnel de la formation des enseignants, mais souhaite également répondre à la question: dans quelle mesure le contexte institutionnel exerce-t-il une influence sur le contenu des études ou l'orientation disciplinaire de la formation des enseignants? Notre thèse peut se formuler comme suit: s'il y a eu progressivement un rapprochement entre les divers établissements de formation, il subsiste néanmoins des différences fondamentales concernant les contenus disciplinaires offerts. La formation des enseignants du canton de Zurich servira d'objet de démonstration. Le canton de Zurich est un bon exemple, car il offre des filières d'études pour toutes les catégories d'ensei-

---

1. Toutes les citations sont traduites de l'allemand par l'auteur du présent texte.

gnants. Par ailleurs, il a connu dans son histoire tous les types d'institutions allant de l'École normale à l'Université.

Dans une première partie, nous donnerons un bref aperçu du développement institutionnel de la formation des enseignants dans le canton de Zurich. Nous nous concentrerons notamment sur la formation des enseignants primaires et des enseignants de gymnase<sup>2</sup>. La deuxième partie sera consacrée aux relations entre l'organisation institutionnelle de ces types de formation et leur orientation disciplinaire. Les développements historiques et leurs conséquences pour l'appréhension de la profession enseignante figureront au centre de la troisième partie.

## **1 LES DIFFÉRENTES ORGANISATIONS INSTITUTIONNELLES DE FORMATION DES ENSEIGNANTS. L'EXEMPLE DE ZURICH**

Le texte ci-après se focalise sur la formation à l'enseignement primaire et à l'enseignement gymnasial.<sup>3</sup> Concernant les structures et les contenus, ces deux filières ne sont certes pas les plus éloignées l'une de l'autre. À cet égard, la formation à l'enseignement préscolaire aurait formé un exemple plus pertinent puisqu'elle se différencie encore davantage de la formation à l'enseignement gymnasial. La formation des enseignants primaires du canton de Zurich offre toutefois la possibilité d'évoquer, outre les formations classiques dispensées par l'École normale de Küsnacht et l'École normale évangélique d'Unterstrass, d'autres types de formation : par exemple, une formation universitaire entre 1905 et 1939 ; la formation dispensée par les Écoles supérieures de jeunes filles (*Höhere Töchterschule*) entre 1871 et 1939 ; celle dispensée au degré supérieur (*Oberseminar*) entre 1939 et 1978 ; le partage de la formation en une formation initiale en pédagogie et une formation à l'enseignement primaire proprement dite ; *last but not least*, les Hautes écoles pédagogiques<sup>4</sup> (depuis 2002). C'est la raison pour

2. *Note du traducteur (Ndt)* : Dans la plupart des pays germanophones et dans plusieurs cantons suisses, le gymnase rassemble les élèves qui suivent une filière qui mène à la maturité fédérale (*Abitur* en Allemagne ; baccalauréat en France), donnant accès à l'université.

3. Ziegler (1994) donne une vue d'ensemble de la formation des enseignants secondaires à l'École normale de Küsnacht (1835-1848) et à l'Université de Zurich (depuis 1865). Wyman (1988) brosse un tableau de la formation à l'enseignement pour les degrés inférieurs (*Real- et Oberschulseminar* créés en 1963). L'histoire de la formation en pédagogie spécialisée est présentée par Lussi Borer (2007) ; Schriber (1994) et Schindler (1979) donnent à ce sujet des informations plus détaillées sur Zurich. Concernant l'évolution de la formation des enseignants de travaux manuels, voir Ohlsen & Littmann (2001). Il n'existe aucune étude approfondie sur l'histoire de la formation des maîtresses d'école enfantine et des enseignantes d'économie domestique.

4. En Suisse, les Hautes écoles pédagogiques constituent les principales institutions de formation des enseignants. Elles sont de niveau tertiaire et ont un mandat de formation et de

laquelle les deux chapitres suivants présentent d'abord le développement institutionnel de la formation à l'enseignement primaire (1.1) puis celui de la formation à l'enseignement gymnasial (1.2).

### **1.1 Formation des enseignants primaires**

Le premier établissement stable<sup>5</sup> à former des enseignants dans le canton de Zurich était l'École normale de Küsnacht fondée en 1832 (Grob, 1882; Gubler, 1933, pp.200ss; Schmid, 1982). La formation dispensée par cet établissement reprenait la tradition des pasteurs (Criblez, 2000a). Or l'institution elle-même affirmait plutôt son statut laïque. Voici les principales caractéristiques de la formation qu'elle dispensait :

- La formation générale dépassait largement les connaissances nécessaires à l'enseignement. On parlait du principe que le futur enseignant devait acquérir un savoir très détaillé pour être en mesure d'expliquer de manière appropriée les différentes matières aux élèves.
- Les contenus de la formation se fondaient sur la transmission d'un savoir académique.
- La formation était dispensée dans le huis clos d'un internat. La formation et la vie communautaire devaient s'enrichir mutuellement.
- Les efforts pédagogiques étaient non seulement centrés sur les contenus de la formation, mais aussi sur l'éducation des personnes.

Ce n'est pas un hasard que l'École normale ait élu domicile dans un couvent – comme c'était le cas dans de nombreux autres cantons. Non seulement les murs qui hébergeaient les écoles normales sont un indicateur de la tradition religieuse perpétrée par celles-ci, mais aussi le comportement des futurs enseignants du fait de leur socialisation dans des huis clos : c'est ainsi que les futurs enseignants étaient qualifiés de « prêtres de l'éducation publique » [Priester der Volksbildung], comme l'indique Bloch (2007) dans sa thèse sur la formation des enseignants du canton de Zurich au 19<sup>e</sup> siècle.

En mettant l'accent sur la formation scientifique, le premier directeur de l'École normale du canton de Zurich, Ignaz Thomas Scherr, se démarqua non seulement d'un enseignement fondé sur la religion, mais aussi d'une formation qui, en raison de la paupérisation croissante, s'orientait de plus

---

recherche. Elles réunissent en général en leur sein la formation des enseignants du primaire et du secondaire I, parfois également du secondaire II et de pédagogie spécialisée.

5. Dans le présent contexte, une formation est considérée comme stable lorsqu'elle est offerte pendant une longue période, qu'elle dure au moins 1 an et qu'elle est réglée (par l'État) dans certains domaines essentiels, p. ex. l'admission à la formation, le programme d'études, le corps enseignant et la remise des diplômes. Généralement, la possibilité de délivrer un diplôme reconnu par l'État dépendait de la normalisation de la filière de formation (Heidenreich, 1999; Lundgreen, 1999).

en plus vers une « aide à la survie » socio-éducative. C'était notamment le cas pour la formation des maîtres d'école de campagne centrée sur l'enseignement en milieu pauvre et comprenant une part importante de formation agricole – destinée à permettre aux futurs enseignants d'assurer leur propre subsistance. Ce genre de formation a par exemple été dispensé par l'École normale de Kreuzlingen (canton de Thurgovie) dirigée par Hermann Krüsi, un élève de Fellenberg (Schmid, 1983 ; Weinmann, 1933) et passagèrement par l'École normale du canton d'Argovie sous la direction d'Augustin Keller (Frey, 1948).

La formation à l'École normale succéda à des « protoformes »<sup>6</sup> établies dès la fin du 18<sup>e</sup> siècle et poursuivant, pour certaines d'entre elles, leur activité après la mise en place de ce nouveau type d'institution. Les protoformes les plus courantes étaient les écoles modèles (*Musterschulen*). Bénéficiant d'un apprentissage par parrainage, les étudiants desdites écoles étaient initiés à leur profession par des enseignants expérimentés. Au cours des années 1820, il n'était pas encore sûr quelle école s'imposerait : l'école modèle ou l'école normale réalisée pour la première fois en 1822 à Aarau (Frey, 1948 ; Metz, 2000).<sup>7</sup> Les révolutions libérales de 1830 et l'optimisme pédagogique de la nouvelle élite politique permirent aux écoles normales de s'établir sur l'ensemble du territoire helvétique après 1830 (Criblez, 2000a ; Felten, 1970).

En 1869, les milieux piétistes de Zurich créèrent l'École normale évangélique d'Unterstrass (Schoch, 2000). La création de cette école confessionnelle devait faire contrepoids à l'École normale laïque de Küssnacht, financée par l'État. La ville de Winterthour et la ville de Zurich ouvrirent respectivement en 1871 et en 1876 une École normale destinée à la formation des institutrices dans leur École supérieure de jeunes filles. Concurrencée par l'École normale de Küssnacht qui acceptait également des femmes dès 1874, celle de Winterthour dut fermer ses portes au bout de 10 ans déjà (Gassmann, 1933, pp. 575ss). En 1877, la ville de Zurich compléta son offre destinée aux femmes par la création d'une formation pour maîtresses enfantines, dispensée elle aussi par l'École supérieure de jeunes filles. Les offres destinées spécialement aux femmes furent mises en place à l'instigation de milieux socio-caritatifs qui s'employaient à créer des possibilités de formation et de revenus pour celles-ci (Mesmer, 1988, pp. 112ss ; Renold, 1998, pp. 105ss). Même si certains cantons formaient déjà des femmes à l'enseignement, la

6. Contrairement aux formations stables (voir note 2), les « protoformes » sont des filières qui n'ont pas encore été normalisées. Des lignes directrices écrites destinées aux maîtres d'école de campagne et définissant des prescriptions d'enseignement minimales peuvent être considérées comme des protoformes (concernant Zurich voir par exemple : Lavater, 1775).

7. La nécessité de disposer d'une meilleure formation à l'enseignement afin de développer la qualité des écoles n'était pas controversée (Wirz, 1825). En 1829, le pasteur Carl Baggesen présentait l'école modèle comme équivalente à l'École normale (Baggesen, 1829 ; pour une comparaison systématique : Criblez, 2000a).

promotion de la formation des enseignantes dans les années 1870 est un premier pas vers celle des métiers féminins.<sup>8</sup>

Depuis les années 1860, le synode scolaire du canton de Zurich se posait la question de savoir s'il fallait procéder à une académisation de la formation des enseignants ou non. Ainsi, selon lui, la formation qui, depuis 1861, s'étendait à quatre ans, était trop brève pour permettre à la fois un approfondissement scientifique et professionnel.

La pédagogie en tant que théorie et pratique scolaire ne peut être développée comme il se doit, car les sciences sœurs et auxiliaires l'ont laissée tomber. Dans leur isolement, les enseignants et les élèves sont privés du vent rafraîchissant que représentent les influences scientifiques. (Procès-verbal du Synode, 1865, p.8)

La « chasse nerveuse à la connaissance de toutes choses » (Procès-verbal du Synode, 1865, p.9) fait toutefois l'objet de nombreuses critiques. Ainsi la formation qui est envisagée en premier lieu est une formation centrée sur la science « où la vie scientifique, artistique, sociale et politique abreuve abondamment le jeune homme avide de savoir et en quête d'identité » (Procès-verbal du Synode, 1865, p.9). La réflexion sur la science devait non seulement permettre aux futurs enseignants de s'initier à celle-ci, mais aussi leur apprendre à « construire leur profession sur des bases scientifiques; en tant que futurs enseignants, ils doivent se débarrasser du rôle malheureux d'imitateur qui les empêche d'affirmer leur caractère et leur conscience masculine et de développer leurs propres opinions » (Procès-verbal du Synode, 1865, p.9).

Johann Kaspar Sieber qui, en 1865, avait tenu le discours programmatique sur l'académisation de la formation des enseignants devant le Synode scolaire, fut nommé directeur de l'instruction publique en 1869. Il prépara une révision de la loi scolaire (Bloch, 2007, pp.492ss). Ses objectifs : intégrer la formation des instituteurs d'école primaire à l'Université; exiger un certificat de maturité pour ce type d'études; séparer la formation générale de la formation professionnelle. Cependant, le texte soumis à votation fut rejeté. Le statut professionnel qui aurait permis aux futurs enseignants de l'école obligatoire de pouvoir bénéficier d'une formation académique dans des domaines particuliers (Stichweh, 1994) ne leur fut pas accordé. On ignore si l'accent a été mis sur la formation disciplinaire ou la formation pédagogique dans le cadre de la professionnalisation. Bien que la formation en sciences de l'éducation fût encore très peu répandue au sein des universités, (Bloch, 2007, pp.492ss; Criblez, 2007), tout laisse accroire qu'elle

---

8. À cet égard, citons également la création de formations destinées aux maîtresses de travaux manuels et d'économie domestique, thème qui ne sera pas développé dans la présente analyse.

occupa une place privilégiée. En effet, la formation de généralistes figurait toujours au centre et ce, même au niveau universitaire.

En raison du manque d'enseignants, le canton mit néanmoins en place une formation à l'enseignement à l'Université de Zurich entre 1905 et 1939. Cette formation n'était pas en premier lieu destinée aux enseignants primaires, mais aux enseignants secondaires. Précisons toutefois que la formation à l'enseignement secondaire supposait une formation à l'enseignement primaire. Or, à la fin du 19<sup>e</sup> siècle, il y eut un manque d'enseignants secondaires qui ne put être comblé que par la formation préalable d'enseignants primaires. Au cours de la même époque, on demanda que le diplôme de maturité fût reconnu comme équivalent à la formation générale dispensée par l'École normale de Küssnacht, ce qui facilita, dès 1905, l'accès de titulaires de maturité à un cours de formation à l'enseignement primaire organisé par l'université (Gassmann, 1933, pp. 587s.). Ce cours devait toutefois déboucher sur une formation à l'enseignement secondaire. On ne peut donc pas dire qu'il s'agit là d'une véritable formation universitaire à l'enseignement primaire. Elle fut d'ailleurs supprimée lors de la mise en vigueur de la loi sur la formation des enseignants en 1939 (Gehrig, 1999, pp. 27ss).

À cette époque, la formation des enseignants primaires était divisée en deux parties: le degré inférieur (*Unterseminar*) et le degré supérieur (*Oberseminar*). La réorganisation fut liée à la séparation entre la formation générale et la formation professionnelle. Cette séparation permit de transformer le degré inférieur en gymnase pédagogique (Kronbichler, 1983). Par ailleurs, elle permit aussi l'intégration au degré tertiaire de la formation à l'enseignement primaire. Cependant cette formation ne fut pas une formation universitaire proprement dite. Les étudiants n'eurent pas la possibilité d'étudier des disciplines scientifiques. Par ailleurs, la formation conserva certaines caractéristiques de la formation dispensée à l'École normale, notamment l'enseignement dans des classes.

À l'occasion de la nouvelle réforme en 1978, fruit du développement de l'éducation et de divers projets de réforme, (notamment le livre *Lehrerbildung für morgen* [Formation des enseignants pour demain] de Müller, Gehrig, Jenzer, Kaiser & Strittmatter, 1975), la formation à l'enseignement primaire fut encore une fois partagée: tous les enseignants de la scolarité obligatoire (enseignants des degrés primaire et secondaire I) furent obligés de suivre une formation initiale commune (durée: un an). La formation à l'enseignement primaire proprement dite durait un an, depuis 1984 deux ans. La mise en place de cette formation initiale permit en partie de tenir compte de l'opinion maintes fois exprimée depuis la fin du 19<sup>e</sup> siècle que la « formation à l'enseignement form[ait] une unité » (Gehrig, 1999, p. 36). Le canton de Zurich créa ainsi une sorte de « conception globale » de la formation à l'enseignement, telle qu'elle existait déjà à Bâle depuis 1925 (Campana & Criblez, 2007). La formation aux professions enseignantes féminines et à l'enseignement gymnasial n'en faisait toutefois pas partie.



Au cours d'une dernière réforme, le canton de Zurich intégra toutes les filières de formation à l'enseignement (à l'exception de la formation à l'enseignement gymnasial et celle à l'enseignement spécialisé, qui est proposée dans la *Hochschule für Heilpädagogik* [Haute école de pédagogie curative], dont plusieurs cantons ont la charge) dans la Haute école pédagogique de Zurich<sup>9</sup> entrée en activité en 2002. Celle-ci réunit toutes les filières d'études pour l'ensemble des catégories d'enseignants du préscolaire et de l'école obligatoire dans un établissement d'enseignement supérieur.

Ce bref résumé mettant surtout l'accent sur l'évolution institutionnelle de la formation à l'enseignement primaire peut être décrit comme *processus de développement de système* en trois étapes. Une *séparation institutionnelle entre la formation générale et la formation professionnelle* eut lieu lors de l'adoption de la loi sur la formation des enseignants en 1939. Une *conception globale* fut ébauchée en 1978 par la création d'une formation initiale commune destinée aux enseignants des degrés primaire et secondaire I (Gehrig, 1999, p. 35) au sein d'une même institution (*Seminar für pädagogische Grundausbildung*). Enfin, la formation des enseignants a été intégrée et réorganisée au sein de la Haute école pédagogique entrée en activité en 2002.

Jusqu'à la fin des années 1980, le processus d'institutionnalisation de la formation à l'enseignement s'apparentait à un *processus de différenciation* étroitement lié à une *hiérarchisation*. En effet, le statut des établissements de formation à l'enseignement du canton de Zurich n'était pas équivalent. Leur formation débouchait sur des diplômes différents, permettant d'enseigner à certains degrés seulement. Les salaires variaient suivant le diplôme obtenu, tout comme le nombre de leçons que l'enseignant devait dispenser. Résultat : les enseignants n'avaient pas tous le même statut social. Ces différences dépendaient de l'autorité dont relevait l'institution ayant délivré le diplôme (canton, ville, école privée) et de l'institution elle-même (École supérieure de jeunes filles, École normale, Université). Cette hiérarchisation du statut des enseignants et des institutions reposait sur quatre différenciations essentielles : le statut des filières universitaires était plus élevé que celui des filières non universitaires. Celui des filières destinées aux femmes l'était moins que celui des filières destinées aux hommes (réservées exclusivement à ces derniers à l'origine). Les filières de formation habilitant à enseigner à des enfants avaient moins de prestige que celles formant à l'enseignement des adolescents. Enfin : en cas de diplômes habilitant à enseigner au même degré, celui qui permettait d'être engagé dans une école procédant à une sélection était considéré comme supérieur à celui destiné à l'enseignement dans une école à exigences élémentaires. Avec la réforme de 1978, le processus de différenciation se transforma peu à peu en processus d'intégration

9. Toutes indications mentionnées ici à propos des Hautes écoles pédagogiques de Zurich se trouvent sur : <http://www.phzh.ch>; état : 10. 3.2009).

qui fit un pas important en avant lors de la mise en place des Hautes écoles pédagogiques. Seule la formation à l'enseignement gymnasial échappa à ce processus.

## **1.2 Formation des maîtres de gymnase**

Le développement institutionnel de la *formation à l'enseignement gymnasial* est plus simple que celui de la formation des enseignants primaires.

Au cours de la première moitié du 19<sup>e</sup> siècle, les enseignants du secondaire II disposaient uniquement d'une formation disciplinaire et non d'une formation pédagogique. Au 19<sup>e</sup> siècle, des études supérieures généralement complétées par un doctorat permettaient d'enseigner au niveau gymnasial. Le gymnase et l'université étaient étroitement liés – et, jusqu'au milieu du 20<sup>e</sup> siècle, il était courant qu'un professeur de la faculté des lettres enseignât au gymnase avant sa nomination à l'université.

Il y eut plusieurs raisons pour lesquelles le canton de Zurich – suivi par d'autres cantons – mit en place une formation spécialement destinée aux enseignants du secondaire II au sein de l'Université. Premièrement, l'association des enseignants suisses soutint, au début des années 1860, le regroupement de la formation des enseignants des degrés secondaires I et II au sein de l'École polytechnique fédérale de Zurich (Fries, 1861; Lussi Borer & Criblez, 2007; Rüegg, 1880). Si le canton de Zurich voulait former lui-même les enseignants des degrés secondaires I et II, il devait agir rapidement. Deuxièmement, un nouveau type de formation inspiré du modèle allemand avait été introduit dans les universités (Müller-Rolli, 1992, pp. 99ss): le séminaire (*Seminar*). Celle-ci devait permettre aux étudiants d'approfondir leurs savoirs disciplinaires et de se familiariser avec le programme gymnasial. Ce faisant, il s'agissait troisièmement de renforcer les liens existant entre les écoles de maturité et les universités.

En 1856, Hermann Köchly, philologue en langues anciennes, avait déjà exigé l'introduction d'un examen de licence pour les futurs enseignants. Une année plus tard, il mit en place un séminaire à orientation philologique et pédagogique (*Pädagogische Monatsschrift für die Schweiz*, 1857, pp. 188ss). La création de séminaires similaires dans d'autres domaines disciplinaires suivit. Dans le cadre de ces séminaires, l'interprétation, l'examen et la critique de textes furent complétés par des exercices de rhétorique et une introduction sommaire à l'enseignement – exercé non pas devant une classe d'élèves de gymnase, mais devant les autres étudiants. Quelquefois, des visites de gymnase complétaient la formation. Vers la fin du 19<sup>e</sup> siècle, cette préparation des enseignants de gymnase aux futures tâches d'enseignement à l'école se perdit peu à peu.

En 1861, le Conseil de l'instruction publique du canton de Zurich édicta le règlement des examens de diplômes pour l'enseignement supérieur (*Reglement*, 1861). La ratification de ce règlement permit d'institutionnaliser la formation des enseignants du secondaire II. Plusieurs fois remaniés par la suite, les règlements relatifs aux lettres et aux sciences formulaient les conditions, les contenus et les modalités des examens de diplôme. Ils définissaient les disciplines de référence et fixaient les contenus des études et des examens pour les différentes disciplines et les différents domaines d'études. « Ceux qui réussissent l'examen obtiennent un diplôme qui mentionne leur habilitation à l'enseignement au sein d'établissements, dont le niveau correspond à celui de l'école cantonale de Zurich, et les disciplines qu'ils sont à même d'enseigner » (*Reglement*, 1861, §2). La formation de ces enseignants était assurée par la faculté des lettres. Une commission d'examen désignée par le Conseil de l'instruction publique était compétente pour toutes les questions ayant trait à l'enseignement supérieur.

Jusqu'à la réforme de Bologne au début du 21<sup>e</sup> siècle, la formation des maîtres de gymnase se développa dans les domaines pédagogiques, psychologiques, didactiques et professionnels. Mais la structure de la formation à l'enseignement supérieur (*höheres Lehramt*) resta inchangée. Lors de la création des Hautes écoles pédagogiques, la question s'est posée de savoir où il fallait intégrer la formation des enseignants du secondaire II. Au terme de vives discussions, il a été décidé de ne pas l'intégrer dans la Haute école pédagogique – comme cela s'est fait à Bâle et à Berne. La formation des enseignants de gymnase de Zurich est conçue comme un master postgrade. Un *Master of Advanced Studies in Secondary and Higher Education*<sup>10</sup> est délivré aux diplômés au terme de leur formation. La formation est assurée par un institut géré conjointement par l'Université, l'École polytechnique fédérale et la Haute école pédagogique. Ainsi la formation disciplinaire et la formation à l'enseignement gymnasial ont été séparées sur le plan formel.

En résumé, on peut dire que, depuis la création des premières institutions au 19<sup>e</sup> siècle, *la mise en place des structures* de formation des enseignants primaires et des enseignants du secondaire II dans le canton de Zurich se décompose en quatre étapes fondamentales :

- premièrement, la *séparation entre la formation générale et la formation professionnelle* pour les enseignants primaires, lors de la mise en vigueur de la loi sur formation des enseignants en 1939 ;
- deuxièmement, l'ébauche d'une *conception globale* de la formation à l'enseignement en 1978 : le processus de différenciation se mue en processus d'intégration institutionnelle ;
- troisièmement, le regroupement de la formation des enseignants au sein du réseau des *Hautes écoles pédagogiques* qui entrent en activité en

10. Voir à cet égard : <http://www.phil.uzh.ch/studium/mas-she.html> ; état : 10. 3.2009.

- 2002 ; précisons toutefois que la formation des enseignants du secondaire II n'est que partiellement intégrée dans ce réseau ;
- quatrième, la séparation entre la formation disciplinaire et la formation pédagogique pour les enseignants du secondaire II dans le cadre de la réforme de Bologne en 2004.

## **2 ORIENTATION DISCIPLINAIRE ET CONTENUS DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS**

La modification des structures institutionnelles est à l'origine des réformes des concepts et des contenus. Dans ce qui suit, nous nous poserons la question de savoir comment les structures ont influencé le contenu de la formation et notamment l'orientation disciplinaire des filières d'études. La comparaison entre la formation des enseignants primaires et celle des enseignants du secondaire II figurera au centre de notre analyse. La thèse ici défendue est la suivante : la modification des structures a entraîné un processus d'ajustement qui, pour des raisons institutionnelles, n'a eu qu'une influence partielle sur l'orientation disciplinaire de la formation.

### **2.1 Formation des maîtres de gymnase**

Dans le *premier* règlement de diplôme pour l'enseignement supérieur de 1861<sup>11</sup>, le seul renvoi à l'existence d'une formation des enseignants est l'indication selon laquelle les thèmes des travaux de séminaire doivent être traités « de manière scolaire ». Un texte en latin et « un extrait de texte relativement difficile dans chacune des langues dans lesquelles le candidat souhaite être examiné » devaient être analysés « de manière scolaire ». Cette partie de l'examen était qualifiée de « travail pédagogique final » ; par ailleurs, un chapitre de l'histoire mondiale comprenant également la géographie devait être traité en tenant compte des « besoins de l'école » (*Règlement*, 1861, §30/31/35/41). Il s'agissait donc d'une formation purement disciplinaire. Même si l'Université commençait à offrir régulièrement des cours de pédagogie à partir du dernier tiers du 19<sup>e</sup> siècle, ces cours étaient facultatifs pour les futurs enseignants du secondaire II (Criblez, 2007). Les premières exigences concernant le niveau à atteindre en pédagogie gymnasiale furent fixées dans le règlement publié en 1884, comme le montre le tableau 1. Au cours des diverses révisions des règlements et des directives, on introduisit des éléments de pédagogie, de psychologie, de didactique disciplinaire et de didactique générale dans le règlement d'examen. Il est possible d'observer le développement des contenus disciplinaires de la

---

11. Dans ce qui suit, nous ne n'aborderons que les règlements d'examens de diplômes de la Faculté des lettres. Le développement des disciplines scientifiques s'est effectué en parallèle.

formation à l'enseignement gymnasial à travers les révisions des règlements précités. Le tableau ci-dessous donne, à l'exemple des lettres, une vue d'ensemble sur les modifications de contenus des règlements de diplôme jusqu'au milieu du 20<sup>e</sup> siècle.

**Tableau 1 : Pédagogie, psychologie, didactique et formation à la pratique professionnelle dans le cadre de la formation à l'enseignement au gymnase (section lettres) de l'Université de Zurich, 1861-1954**

(Source : Règlements d'examens de diplôme 1884, 1902, 1912, 1918, 1930, 1934 et 1954)<sup>12</sup>

Année de modification	Dispositions du règlement de diplôme pour la formation à la pratique professionnelle, en pédagogie/psychologie et en didactique disciplinaire, à l'exemple des lettres
1884	Une question pratique dans le domaine de la pédagogie gymnasiale doit être traitée dans le cadre des examens de diplôme. À cet égard, la connaissance de l'histoire et de la littérature ayant trait au gymnase joue un rôle déterminant.
1902	Le candidat doit avoir suivi des exercices pratiques et un cours de psychologie pendant un semestre. Trois leçons probatoires dans deux disciplines différentes font partie de l'examen de diplôme.
1912	L'étudiant a le choix de suivre un cours soit de psychologie, soit de pédagogie.
1918	Les candidats doivent en outre avoir suivi un cours de didactique disciplinaire.
1930	La fréquentation d'un cours de didactique générale est exigée.
1934	La fréquentation du cours de psychologie pédagogique de l'adolescence est obligatoire; les notions acquises au cours d'un « colloque sur la didactique de l'enseignement » font également l'objet de l'examen.
1954	Un stage scolaire obligatoire de trois semaines est exigé.

Peu à peu, on introduisit des éléments centrés sur la profession qui furent déclarés obligatoires. En 1899, on publia pour la première fois des plans d'études et d'examen pour l'enseignement supérieur de la section I (lettres) et de la section II (sciences) de la Faculté des lettres. Dans ces documents,

12. Les tableaux ont été établis sur la base des règlements et directives suivantes (source : Archives de l'Université de Zurich : *BH 1 : Sammlung von Erlassen*): *Reglement betreffend die Diplomprüfung für das höhere Lehramt in den philologisch-historischen Fächern vom 13. Februar 1884*; *Reglement [...] vom 25. März 1902*; *Reglement [...] an der Universität Zürich vom 8. Mai 1912*; *Reglement [...] vom 23. Dezember 1918*; *Reglement über die Diplomprüfung [...] vom 28. Januar 1930*; *Reglement [...] vom 14. September 1934*; *Reglement [...] vom 14. April 1954*.

il n'était toutefois pas fait mention de la formation psychologique, pédagogique, didactique ou professionnelle. Dans le domaine de la pédagogie et de la psychologie, les exigences se modifièrent surtout en fonction des préférences des professeurs en philosophie, qui donnaient également des cours de psychologie et de pédagogie (Criblez, 2007). En nommant Max Zollinger professeur extraordinaire en didactique de l'enseignement secondaire II en 1930, on créa une chaire spécifique pour la formation des enseignants de gymnase. La psychologie pédagogique de l'adolescent et la didactique générale figurèrent bientôt au programme d'enseignement des futurs enseignants de gymnase et furent également consignées dans le règlement d'examen.

En 1913, les deux représentants des gymnases zurichoises, Wilhelm von Wyss et Karl Brandenberger formulèrent des propositions de réforme de la formation à l'enseignement gymnasial lors de l'assemblée annuelle de la Société Suisse des Professeurs de l'Enseignement Secondaire (SSPES). En outre, ils demandèrent la mise en place de cours de didactique en disciplines (Brandenberger, 1914; Wyss, 1914). À l'occasion de sa réunion, la SSPES prit une résolution à ce sujet et, en 1916, l'Université de Zurich mit en place des cours de didactique dans les disciplines scientifiques et, une année plus tard, dans plusieurs disciplines, à savoir: l'allemand, les langues romanes, l'anglais, le latin, le grec, l'histoire, les mathématiques, la physique, la chimie, y compris la minéralogie, la biologie ainsi que la géographie y compris la géologie (plans d'études et d'examen, 1918, p.8).

Lors de l'entrée en vigueur du règlement de 1918, on introduisit également la tenue de deux leçons probatoires dans chacun des domaines disciplinaires lors de l'examen final. Dans les « Directives » du 30 juin 1925, on mentionnait pour la première fois des classes d'entraînement. Mais seul le règlement de 1954 qui visait « l'intensification de la préparation en pratique pédagogique dans le domaine de l'enseignement supérieur » (Directives, 1956, p.8) prévoyait un stage pratique de trois semaines dans la branche principale au sein d'un gymnase. En réglant ainsi (timidement) la formation à la pratique professionnelle, on posa les fondements de la formation en pédagogie disciplinaire dans le cadre de la formation des enseignants de gymnase. Au cours des années 1940, la Conférence des Directeurs de Gymnases Suisses (CDGS) fit diverses propositions sur la future formation à l'enseignement gymnasial en préconisant tout particulièrement le modèle zurichois (CDGS, 1942, 1945).

À partir des années 1950, le développement du contenu de la formation à l'enseignement se focalisa sur la part des études consacrée à l'exercice de la profession. Celle-ci prit de plus en plus d'importance. À l'occasion de plusieurs révisions de règlement, des éléments de psychologie, de pédagogie, de didactique spécialisée, de didactique générale et de pratique professionnelle vinrent compléter la formation disciplinaire. Les parts de la formation

consacrées à la pédagogie et à la didactique firent toutefois souvent l'objet de critiques. Seuls les cours de didactique disciplinaire furent relativement bien acceptés. Avec l'introduction du *Master of Advanced Studies in Secondary and Higher Education* en 2004, la formation à l'enseignement gymnasial a été définitivement séparée de la formation disciplinaire.

Dans son ensemble, le développement de la formation à l'enseignement au secondaire II pourrait être qualifiée de pédagogisation. Sur le plan scientifique, les disciplines de référence figuraient cependant au centre. Si la pédagogie, la psychologie et la didactique disciplinaire jouaient de plus en plus un rôle essentiel pour l'exercice de la profession, les disciplines de référence servaient à légitimer la formation sur le plan académique.

## 2.2 Formation des enseignants primaires

Comme nous l'avons déjà vu, la formation des enseignants du canton de Zurich s'est présentée sous différents aspects. L'École normale conciliait en premier lieu la formation générale et la formation professionnelle. Les disciplines dispensées au secondaire II devaient être centrées sur les contenus enseignés plus tard aux élèves.

Quels étaient les contenus de cette formation? Le tableau 2 présente le développement des grilles horaires de l'École normale de Küssnacht au 19<sup>e</sup> siècle.

**Tableau 2 : Aperçu de la grille horaire conformément aux plans d'études entre 1834 et 1880**

(Source: Grob, 1882, p. 63)

	1834	1837	1840	1849	1861	1874	1880
Pédagogie	2	6	5	4	9	9	7
Méthodologie	8	–	5	–	4	4	3
Religion	12	9	10	9	11	4	4
Allemand	17	19	15	20	21	19	20
Français	–	21	18	14	18	14	14
Mathématiques	12	21	24	18	22	23	22
Histoire	5	7	8	9	12	13	12
Géographie	5	8	5	7	6	6	6
Sciences naturelles	5	12	11	12	16	20	20
Chant	6	8	14	10	16	14	14

	1834	1837	1840	1849	1861	1874	1880
Violon	–	–	–	3	5	5 1/2	6
Piano	–	–	–	–	6	5 1/2	6
Dessin	6	6	6	4	8	11	12
Écriture	6	6	5	4	6	2	2
Gymnastique	–	6	–	6	8	8	8
Anglais	–	–	–	–	–	6	6
Latin	–	–	–	–	–	6	6
Travaux agricoles	–	–	–	–	12	–	–
Total des branches obligatoires	84	129	126	120	174	147 1/2	144
Total des branches facultatives	–	–	–	–	6	22 1/2	24
Total des branches	84	129	126	120	180	170	168
Moyenne des branches obligatoires en une année	42	43	42	40	43	37	36

Le tableau montre que le prolongement de deux à trois ans en 1837 et de trois à quatre ans en 1861 sert en premier lieu à l'extension des disciplines de formation générale et non à celle de la pédagogie et de la didactique. On peut notamment observer un développement spectaculaire des sciences naturelles et la progression des mathématiques, de la musique et du dessin. Ainsi, au 19<sup>e</sup> siècle, la formation des enseignants primaires correspondait à une formation générale au degré secondaire II.

Lors de la séparation de la formation en degré inférieur et en degré supérieur (*Unterseminar* et *Oberseminar*) en 1939, trois autres possibilités de formation à l'enseignement primaire vinrent s'ajouter à celle offerte par l'École normale de Küssnacht : les formations dispensées par l'École normale évangélique, par l'École supérieure de jeunes filles de Zurich (et pendant un certain temps par celle de Winterthour) et par l'Université de Zurich. Les deux premières se différenciaient de la formation dispensée par l'École normale de Zurich au niveau de certaines disciplines : si l'École normale évangélique d'Unterstrass accordait plus d'importance à la religion que l'École normale de Küssnacht, la grille horaire de l'École supérieure de jeunes filles correspondait dans une large mesure à celle de l'école de Küssnacht. L'homogénéité des plans d'études est due au fait que les programmes et les



examens ont été normalisés par le canton de Zurich. Le « programme » de la formation universitaire à l'enseignement primaire n'est malheureusement pas disponible, mais l'on sait que le lien avec les disciplines académiques y était plutôt faible. En effet, cette formation était dispensée dans une large mesure par les formateurs à l'enseignement secondaire qui occupaient une position « moindre » au sein de l'Université.

Comme le montrait le tableau 2, les disciplines de culture générale revêtaient une place prépondérante dans la formation à l'École normale au cours du 19<sup>e</sup> siècle. La prolongation de la durée de la formation profita en premier lieu à ces mêmes disciplines et non aux disciplines professionnelles. C'est pourquoi, au cours du dernier tiers du 19<sup>e</sup> siècle, la séparation de la formation professionnelle et de la formation générale vint s'inscrire dans la stratégie de professionnalisation de l'enseignement primaire. C'est aussi la raison pour laquelle on plaida en faveur de l'intégration de la formation des enseignants primaires dans les universités. Ce projet fut toutefois rejeté par le peuple lors des votations de 1872.

Enfin, l'adoption de la loi sur la formation des enseignants en 1939 consacra la séparation institutionnelle entre la formation générale et la formation professionnelle. À partir de cette date, la formation professionnelle fut dispensée au degré supérieur (*Oberseminar*). En 1978, la durée de la formation passa à trois ans au total. Les futurs enseignants primaires suivirent leur première année de formation avec les étudiants se destinant à l'enseignement au secondaire I. Au niveau du contenu, la formation dispensée à l'École normale dans les années 1970 du 19<sup>e</sup> siècle se distingue clairement de celle dispensée au 20<sup>e</sup> siècle.

**Tableau 3 : Grille horaire de l'École normale supérieure  
du canton de Zurich, 1987**

(Source : Plan d'études de l'École normale du 1er septembre 1987)

	1 <sup>re</sup> année		2 <sup>e</sup> année	
	1 <sup>er</sup> sem.	2 <sup>e</sup> sem.	3 <sup>e</sup> sem.	4 <sup>e</sup> sem.
Pédagogie	2	2	2	2
Psychologie	2	2	2	2
Droit scolaire/droit général	2	–	–	2
Didactique de l'allemand	2	2	–	4
Didactique du français	SEA	SEA	2	2
Didactique de l'écriture et du matériel d'enseignement	2	–	–	2
Didactique des mathématiques	2	2	4	–
Didactique des disciplines non linguistiques	3	3	3	–
Didactique de l'histoire biblique/initiation à la vie	–	2	2	2

	1 <sup>re</sup> année		2 <sup>e</sup> année	
	1 <sup>er</sup> sem.	2 <sup>e</sup> sem.	3 <sup>e</sup> sem.	4 <sup>e</sup> sem.
Didactique de la gymnastique/sport	2	2	2	–
Didactique du chant/musique	2	2	–	2
Didactique du dessin	2	2	2	–
Didactique des ACM	2	2	2	–
Questions scolaires Instruction civique	total 1	–	total 1	total 1
Branches à option Leçons d'exercice	6 –	6 3	8 –	8 3
<b>Total</b>	30	30	30	30
Enseignement à option	0-4	0-4	0-4	0-4
Enseignement facultatif	0-4	0-4	0-4	0-4
Enseignement instrumental	0-1	0-1	0-1	0-1

En 1987, la formation générale fut supprimée et limitée à l'étude de branches à option. Les deux parties principales de la formation étaient – outre la formation sur le terrain qui n'est pas mentionnée dans le tableau – les didactiques disciplinaires et les sciences sociales centrées sur la profession.

À la fin des années 1990 et au début de la première décennie du 21<sup>e</sup> siècle, d'autres réformes ont été engagées: la formation à l'enseignement primaire a été intégrée dans la Haute école pédagogique de Zurich et le programme d'études réparti en modules et adapté aux prescriptions de Bologne. L'habilitation à enseigner ne compte plus que 7 disciplines.

**Tableau 4 : Modules de formation à l'enseignement primaire de la Haute école pédagogique du canton de Zurich**

(source : <http://www.phzh.ch/content-n518-sD.html> ; état au 12 février 2009)

Domaines d'études	Nombre de modules*	ECTS
Formation et éducation	27	40.5
Formation à la pratique professionnelle	28	42
Domaine de spécialisation, Recherche et développement, Information et communication	15	22.5
Formation et didactique disciplinaires	50	75
<b>Total</b>	<b>120</b>	<b>180</b>

\* La répartition des modules peut varier en fonction de l'année d'études.

Les nouveaux contenus dispensés au cours de la formation à l'enseignement primaire viennent confirmer les tendances de développement amorcées en 1939 dans le cadre de la séparation de la formation en degré inférieur et en degré supérieur. La didactique disciplinaire continue à figurer au centre, mais la formation se fait désormais dans des disciplines choisies qui peuvent être approfondies sur le plan scientifique.

### **3 PERSPECTIVES**

Jusqu'à la création de la Haute école pédagogique zurichoise (Bircher, Larcher Klee, Schmid & Sieber, 2007), une des différences fondamentales entre la formation des instituteurs primaires et celle des professeurs de gymnase était leur ancrage institutionnel. La formation des enseignants du secondaire II était intégrée dans la formation scientifique des disciplines universitaires et associée au développement des sciences sociales, notamment des sciences de l'éducation. La légitimité scientifique reposait sur le renforcement des disciplines qui devaient être enseignées en tant que disciplines scolaires. Cette formation disciplinaire à l'Université fut peu à peu remplacée par une formation centrée sur l'exercice de la profession mettant l'accent sur la pédagogie, la psychologie, la didactique générale, la didactique disciplinaire et la pratique professionnelle. Outre la formation disciplinaire – mathématiques, biologie, anglais, histoire, etc. –, une deuxième formation orientée vers les sciences de l'éducation s'imposa de plus en plus : ainsi, les maîtres de gymnase se considèrent aujourd'hui en premier lieu comme enseignants et moins comme scientifiques (Criblez, 2000b). La séparation de la formation en un master scientifique et un *Master of Advanced Studies* mettant l'accent sur la pratique professionnelle permet depuis 2004 de centrer davantage la formation sur les sciences éducatives et les didactiques disciplinaires.

La formation des enseignants primaires a profondément évolué et ce, tant sur le plan des formes institutionnelles que des contenus. Depuis la séparation de la formation en degré inférieur et en degré supérieur en 1939, elle s'est de plus en plus orientée vers la didactique disciplinaire. La réduction de la formation à l'étude de 7 disciplines correspond à une spécialisation modérée. Par ailleurs, il est désormais possible de procéder à un approfondissement scientifique de certaines disciplines. L'orientation scientifique des études a été renforcée. Dans le cadre du processus de tertiarisation, la formation générale propre au secondaire II a entièrement disparu.

La formation à l'enseignement primaire n'avait pas d'ambition scientifique : centrée d'abord sur la formation générale, elle a développé des méthodes de pédagogie et de didactique reposant davantage sur l'image que l'on se faisait de la profession que sur la recherche scientifique. Jusqu'à son intégration complète dans le système des Hautes écoles, la formation

à l'enseignement primaire était animée par un dogmatisme pédagogique avant d'être régie par la recherche scientifique (Criblez, 2002). Si les didactiques disciplinaires ont gagné en importance depuis la séparation entre la formation générale et la formation professionnelle opérée en 1939, elles sont cependant restées des disciplines orientées vers l'enseignement. Jusqu'à la réforme en 2002, la recherche dans ce domaine occupait une place modeste.

La tertiarisation de la totalité de la formation à l'enseignement est cependant également source d'une autre modification de taille : la formation des enseignants n'est plus simplement le lieu de la double reproduction des savoirs, autrement dit de la transmission des savoirs aux futurs enseignants qui les transmettront à leur tour aux élèves. En faisant partie intégrante des Hautes écoles, la formation à l'enseignement est devenue elle aussi un lieu de production des savoirs (Larcher Klee & Sieber, 2007).

À cet égard, on peut relever trois possibilités d'orientation de la recherche : la production des savoirs peut s'effectuer au niveau des disciplines de référence, c'est-à-dire au niveau des branches scolaires ; elle peut également se concentrer sur les questions pédagogiques et psychologiques ; enfin, elle peut s'effectuer dans le contexte des didactiques disciplinaires. La première possibilité d'orientation scientifique est traditionnellement liée à l'université. La scientificité de la formation des enseignants de gymnase se définissait traditionnellement par le biais des sciences disciplinaires. Quant à la formation à l'enseignement primaire, son ambition scientifique n'a pour ainsi jamais dépassé celle de la formation générale dispensée par les gymnases sur lesquels elle s'alignait. Si la pédagogie ou les sciences de l'éducation figuraient au programme de la formation des enseignants primaires et constituaient une sorte de « discipline de référence », leur approche s'appuyait davantage sur un dogmatisme pédagogique que sur une analyse scientifique. La position occupée par la pédagogie avait été renforcée dans la formation à l'enseignement gymnasial. Elle n'est pourtant pas devenue une « discipline de référence », même si c'était l'objectif poursuivi par les scientifiques à la fin du 19<sup>e</sup> et au début du 20<sup>e</sup> siècle.

La troisième possibilité d'orientation est relativement nouvelle. Il y a peu de temps encore, les didactiques disciplinaires étaient surtout importantes dans le cadre de l'enseignement et non au niveau de la recherche. Le développement d'une didactique disciplinaire empirique est récent. On peut dès lors se poser la question de savoir si la didactique disciplinaire donnera à la formation des enseignants sa légitimité scientifique et si elle contribuera au rapprochement des diverses filières d'études.

Bien que les formations à l'enseignement primaire et à l'enseignement gymnasial soient séparées sur le plan institutionnel, il y a eu un rapprochement entre elles : ainsi, une spécialisation disciplinaire est désormais

possible dans la formation des enseignants primaires tandis que la formation des enseignants de gymnase accorde une place plus conséquente aux sciences éducatives. La convergence dépend de l'importance accrue donnée à la didactique disciplinaire (Criblez, sous presse). Est-ce que la formation des enseignants pourra tirer sa légitimité et son orientation empirique des didactiques disciplinaires ? Et est-ce que le développement des didactiques disciplinaires permettra d'accroître le rapprochement entre les deux filières de formation ?

Il est difficile d'établir des pronostics à ce sujet, car la didactique disciplinaire empirique est en voie d'élaboration dans les Hautes écoles suisses. Précisons toutefois que son développement est plus ou moins avancé suivant les disciplines. Cependant, il n'existe encore que très peu de possibilités d'obtenir un doctorat en didactique disciplinaire en Suisse (Criblez, sous presse). Ainsi, les didactiques disciplinaires ne peuvent pas encore être considérées comme disciplines scientifiques à part, car dans une large mesure, elles ne disposent pas des caractéristiques essentielles à cet effet, à savoir : un réseau de communication global, des doctrines et des solutions reconnues à une large échelle, des structures de carrières orientées sur les disciplines et des processus de socialisation institutionnels (Stichweh, 1994). Par ailleurs, dans ce domaine, les institutionnalisations (comme les chaires, les revues scientifiques, les sociétés scientifiques) sont en grande partie absentes. Cette situation provoque des problèmes de continuité au niveau du développement des savoirs et au niveau de l'autonomie des disciplines. Relevons toutefois que les didactiques disciplinaires ne sont pas les seules disciplines à être confrontées à ces problèmes. Il en va de même – quoique dans une moindre mesure du fait que le processus de développement de ces disciplines est plus avancé – en ce qui concerne l'ensemble des sciences de l'éducation (voir Hofstetter & Schneuwly, 2001) et même pour diverses autres sciences sociales (Honegger, Jost, Burren & Jurt, 2007).

On peut cependant dire que les didactiques disciplinaires en Suisse se transforment peu à peu de disciplines préscriptives en disciplines de recherche empiriques pour faire partie intégrante de la recherche en éducation. Après de longues discussions préliminaires, le problème des qualifications semblerait enfin se résoudre du fait de la création de chaires de didactique disciplinaires (cf. CRUS & COHEP, 2007 ; CDIP, 2008). Il se peut que l'ensemble de la formation des enseignants – des enseignants primaires aux enseignants du secondaire II – trouve son orientation disciplinaire et scientifique dans les didactiques disciplinaires. En quelque sorte, il s'agirait là d'une « troisième voie » qui ne se focaliserait plus unilatéralement ni sur une orientation avant tout curriculaire, dépendante des disciplines scientifiques, ni sur une pédagogie centrée sur l'enfant.

*(Traduction de l'article : Adrien Rihs)*

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Baggesen, C. (1829). Bericht über die eingegangenen Arbeiten zur Beantwortung der Frage: Über die Nützlichkeit und Wünschbarkeit der Anwendung von Seminarien, der Normalanstalten, oder der Lehrer in Musterschulen bey der Bildung gewöhnlicher Landschullehrer. *Neue Verhandlungen der Schweizerischen Gemeinnützigen Gesellschaft*, 19, 219-302.
- Bircher, W., Larcher Klee, S., Schmid, M. & Sieber, P. (2007). *Der Weg zur Pädagogischen Hochschule Zürich*. Zürich: Pestalozzianum.
- Bloch, A. (2007). *Priester der Volksbildung. Der Professionalisierungsprozess der Zürcher Volksschullehrkräfte zwischen 1770 und 1914*. Zürich: Chronos.
- Brandenberger, K. (1914). *Die pädagogische Ausbildung der Mittelschullehrer. Jahrbuch des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer*, 43, 37-57.
- Campana, S. & Criblez, L. (2007). Bâle: débuts précoces et prometteurs, externalisation et déclin 1870-1950). In R. Hofstetter & B. Schneuwly (avec la coll. de V. Lussi Borer, M. Cicchini, L. Criblez & M. Späni), *Émergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées. Fin du 19<sup>e</sup> – première moitié du 20<sup>e</sup> siècle* (pp. 85-104). Berne: Lang.
- CDGS [Conférence des Directeurs de Gymnases Suisses] (1942). *Le choix et la préparation des maîtres de gymnase*. Aarau: Sauerländer.
- CDGS [Conférence des Directeurs de Gymnases Suisses] (1945). *Ausbildung und Arbeitsverhältnisse des schweizerischen Gymnasiallehrers*. Aarau: Sauerländer.
- Criblez, L. (2000a). Das Lehrerseminar – Zur Entwicklung eines Lehrerbildungskonzeptes. In L. Criblez & R. Hofstetter (avec la coll. de D. Périsset Bagnoud) (Ed.), *La formation des enseignant(e)s primaires – Histoire et réformes actuelles. Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen – Geschichte und aktuelle Reformen* (pp. 299-338). Berne: Lang.
- Criblez, L. (2000b). Das Gymnasium im Stress. *VPOD-Magazin*, (118), 15-24.
- Criblez, L. (2002). Wozu Pädagogik? Zum Funktionswandel der Pädagogik in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20 (3), 300-319.
- Criblez, L. (2007). Un champ disciplinaire composite pour des formations professionnelles différenciées (1857-1949). In R. Hofstetter & B. Schneuwly (avec la coll. de V. Lussi Borer, M. Cicchini, L. Criblez & M. Späni), *Émergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées. Fin du 19<sup>e</sup> – première moitié du 20<sup>e</sup> siècle* (pp. 31-56). Berne: Lang.
- Criblez, L. (sous presse). Fachdidaktik in der Schweiz: von der normativen Lehrdisziplin zur empirischen Unterrichtsforschung? In B. Ziegler & J. Hodel (Ed.). *Fachdidaktik empirisch*. Bern: HEP.

- CRUS & COHEP [Conférence des Recteurs des Universités Suisses/Conférence suisse des rectrices et recteurs des Hautes écoles pédagogiques] (2007). *Parameter für die Einrichtung der Fachdidaktik-Zentren*. s.l.: s.n. [Polykopia, Stand: 23.11.2007].
- Directives (1956). *Wegleitung für die Studierenden der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich. Doktorpromotion, Lizentiatsprüfung und Diplomprüfung für das höhere Lehramt vom 20. Januar 1956*. s.l.: s.n.
- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (2008). *Anschlussbericht zum Masterplan Pädagogische Hochschulen vom 13. August 2008* [verfügbar unter: [http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/mpmh\\_d.pdf](http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/mpmh_d.pdf); Stand: 12.12.2008].
- Fries, D. (1861). Über die Möglichkeit oder Wünschbarkeit irgend welcher Centralisation des schweiz. Schulwesens. *Pädagogische Monatschrift für die Schweiz* 6, 363-390.
- Felten, R. von (1970). *Lehrer auf dem Weg zur Bildung. Das Verhältnis von Allgemeinbildung und Berufsbildung in den Anfängen der Lehrerbildung in der deutschen Schweiz*. Bern: Lang.
- Frey, A. (1948). *Das Aargauische Lehrerseminar. Zur Erinnerung an seine Gründung vor hunderfünfundzwanzig und seine Verlegung nach Wettingen vor hundert Jahren*. Aarau: Kant. Lehrermittelverlag.
- Gassmann, E. (1933). Die Zürcherische Volksschule und die ihr angegliederten Bildungs- und Wohlfahrtseinrichtungen von 1872 bis 1932. In Erziehungsrat des Kantons Zürich (Ed.), *Volksschule und Lehrerbildung 1832-1932. Festschrift zur Jahrhundertfeier* (pp. 555-689). Zürich: Erziehungsdirektion.
- Gehrig, H. (1999). *Lehrerbildung im Wandel. Aufsätze und Reden*. Zürich: Pestalozzianum.
- Grob, C. (1882). *Das Lehrerseminar des Kantons Zürich in Küssnacht*. Zürich: Genossenschafts-Buchdruckerei.
- Gubler, H. (1933). Die zürcherische Volksschule von 1831 bis 1845. In Erziehungsrat des Kantons Zürich (Ed.), *Volksschule und Lehrerbildung 1832-1932. Festschrift zur Jahrhundertfeier* (pp. 103-257). Zürich: Erziehungsdirektion.
- Heidenreich, M. (1999). Berufskonstruktion und Professionalisierung. Erträge der soziologischen Forschung. In H.J. Apel, K.-P. Horn, P. Lundgreen & U. Sandfuchs (Ed.), *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess* (pp. 35-58). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2001). *Les Sciences de l'éducation en Suisse. Évolution et prospectives*. Bern: Zentrum für Wissenschafts- und Technologiestudien (=CEST 2001/6).
- Honegger, C., Jost, H.-U., Burren, S. & Jurt, P (2007). *Konkurrierende Deutungen des Sozialen*. Geschichts-, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften im Spannungsfeld von Politik und Wissenschaft. Zürich: Chronos.

- Kronblichler, W. (1983). *Die zürcherischen Kantonsschulen 1833-1983*. Zürich: Erziehungsdirektion des Kantons Zürich.
- Larcher Klee, S. & Sieber, P. (2007). Wissen und Wissensproduktion in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In W. Bircher, S. Larcher Klee, M. Schmid & P. Sieber (Ed.), *Der Weg zur Pädagogischen Hochschule Zürich* (pp. 101-110). Zürich: Pestalozzianum.
- [Lavater, J.C.] (1775). *Anleitung für Landschulmeister*. 2. Auflage. Zürich: Orell, Gessner, Füesslin.
- Lundgreen, P. (1999). Berufskonstruktion und Professionalisierung in historischer Perspektive. In H.J. Apel, K.-P. Horn, P. Lundgreen & U. Sandfuchs (Ed.), *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess* (pp. 19-34). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lussi Borer, V. (2007). La pédagogie curative: un champ spécifique? In R. Hofstetter & B. Schneuwly (avec la coll. de V. Lussi Borer, M. Cicchini, L. Criblez & M. Späni), *Émergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées. Fin du 19<sup>e</sup> – première moitié du 20<sup>e</sup> siècle* (pp. 265-289). Berne: Lang.
- Lussi Borer, V. & Criblez, L. (2007). Sciences de l'éducation et inscriptions universitaires des formations à l'enseignement: Conditionnements réciproques. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (avec la coll. de V. Lussi Borer, M. Cicchini, L. Criblez & M. Späni), *Émergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées. Fin du 19<sup>e</sup> – première moitié du 20<sup>e</sup> siècle* (pp. 231-264). Berne: Lang.
- Mesmer, B. (1988). *Eingeklammert – Ausgeklammert. Frauen und Frauenorganisationen in der Schweiz des 19. Jahrhunderts*. Basel: Helbing & Lichtenhahn.
- Metz, P. (2000). Bildungspolitik und Lehrerbildung: historische Problemlagen und ihre Lösungen im Aargau. In L. Criblez & R. Hofstetter (avec la coll. de D. Périsset Bagnoud) (Éd.), *La formation des enseignant(e)s primaires – Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen* (pp. 75-102). Berne: Lang.
- Müller, F., Gehrig, H., Jenzer, C., Kaiser, L. & Strittmatter, A. (Ed.). (1975). *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte*. Hitzkirch: Comenius.
- Müller-Rolli, S. (1992). *Der höhere Lehrerstand im 19. Jahrhundert. Der Gründungsprozess des Philologenverbandes*. Köln, Weimar & Wien: Böhlau.
- Ohlsen, B. & Littmann, B. (2001). *... durezie und abelaa. Vom Anfang und Ende eines Frauenberufs: Die Ausbildungsgeschichte der Handarbeitslehrerin im Kanton Zürich*. Zürich: Pestalozzianum.
- Procès-verbal du synode (1865). Protokoll der Synode. Actum Bülach, den 18. September 1865. *Bericht über die Verhandlungen der zürcherischen Schulsynode, 1865, 6-21*.



- Reglement (1861). *Reglement über die Diplomprüfung der Kandidaten des höhern Lehramts in den philologisch-historischen Fächern*. Zürich: Zürcher und Furrer.
- Renold, U. (1998). « *Wo das Männliche anfängt, da hört das Weibliche auf* »! *Frauenberufsbildungsdiskussionen im Spiegel der sozioökonomischen Entwicklung (1860-1930)*. Brugg: Selbstverlag.
- Rüegg, R. (1880). *Ueber Bildung und Freizügigkeit der Lehrer an schweizerischen Volks- und Mittelschulen. Ein Vortrag in der Versammlung des schweizerischen Lehrervereins zu Solothurn den 17. August 1880*. Zürich: Orell, Füssli & Co.
- Scherr, I.Th. (1870). *Zuschrift und Antwort. Zwei Briefe über politische und pädagogische Stimmungen und Meinungen im Kanton Zürich 1869*. Zürich: Herzog.
- Schindler, A. (1979). *Geschichte und heutiger Stand der schulischen Heilpädagogik in der deutschsprachigen Schweiz unter besonderer Berücksichtigung der Ausbildung von Hilfsschullehrern*. Luzern: Institut für Heilpädagogik.
- Schmid, Ch. (1982). *Das Seminar Küsnacht. Seine Geschichte von 1832-1982*. Zürich: Lehrmittelverlag.
- Schmid, H.A. (1983). *150 Jahre Thurgauisches Lehrerseminar Kreuzlingen*. Weinfelden: Mühlemann.
- Schriber, S. (1994). *Das Heilpädagogische Seminar Zürich – eine Institutionengeschichte*. Zürich: Zentralstelle der Studentenschaft.
- Stichweh, R. (1994). *Wissenschaft, Universität, Profession. Soziologische Analysen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Plans d'études et d'examen (1918). *Studien- und Prüfungspläne für das höhere Lehramt in den Fächern der philosophischen Fakultät I vom 23. Dezember 1918*. s.l.: s.n.
- Weinmann, E. (1933). *Das Seminar Kreuzlingen 1833-1933. Historisch-pädagogische Rückschau. Festschrift zur Jahrhundertfeier*. Kreuzlingen: Bodan.
- Wirz, A. H. (1826). Versuch einer Beantwortung der zweyten der für 1825 ausgeschriebenen Fragen, die Bildung der Schullehrer in der Schweiz betreffend. *Neue Verhandlungen der Schweizerischen Gemeinnützigen Gesellschaft*, 15, 179-254.
- Wymann, H. (1988). *Die Ausbildung der Real- und Oberschullehrer im Kanton Zürich*. Zürich: Pestalozzianum.
- Wyss, W. von (1914). Die pädagogische Vorbildung der Mittelschullehrer. *Jahrbuch des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer*, 43, 17-37.
- Ziegler, P. (1994). *Sekundarlehrerausbildung an der Universität Zürich*. Wädenswil: Stutz.

**Différence de statut: différence  
de standards pédagogiques?  
Évolution des compétences  
et des savoirs d'action  
des maîtres de gymnase<sup>1</sup>  
(Prusse, fin du 19<sup>e</sup> – début du 20<sup>e</sup> siècle)**

**Heinz-Elmar Tenorth  
Université Humboldt de Berlin**

**1 LA THÈSE DE LA DIFFÉRENCE SOUS LA LOUPE  
DE L'HISTOIRE DE LA PROFESSION**

L'existence d'un profond fossé entre écoles primaires<sup>2</sup> et écoles (secondaires) supérieures fait figure de constat indiscutable dans l'historiographie allemande et apparaît de manière récurrente sous forme de stéréotypes au sein des discours politiques qui portent sur les caractéristiques des professions enseignantes, véhiculant une vision normative de celles-ci. Les écoles primaires sont considérées comme les « bonnes » écoles, parce qu'elles sont pédagogiques, les écoles secondaires supérieures, elles, sont décrites comme des institutions élitaires qu'on ne peut légitimer car elles ne sont pas centrées sur l'enfant. Ces considérations ressortent du moins depuis les années 1940

---

1. Note des traducteurs (Ndt): Nous avons traduit « Oberlehrer » par « maître de gymnase » car le réseau secondaire supérieur, ici concerné, est souvent désigné comme le « Gymnasium » – lycée – où travaillent des enseignants bénéficiant d'une formation dans une discipline académique – la philologie par exemple.

2. Ndt: La « Volksschule », école du peuple, correspond assez bien à ce qui s'appelle en français « école primaire publique ». Pour une question de lisibilité, nous parlerons plus simplement d'école primaire.

à travers les analyses critiques des alliés occidentaux – par exemple de la commission Zook<sup>3</sup> concernant le rôle des élites et des institutions scolaires dans l’histoire du national-socialisme (voir *Die Neue Zeitung*, 1946). De même, les maîtres de gymnase sont aussi depuis longtemps critiqués comme étant les représentants de groupes non démocratiques, comme des académiques tendanciellement corruptibles, voire comme les défenseurs actifs de rapports sociaux et étatiques pré-démocratiques et autoritaires. Avec cette conception historique en arrière-fond, personne – en dehors du corps des philologues<sup>4</sup> eux-mêmes – ne fut donc vraiment surpris quand, lors de la vague réformiste des années 1960, les maîtres de gymnase en Allemagne furent jugés véhiculer une vision de la société non démocratique, conservatrice et élitiste, leur credo pédagogique considéré comme sélectif, innéiste ainsi qu’orienté vers la discipline plutôt que vers l’enfant (Schefer, 1969; 1983). On en a déduit que les enseignants du primaire seraient la fraction réformiste du corps enseignant, du moins depuis l’introduction de l’école élémentaire sous la République de Weimar. Les enseignants du primaire sont même tendanciellement perçus comme ceux qui défendent le plus souvent une image éthiquement responsable du travail pédagogique à partir de laquelle ils auraient construit leur identité professionnelle.

De tels jugements sont-ils encore valables aujourd’hui? La première affirmation d’une différence entre ces deux corps pourrait encore paraître fondée si l’on s’en tient aux arguments des associations professionnelles se rapportant à la défense statutaire de leur corps; la deuxième affirmation ne se justifie guère historiquement, ne pouvant être étayée sur des données généralisables basées sur des descriptions détaillées et critiques des pratiques professionnelles respectives à chacun des corps (même Offenbach, 2006, ne donne pas d’éléments allant dans ce sens). Quelle que soit leur validité s’agissant des générations enseignantes actuelles, il existe des arguments historiographiques importants pour mettre en cause les deux affirmations.

Les études concernant la vision de la société des maîtres de gymnase reposaient et reposent pour l’essentiel sur des analyses de leurs activités dans les associations professionnelles (par exemple Kunz, 1984), et se limitent le plus souvent à la politique des associations des philologues. En plus, elles ne considèrent que la période à partir de la journée du *Deutscher Oberlehrertag* en 1904, première journée où les maîtres des gymnases de

---

3. Ndt: Cette commission avait pour mandat de transformer en école unique le système scolaire allemand qui fait entrer les enfants à l’âge de 10 ans, après quatre ans seulement d’école primaire, dans une des trois filières étanches de l’école secondaire I: « Hauptschule, Realschule, Gymnasium ».

4. Ndt: En Allemagne – et dans d’autres pays, comme la Belgique – on appelle ainsi les personnes qui ont étudié la philologie, la science d’une langue et littérature particulière comme la *Germanistik*, *Romanistik*, et qui enseignent cette langue dans le réseau secondaire supérieur. Les philologues constituent la composante la plus nombreuse et la plus influente des enseignants du secondaire supérieur et sont également réputés être les plus conservateurs.

toute l'Allemagne se rencontrent pour discuter de leur statut professionnel, et ce avant tout en regard du national-socialisme. Mais de quelque manière qu'on décrive le rôle du corps enseignant, ce n'est nullement une caractéristique exclusive des philologues de s'être rendus sans grande résistance aux national-socialistes (Breyvogel & Tenorth, 1981). Bien au contraire: les grandes associations des enseignants du primaire sympathisent très vite avec cette idéologie, et parmi les philologues aussi il y a des enseignants et des fonctionnaires de l'école, qui, comme juifs ou comme socialistes, sont touchés par la loi concernant le fonctionnariat de 1933 et donc par des licenciements. Sous l'angle du rapport au national-socialisme, on ne saurait clairement différencier les enseignants du primaire et secondaire.

Du point de vue des questions pédagogiques traitées par les associations, les travaux de recherche sont bien plus maigres que ne le laissent supposer les jugements généraux portés sur les philologues. S'agissant de l'activité politique de l'association professionnelle des philologues par exemple, les analyses se contentent de traiter des questions statutaires (même Enzelberger, en 2001 encore, ne va pas plus loin). Mais cette focale n'implique nullement que le travail local et régional des associations d'enseignants se soit tenu à ces questions. Des thèmes pédagogiques relatifs au travail associatif –qui existent même avant 1914– ont très rarement été analysés (voir néanmoins Müller-Rolli, 1992) et la question de la construction de l'identité professionnelle et de la réflexion scientifique professionnelle a plus rarement encore été explorée (par exemple Kemnitz, 1999). La pratique enseignante dans les écoles secondaires supérieures n'est pour ainsi dire jamais abordée dans l'analyse du processus de professionnalisation de leurs enseignants. La pédagogie spécifique des maîtres de gymnase est ainsi quasi complètement ignorée.

À y regarder de plus près, l'accusation de conservatisme adressée aux enseignants du secondaire supérieur repose donc essentiellement sur des positions et convictions différentes face à la politique scolaire et sociale en général: avant tout –pour la période avant 1918– concernant l'école unique ou de la durée de l'école élémentaire, des différences portant donc sur des questions relatives à l'organisation de l'école; et pour l'essentiel sur la répétition par les historiens de slogans concernant la politique statutaire des acteurs historiques. Attribuer, comme cela se fait couramment, aux philologues une conception innéiste et basée sur des argumentations génétiques concernant le don ou la société ne se justifie pas du point de vue historiographique. Bien au contraire, jusqu'en 1933 et plus encore après, les enseignants de l'école primaire succombent bien plus facilement à l'argumentation génétique et sont donc plus proches des argumentations racistes des national-socialistes (Nath, 1999). Les enseignants de l'école primaire, dans leur grande majorité –et jusqu'à aujourd'hui, tout comme d'ailleurs les maîtres du gymnase–, ne se sont pas singularisés comme des révolutionnaires du quotidien pédagogique.

Les pratiques enseignantes ne semblent pas non plus pouvoir être utilisées pour distinguer de manière binaire les deux professions. La pratique réformatrice – ou l’absence de réforme – a avant tout été décrite à partir de la rhétorique des protagonistes (aussi chez Oelkers, 1996), mais pour ainsi dire jamais du point de vue de pratiques scolaires effectives et réellement différentes. Des cas isolés ont certes été récemment présentés et analysés pour la période allant jusqu’en 1933 (Benner & Kemper, 2001, 2003), mais sans montrer des tendances précises en fonction du niveau scolaire ; on constate simplement qu’il y a des variations en fonction des écoles expérimentales analysées. Si l’on essaie d’extrapoler l’effet de l’éducation nouvelle<sup>5</sup> sur le système scolaire et sa concrétisation en Allemagne, on est vite emprunté. Une cartographie des « écoles expérimentales » après 1920 le prouve : on n’arrive, pour tout l’empire allemand, à guère plus de 150 écoles (Schmitt, 1993) sur un total de plusieurs dizaines de milliers. En plus, ces écoles ne sont pas seulement des écoles primaires. Il n’est pas non plus crédible de supposer que les réformes didactiques et méthodologiques puissent avoir influencé l’école déjà avant 1933, et seulement l’école primaire, laissant l’école secondaire intacte. Aucune base factuelle n’accrédite de telles hypothèses. Certes, on peut considérer qu’il existe des centres régionaux de réforme comme Hambourg, Brème, Berlin ou la Saxe, mais ceux-ci ne se limitent nullement aux écoles primaires. Toutes les preuves actuelles relatives à la manière dont l’éducation nouvelle s’est concrétisée dans l’histoire – et c’est valable aussi pour les écoles primaires – se basent exclusivement sur des cas isolés et des transformations locales (par exemple Caruso, 2005 ; O’Callaghan, 1997 ; Pehnke, 2002, 2004). Souvent les représentations sont basées sur des souvenirs positifs issus de la formation des enseignants au sein des académies pédagogiques et d’une image collective de soi réformatrice, mais nullement d’une transformation radicale de la pratique (Werth, 1985). Que cette transformation n’ait pas réellement existé n’étonne nullement, puisque la nouvelle formation des enseignants orientée vers des idéaux réformatrices n’a duré que cinq ans et n’a pu déployer ses effets qu’après 1945-1950.

Nous déduisons de ces constats qu’il existe un besoin manifeste de recherche historiographique sur cette question et qu’il importe de la traiter comme une thématique en soi. Les réflexions qui suivent tentent de répondre à ce besoin ; elles traitent avant tout des enseignants des écoles secondaires supérieures jusqu’au début du 20<sup>e</sup> siècle. Sur la base de discours de la profession, de pratiques de formation, de manuels pédagogiques et de rapports concernant le quotidien scolaire, notre article problématise la différence supposée entre des groupes d’enseignants distincts du point de vue de leur statut. Nous mettons plus particulièrement à la question l’hypothèse do-

---

5. Ndt : Nous traduisons ainsi « Reformpädagogik ». Nous sommes conscients que les deux mouvements sont assez distincts, comme l’a montré tout particulièrement Jürgen Helmchen dans ces travaux. Mais garder le terme eût été lourd ; et dans le présent texte, l’essentiel est l’élan réformatrice commun au mouvement aussi bien du côté germanophone que francophone.

minante – dans l’historiographie aussi bien que dans les luttes de politique professionnelle – que la conscience professionnelle et la pratique scolaire des philologues se caractérisent par une absence de réforme, par un désintérêt pour l’enfant et pour une pratique pédagogique orientée vers l’apprenant, voire que cette position est typique au groupe des philologues. Nous avons choisi de nous concentrer sur les philologues parce que c’est à eux que l’on attribue généralement la plus forte résistance au changement. La période allant de 1900 jusqu’à la République de Weimar nous semble propice pour étudier cette question : d’abord parce que la différenciation idéologique et politique y est particulièrement accentuée ; ensuite parce que la formation des enseignants est pour la première fois renforcée pour les deux groupes d’enseignants, ce qui amène également les maîtres de gymnase à développer une réflexion pédagogique concernant leur propre profession.

Une lecture distancée du travail enseignant au tournant des 19<sup>e</sup> et 20<sup>e</sup> siècles confirme leur différence de statut, certes, mais non celle de leur pratique, qui se « pédagogise » de plus en plus. Sur l’arrière-fond de postulats issus des théories de la profession, nous formulons donc comme thèse *directrice* que le travail enseignant des maîtres de gymnase, tant au niveau des pratiques que des réflexions, évolue si fondamentalement à cette période qu’il est possible pour eux aussi de parler d’une transformation globale et radicale. Des modèles de compétences et des standards, propres à la professions et définis pédagogiquement, sont progressivement élaborés, aussi bien chez les philologues que chez les enseignants du primaire. On assiste pour l’ensemble de la profession à un mouvement de « pédagogisation », qui porte sur la conception même de la tâche professionnelle et de ses destinataires, qui définit dorénavant aussi le quotidien et la perception de soi professionnelle des « maîtres de gymnase » (nous ne nions pas pour autant les différences de pratiques pédagogiques dans les écoles, ni la persistance de pratiques et de conceptions professionnelles plus anciennes). La lutte politique pour obtenir une égalité de statut – avec les juristes pour les philologues, ou avec les maîtres de gymnase pour les collègues des écoles primaires – interfère sur ce rapprochement, mais elle ne peut que le ralentir, en aucun cas l’empêcher.

Nous développons cette thèse dans la deuxième partie de cet article au sein de laquelle nous nous concentrons sur la situation en Prusse, sans considérer tous les États allemands. Le choix de placer la focale sur la Prusse n’est pas seulement lié à des questions d’économie de signes et d’abondance de sources ou encore parce qu’il s’agit du plus grand État de l’Empire allemand. Les évolutions de la politique éducative et les conflits politico-professionnels de même que les débats concernant les réformes et les luttes de résistance y prennent une densité et intensité toute particulière qui apparaissent, de ce point de vue, typiques pour toute l’Allemagne. Nous abordons les questions posées d’abord à partir du mode de réalisation prati-

que des « réformes » ; puis nous traitons de la perception du travail spécifique de l'enseignant et de ses destinataires sur la base de la littérature produite concernant la réflexion pédagogique-professionnelle ; ensuite nous analysons la réforme des pratiques de l'enseignement et finalement le nouveau modèle de formation et de la réflexion développée par la profession sur elle-même. En conclusion, nous questionnons à nouveau les conceptions différentes que l'on attribue aux deux corps enseignants du primaire et du secondaire, non plus du point de vue de la conscience de soi, liée au statut de chacun d'eux, mais comme controverse sur la possibilité même de l'existence d'une pédagogie, interprétée indépendamment de tout statut.

## **2 ATTRIBUTIONS OU RÉALITÉS ? RÉSISTANCE À LA RÉFORME VERSUS RÉFORME DES PRATIQUES ET RÉFLEXIONS DES PHILOLOGUES**

### **2.1 La réforme – le système scolaire gymnasial et la transformation du travail enseignant**

À l'encontre des présentations classiques, rappelons tout d'abord que, jusqu'à la période de la République de Weimar, le concept de réforme dans le discours des contemporains se réfère aux écoles supérieures. Dès le 19<sup>e</sup> siècle, il devient prégnant à ce niveau du système scolaire (voir par exemple Bona Meyer, 1861 ; mais aussi Oelkers, 1996, pp. 27 ss.) et en 1931 encore, l'ancien ministre prussien de la culture Otto Boelitz le formule ainsi : « Sous réforme de l'école on comprend les aspirations multiformes de la transformation du système scolaire supérieur depuis le début du 19<sup>e</sup> siècle (...), mais en fait surtout depuis 1890, lors de la *Berliner Schulkonferenz*, quand la lutte pour la position de monopole du gymnase humaniste atteint son comble. » (1931, colonne 298). Il n'y a pas d'entrée « Reformpädagogik » [éducation nouvelle] dans ce lexique protestant de premier plan, mais plusieurs renvois à « l'école unique » comme sujet controversé de réforme depuis 1900 (par exemple Boelitz, 1928, colonnes 68-72).

Ainsi, le savoir codifié de 1930 correspond à l'état de la discussion de 1867, comme en témoigne l'*Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens* publiée par Karl A. Schmid, que l'on peut considérer comme représentative de la pensée des hommes d'école protestants. Au sein de cet ouvrage aussi, la sémantique de la réforme apparaît sous l'entrée « Réforme des gymnases ». Dans cette entrée, l'histoire de la réforme débute même avec l'humanisme et continue sans interruption dans le système scolaire supérieur, perpétuellement en lutte contre « le camp politique réactionnaire » (Foss, 1867, p. 839). Dans ce contexte du 19<sup>e</sup> siècle,

les *Landerziehungsheime* [écoles à la campagne] sont considérées comme des écoles nouvelles<sup>6</sup> au sein des écoles supérieures (Pigge & Roloff, 1915, notamment colonne 278). Pour les écoles primaires, on considère comme « écoles réformées » les « écoles des leçons de choses et de travail » [Anschauungs- und Arbeitsschule]. Ces dénominations correspondent certes déjà clairement à la sémantique de l'éducation nouvelle, notamment pour se distancer de la « formation unilatérale de l'esprit » et comme contrepoint à « l'école de l'apprentissage » [sic !]; l'« école unique » est également mentionnée comme significative : tout cela n'exclut nullement la réforme de l'école supérieure, mais l'inclut. C'est même au sein de ces textes que la critique de la pratique surannée d'enseignement et d'apprentissage exclusivement livresque trouve son origine (cf. pour l'enseignement de l'allemand, Hildebrand, 1863), de même que l'opposition à la mémorisation, un autre sujet qui sera largement repris plus tard. Cette critique vise à dénoncer une école dominée par l'herbartianisme dont le prototype serait l'école primaire (Lehmann, 1920, pp. 61ss), bien que les conceptions herbartiennes soient bien sûr également en vigueur au gymnase (Toischer, 1896). Aussi bien du point de vue pédagogique que politique, la phase de réforme perçue comme cruciale par les acteurs de l'époque se situe avant 1914 ; elle culmine lors de la tenue des deux conférences scolaires prussiennes de 1890 et 1900 (Albisetti, 1983). Du point de vue politique et social, il s'agit d'une lutte interne à la bourgeoisie relative à la valeur des diplômes scolaires pour accéder à d'autres formations. Dans l'histoire des conférences comme au sein du développement des structures scolaires après 1900, on voit clairement qu'à côté des questions d'organisation liées à la reconnaissance des diplômes, toute la pédagogie des écoles supérieures est en discussion, du point de vue organisationnel aussi bien que curriculaire et didactique. Là aussi, les « institutions réformées » – telles qu'elles voient le jour par exemple à Hambourg, Altona ou Francfort, dans les cercles d'une bourgeoisie consciente de ses prérogatives – montrent combien ces écoles réagissent de manière ouverte aux innovations et ce que signifie par exemple la formule « unique ». De fait, les écoles supérieures doivent faire face à un changement important de leur public scolaire. L'élargissement de la clientèle bourgeoise au-delà de l'ancien cercle vers de nouvelles couches sociales ambitieuses impose pour ainsi dire un processus de modernisation des écoles supérieures (Müller, 1978 ; Titze, 1992). Depuis la fin du 19<sup>e</sup> siècle on constate en effet une expansion irréversible du nombre d'élèves et un recrutement de plus en plus ample d'élèves venant des écoles primaires étatiques ; plus de la moitié des élèves prussiens de sixième en 1900 ne proviennent plus des écoles privées privilégiées (sans pour autant que la distinction de classe ne soit abolie dans le système scolaire).

6. Ndt : Nous traduisons ainsi le terme « Reformschulen », à savoir des écoles dans lesquelles ont eu lieu des réformes scolaires. Le terme analogue « Reformanstalten » et traduit par « institutions réformées ».



Au-delà de la rhétorique politique au cœur du débat sur l'« encombrement » des écoles supérieures (Müller-Rolli, 1977) et au-delà des tentatives de résistance des philologues telles qu'on peut les déceler dans le discours sur le « poids mort » que constitueraient ces nouveaux élèves, menaçant les écoles supérieures, les institutions réformées démontrent la mobilisation active de la profession enseignante dans ce changement des écoles supérieures. Notons qu'elles ne se situent dès lors plus seulement à Altona et Francfort, mais comprennent, en 1907 déjà, 98 écoles dans la seule Prusse (Knabe, 1908, tableau pp. 359ss). Du point de vue organisationnel, l'idée d'« unicité » se retrouve dans le fait qu'il y a au sein des institutions réformées une même infrastructure des écoles supérieures. Cela amène une plus grande perméabilité entre les types d'école, une ouverture pour des demandes différenciées de qualification, et offre, comme on peut le constater localement, une grande diversité et flexibilité (Tosch, 2006). Du point de vue curriculaire, ceci se manifeste dans un changement considérable allant au-delà du canon classique, et – il ne faut pas le négliger – l'école supérieure se transforme aussi massivement du point de vue didactique. Déjà avant 1914, on assiste au « déclin de la vieille école d'enseignement et à l'aurore d'une nouvelle pédagogie » comme l'écrit Spranger dans son introduction aux *Études pédagogiques* de Paulsen (Paulsen, 1912, p. XXXIV). Ceci constitue un mouvement dont Spranger pense qu'il toucherait également les écoles supérieures. Les acteurs de l'époque ont conscience de ces réformes, et il s'agit pour eux pour l'essentiel du réseau scolaire supérieur, pour les filles et comme pour les garçons. Les écoles primaires se transforment en parallèle, mais d'une manière passive avant tout, à travers la constitution de classes d'âges et la modernisation du curriculum, autrement dit en réformant la qualité des études de base, sans viser les structures dans le sens d'une école unique qui pourrait être interprétée comme faisant concurrence aux écoles supérieures.

## **2.2 La nouvelle psychologie – ou le regard sur l'enfant et les mécanismes internes du travail enseignant**

Vu cette focalisation sur les questions d'organisation et de plan d'études des écoles supérieures et les liens tissés avec les positions politiques de la profession, on pourrait supposer – étant donné la critique que l'on adresse rétrospectivement aux philologues – que le maître de gymnase ignore son destinataire, l'enfant, et qu'il continue à mettre en place des formes d'interaction qui s'inscrivent dans un esprit conservateur. Ces deux constats correspondent certes aux préjugés qui considèrent les philologues comme des « enseignants disciplinaires » distancés des enfants ; mais ils ne correspondent ni au discours pédagogique-professionnel, ni à la pratique d'enseignement.

Il y a des changements qui ne sont pas liés au statut des enseignants. Même s'il y a bien sûr des limites à l'extension de cette autre manière de considérer l'enfant et l'enseignement, limites qui sont cependant indépendantes du statut des enseignants.

Si l'on se focalise d'abord sur les *discours*, qui comprennent en général pour les mouvements éducatifs bien plus d'avancées importantes que la pratique qui perdure pour l'essentiel sans évolution majeure, on peut observer le changement – et la différence entre enseignants du primaire et du secondaire qui est montée en épingle et colportée depuis – sous l'angle du rapport à la psychologie, et surtout à la psychologie empirique et expérimentale. Alors que les enseignants du primaire suivent dans un premier temps ses protagonistes, avant tout Ernst Meumann, avec un enthousiasme et une vénération quasiment acritique, les philologues sont dès le début plus sceptiques. En questionnant de manière continue et critique la recherche idoine, comme cela se reflète dans les *Neue Jahrbücher für das klassische Altertum, Geschichte und deutsche Literatur und für Pädagogik* (1/1890), ils abordent depuis 1898 de manière intensive le développement de la « psychologie pédagogique », respectivement le rôle de la « physiologie et psychologie dans la pédagogie. »

Ce faisant, ils ne déprécient pas d'emblée la recherche empirique et expérimentale ; même Hugo Münsterberg, pourtant repoussoir des philologues, est parfois loué (Lorenz, 1900, dans une recension de *Psychology and Life* de Münsterberg) ; mais très tôt déjà, la pertinence pragmatique de la nouvelle pédagogie empirique et de la psychologie pédagogique est problématisée. Ceci se fait de manière réfléchie et avec de bonnes raisons, surtout eu égard aux thèmes dominants de la pédagogie empirique, par exemple à propos des mesures de la fatigue, qui suscitent de nombreuses controverses sur leur utilité du point de vue pratique de l'enseignement (par exemple Fauth, 1898, 1900 ; Messer, 1904 ; Volkelt, 1898). Rétrospectivement, la critique de la tentative de présenter le thème de l'hérédité comme significatif pour la pratique et de masquer des formes de savoir non déterminée génétiquement est aujourd'hui encore convaincante (par exemple quand on lit Koppelman, 1899, qui prend position contre l'adaptation allemande des théories idoines de Baldwin). Dans l'ensemble, les philologues adoptent une position distante et consciente des enjeux pour leur identité professionnelle face à une « ère avide de réforme » et à son amour acritique de la nouvelle psychologie (Lehmann, 1912, p. 449), tandis que les enseignants du primaire ne prennent une telle position qu'après des déceptions qui interviennent plus tardivement face à la pédagogie expérimentale et qui proviennent de cette première période acritique.

Parfois les philologues évaluent également, de manière très générale, la philosophie par rapport à la pédagogie. La nouvelle psychologie peut alors même apparaître comme relevant de la philosophie et lui étant soumise (Kop-

pelmann, 1901) ; parfois aussi, seule la philosophie – aussi bien en regard de la psychologie empirique que de la pédagogie – est jugée nécessaire pour l’enseignant, et la pédagogie est considérée comme philosophie appliquée (Frenzel, 1902, surtout p. 269). De telles attributions, qui mettent autant en évidence le statut diffus de la nouvelle pédagogie que le traditionalisme de la conscience de soi des philologues, reviennent certes sans cesse, mais sans pour autant que l’on n’ignore de nouvelles connaissances, notamment concernant l’activité autonome, le *self-gouvernement* et les possibilités liées à l’observation psychologique (par exemple Fauth, 1899). Le fait que les *Jahrbücher* élargissent les thèmes traditionnels de l’activité professionnelle – l’antiquité classique, l’histoire, la littérature allemande – en comprenant le domaine « pédagogie » dans leur intitulé et les étendent à la nouvelle psychologie est à considérer comme autant d’indices du changement.

Ce faisant, l’image du destinataire du travail pédagogique se transforme. Certes, l’image de l’enfant dont témoignent ces études est loin de l’emphase que propage une Ellen Key, mais l’enfant ne disparaît pas non plus derrière les codages disciplinaires et d’organisation de l’école qui dominaient auparavant. Même dans une publication aussi philologique que les *Jahrbücher für Pädagogik*, la disciplinarité est parfois mise en arrière-plan au profit de l’enfance et d’une approche pédagogique. Ce qui domine n’est pas la résistance à une réforme pédagogique orientée vers l’enfant mais, bien au contraire, un plébiscite de certains événements clés de l’éducation nouvelle allemande. Prenons l’exemple du *Kunsterziehungstag* à Dresde en 1901 par exemple (Baumgarten, 1902) qui constitue un enjeu crucial pour la mise en scène publique et la communication du mouvement de l’éducation nouvelle allemande. L’ambition pédagogique en est explicitement soutenue et la perspective disciplinaire refusée par la revue des philologues. Ce refus de la perspective étroitement disciplinaire apparaît notamment dans la critique menée contre la posture antipédagogique des artistes présents à Dresde.

La nouvelle image de l’enfant est d’abord bien sûr l’image d’un élève, du fait que les philologues appréhendent celui-ci d’abord dans un contexte structuré par l’enseignement. Ceci implique que les enfants sont vus dans leur rôle spécifique d’élève, mais sans pour autant que les problèmes issus de leurs conditions de vie soient ignorés. Quelles qu’en soient par ailleurs les raisons, les philologues adoptent cette perspective avant tout parce que le discours public la leur impose, tant à eux comme enseignants qu’à leurs écoles. Dans le contexte du débat inné/acquis qui prend place depuis le tournant du siècle – et qui ne se réduit justement pas seulement à un propos défensif contre les nouveaux élèves qui constituent un « poids mort » menaçant comme voudraient le faire croire les critiques sur les philologues –, c’est le souci social concernant les suicides des élèves qui permet de prendre conscience du problème des conditions individuelles des sujets apprenants (Mix, 1995 ; Schiller, 1992). Les philologues se défendent certes publique-

ment contre le fait qu'on leur en impute de manière simpliste et unilatérale la responsabilité; mais ils réagissent aussi par une transformation de leurs pratiques scolaires. Le discours pédagogique, y compris dans les écoles supérieures, thématise la surcharge et l'encombrement des programmes dans le même temps. Les enseignants plaident contre l'« excès » d'exigences internes et externes qui pèsent sur « l'école et l'université » (Richter, 1899a), tout en dénonçant aussi la « surcharge » des enseignants (Richter, 1899b). Ces revendications trouvent place au sein du décret dit *Extemporale-Erlass* et l'on voit après 1900 que l'école réagit face à ces excès en réduisant les exigences de performance scolaire.

À côté de cela, les thèses générales de l'éducation nouvelle et ses visions centrées sur l'enfant se généralisent. En témoignent notamment l'interdiction progressive de la punition corporelle et de la retenue qui entrent en vigueur de manière significative uniquement dans les écoles supérieures (Gass-Bolm, 2005, pp.49ss). Dans les écoles secondaires, comme dans les écoles primaires, cette interdiction résulte des prescriptions du code pénal de 1900, et prête souvent le flan à la résistance des enseignants qui se voient privés de recourir à une sanction disciplinaire. Le fait de réserver cette interdiction aux écoles supérieures est justifié par des arguments provenant de la psychologie de l'enfant: ces enfants sont jugés éducatibles sans sanctions disciplinaires corporelles, comme le précise le décret du ministère prussien de la culture en 1910 (Gass-Bolm, 2005, pp. 52s, avec des preuves détaillées). Quel que soit l'effet estimé de ces nouvelles prescriptions, elles amènent des changements dans la perception que les écoles supérieures ont d'elles-mêmes, comme dans la réflexion professionnelle qu'elles mènent qui ne leur permettent plus de perpétuer l'image traditionnelle d'une institution immuable. L'expansion du nombre d'élèves, liée à l'extension sociale de la clientèle, impose une autre pédagogie; l'éducation nouvelle y trouve des racines profondes. On en voit les conséquences dans la réflexion, mais aussi dans les pratiques des écoles supérieures.

### **2.3 La réforme des pratiques d'enseignement – centrées sur l'apprenant et liées aux compétences professionnelles**

En fin de compte, ce sont avant tout les pratiques d'enseignement elles-mêmes et la réflexion sur de nouveaux possibles qui marquent le plus clairement le changement; même si l'on doit concéder –pour toutes les écoles et non seulement celles relevant du réseau supérieur– que la réalité ne suit que lentement les impulsions réformistes et ce de manière plus ou moins fidèle en fonction des différentes dimensions impliquées. On peut par exemple clairement suivre la transformation de l'enseignement à travers la constitution des didactiques disciplinaires et de leurs effets. Ces dernières

s'établissent aux alentours des années 1900 comme formes de réflexions autonomes et se distancient des références traditionnelles. Du point de vue de l'histoire des institutions et organisations, on observe ce changement à travers les réformes de l'enseignement dans les écoles supérieures, aussi bien dans celles destinées aux garçons qu'aux filles.

La réflexion autour des didactiques disciplinaires, pourrait-on préciser, se trouve à l'origine même de l'éducation nouvelle. En 1863, Rudolf Hildebrand, à travers sa critique de l'enseignement de l'allemand, pose la pierre angulaire d'une réforme qui va être considérée comme nécessaire et radicale. Il plaide pour un nouvel enseignement centré sur l'élève, évitant la mémorisation gratuite et refusant la surdétermination nationaliste. Il anticipe ainsi en substance les idées phares de l'éducation nouvelle concernant l'école qui apparaissent au tournant du siècle. Au cours du 19<sup>e</sup> siècle, cette critique s'élargit notamment à l'enseignement moderne des langues étrangères, par exemple de l'anglais (Viëtor, 1882/1886). Le fameux texte de Viëtor, publié sous le pseudonyme « Quousque tandem », par lequel il reproche lapidairement à l'enseignement traditionnel de ne faire que « potasser » les élèves (p. 19), fait passer cet auteur aux yeux du public comme l'un des « défenseur les plus anciens des soi-disant réformes radicales » (Viëtor, 1902, introduction). Son plaidoyer en faveur d'une pratique langagière comme caractéristique centrale de la « réforme moderne » [sic] dans l'enseignement des langues étrangères, en faveur d'une compétence langagière des apprenants et pour un enseignement réfléchi qui tienne compte des conditions de vie des élèves devient la référence pour la « méthodologie » de l'enseignement des langues modernes. Malgré la critique qu'il rencontre dans le camp des philologues des langues anciennes (Collischon, 1912), il élargit son cercle d'adeptes et obtient une transformation des plans d'études, des procédures d'examen des enseignants et de la formation des philologues dans les séminaires après la réforme prussienne de 1924 (Viëtor, 1902 ; pour le contexte, Mandel, 1989, surtout pp. 106ss ; Zimmer, 1983). La *Meraner Konferenz* de 1905, initiée par le mathématicien Felix Klein et réunissant des professeurs universitaires et des maîtres de gymnase, proclame un enseignement psychologiquement pertinent, fonctionnel, expérimental et utilitaire. Dès cette conférence, les didactiques des mathématiques et des sciences de la nature se créent des profils propres, définis pédagogiquement (Tenorth, 2006).

À nouveau, la critique de l'enseignement jusqu'alors en vigueur – par exemple celle formulée par le mathématicien Felix Klein – porte sur les effets insuffisants du travail scolaire dans les écoles supérieures, le manque de compétences des apprenants ainsi que sur la méconnaissance des enseignants concernant les capacités d'apprentissage et les intérêts légitimes de leurs élèves. Certes, les discours dénonçant les pratiques d'enseignement en mathématiques et en sciences de la nature n'usent pas du même ton empathique qui caractérise les pédagogues de l'école primaire, mais ces

discours revendiquent clairement une prise en compte des destinataires de l'enseignement ainsi que de leurs compétences; ils manifestent donc un changement radical au niveau de la conception du travail scolaire et contribuent ainsi à la création de la nouvelle image que les écoles supérieures se font d'elles-mêmes. Elles ne peuvent plus se justifier seulement comme institutions issues de la tradition humaniste, mais elles doivent devenir des écoles qui, dans leurs pratiques pédagogiques, prennent en compte les besoins des élèves et promeuvent une vision moderne de la construction de compétences. Les parents d'élèves réagissent positivement à l'offre élargie de l'école qu'amène cette nouvelle forme des écoles supérieures depuis 1900. Depuis les années 1920 déjà, le gymnase humaniste perd sa position dominante en terme de nombre d'élèves et doit se battre pour revendiquer sa légitimité. Les écoles qui répondent le mieux à cette nouvelle demande de formation supérieure sont celles orientées vers les langues modernes et les mathématiques et sciences; et à partir de 1920 la « *deutsche Bildung* » en général s'ouvre volontairement à des milieux sociaux qui étaient jusqu'alors exclus de cette formation.

La nouvelle conception des disciplines en constitue un indice, transformant les pratiques au sein des écoles supérieures; ces transformations se constituent à l'interne, à partir des compétences de la profession qui répond à la demande de sa clientèle. Le modèle le plus extrême au sein du système public supérieur va jusqu'à prôner une organisation complètement libre du gymnase (Bolle, 1922; Paulsen, 1906), et l'on trouvera ces transformations radicales dans les écoles expérimentales. Elles n'apparaissent pas seulement à Berlin après 1920, mais déjà avant 1914, par exemple au sein des gymnases de Neukölln et chez Felix Behrend. On les trouve également, bien sûr, dans les *Landerziehungsheime*, qu'on doit de fait considérer comme des écoles nouvelles de type supérieur, gymnasial, puisqu'elles gardent les principes essentiels du gymnase, à savoir un plan d'études imposé par l'État qui débouche sur l'*Abitur*, équivalent du baccalauréat, ainsi que le système d'accréditation et la prise en compte de l'*Abitur* comme standard de performance; ce qu'elles transforment radicalement sont les formes d'interaction entre élèves et enseignants. Du point de vue didactique également, on trouve des innovations, par exemple dans des expériences avec des élèves telles que les propagent Kerschensteiner ou encore Ludwig Wunder (1913). Ces innovations ne sont d'ailleurs pas seulement réalisées dans les *Landerziehungsheime*.

Dans les réformes impliquant les écoles supérieures, il faut finalement inclure les pratiques au sein des écoles pour jeunes filles (Albisetti, 2007). Elles proposent une grande flexibilité curriculaire et l'intégration organisationnelle de différentes filières de formation en une école. On peut ajouter la reprise de l'idée de l'école du travail [*Arbeitsschule*] dans le travail propédeutique scientifique comme l'a par exemple développée Hugo Gaudig

ou comme elle figure dans les innovations scolaires de Fritz Karsen à Berlin, qui n'ont par ailleurs rien d'une critique radicale de l'école.<sup>7</sup> Tous ces exemples confirment une fois encore que l'idée de réforme n'est pas liée à une représentation de l'organisation de l'enseignement qui serait unique. Dans la pratique de l'enseignement, par exemple chez Fritz Karsen, domine un style qui ne suit en rien le radicalisme de la rhétorique liée à la centration sur l'enfant, mais reflète plutôt la tradition gymnasiale du travail autonome de l'élève. Dans le système scolaire supérieur, il ne s'agit évidemment pas d'innovations à grande échelle, mais en règle générale d'essais spécifiques, tout comme à l'école primaire d'ailleurs. Ces innovations sont également possibles dans certaines écoles au niveau régional ou local, parce que l'autonomie d'action des écoles supérieures est clairement plus marquée que celle des écoles primaires.

Les philologues ont également à lutter contre des attentes qui deviennent de plus en plus exigeantes et à gérer des programmes plus larges et complexes. Ces débats contradictoires entre philologues quant aux enjeux des réformes peuvent être étudiés de manière exemplaire à travers la discussion de l'ouvrage intitulé *Zukunftspädagogik* de Wilhelm Münch (1904). Homme d'école expérimenté venant de gymnases rhénans, depuis 1897 professeur honoraire en pédagogie à l'Université de Berlin et actif dans la formation des enseignants, il plaide pour une réforme étendue de l'école – sans toutefois renoncer à la différence entre les types d'école. Ses collègues le lisent le plus souvent de manière critique (par exemple Immisch, 1904), notamment parce qu'ils pensent avoir déjà trouvé le « Gymnase de l'avenir » suite aux réformes introduites en 1900.

En fin de compte, le débat initié par Münch (1904) autour de « la pédagogie du futur » (*Zukunftspädagogik*) divise la rhétorique pédagogique en Allemagne. Il y a d'une part les exigences perçues comme exagérées des « pédagogues révolutionnaires » parmi lesquels on compte avant tout Ellen Key et Gustav Wyneken et leurs adeptes (Eberhard, 1915) considérés comme figures non légitimes de la *Zukunftspädagogik* (Eberhard, 1917); et d'autre part les transformations supposées nécessaires de l'école qui anticipent des conflits qui seront réglés après 1925 dans l'éducation nouvelle en général et qui ne concernent alors plus seulement les écoles supérieures. Münch ne parvient pas à ébranler de manière radicale l'image de soi des philologues, mais à travers la discussion autour de la *Zukunftspädagogik*, on perçoit combien le vieux gymnase s'est transformé de l'intérieur, mû par l'évolution de la demande en faveur de plus de « formation supérieure » et poussé par la transformation de la clientèle, développant une nouvelle image de soi.

---

7. Benner et Kemper (2001) contient une série de rapports à ce propos, établis par des observateurs contemporains, voir surtout pp. 434ss.

## 2.4 Profession, statut et image de soi des philologues

Dans ce contexte d'un changement structurel global de l'activité du maître de gymnase (Titze, 1977), le statut même de la profession se trouve au cœur des discussions et une nouvelle identité professionnelle est formulée. La question qui anime les esprits est celle qui surgit lors de la fondation du *Oberlehrertag*, l'association des maîtres du gymnase. Paulsen la pose en ces termes : quel est le modèle que suit la profession de philologue ? Il plaide pour que ce soit toujours le « savant » qui définisse ce modèle (1904), cependant sous une forme particulière qu'il nomme « fonctionnaire de culture »<sup>8</sup> (p. 396). Le rôle du maître de gymnase n'est pas uniquement d'être un savant universitaire, mais également de prendre en compte les attentes liées à l'enseignement et à ses destinataires. Le philologue partage donc avec l'enseignant universitaire le « caractère double » (p. 392) d'être à la fois fonctionnaire et savant, mais si le savant universitaire est d'abord chercheur, le philologue est d'abord enseignant et éducateur.

Au fond, cette définition de Paulsen n'est pas remise en cause par les philologues. Les maîtres de gymnase se posent plutôt la question de savoir comment elle peut être réalisée au niveau régional (Ziegler, 1898), quelle valeur on accorde encore à l'activité scientifique, et s'il s'agit dès lors de n'être « qu'enseignant » (Worms, 1902, p. 298). En règle générale, cette contradiction apparente est résolue en défendant l'opinion que la pratique quotidienne elle-même ne peut réussir sans travail scientifique continu allant de la préparation à la réalisation de l'enseignement ; ce n'est donc pas seulement le travail scientifique extrascolaire qui ennoblit l'enseignant dans son statut de savant (Worms, 1902). Paulsen en renforce la différence avec la pratique de recherche en louant la pratique gymnasiale d'enseignement : « Le corps des maîtres de gymnase est un corps de savants par le simple fait de l'exercice de sa profession » (1906, p. 467). Cette formule rhétorique apporte beaucoup plus de consolation que les jugements sévères concernant la mauvaise qualité du travail scientifique, tels que mis en avant par le philologue classique Wilamowitz-Moellendorf, professeur à l'Université de Berlin, à travers l'analyse qu'il fait des études des enseignants parus dans les nombreux rapports annuels des écoles supérieures. Dans une lettre du 22 septembre 1901, il critique cette production scientifique « dans laquelle des maîtres de gymnase débitent une deuxième mouture de science qui serait appropriée pour l'école » et fait des propositions pour une meilleure formation continue.<sup>9</sup>

8. Ndt : Nous traduisons ainsi le mot plutôt connoté positivement sous la plume de Paulsen : « Kulturbeamter ».

9. Cette lettre se trouve dans GSTA, 1890 : Rep. 92 (Nachlass Althoff), feuille 20.



Et le ministère de la culture lui-même fait de « l'élévation scientifique des enseignants du supérieur » un thème central.<sup>10</sup>

Dans la présentation publique de la profession, la définition des frontières entre les différents niveaux de la profession enseignante devient cruciale. La dichotomisation de la profession enseignante, le conflit entre le « maître de gymnase » et l'« instituteur du primaire » et leurs associations professionnelles dominantes, le *Oberlehrertag* et le *Deutscher Lehrerverein*, prennent une importance plus grande du point de vue de la politique de la profession, parce que la réalité professionnelle ne confirme plus de manière si univoque cette séparation. Alors que ici des enseignants rencontrent des collègues qui définissent (ou doivent définir) leur tâche – indépendamment de toute différence de statut, réputation et salaire – avant tout comme tâche pédagogique, là-bas il s'agit d'affrontements politiques concernant le statut de la profession où l'on creuse des tranchées qui rendent difficile toute construction de ponts. Pourtant, les élites menant la réflexion sur la profession savent que, face à la modernisation et la démocratisation naissante du système de formation, on ne doit pas trop insister sur de telles différences entre niveaux d'enseignements. Lehmann, formateur d'enseignants à Posen et élève de Paulsen, insiste encore fortement sur les frontières en 1901 (pp. 138ss), lorsqu'il élargit la « bipartition » des écoles ainsi que sur les différences entre enseignants qu'il estime bien justifiées. Il attribue ces différences à « l'essence même de l'activité », à savoir à la différence entre « formation élémentaire » et « enseignement scientifique » (p. 139). En 1912, il concède lui-même que des problèmes relatifs à la profession sont communs à tous les groupes et qu'il existe une conscience de la qualité pédagogique des tâches qu'il présente comme l'« unité de notre formation nationale » (p.V). Cette qualité serait intensément formée, de manière exemplaire, au sein de la profession des enseignants du primaire. Un éminent représentant des sciences de l'éducation comme Spranger affirme cependant à cette même époque que la pédagogie des enseignants du primaire tend « fortement vers le doctrinarisme constructif » à cause de la « préformation » (Paulsen, 1912, p. XXIX). Mais il s'agit là déjà de controverses à l'intérieur du processus de « pédagogisation » qui fonctionne comme référence commune.

Quoi qu'il en soit, l'« esprit de la fonction d'enseignement » (Münch, 1903/1913) est défini aussi pour les philologues à partir des tâches quotidiennes et spécifiques de la profession, et non plus à partir de l'institution d'enseignement (Nägelsbach, 1861). Ceci est également valable pour la « pédagogie pratique » (Matthias, 1895) qui n'est plus construite – comme dans des essais précédents (Bernhardi 1810/1997) – à partir de la vision interne de l'enseignement et de la discipline, mais par référence précise à

10. Voir les sources dans les archives du ministère prussien de la culture, notamment celles concernant le thème « La formation continue des enseignants dans leur aspiration scientifique » : GSTA, 1890, 1905 ; 1920 ; 1931.

des milieux d'apprentissage à l'intérieur et à l'extérieur de l'école. Matthias complète ainsi sa pédagogie pratique en 1895 déjà par un traité volumineux sur l'« hygiène scolaire » (Kotlmann, 1895). Ce thème essentiel de la réflexion sur la réforme dans les sciences de référence de la profession s'est ainsi également diffusé auprès des philologues.

Cependant, la question de savoir comment définir les sciences de référence de la profession divise toujours les groupes d'enseignants. Si les études scientifiques dominent la formation des philologues, il est indéniable que les questions pédagogiques et psychologiques prennent un poids de plus en plus grand avec l'instauration de séminaires pour la formation des enseignants après les études universitaires dans tout l'Empire dès 1890 (Fries, 1895; Prondczynsky, 2002). Déjà lors de la discussion de la nouvelle réglementation des examens en 1898 en Prusse, la profession des philologues concède que la psychologie et la pédagogie doivent « de toute façon » en faire partie (NN, 1899, p.261), bien que le débat lié au statut et à l'inscription scientifique de la « pédagogie » perdure. En 1929, l'association des philologues annonce un concours pour éclairer la question de « la signification de l'étude de la pédagogie théorique pour la pratique de l'enseignant dans les écoles supérieures » (Glaeser & Müller, 1932). Elle reprend ainsi un concept et un thème qui sont également centraux pour la discipline, elle-même au cœur des académies pédagogiques, lieu de formation des enseignants du primaire. L'enjeu est de savoir si « la pédagogie [représente] une science ou un art » (Reichardt, 1898; voir aussi Lehmann, 1901, pp.314s et 1912, pp.418ss), une interrogation qui anime également les philologues et à laquelle ils répondent avec une prise de position pour l'art: contre « l'artisanat » d'une part, et contre « la technologie » de l'autre, mais en tout cas sceptiques contre toute tentative d'une scientification globale. Cette question et sa réponse ne sont pas propres aux philologues, mais caractérisent le débat concernant la pédagogie de 1900 jusqu'à nos jours. La position des philologues pourrait ainsi être décrite par: sceptique contre la science, engagée pour le savoir professionnel. Il y a une reconnaissance nouvelle de la pédagogie comme base de savoir qui a une dignité propre: ceci constitue la césure. On ne trouve plus d'hommes comme un Oskar Jäger (1894) qui monopolise le débat au sein des philologues et qui « hait la pédagogie » comme science (Paulsen, 1904, p.383). Les philologues sont enfin arrivés à l'école et commencent à se définir comme enseignants. En témoigne le titre de *Studienrat* et non pas de *Professor* qu'ils reçoivent sous la République de Weimar en Prusse.

### 3 CONCLUSION

Entre le début du 20<sup>e</sup> siècle et les années 1930, l'on assiste à la transformation du gymnase non seulement comme institution, mais aussi à celle de la conscience et de la compétence professionnelle de ses enseignants. « L'éducation des élèves vers un développement autonome de leur pensée » (Paulsen, 1904, p. 387) devient la maxime didactique directrice de l'auto-réflexion des philologues, une maxime proche du consensus qui se dégage autour d'une vision de la réforme telle qu'on la trouve chez Otto Karstädt, le fonctionnaire dirigeant de la réforme prussienne de l'école, dans sa bible méthodique pour les enseignants intéressés par la réforme (1921 ; préface). Karstädt définit le « nouveau modèle de la méthodologie générale » comme « école du travail » [*Arbeitsschule*] et résume ainsi l'éducation nouvelle à travers les principes méthodologiques du travail et de l'activité propre. Il estime ainsi que « le modèle actuel : l'enseignement se développant par questions » a pris la relève. Il conçoit l'« école de travail » comme très ouverte méthodologiquement, qui peut se concrétiser aussi bien comme travail artisanal ou pratique que comme travail intellectuel, pour que son intention réformatrice puisse entrer en résonance avec la pratique pédagogique réflexive des maîtres de gymnase. Car en se référant à l'« activité propre » comme principe de base méthodologique général (Karstädt, 1921, p. IX), il devient possible de moderniser également le travail des écoles supérieures. Ce processus ne fait pas encore l'objet d'études détaillées du point de vue de ses variantes régionales et en fonction des niveaux scolaires, mais on ne peut plus à notre avis douter du fait qu'il représente une césure fondamentale.

À travers un tel concept méthodologique du travail, Karstädt ne rejoint pas seulement les impulsions d'Hildebrand en faveur de nouvelles formes d'enseignement, mais il inclut également toutes les variantes de l'« école du travail » et, en même temps, fournit une vision d'ensemble du développement des méthodes qui ne fait pas disparaître les différences entre les types d'école, mais qui est clairement structurée en fonction des niveaux et des écoles et selon les principes de la didactique disciplinaire. Son concept résiste par ailleurs au débat sur les « limites de l'éducation » (pour une vue d'ensemble voir Dudek, 1999) lorsque les exagérations du mouvement de l'éducation nouvelle sont dénoncées en faveur d'un retour au « noyau » de la réforme, à savoir à la méthode (Flitner, 1928) et au métier de l'éducation (Litt, 1927). Au sein de cette critique que les réformateurs adressent aux réformateurs radicaux réapparaissent des arguments que les philologues avaient déjà avancés contre les esquisses radicales d'une *Zukunftspädagogik* avant 1914. Reconnaître le « métier » pédagogique et son potentiel de développement permet de réunir les différents groupes d'enseignants, malgré toute la rhétorique sur les frontières liées au statut professionnel et malgré les distinctions persistantes entre les types d'école. Si le salaire, le lieu, la durée des études et la réputation des professions académiques diffé-

rent encore pendant longtemps du point de vue quantitatif et qualitatif, les divergences dans la perception de l'essence même de la profession ne sont plus que graduelles. Les professions de l'enseignement trouvent à travers leur activité d'enseignement leur point de référence pratique et réflexif commun, le processus de « pédagogisation » devient le mot d'ordre et l'activité professionnelle est considérée comme une problématique qu'on ne peut résoudre à travers des luttes de politique professionnelle, mais seulement à travers la construction d'un savoir professionnel pédagogique.

Dans le débat qui prend place depuis 1925-1926 sur les frontières comme sur les possibilités de réformes face au quotidien de l'école, la véritable séparation entre les différents camps pédagogiques ne se réduit pas à une ligne de partage parallèle aux types d'école et aux groupes professionnels (rien que parce que la réforme à l'intérieur du gymnase continue). La ligne de démarcation joue plutôt autour de la définition différente de la fonction de la pédagogie et de la profession pédagogique dans la société. À l'intérieur du corps enseignant, qu'il soit gymnasial ou primaire, un consensus existe en ce qui concerne la transformation du métier traditionnel en une nouvelle forme de travail pédagogique que personne ne conçoit indépendamment du type d'école, donc comme radicalement unifié, mais toujours comme spécifique par rapport à une clientèle et à travers une référence commune sur la conception de l'apprenant. Dans sa contribution à cette nouvelle conception de la profession, la psychologie – dans certaines limites – est aussi importante que la nouvelle pédagogie que l'on trouve chez les réformistes radicaux, mais ce qui importe avant tout est la modernisation de son propre savoir d'action. La professionnalité devient centrale, de même que l'orientation vers le destinataire et ses compétences, mais sans pour autant entretenir le culte de l'enfant.

Ainsi la profession prend ses distances avec la fraction réformatrice qui veut tout changer de la salle de classe à l'interaction pédagogique. Elle reproche aux ultra-réformistes de suivre un projet totalisant de réforme de la vie qui représente leur interprétation de l'éducation nouvelle, un point de vue à partir duquel ils considèrent l'école et la pédagogie dans toutes leurs manifestations et dont la focale organisationnelle est l'école unique et l'enseignant unique. Ce groupe domine en effet du point de vue éditorial. Il donne également le ton au sein des petites organisations groupusculaires à l'intérieur du mouvement enseignant, comme par exemple le *Bund entschiedener Schulreformer* socialiste autour de Paul Oestreich (dont les membres dominants sont d'ailleurs également des philologues). Une telle focalisation radicale a également influencé la construction élaborée par Hermann Nohl de l'image pédagogique-politique de l'éducation nouvelle, politiquement du point de vue de la très nationaliste *Deutsche Bewegung*: cette « éducation nouvelle » ne constitue également qu'un groupe marginal entre 1900 et 1933 (Tenorth, 1994).

Le « mouvement pédagogique » (Lehmann, 1920) qui domine dans la pratique suit la voie des efforts de réforme de l'avant-guerre (Konrad, 1995); il reconnaît comme nouveau point de vue la « compréhension de l'être individuel » (Lehmann, 1920, p. 64) et cherche à respecter la « nature de l'élève » (Münch, 1913, p. 123). Il voit et discute aussi la « tendance individualiste », et traite de manière approfondie l'étude d'Ellen Key, mais en attirant tout de suite l'attention sur la « polémique exagérée d'unilatéralisme ». Pour Lehman, « il n'est donc pas étonnant, qu'elle [Key] prêche non pour une amélioration, mais pour une destruction de l'école moderne, une sorte de bolchevisme de l'école » (1920, p. 67) – et qu'elle ne voie ni ne reconnaisse plus les « finalités de la communauté ». Ce mouvement pédagogique, qui domine la pratique de 1920 à 1933 – à la différence de la rhétorique de la réforme –, est très éloigné du culte exacerbé de l'enfant et de l'enfance qui marque plus tard les slogans unitaires, qui nourrit le pathos de la réforme et qui permet jusqu'à aujourd'hui d'obtenir des gains en termes de distinction dans le discours pédagogique.

La vision directrice des orientations radicales du mouvement réformiste ne porte pas sur le nouvel enseignement ou la nouvelle profession, mais le « nouvel homme ». Pour cela, « l'enfant », en une exagération mythique, devient la ligne directrice, de même que la « société nouvelle » constitue le but. Dans le quotidien pédagogique, de telles visions sont aussi peu présentes que dans la conscience professionnelle des enseignants. Si la rhétorique radicale se perpétue dans son propre milieu comme au sein des adeptes de la réforme à l'intérieur de la science pédagogique, historiquement ces ambitions de réforme de la vie n'atteignent pas le quotidien professionnel. Ce quotidien est déterminé par le savoir professionnel, enrichi par un choix intelligent – piloté par les enseignants eux-mêmes – de corpus de savoirs qui sont mis à disposition par la psychologie empirique, par les didactiques disciplinaires et par le reste de la pédagogie. Dans le cadre de ce processus de « pédagogisation » du savoir et de la pratique qui est contrôlé par la profession, on peut ainsi conclure à l'existence de différences de moins en moins importantes entre les statuts des enseignants des différents niveaux scolaires au cours de la période allant de 1890 à 1933.

*(Traduction de l'article: Bernard Schneuwly,  
Valérie Lussi Borer et Rita Hofstetter)*

## SOURCES ET RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

### Archives

- GSTA: Geheimes Staatsarchiv, Stiftung Preußischer Kulturbesitz, Berlin, daraus:  
Rep. 76, (Preußisches) Ministerium der Geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten, daraus:  
GSTA 1905: Rep. 76 VI, Sekt. 1, Gen. 2, Nr. 180 II: Die Förderung der Lehrer im wissenschaftlichen Streben, Bd. 2, Jan. 1905-Sept. 1911;  
GSTA 1920: Rep. 76 VI, Sekt. 1, Gen. 2, Nr. 180 II: Die Förderung der Lehrer im wissenschaftlichen Streben, Bd. 4, Juni 1920-Sept. 1927;  
GSTA 1931: Rep. 76 VI, Sekt. 1, Gen. 2, Nr. 180 II: Die Förderung der Lehrer im wissenschaftlichen Streben, Bd. 6, Jan. 1931-Dez. 1932;  
GSTA 1890: Rep. 92 (Nachlass Althoff), A II, Nr. 22: Wissenschaftliche Hebung des Höheren Lehrerstandes, 1890-1904.

### Sources imprimées

- Baumgarten, F. (1902). Die Kunst und die Schule. *Neue Jahrbücher für das klassische Altertum, Geschichte und deutsche Literatur und für Pädagogik*, 5, 200-205.
- Bernhardi, A.F. (1810/1997). *Praktische Pädagogik*. In L. Koch (Ed.). Weinheim: Belz.
- Boelitz, O. (1928). Einheitsschule. In H. Gunkel & L. Zscharnak (Ed.), *Die Religion in Geschichte und Gegenwart* (Bd. II, Col. 68-72). Tübingen: J.C.B. Mohr.
- Boelitz, O. (1931). Schulreform. In H. Gunkel & L. Zscharnak (Ed.), *Die Religion in Geschichte und Gegenwart* (Bd. V, Col. 298-303). Tübingen: J.C.B. Mohr.
- Bolle, W. (1922). Zur freieren Gestaltung der Oberstufe höherer Schulen. *Jahrbuch des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht*, 4, 33-52.
- Bona Meyer, J. (1861). *Grundzüge der Schulreform unserer Zeit*. Hamburg: Meissner.
- Die Neue Zeitung (Ed.). (1946). *Erziehung in Deutschland. Berichte und Vorschläge der amerikanischen Erziehungskommission*. München: s. éd.
- Collischon, G.A.O. (1912). Hands Off! Antwort auf Herrn Prof. Vietors Frage: « Das Ende der Schulreform ? ». *Neue Jahrbücher für das klassische Altertum, Geschichte und deutsche Literatur und für Pädagogik*, 30, 57-85.
- Eberhard, O. (1915). Revolutionierende Pädagogik. In E. Roloff & O. Willmann (Ed.), *Lexikon der Pädagogik* (Vol. 4, col. 362-369). Freiburg: Herder.
- Eberhard, O. (1917). Zukunftspädagogik. In E. Roloff & O. Willmann (Ed.) *Lexikon der Pädagogik* (Vol. 5, col. 1026-1036). Freiburg: Herder.

- Fauth, F. (1898). Zur pädagogischen Psychologie und Physiologie. In *Neue Jahrbücher für das klassische Altertum, Geschichte und deutsche Literatur und für Pädagogik*, 1, 151-163, 484-494; 2, 151-161; 3, 168-174.
- Flitner, W. (1928/1968). Die drei Phasen der europäischen Reformbewegung. In *Theorie des pädagogischen Weges* (pp. 71-82). Weinheim: Beltz.
- Foss, H.E. (1867). Reform der Gymnasien. In K. Schmid (Ed.), *Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens* (Vol. 6, pp. 825-868). Gotha: Besser.
- Frenzel, B. (1902). Ist das Studium der Psychologie und der Philosophie überhaupt für den Lehrer nützlich? *Neue Jahrbücher für das klassische Altertum, Geschichte und deutsche Literatur und für Pädagogik*, 5, 252-269.
- Fries, W. (1895). *Die Vorbildung der Lehrer für das Lehramt*. München.
- Hildebrand, R. (1863). *Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt*. Leipzig/Berlin, 4. Aufl. 1890.
- Glaeser, F. & Müller, K. (1932). *Die Bedeutung des Studiums der theoretischen Pädagogik für die Praxis des Lehrers an den höheren Schulen*. Leipzig.
- Immisch, O. (1900). Vom Gymnasium der Zukunft. *Neue Jahrbücher für das klassische Altertum, Geschichte und deutsche Literatur und für Pädagogik*, 3, 305-324.
- Immisch, O. (1904). Wilhelm Münchs Gedanken über Zukunftspädagogik. *Neue Jahrbücher für das klassische Altertum, Geschichte und deutsche Literatur und für Pädagogik*, 7, 487-495.
- Jaeger, O. (1894). *Pro domo. Reden und Aufsätze*. Berlin: Seehagen.
- Karstädt, O. (Ed.). (1921). *Methodische Strömungen der Gegenwart*. Langensalza: Beltz.
- Knabe, K. (1908). Reformschulen. In W. Rein (Ed.), *Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik* (Vol 7, pp. 351-371). Langensalza: Beltz.
- Koppelman, W. (1899). Zur Physiologie und Psychologie in der Pädagogik. *Neue Jahrbücher für das klassische Altertum, Geschichte und deutsche Literatur und für Pädagogik*, 2, 441-447.
- Koppelman, W. (1901). Ist das Studium der Psychologie und der Philosophie überhaupt für den Lehrer nützlich? *Neue Jahrbücher für das klassische Altertum, Geschichte und deutsche Literatur und für Pädagogik*, 4, 141-161.
- Kotelmann, L. (1895). Über Schulgesundheitspflege. In A. Matthias (Ed.), *Praktische Pädagogik für höhere Lehranstalten* (pp. 260-397). München: C.H. Beck.
- Lehmann, R. (1901). *Erziehung und Erzieher*. Berlin: Weidmann.
- Lehmann, R. (1912). *Erziehung und Unterricht. Grundzüge einer praktischen Pädagogik* (2<sup>e</sup> édition revue et prolongée de Lehmann 1901). Berlin: Weidmann

- Lehmann, R. (1920). Die pädagogische Bewegung im Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts. *Jahrbuch des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht*, 2, 61-107.
- Litt, T. (1927). *Führen oder Wachsenlassen*. Leipzig: Teubner.
- Lorenz, T. (1900). Rezension von: Hugo Münsterberg: *Psychology and Life*. Westminster 1899. *Neue Jahrbücher für das klassische Altertum, Geschichte und deutsche Literatur und für Pädagogik*, 3, 461-464.
- Matthias, A. (1895). *Praktische Pädagogik für höhere Lehranstalten*. München: C.H. Beck.
- Messer, A. (1903/04). Zur pädagogischen Psychologie und Physiologie. *Neue Jahrbücher für das klassische Altertum, Geschichte und deutsche Literatur und für Pädagogik*, 6 (1903), pp. 1-6, 7 (1904), pp. 1-12, pp. 529-545.
- Münch, W. (1903/1913). *Geist des Lehramts. Eine Einführung in die Berufsaufgabe der Lehrer an höheren Schulen* (avec une préface de Ad. Matthias et une notice nécrologique d'E. Spranger; 3<sup>e</sup> édition). Berlin: Georg Heimer Verlag.
- Münch, W. (1904). *Zukunftspädagogik*. Berlin: Georg Reimer.
- N.N. (1899). Zu der neuen preußischen Prüfungsordnung für Kandidaten des höheren Lehramtes. *Neue Jahrbücher für das klassische Altertum, Geschichte und deutsche Literatur und für Pädagogik*, 2, 256-262.
- Nägelsbach, C.F.v. (1861). *Gymnasialpädagogik* (3<sup>e</sup> éd. 1879). Erlangen: Blaesing.
- Paulsen, F. (1901). Der höhere Lehrerstand und seine Stellung in der gelehrten Welt. In *Gesammelte pädagogische Abhandlungen* (pp. 281-296). Stuttgart: Cotta.
- Paulsen, F. (1904). Die höheren Schulen Deutschlands und ihr Lehrerstand in ihrem Verhältnis zum Staat und zur geistigen Kultur. In *Gesammelte pädagogische Abhandlungen* (pp. 373-405). Stuttgart: Cotta.
- Paulsen, F. (1906). Der Oberlehrerstand, kein gelehrter Stand? In *Gesammelte pädagogische Abhandlungen* (pp. 465-470). Stuttgart: Cotta.
- Paulsen, F. (1912). *Gesammelte pädagogische Abhandlungen* (édité par E. Spranger). Stuttgart: Cotta.
- Pigge, H. & Roloff, H.A. (1915). Reformschulen. In E. Roloff & O. Willmann (Ed.) *Lexikon der Pädagogik* (Vol. 4, col. 272-281). Freiburg: Herder.
- Reichardt K. (1898). Die Pädagogik – Wissenschaft oder Kunst. *Neue Jahrbücher für das klassische Altertum, Geschichte und deutsche Literatur und für Pädagogik*, 1, 449-456.
- Richter, R. (1899). Der Kampf gegen die Unmäßigkeit auf Schule und Universität. *Neue Jahrbücher für das klassische Altertum, Geschichte und deutsche Literatur und für Pädagogik*, 2, 63-64.
- Richter, R. (1899). (1899). Der Kampf gegen die Unmäßigkeit auf Schule und Universität. *Neue Jahrbücher für das klassische Altertum, Geschichte und deutsche Literatur und für Pädagogik*, 2, 63-64.
- Toischer, W. (1896). *Theoretische Pädagogik und allgemeine Didaktik* (Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen, von A. Baumeister (Ed.), 2. Bd., 1. Abt. A.). München: C.H. Beck.



- Viëtor, W. (1882). *Der Sprachunterricht muss umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage* (publié sous le pseudonyme Quousque Tandem). Heilbronn: Henninger.
- Viëtor, W. (1902). *Die Methodik des Neusprachlichen Unterrichts. Ein geschichtlicher Überblick in vier Vorträgen*. Leipzig: Teubner.
- Volkelt, J. (1898). Psychologie und Pädagogik. *Neue Jahrbücher für das klassische Altertum, Geschichte und deutsche Literatur und für Pädagogik*, 1, 65-78.
- Worms, P. (1902). Der höhere Lehrer und seine wissenschaftliche Tätigkeit. *Neue Jahrbücher für das klassische Altertum, Geschichte und deutsche Literatur und für Pädagogik*, 5, 297-306.
- Wunder, L. (1913). Gedanken, Wünsche und Beispiele für den ersten Unterricht in Physik und Chemie. *Monatshefte für den naturwissenschaftlichen Unterricht aller Schulgattungen* 6, 24-44.
- Ziegler, T. (1898). Über das höhere Lehramt und seine Aufgaben. *Neue Jahrbücher für das klassische Altertum, Geschichte und deutsche Literatur und für Pädagogik*, 1, 289-294.

## Références bibliographiques

- Albisetti, J.C. (1983). *Secondary School Reform in Imperial Germany*. Princeton: Princeton University Press.
- Albisetti, J.C. (2007). *Mädchen- und Frauenbildung im 19. Jahrhundert*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Benner, D. & Kemper, H. (Éd.) (2001). *Quellentexte zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik*. (Vol.2: Die pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik). Weinheim: Beltz.
- Benner, D. & Kemper, H. (2003). *Die pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Breyvogel, W. & Tenorth, H.-E. (1981). Lehrerschaft und Faschismus. *Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik*, 17,169-182.
- Caruso, M. (2005). Über das Spezifikum der Reformpädagogik. Wachstumsleitung, organische Ordnung und die Zäsur Kerschensteiner in der Münchner Lehrplan- und Methodenpolitik (1895-1919). *Jahrbuch für historische Bildungsforschung* 11, 181-210.
- Dudek, P. (1999). *Grenzen der Erziehung im 20. Jahrhundert. Allmacht und Ohnmacht der Erziehung im pädagogischen Diskurs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Enzelberger, E. (2001). *Sozialgeschichte des Lehrerberufs. Gesellschaftliche Stellung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Weinheim/München: Juventa.

- Gass-Bolm, T. (2005). *Das Gymnasium 1945-1980. Bildungsreform und gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland*. Göttingen: Wallstein.
- Kemnitz, H. (1999). *Lehrerverein und Lehrerberuf im 19. Jahrhundert. Eine Studie zum Verberuflichungsprozeß der Lehrertätigkeit am Beispiel der Berlinischen Schullehrergesellschaft (1813-1892)*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Konrad, M. (1995). Von der „Zukunftspädagogik“ und der „Reformpädagogischen Bewegung“. Zur Konstitution einer Epoche in ihrer Zeit. *Zeitschrift für Pädagogik* 41,803-825.
- Kunz, L. (1984). *Höhere Schule und Philologenverband. Untersuchungen zur Geschichte der Höheren Schule und ihrer Standesorganisation im 19. Jahrhundert und zur Zeit der Weimarer Republik*. Frankfurt a.M.: Haag und Herchen.
- Mandel, H.H. (1989). *Geschichte der Gymnasiallehrerbildung in Preußen-Deutschland 1787-1987*. Berlin: Spiess.
- Mix, Y.G. (1995). *Die Schulen der Nation. Bildungskritik in der Literatur der frühen moderne*. Stuttgart: Metzler.
- Müller, D.K. (1978). *Sozialstruktur und Schulsystem*. Göttingen: Vandenhoeck.
- Müller-Rolli, S.F. (1977). Mittelständische Schulpolitik. Die Rezeption des Überfüllungsproblems im gewerblichen und Bildungsbürgertum am Ende des 19. Jahrhunderts. In U. Herrmann (Ed.), *Historische Pädagogik* (pp.79-98). Weinheim/Basel: Beltz.
- Müller-Rolli, S.F. (1992). *Der höhere Lehrerstand im 19. Jahrhundert. Der Gründungsprozeß des Philologenverbandes*. Köln: Böhlau.
- Nath, A. (1999). *Bildungswachstum der Moderne. Euphorie und Skepsis – Enttäuschung und Pessimismus*. Travail d’habilitation non publié. Lüneburg: Universität Lüneburg.
- O’Callaghan, P. (1997). *Reformpädagogische Praxis 1900-1914. Beispiele aus der deutschen Grundschule*. Weinheim: Quelle.
- Oelkers, J. (1996). *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. Weinheim/München: Juventa.
- Ofenbach, B. (2006). *Geschichte des pädagogischen Berufsethos. Realbedingungen für Lehrerhandeln von der Antike bis zum 21. Jahrhundert*. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Pehnke, A. (2002). «Ich gehöre in die Partei des Kindes!». *Der Chemnitzer Sozial- und Reformpädagoge Fritz Müller (1887-1968): In Diktaturen ausgegrenzt – in Demokratien vergessen und wiederentdeckt*. Beucha: Sax Verlag.
- Pehnke, A. (2004). *Botschaft der Versöhnung. Der Leipziger Friedens- und Reformpädagoge Waldus Nestler (1887-1954)*. Beucha: Sax Verlag.
- Prondczynsky, A.v. (2002). Wilhelm Münch. Pädagogische Praxis als Gegenstand der universitären Lehre. In K.P. Horn & H. Kemnitz (Ed.), *Pädagogik unter den Linden* (pp. 153-190). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

- Schefer, G. (1969). *Das Gesellschaftsbild des Gymnasiallehrers*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Schefer, G. (1983). Gymnasiallehrer. In *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft* (Bd. 9.2, pp.284-287). Stuttgart Klett Cotta.
- Schiller, J. (1992). *Schülerelbstmorde in Preußen. Spiegelungen des Schulsystems?* Frankfurt a.M.: Lang.
- Schmitt, H. (1993). Versuchsschulen als Instrumente schulpädagogischer Innovation vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. *Jahrbuch für historische Bildungsforschung 1*, 153-178.
- Tenorth, H.-E. (1994). « Reformpädagogik ». Erneuter Versuch, ein erstaunliches Phänomen zu verstehen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 40, 585-604.
- Tenorth, H.-E. (2006). Fachdidaktik im historischen Kontext. *Der Mathematische und Naturwissenschaftliche Unterricht/MNU 59*, 387-394.
- Titze, H. (1977). Die soziale und geistige Umbildung des preußischen Oberlehrerstandes von 1870 bis 1914. In U. Herrmann (Ed.). *Historische Pädagogik* (pp.107-128). Weinheim/Basel: Beltz.
- Titze, H. (1992). *Der Akademikerzyklus*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Tosch, F. (2006). *Gymnasium und Systemdynamik. Regionaler Strukturwandel im höheren Schulwesen der preußischen Provinz Brandenburg 1890-1938*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Werth, W. (1985). *Die Vermittlung von Theorie und Praxis an den preußischen Pädagogischen Akademien 1926-1933*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Zimmer, H. (1983). Bedingungen und Tendenzen der Entwicklung des Deutschunterrichts im 19. und 20. Jahrhundert. In A. Mannzmann (Ed.), *Geschichte der Unterrichtsfächer* (pp.35-64). München: Kösel.

# **L'internationalisation de la professionnalisation de la formation à l'enseignement secondaire et ses retraductions dans des formes sociales nationales**

**Maurice Tardif & Cecilia Borges**  
**Université de Montréal**

## **PRÉSENTATION**

Ce texte analyse, à partir du constat d'une internationalisation de la professionnalisation de la formation à l'enseignement, la manière dont celle-ci a été retraduite dans les programmes issus de la réforme de la formation des enseignants du secondaire au Québec (réformes de 1994 et de 2001) et en Suisse romande (réformes conduisant à la création des HEP au début des années 2000).

Qu'en est-il de la professionnalisation lorsqu'elle s'enracine dans des contextes sociaux, des institutions et des programmes de formation particuliers? Rappelons que si la professionnalisation a pris naissance dans les pays anglo-saxons au milieu des années 1980 (Bourdoncle, 1991 ; Tardif & Lessard, 2004), elle s'est rapidement transformée en un phénomène international qui a eu des répercussions, encore mal connues, sur la plupart des systèmes de formation des enseignants, y compris les plus éloignés des modèles professionnels de l'Amérique du Nord (Amérique latine, Asie, Mexique, etc.). Or les conceptions de la professionnalisation varient selon les travaux qui lui sont consacrés, les perspectives théoriques dans lesquelles elles s'inscrivent, les visées idéologiques qui les animent, mais aussi selon les pays et contextes éducatifs.

Malgré ces variations, on peut caractériser sommairement le phénomène mondial de la professionnalisation de la formation en ne s'attachant qu'à ses dimensions les moins controversées (Tardif, Lessard & Gauthier, 1998): a) l'élévation, l'allongement et l'universitarisation de la formation; b) l'intégration de la recherche dans la formation et la construction d'une base de connaissance (*knowledge base*) ou d'un référentiel de compétences propre au travail enseignant; c) la place centrale réservée à la formation pratique et aux stages; d) la collaboration entre les institutions de formation et les milieux scolaires; e) les modes de contrôle des apprentissages et des niveaux de compétences.

Jusqu'à quel point ce « modèle professionnalisant » a-t-il inspiré les réformes de la formation des enseignants dans les universités au Québec et dans les HEP en Suisse romande depuis les années 1990? Comment a-t-il été traduit en politiques pour régir les programmes et leurs contenus? Comment a-t-il passé l'épreuve des réalités nationales et institutionnelles? Quelles transformations a-t-il subies au contact des sociohistoires locales, des institutions concrètes et des idéologies pédagogiques qui caractérisent les traditions de formation dans chaque contrée? Quels sont les déterminants ou les facteurs explicatifs de ces transformations?

Afin d'aborder ces questions sous un angle à la fois cohérent avec ce dossier thématique et plus circonscrit, nous allons nous intéresser dans ce texte, non pas à tous les aspects de la professionnalisation (institution, lois, pouvoir, autonomie, éthique, etc.), mais plutôt aux conceptions et contenus du « savoir professionnel » mis en œuvre par ces réformes dans le cadre des programmes des institutions de formation des maîtres du secondaire.

Par « savoir professionnel », entendons ici, en première approximation, l'ensemble des connaissances et compétences que les étudiants doivent maîtriser au terme de leur formation initiale pour pouvoir exercer leur profession selon les normes officiellement fixées en Suisse par la CDIP<sup>1</sup> et les départements cantonaux d'instruction publique, et au Québec par le MELS et le Comité d'agrément des programmes (CAFPE). Tant en Suisse qu'au Québec, la responsabilité première des programmes de formation des enseignants du secondaire est de faire acquérir et maîtriser ce savoir professionnel par les étudiants: celui-ci constitue en ce sens la première finalité du travail curriculaire des institutions de formation des maîtres et de leurs acteurs.

Dans les pages suivantes, nous allons nous attacher à l'étude des programmes de formation des maîtres du secondaire de l'Université de Montréal (UdeM) et de la HEP-BEJUNE (HEPB). Dans les deux cas, il s'agit de programmes largement représentatifs de la professionnalisation de la

---

1. CDIP: Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. MELS: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec; anciennement Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ).

formation à l'enseignement au Québec et dans le réseau des HEP de la Suisse romande. En conclusion, nous tâcherons de cerner et de comparer les conceptions du savoir professionnel véhiculées par ces institutions, tout en revenant brièvement sur la problématique de la professionnalisation de l'enseignement.

## **1 TENSIONS, ENJEUX ET HIÉRARCHISATIONS DU SAVOIR PROFESSIONNEL DANS LES PROGRAMMES DE FORMATION DES MAÎTRES DU SECONDAIRE**

Depuis une vingtaine d'années, la question des savoirs (connaissances et compétences) qui doivent être intégrés à la formation initiale des enseignants a suscité de nombreux débats, tout comme celle de l'organisation de cette formation et de son déroulement. Encore de nos jours, il n'existe pas de consensus, ni scientifique, ni éducatif, ni politique sur ce que les étudiants doivent apprendre au cours de leur formation. En réalité, aussi bien en Europe qu'en Amérique du Nord, les programmes de formation à l'enseignement secondaire consistent en un jeu d'équilibre, de tensions et de hiérarchisations entre cinq grands domaines de savoirs qu'on peut définir succinctement de la manière suivante :

1. Le domaine qu'on appellera ici celui des disciplines de référence (DIR) : les sciences naturelles et les technologies, les sciences sociales et humaines, les arts et les langues, etc. Ce domaine constitue l'assise des savoirs scolaires, des matières ou branches d'enseignement. Ils forment pour ainsi dire les « contenus » du savoir à enseigner à l'école secondaire.
2. Le domaine des didactiques (DID) regroupant les disciplines et méthodes assurant la transposition aux situations d'enseignement et d'apprentissage des DIR (épistémologie, connaissances, méthodes, démarches, postures, etc.).
3. Le domaine des sciences de l'éducation (SED) qui correspond au sens large du terme aux disciplines qui ont pour objet d'études la réalité éducative : sociologie de l'éducation, philosophie de l'éducation, économie de l'éducation, psychologie de l'éducation, etc.
4. Le domaine de la formation psychopédagogique (FPP) qui désigne, non des disciplines à proprement parler, mais des savoirs, démarches et activités visant l'acquisition et la maîtrise des compétences professionnelles à la base de l'enseignement : gestion de la classe, stratégie d'enseignement, motivation des élèves, différenciation de l'enseignement, etc.
5. Enfin, la formation pratique et les stages proprement dits (STA), lesquels constituent l'espace de transferts des domaines précédents ainsi que leur mobilisation et maîtrise en lien avec les situations concrètes d'enseignement et d'apprentissage.

Ces domaines ne sont pas étanches, leurs conceptions, contenus et frontières fluctuent en fonction du temps, mais aussi d'un pays à l'autre, voire même d'une région à l'autre (canton, province, État, etc.) dans un même pays. Toutefois, malgré leur diversité, ils constituent de nos jours les bases formelles du savoir professionnel dans les programmes de formation des enseignants du secondaire. En effet, au terme de sa formation, un enseignant de l'école secondaire se doit aussi bien en Suisse, selon la CDIP, qu'au Québec, selon le MELS : a) de connaître et maîtriser la ou les matières (DIR) qu'il devra enseigner ; b) d'être capable de les transposer sur le plan didactique (DID) au profit des élèves ; c) de posséder des connaissances en sciences de l'éducation (SED) en lien avec l'école, les élèves et les situations d'enseignement et d'apprentissage ; c) de maîtriser (FPP) un répertoire de stratégies et de pratiques d'enseignement ; d) de montrer qu'il peut vraiment, « dans la pratique » (STA), enseigner et gérer des groupes d'élèves.

Or l'existence de ces domaines et leur intégration au sein d'un même programme soulève au moins quatre séries d'enjeux pour la formation des enseignants du secondaire, ses institutions et ses acteurs :

#### **A) Définition et délimitation des domaines**

Une première série d'enjeux concerne la définition même de ces domaines, de leurs limites et contenus, de leurs relations d'exclusion et/ou d'inclusion, de leurs multiples chevauchements et distinctions, voire de leurs oppositions. Ces domaines, leurs contenus et leurs relations complexes varient considérablement selon les traditions intellectuelles et éducatives.

Par exemple, en ce qui concerne les DIR, historiquement, ce domaine et ses disciplines constitutives (mathématique, histoire, géographie, etc.) ont toujours servi de référence tangible pour définir l'identité professionnelle des enseignants du secondaire au Québec et en Suisse. Toutefois, les DIR sont aujourd'hui elles-mêmes en mouvance et les frontières disciplinaires, y compris en sciences naturelles, bougent sans cesse. De plus, les DIR sont engagées dans un processus de division et de spécialisation, mais aussi d'échange et d'emprunt incessant qui altère leurs identités épistémologiques et disciplinaires. Cela est encore plus vrai en sciences sociales et humaines ainsi qu'en sciences de l'éducation où la notion de discipline semble aujourd'hui problématique. Par ailleurs, dans le cadre de la formation des maîtres du secondaire, les DIR sont étroitement liés aux programmes scolaires et aux matières à enseigner. Or la plupart des réformes scolaires récentes insistent pour introduire des dimensions transversales entre les DIR : compétences transversales, interdisciplinarité, travail partagé entre les enseignants, etc.

Bref, on constate que les domaines constitutifs du savoir professionnel dans les programmes de formation des maîtres du secondaire sont issus de traditions scolaires et scientifiques, de logiques de partition des groupes

d'acteurs au sein des institutions de formation, mais relèvent aussi d'une division intellectuelle et sociale du travail de formation. De ce point de vue, la définition et la délimitation de ces domaines constituent les enjeux centraux de tout programme, et ce pour tous types d'institutions de formation.

### ***B) Pluralité et cohérence du savoir professionnel***

Le développement précédent montre que, même en se limitant à leur formation, ce qu'on appelle le savoir professionnel des enseignants est un savoir pluriel, c'est-à-dire qu'il s'agit d'un savoir composite constitué de divers types de savoirs puisant à des sources variées de connaissances et de compétences (Borges, 2004; Tardif, 2006). Ce savoir pluriel n'a donc pas de cohérence a priori : c'est la responsabilité du programme de formation et des formateurs que de veiller à élaborer et maintenir cette cohérence au profit des étudiants.

Dès lors, certaines questions en découlent : comment dans un programme donné l'articulation de ces domaines est-elle conçue ? Est-elle une juxtaposition ou bien une intégration des domaines ? Dans ce cas, quels sont les principes (épistémologiques, pédagogiques, organisationnels, etc.) et les mécanismes (comité de programme, groupe d'échanges entre les professeurs des divers domaines, transversalité dans le travail des formateurs, etc.) qui fondent cette intégration et en assurent la cohérence ?

### ***C) Autorité curriculaire et rapports entre acteurs et instances***

Les domaines disciplinaires ne correspondent pas seulement à des champs de savoirs, ils sont aussi institutionnalisés et ancrés dans des facultés, des départements, des identités professionnelles, des groupes d'acteurs et une division académique et sociale du travail. Ils renvoient aussi à des instances externes (ministère, CDIP, comité d'agrément, etc.), aux institutions de formation qui ont le pouvoir d'en fixer la teneur et l'importance relative au sein des programmes de formation. Bref, les rapports entre ces domaines ne sont pas purement symboliques : ils débouchent sur des territoires institutionnels, sur des rapports entre des groupes d'acteurs (les professeurs des diverses facultés, des départements, les chargés de formation pratique, les directions et les formateurs en établissement qui accueillent les stagiaires, les professeurs des DIR, de DID, etc.). De tels rapports impliquent inévitablement des relations de collaboration, mais aussi de concurrence, de protection, de négociation, etc. Au sein de tout programme, se pose alors la question de la régulation de ces rapports, de leur conception et gestion. Cette question soulève concrètement la problématique de l'autorité sur les programmes de formation. Quels groupes d'acteurs, quelles instances ont le pouvoir de définir, non seulement le programme, ses contenus et son organisation, mais aussi les rapports entre les domaines et acteurs du programme et de leurs contributions relatives à sa construction et sa mise en œuvre ?



**D) Hiérarchisation des domaines et hiérarchies institutionnelles**

Au sein des programmes, à chaque domaine est accordée une importance relative, laquelle est aussi historiquement variable. Par exemple, depuis 15 ans, bon nombre de programmes nord-américains, et c'est le cas au Québec, ont vu un accroissement important des domaines STA et FPP. Les programmes n'étant pas extensibles à l'infini, un tel accroissement n'a pu se faire qu'au détriment d'autres domaines. Résultat, l'intégration des cinq domaines au sein d'un même programme soulève toujours la problématique de leur hiérarchisation en termes de volume horaire, de volume de cours ou d'activités de formation, de nature des cours (obligatoire, optionnel, facultatif, etc.) et enfin d'importance non seulement dans l'évaluation et la certification des étudiants, mais aussi dans les critères d'appréciation des compétences professionnelles.

De plus, cette hiérarchisation des domaines au sein d'un programme ne peut pas être séparée des autres hiérarchies qui peuvent caractériser la vie des institutions de formation des enseignants. Par exemple, dans la vaste majorité des universités, les activités d'enseignement dans les programmes de formation des maîtres ne forment qu'une partie de la tâche professorale, laquelle comprend aussi des activités de recherche, d'enseignement et d'encadrement aux études supérieures (maîtrise et doctorat), de participation à l'administration universitaire ainsi que des services à la collectivité. Or ces diverses activités tendent aujourd'hui à se hiérarchiser au profit de la recherche, ce qui peut conduire à une dévaluation des activités au sein d'un programme de formation des maîtres.

Ces quatre séries d'enjeux, que nous venons de présenter très brièvement, sont au cœur du mouvement de la professionnalisation des programmes de formation à l'enseignement secondaire autant au Québec qu'en Suisse romande. Chaque institution de formation, chaque unité de formation (faculté, département, etc.), chaque groupe de formateurs est forcément appelé à se situer par rapport à ces défis. Ce faisant, ils contribuent à définir le savoir professionnel qui sera mis en œuvre au sein d'un programme de formation. C'est donc à partir de ces enjeux que nous allons, dans la deuxième partie de ce texte, aborder l'analyse des programmes de formation en vigueur au Québec et à l'UdeM, et en Suisse romande et à la HEPB.

## 2 RÉFORMES ET ORGANISATION DE LA FORMATION À L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE EN SUISSE ROMANDE ET AU QUÉBEC

Étant donné les limites de ce texte, il est impossible ici d'analyser en détail les enjeux précédents. En revanche, nous synthétisons nos analyses et nous centrons notre investigation sur un certain nombre d'éléments essentiels à notre propos.

### 2.1 Les systèmes de formation des enseignants en présence

La formation initiale des enseignants de l'école secondaire ne flotte pas dans le vide: dans chaque pays, elle est intégrée au système scolaire au sein duquel elle prend sens en occupant un certain niveau et une position relative à l'offre sociale d'instruction et de qualification. Ce système définit la trajectoire globale que doit suivre un individu qui veut devenir enseignant à l'école secondaire obligatoire. Le tableau 1 présente en bref les trajectoires typiques d'un étudiant québécois de l'UdeM et romand de la HEPB qui se destine à l'enseignement secondaire.

**Tableau 1 : Scolarité et formation des enseignants du secondaire au Québec et en Suisse romande**

	Primaire	Secondaire	Post-obligatoire	1 <sup>er</sup> cycle tertiaire	2 <sup>e</sup> cycle tertiaire	Total
Québec (UdeM)	6 ans	5 ans	2 ans Cégep	4 ans bac professionnel 123 crédits pour 5535 heures dont 20 crédits pour les stages, soit 900 heures		<b>17 ans</b>
Suisse romande (HEP-BEJUNE)	6 ans	3 ans	3 ans Maturité (4 à Genève)	3 ans bac Disciplinaire 180 crédits ECTS pour 5400 heures d'études	2 ans master professionnel Trois semestres étalés sur 2 ans: soit 94 à 114 crédits ECTS pour 2850 à 3420 heures dont 28 ECTS pour les stages, soit 840 heures	<b>17 ans</b>

### ***La formation au Québec et à l'UdeM***

En comparaison avec la Suisse, la formation des maîtres du secondaire au Québec est largement unifiée, car elle relève exclusivement des universités et correspond partout à un même programme de quatre ans. Le diplôme d'études collégiales (DEC) est habituellement requis pour s'inscrire à un programme de formation à l'enseignement. Ce diplôme postsecondaire, mais non universitaire qu'on peut grossièrement assimiler aux systèmes des maturités, correspond à 13 années de scolarité. Au-delà du DEC, chaque université peut fixer en plus des exigences particulières, les notes acquises au collégial, la maîtrise de la langue d'enseignement, les tests d'entrée, etc.

Pour avoir le droit d'enseigner au Québec, l'étudiant doit obtenir un baccalauréat en enseignement, ce qui correspond à un premier cycle universitaire. Ce dernier s'obtient à la suite d'un programme de formation d'une durée de quatre ans comportant 120 crédits au minimum et 135 crédits au maximum. Devenir enseignant implique donc au minimum 17 ans de scolarité, ce qui est un investissement lourd. Un crédit universitaire représente au Québec 45 heures d'activités de formation comprenant des leçons magistrales, des devoirs, des stages, des recherches, des lectures personnelles, etc. Un cours universitaire standard compte en général pour 3 crédits, soit 135 heures d'activités de formation souvent réparties en 45 heures de cours et 90 heures de travail personnel. La formation pratique doit comporter un minimum de 700 heures de stages qui s'étalent sur quatre ans. L'obtention du baccalauréat universitaire en enseignement permet d'obtenir une autorisation permanente d'enseigner.

### ***L'autorité sur la formation à Montréal***

En ce qui concerne l'autorité sur la formation, c'est le MELS qui a le mandat de définir les orientations générales, les compétences professionnelles et les profils de sortie attendus au terme de la formation initiale des futurs enseignants. Le MELS fixe un cadre général auquel doivent se conformer les universités et les programmes de formation des enseignants. Ce cadre précise en particulier un référentiel de douze compétences fondamentales qui doivent être acquises par les futurs enseignants en fonction des profils de formation selon les domaines d'apprentissage (préscolaire, primaire, secondaire, etc.). D'autres paramètres concernent l'organisation des stages et la nature de la formation pratique. Les contenus spécifiques de la formation (les cours, les disciplines, les théories, etc.) et leurs séquences relèvent des universités.

C'est à partir de ce référentiel que les universités conçoivent obligatoirement les programmes de formation des futurs enseignants. Cependant, chaque université possède une autonomie en matière de choix et de contenus curriculaires, pourvu qu'elle respecte les normes du MELS. Il en va de même des professeurs, qui possèdent une grande liberté académique sur les

contenus et l'organisation de leurs cours ou stages. Toutefois, les programmes des différentes universités doivent être agréés par le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE). Bien que rattaché au MELS, le CAPFE ne relève d'aucune unité administrative du ministère. Il se veut un organisme indépendant et autonome. Or, le processus d'agrément mis en œuvre par le CAPFE est un processus lourd qui couvre tous les aspects des programmes : corps professoral, clientèle étudiante, structures et contenus du programme, place des compétences, rôle de la recherche, qualité de l'encadrement, etc. Une telle lourdeur entraîne forcément avec le temps une certaine uniformité dans les programmes des diverses universités.

Comment opère concrètement l'autorité sur la formation secondaire? L'UdeM étant une vaste institution, l'autorité est très formalisée et scripturaire; elle est aussi confiée à des instances plutôt qu'à des personnes. De manière générale, depuis la réforme de 1994, c'est la FSE qui maîtrise la mise en œuvre des programmes. Ceux-ci sont rattachés au Centre de formation initiale de maîtres (CFIM) qui est responsable de toute la formation initiale des maîtres et, plus spécifiquement, de l'orientation, du développement et de l'évaluation des programmes facultaires de formation à l'enseignement, ainsi que de la gestion des étudiants<sup>2</sup>. Le CFIM est sous l'autorité du Conseil de la FSE et il agit comme instance de concertation avec les différents partenaires de la formation : les différents départements de la FSE, les facultés disciplinaires, les commissions scolaires qui regroupent les écoles de stages. Différents protocoles précisent les relations entre ces partenaires<sup>3</sup>. Pour les programmes secondaires, un protocole entre la FSE et la Faculté des arts et sciences (FAS) a été signé en 2000. Il définit la création d'un comité inter-facultaire qui a notamment pour mission d'assurer le bon fonctionnement des programmes. Comme différents profils de formation sont offerts, des sous-comités disciplinaires ont été créés pour s'occuper spécifiquement des contenus académiques et disciplinaires de chaque programme (français, sciences, etc.). Quant à la formation pratique, la logistique générale des stages se base elle aussi sur un partenariat formel avec le milieu scolaire de la région montréalaise, via des tables de concertations régionales avec les commissions scolaires. Ces tables contribuent à l'arrimage de positions sur différentes questions comme la capacité d'accueil des écoles, le contingentement des universités, les modalités de formation, la suppléance pendant les stages, etc.

---

2. Centre de formation initiale de maîtres (2004). *Bilan d'implantation de nouveaux programmes de formation de maîtres de l'UdeM*. Rapport remis au comité de suivi de l'agrément. Faculté de sciences de l'éducation, Université de Montréal, décembre. 64 p.

3. Faculté de sciences de l'éducation (2006). *Les instances de la Faculté de sciences de l'éducation*. Version du 29 mai 2006. Université de Montréal. 36 p.

### ***La formation en Suisse romande et à la HEP-BEJUNE***

En Suisse romande, la formation des maîtres du secondaire est beaucoup plus contrastée qu'au Québec, car elle varie selon les cantons : dans certains cas (BEJUNE, Vaud), elle relève des HEP, alors qu'à Fribourg et à Genève, elle est du ressort des universités. Pour éviter de trop longs développements, nous allons nous concentrer sur le modèle BEJUNE.

La HEPB offre deux programmes de formation des maîtres du secondaire ; ces deux programmes ayant subi diverses évolutions ces dernières années, nous allons décrire leur organisation de l'année précédente, soit 2007-2008 :

- 1) Le programme de formation des maîtres du secondaire 1 s'adresse aux étudiants qui possèdent un diplôme de baccalauréat universitaire (ou l'équivalent) comportant au moins deux disciplines enseignables au secondaire 1. Ce programme conduit à l'obtention du diplôme de Maîtrise en Arts ou Science en enseignement secondaire 1. Il comporte des activités de formation comptant pour 90 à 114 crédits ECTS, activités à l'intérieur desquelles un certificat de 30 crédits ECTS est offert en partenariat par la HEPB et l'Université de Neuchâtel. La variation du nombre de crédits s'explique par le nombre de disciplines enseignables qui sont choisies par les étudiants. De plus, les étudiants qui s'inscrivent à ce programme devront compléter à l'université 30 autres crédits ECTS dans une autre discipline enseignable au secondaire 1.
- 2) Le programme de formation des maîtres du secondaire 1 et 2 s'adresse aux étudiants qui possèdent un diplôme de maîtrise universitaire (ou l'équivalent) dans une discipline enseignable au secondaire 1 et 2. Ce programme conduit à l'obtention d'un Diplôme d'enseignement. Il comporte grosso modo la même structure que le programme précédent, que nous ne développerons pas ici.

Ces deux programmes HEPB ne sont pas formellement contingentés. Cependant, si la demande de formation est plus forte que l'offre, laquelle dépend surtout des places de stages et des ressources professorales disponibles, l'institution peut effectuer une sélection à l'entrée HEP, ce qu'elle n'a jamais fait à ce jour.

Le master secondaire 1 HEPB s'étale sur trois semestres d'études à temps plein. Il compte autour de 840 heures de stages. L'obtention de ce master permet aux étudiants d'enseigner au secondaire non seulement dans les cantons BEJUNE, mais, en principe, partout en Suisse romande. Cependant, les milieux scolaires engagent régulièrement des enseignants sans formation ; d'autre part, des limitations linguistiques réduisent la mobilité étudiante entre les cantons. Enfin, les cantons et les communes ont tendance à privilégier « leurs » étudiants. Bref, le diplôme HEPB offre en réalité aux étudiants une mobilité beaucoup moins grande que celui de l'UdeM. Notons aussi que les étudiants des HEP pourraient avoir de la difficulté à faire reconnaître

leurs diplômes par d'autres pays, étant donné le caractère exclusivement helvétique de ces jeunes institutions.

En ce qui concerne l'autorité formelle sur la formation, c'est la CDIP qui reconnaît les programmes. La CDIP est à la fois plus précise et plus vague que le MELS québécois: elle ne définit ni un référentiel de compétences, ni des profils de sortie; cependant, elle fixe des nombres précis de crédits pour chacun des cinq domaines. Or la définition et les contenus de ces domaines varient entre les parties alémanique et romande de la Suisse, ce qui ne va pas sans poser quelques problèmes dans le calcul des crédits pour la reconnaissance CDIP, notamment dans le cas des didactiques qui recouvrent dans certains cantons alémaniques autant des cours disciplinaires que des cours de didactiques au sens strict.

Toutes les HEP doivent respecter l'attribution de crédits CDIP par domaines. Cependant, à partir de là, elles ont une grande autonomie dans l'organisation concrète de la formation, les contenus des cours et des stages, leurs séquences et articulations, etc. Il en va de même des professeurs de la HEP qui profitent d'une bonne marge de manœuvre dans l'organisation de leurs enseignements.

Comment opère concrètement l'autorité sur la formation secondaire au sein de la HEPB? Rappelons d'abord que la formation aux DIR relève entièrement des universités et que la HEP n'exerce aucun contrôle sur elle. Rappelons ensuite que la HEP est une petite institution sans comparaison de taille avec Montréal. Au sein de la HEP, c'est le décanat de la plate-forme<sup>4</sup> secondaire qui a l'autorité sur les programmes de formation: il met en place un comité de programme formé de professeurs représentant les divers domaines. Ce comité qui construit et gère le programme au quotidien. Le rectorat a proposé ces dernières années un certain nombre de principes et d'orientations de formation qui donnent au comité de programme des lignes directrices dont ce dernier peut s'inspirer. Les décisions du comité de programme doivent être approuvées par le rectorat et le Conseil de direction (CD) de la HEP; c'est lui qui possède le pouvoir de les modifier. De plus, toutes les décisions du recteur et du CD doivent être soumises au Comité stratégique (CS); lequel est une instance politique qui a le pouvoir de les approuver ou non. Le CS intervient surtout sur les coûts de la formation, mais aussi sur les grandes orientations (compatibilité avec les normes de la CDIP, conventions avec l'Université de Neuchâtel, etc.). Enfin, le rectorat de la HEP a mis en place une table de concertation avec les directions d'établissements secondaires 1 et 2 de l'espace BEJUNE; cette table oblige le décanat de la formation secondaire à négocier le programme et plus particulièrement les stages avec les milieux scolaires. Après ces éléments généraux, abordons maintenant l'organisation des programmes et leurs contenus.

---

4. Une plate-forme est à la HEPB grosso modo équivalente à une faculté dans une université traditionnelle.

## 2.2 Deux modèles de formation : un modèle intégré et un modèle consécutif

Le tableau 1 montre que la scolarité de base pour devenir enseignant au secondaire obligatoire à Montréal et à BEJUNE est la même; elle s'étale sur 17 ans. Cependant, l'organisation de cette scolarité diffère de manière importante dès l'entrée à l'université. En effet, depuis la réforme de 1994, les programmes de formation des enseignants du secondaire au Québec correspondent à ce qu'on peut appeler un « modèle intégré », c'est-à-dire que la formation disciplinaire et la formation professionnelle sont incorporées dans un seul et même programme au sein d'une même institution. Ce modèle intégré est en vigueur dans de nombreux pays (Brésil, Québec, divers états américains, etc.) ainsi que dans plusieurs HEP alémaniques. À la HEP-BEJUNE, les programmes sont consécutifs ou dissociés, c'est-à-dire que

**Tableau 2 : Cheminement standard de l'étudiant à la HEPB en fonction des 5 domaines**

FORMATION À L'UNIVERSITÉ		
<b>Baccalauréat universitaire de 3 années dans 2 disciplines enseignables</b>		
FORMATION À LA HEP-BEJUNE		
2 années	An 1	An 2
<b>3 SEMESTRES</b>		
Domaine SED (aspects psychopédagogiques et sociaux : 36 crédits ECTS)	15 crédits ECTS	21 crédits ECTS
Domaine DID	4 crédits ECTS pour chacune des disciplines pour se préparer à enseigner + 3 cours obligatoires pour tous, avec un total de 4 crédits	3 crédits ECTS pour chacune des disciplines pour se préparer à enseigner + 2 crédits ECTS pour le travail TICE
Domaine FPP (cours en lien avec la pratique de la profession 20 crédits ETCS)	Un cours obligatoire pour tous avec un total de 3 crédits ECTS	7 crédits d'insertion professionnelle 10 crédits de cours / séminaires / travaux autour des stages
Domaine STA (28 crédits ECTS)		28 crédits de stages dans les écoles
Total : 95 à 114 crédits ECTS, soit de 2850 à 3420 heures de formation	<b>24 à 30</b>	<b>71 à 75</b>

la formation disciplinaire est donnée avant et ailleurs qu'à la HEP, à savoir dans une université, tandis que la formation professionnelle intervient en général une fois complétée la formation disciplinaire. On retrouve ces programmes dissociés également dans plusieurs pays (France, Canada-Anglais, etc.) et dans la plupart des HEP romandes. Partant de là, les cheminements des étudiants dans les deux institutions sont assez différents, comme le montre le tableau 2.

Avec ce tableau, on peut établir une comparaison chiffrée entre les deux programmes en fonction de l'importance relative des domaines ramenés à des heures de formation obligatoires pour les étudiants (1 crédit québécois vaut 45 heures, un crédit ECTS 30 heures). En sachant que la formation universitaire aux DIR à BEJUNE est un préalable, son intégration par la comparaison atteste qu'on accorde une très grande importance des DIR dans le modèle helvétique par rapport au modèle québécois. Nous présentons dans ce tableau 3 l'importance relative, en heures et en pourcentages) de ces cinq domaines pour les deux programmes.

**Tableau 3 : Le poids relatif des domaines dans les deux programmes**

	<b>DIR</b>	<b>SED</b>	<b>DID</b>	<b>FPP</b>	<b>STA</b>
<b>Montréal</b> Programme de 4 ans : 5265 heures	2700 heures intégrées au programme 51 %	360 heures 9 %	675 heures 13 %	630 heures 12 %	900 heures 17 %
<b>BEJUNE + Université</b> Programme de 2 ans mais précédé d'un baccalauréat de 3 ans : 8449 heures	5400 heures précédant le programme 65 %	1080 heures 13 %	579 heures 6 %	600 heures 7 %	840 heures 10 %
<b>Uniquement BEJUNE :</b> 3099 heures	–	35 %	19 %	19 %	27 %

Ces tableaux conduisent à formuler un certain nombre de remarques. D'entrée de jeu, bien que sur le plan des systèmes globaux de formation la scolarité finale est la même (17 ans), on observe une divergence importante à partir du niveau tertiaire : la formation des maîtres du secondaire intervient à la HEPB après le baccalauréat universitaire ou le master (secondaire 2), alors qu'à Montréal elle se situe au niveau du baccalauréat. Cette différence relève de l'importance considérable accordée à la formation aux DIR à BEJUNE, soit 5400 heures pour 2700 heures à Montréal.



D'une part, la formation secondaire 1 HEPB s'adresse d'abord à des disciplinaires (bacheliers, voire master pour le secondaire 1 et 2) sans formation, ni connaissances pédagogiques, d'autre part elle s'adresse à des étudiants à Montréal qui se forment en même temps aux DIR et dans les quatre autres domaines. En réalité, si bon nombre d'étudiants HEPB du programme secondaire 1 et 2 se destinent à des études disciplinaires et bifurquent par la suite vers la formation d'enseignant, ceux de Montréal se destinent d'entrée de jeu à l'enseignement. D'un côté, le modèle HEPB étant dissocié, la formation aux DIR dispensée par les universités est totalement indépendante de toute préoccupation de formation professionnelle. De l'autre, la situation à Montréal est fort différente: puisque la faculté d'éducation a le contrôle de la mise en œuvre du programme, les facultés disciplinaires doivent négocier avec elle et adapter en partie leurs cours DIR aux besoins de formation des futurs enseignants, et ce en lien avec les programmes scolaires. De manière imagée, on peut dire que la formation HEPB initie en trois semestres des disciplinaires « purs et durs » à la pédagogie tandis que la formation de l'UdeM qui s'étale sur quatre ans forme des aspirants pédagogues à l'enseignement d'une discipline. Faut-il en conclure que le modèle HEPB est dominé par une vision disciplinaire de la formation professionnelle?

En réalité, la place importante accordée aux DIR à la HEPB est en partie trompeuse. Au secondaire 1 la formation à la HEP s'adresse à des disciplinaires polyvalents qui peuvent enseigner dans 2, 3 voire 4 disciplines. En ce sens, leur formation dans chaque discipline n'est pas forcément plus conséquente que celle de l'étudiant montréalais qui se forme dans une seule discipline. Car la formation secondaire comporte à Montréal plusieurs programmes en fonction des disciplines à enseigner: sciences et technologie, mathématiques, éducation physique, français, univers social (sciences humaines et sociales), éthique et culture religieuse, français langue seconde et adaptation scolaire (éducation spéciale). Cela dit à la HEPB, on ne retrouve pas une telle spécialisation en fonction des disciplines à enseigner, parce qu'elles sont toutes regroupées au sein d'un seul et même programme, la spécialisation opère à partir des DID que doit suivre l'étudiant. Le maître québécois est donc spécialiste en principe d'une seule discipline ou d'un groupe de disciplines connexes, ce qui n'est pas le cas à la HEPB au secondaire 1.

Par ailleurs, il faut encore relativiser l'importance des DIR à la HEPB, car la formation y est largement centrée sur l'activité professionnelle. Par exemple, en trois semestres, elle offre presque autant d'heures de formation reliées aux stages (840 heures: 27% de la charge totale du programme HEPB) que la formation montréalaise sur 4 ans (900 heures: 17% du programme de Montréal). De plus, toujours à la HEPB, les DID sont largement centrés sur le travail en classe de l'enseignant avec le programme d'études et la

matière à enseigner. Les didacticiens de la HEPB supervisent régulièrement les stages et proviennent très majoritairement du milieu scolaire où la plupart enseignent encore d'ailleurs.

Une autre différence importante entre les deux programmes réside dans l'importance accordée aux SED à la HEPB; ces derniers occupent 35 % du programme comparativement à 9 % pour Montréal. Toutefois, encore là, les apparences sont un peu trompeuses, car la notion de SED diffère considérablement entre les deux institutions: dans les tableaux précédents, le domaine SED recouvre grosso modo à Montréal ce qu'on appelle, du côté anglo-saxon, les fondements de l'éducation, c'est-à-dire les disciplines de base qui étudient l'éducation (philosophie, sociologie, histoire, économie, etc.), tandis qu'à la HEPB, la notion de SED a un sens beaucoup vague, puisqu'elle recouvre autant les disciplines précédentes que des formations qui à Montréal relèveraient du domaine des FPP.

En conclusion, on constate donc que la HEPB et l'UdM proposent deux modèles de formation des enseignants du secondaire assez différents: la HEPB s'inscrit dans un modèle dissocié où la formation aux DIR est un préalable qui relève des universités et sur laquelle la HEP n'a aucun contrôle. En contrepartie, la HEPB accentue fortement, au sein de ses deux programmes secondaires, la place de la formation professionnelle (FPP) et de la formation pratique (STA) conjuguées avec des DID à orientation pratique. À Montréal, les DIR sont intégrés au sein du même programme. Toutefois, en comparaison avec la HEPB, la formation professionnelle et pratique est moins importante par rapport aux autres domaines, alors que les DIR sont plus spécialisés. Nous avons donc affaire à deux modèles de la professionnalisation de la formation à l'enseignement secondaire: d'un côté à la HEPB, il s'agit de professionnaliser rapidement des disciplinaires sans formation pédagogique préalable; de l'autre à Montréal, il s'agit d'intégrer la formation disciplinaire dans une formation pédagogique qui semble davantage académique qu'à la HEPB.

### **2.3 L'articulation des domaines du savoir professionnel: juxtaposition ou intégration?**

Mais comment l'articulation des cinq domaines est-elle assurée dans chaque institution? Des dispositifs et des pratiques sont formellement prévus pour assurer l'intégration des domaines et la cohérence des programmes:

- Les programmes HEPB et Montréal sont conçus selon une vision en alternance du rapport théorie/pratique. Dans les deux cas, nous avons affaire à une alternance de cours et de stages; les stages sont préparés par certains cours et les stagiaires reprennent ensuite dans d'autres cours leur expérience de stages. Bref, stages et cours doivent se faire échos.

De plus, les stages sont placés en ordre croissant de longueur et de responsabilité professionnelle allant des stages plus courts à des plus longs et de l'observation jusqu'à la prise en main complète de classes.

- Les stages eux-mêmes se déroulent dans les écoles et les classes; les stagiaires travaillent avec des enseignants de métier qu'on appelle « enseignants associés » à Montréal et « formateurs en établissement » – FEE – à BEJUNE. Des professeurs des deux institutions interviennent également dans les stages, auprès des enseignants et des stagiaires afin d'assurer la cohérence de la formation des stages.
- Les deux programmes se réfèrent également à des référentiels de compétence qui sont très semblables. En principe, tous les domaines et tous les cours des programmes doivent contribuer d'une manière ou d'une autre à l'acquisition et à la maîtrise progressive des compétences intégrées comme des axes transversaux aux différents domaines.
- En ce qui concerne l'intégration de la recherche dans l'enseignement, elle est en principe assurée à Montréal par les professeurs eux-mêmes, puisque la plupart des étudiants font des recherches et basent leurs divers enseignements sur l'état des connaissances dans leurs disciplines. Le programme montréalais ne comporte pas de formation à la recherche (cours ou mémoire). À la HEPB très peu de formateurs font de la recherche. Toutefois, elle est en partie assurée par des cours recherche ainsi que par des travaux de recherche des étudiants.
- Finalement, il existe dans les deux programmes diverses instances (comité de programme, groupes de travail, cellules, etc.) où les formateurs sont censés collaborer et établir diverses articulations entre les domaines et disciplines.

Comment fonctionnent ces dispositifs et pratiques d'intégration dans la réalité des programmes de formation? Dans les deux cas, on observe des problèmes communs:

Premièrement, en ce qui concerne les référentiels de compétences, ils semblent surtout jouer, pour la majorité des cours et des professeurs à Montréal comme à BEJUNE, un rôle ornemental. À vrai dire, ces référentiels déclinent des compétences tellement génériques qu'il est difficile de les intégrer aux contenus de tel ou tel cours. Par ailleurs, les cours des domaines 1, 2 et 3 restent surtout définis par des contenus plutôt que par un travail de formation sur des compétences précises articulées autour de connaissances particulières. Pour les domaines FPP et STA, la situation n'est pas très claire non plus en raison du flou artistique qui règne autour des compétences, des stratégies et des moyens de les évaluer. De manière générale, une formation par compétences – ces dernières sont de nature développementale – ainsi que son évaluation nécessiterait un suivi longitudinal des étudiants en fonction d'une large variété de situations d'enseignement, et ce encadrée par

une équipe de professeurs aguerris. Or, ni à Montréal ni à BEJUNE, on ne retrouve ce type de démarche lourde et complexe à mettre en œuvre. Les cours restent généralement des unités fermées sur elles-mêmes, distinctes des stages et les évaluations relèvent de pratiques largement individualisées, pour ne pas dire individualistes !.

Deuxièmement, à propos de l'articulation de la recherche à la formation des maîtres du secondaire, la situation est également problématique. À Montréal, il existe une forte tradition de recherche en éducation. Toutefois, peu de chercheurs contribuent à l'édification d'une *knowledge base* sur l'enseignement. Par ailleurs dans les programmes de 1<sup>er</sup> cycle, la majorité des cours sont donnés par ce qu'on appelle des « chargés de cours ». Ils sont engagés à la tâche et ne font pas ou peu de recherche, car il ne s'agit pas d'universitaires de carrière. De plus, les professeurs qui font des recherches bénéficient régulièrement de décharges d'enseignement pour les programmes de 1<sup>er</sup> cycle. Enfin, dans les universités nord-américaines, une grande partie de ce qu'on appelle la « recherche en sciences de l'éducation » n'a que très peu de rapport direct avec l'enseignement et la formation à l'enseignement : il s'agit d'une recherche très spécialisée qui s'adresse avant tout à des pairs. Ce qui signifie que pour être intégrée à la formation, elle doit être « traduite » et « diffusée » au profit des étudiants, mais aussi des enseignants de métier qui accueillent les stagiaires, ce qui est très rarement le cas. Bien souvent, la « recherche » diffusée auprès des étudiants est largement vulgarisée, aussi à forte connotation pratique (par exemple : « comment gérer efficacement une classe ? », « comment motiver les élèves ? ») ; ses fondements scientifiques n'ont donc rien d'assuré.

À la HEPB, malgré la volonté d'introduire dans la formation une composante recherche, notamment par un « Travail écrit de recherche et d'observation » que doivent réaliser les étudiants à propos de leurs stages, l'articulation recherche/enseignement semble encore plus difficile à cause de la jeunesse de l'institution. En effet, la vaste majorité des professeurs n'ont ni de formation, ni d'activités en recherche et bon nombre d'entre eux privilégie leur expérience du métier d'enseignant comme source de connaissance et de compétence pour la formation à l'enseignement. En ce sens, l'articulation recherche/enseignement reste donc faiblement développée ; elle est plutôt une promesse qui reste à réaliser par une pratique effective. En outre, dans le secteur recherche de la HEPB, malgré des développements récents et intéressants, tout reste encore à construire, notamment avec de véritables équipes et des projets porteurs.

Finalement, reste l'alternance entre les STA et les autres domaines, entre la formation théorique et la formation pratique, entre les cours et les stages. Même si sur le plan des dispositifs de formation cette alternance est bien réelle, elle n'est pas toujours supportée ou facilitée par les acteurs et l'organisation même des programmes. À l'UdeM, les professeurs des divers

départements collaborent peu entre eux comme formateurs ; ils ne participent pas ou très peu aux stages ; l'organisation et la supervision des stages sont déléguées à des professionnels, souvent à des enseignants retraités qui ne participent ni au programme, ni aux autres activités des professeurs. Certes, le CFIM est dirigé par quelques professeurs, mais qui font plutôt office d'administrateurs que de formateurs. En outre, les enseignants associés sont peu intégrés à l'université et dans les programmes de formation des maîtres sur lesquels ils n'ont que peu de prises. De manière générale, les milieux scolaires qui reçoivent les stagiaires et la faculté des sciences de l'Éducation restent dans deux univers relativement séparés. À l'UdeM, on observe même une résistance grandissante des milieux scolaires à participer aux recherches en éducation.

À la HEPB, l'alternance est revendiquée comme étant au cœur de la formation et de l'organisation des STA. À la différence de l'UdeM, elle est étroitement liée au travail des professeurs, particulièrement en DID, qui à la fois forment les étudiants et enseignent dans les écoles. Ces professeurs sont donc des collègues des FEE qui accueillent les stagiaires de la HEP. Leur travail les situe donc d'emblée comme une interface de la formation à la HEP et de la formation pratique par les stages. La situation est assez différente pour les professeurs en SED qui œuvrent peu dans les écoles et avec les stagiaires. L'alternance, en tant que travail concret d'articulation entre les cours et les stages, relève plus d'une catégorie de professeurs (les didacticiens) que du programme lui-même. Par ailleurs, les didacticiens collaborent jusqu'à ce jour assez peu avec les professeurs de SED : en ce sens, si l'alternance vécue concerne surtout une partie du programme, soit les DID, les autres professeurs s'efforcent quant à eux à établir des liens entre leurs cours et les STA.

Bref, malgré les dispositifs en place et les déclarations officielles des responsables de la formation, l'intégration des domaines du savoir professionnel reste un défi majeur des programmes de HEPB et de l'UdeM ; ce qui est aussi le cas pour la grande majorité des institutions de formation des maîtres. Si, comme le soutient Darling-Hammond (2006), un programme de qualité doit être fondé sur la cohérence de l'ensemble des activités et des contenus de formation, tant à Montréal qu'à BEJUNE, cette cohérence reste, semble-t-il, à établir, du moins en ce qui concerne l'intégration des domaines du savoir professionnel au profit des étudiants.

## **2.4 Identités et travail des formateurs**

Nous voudrions compléter cette analyse des programmes en abordant sommairement le travail des formateurs dans les deux institutions. En effet comme exprimé à la section 1, la conception du savoir professionnel n'est

pas qu'une affaire de discours et de contenus; elle est aussi étroitement liée aux acteurs de la formation, qui interviennent dans les divers domaines des programmes, à leurs relations entre eux, à leurs places et leurs pouvoirs respectifs dans l'organisation des programmes, à leurs représentations de la formation et à leurs identités professionnelles. Le tableau 4 synthétise les principales caractéristiques des formateurs et de leur travail à BEJUNE et à Montréal.

**Tableau 4 – Profils et tâches des formateurs à BEJUNE et à Montréal<sup>5</sup>**

	<b>MONTRÉAL</b>	<b>BEJUNE</b>
<b>Profils typiques des professeurs</b>		
Formation de base	Doctorat en sciences de l'éducation ou dans une discipline connexe (disciplinaire pour les didacticiens)	Licence disciplinaire ou licence en science de l'éducation
Origine et recrutement	Professeurs issus de l'université, recrutés par concours. Entrée tardive dans la profession universitaire: fin de la trentaine. Âge moyen: plus de 50 ans dans les FSE	Professeurs issus des écoles secondaires 2, recrutés par concours. Entrée tardive dans la profession: fin de la trentaine. Âge moyen à BEJUNE: environ 55 ans
Autres qualifications exigées ou nécessaires	Expérience pédagogique dans l'enseignement universitaire (charges de cours) Activité de recherche (publications)	Permis d'enseignement (CAP) Expérience en formation d'adulte
Statut d'emploi	Professeur à temps plein engagé dans une carrière	Beaucoup de professeurs à temps partiel travaillant à la fois à la HEP et dans les écoles ou ailleurs
<b>Tâche des professeurs</b>		
Enseignement	Les activités d'enseignement correspondent grosso modo à 30% de la tâche professorale	Les activités d'enseignement correspondent grosso modo à 80% de la tâche professorale
Cours	4 cours par an, soit 180 heures d'enseignement, ce qui représente grosso modo 540 heures de travail incluant les préparations, les corrections, l'encadrement, etc.	Pour une charge de travail annuel de 1900 heures, l'enseignement représente environ 1520 heures incluant les préparations, les corrections, l'encadrement, etc.

5. Les données de ce tableau sont tirées de la Convention collective du syndicat des professeurs de l'UdeM et du statut du personnel de la HEP-BEJUNE, ainsi que d'autres documents officiels produits par ces deux établissements qu'on peut consulter sur leurs sites Internet. La tâche des professeurs de l'UdeM vient tout juste de faire l'objet d'une recherche dont nous utilisons ici les résultats (Crespo, 2008).

	MONTREAL	BEJUNE
Direction de mémoire et de thèse	Variable selon les professeurs et les étapes de la carrière: tâche lourde en général	Travail écrit de recherche et d'observation
Supervision de stages	Non pour la très vaste majorité; confiée à des non-universitaires	Oui pour la majorité des didacticiens
Enseignement aux études supérieures (maîtrise et doctorat)	Oui	Non
Participation à la vie institutionnelle	Oui: comités départementaux, comités de programme, instances universitaires, instances externes, etc.	Oui: comités départementaux, comités de programme, instances de la HEP, commissions externes, etc.
Recherche	Oui pour les professeurs de carrière	Non pour la vaste majorité

Ce tableau 4 met en lumière des différences importantes entre les formateurs des deux institutions ainsi qu'entre les deux organisations du travail de formation.

### ***Le travail des formateurs à Montréal***

À Montréal, les fonctions des professeurs en sciences de l'éducation œuvrant dans les programmes de formation des maîtres du secondaire sont typiques du travail professoral dans les grandes universités nord-américaines. On peut le caractériser de la manière suivante :

- Il s'agit d'un travail qui s'inscrit dans un univers professionnel fortement hiérarchisé par rapport aux statuts et à la carrière. Cette dernière comporte des rangs professoraux (adjoint, agrégé, titulaire) et l'évolution dans la carrière est en fonction de la qualité du dossier professoral, notamment des « performances en recherche » (publication, financement, étudiants gradués) et, pour une moindre part, de l'évaluation des cours par les étudiants et de la participation à l'administration universitaire. De manière générale, l'implication des professeurs dans les stages et la formation pratique ne sont pas valorisés comme élément du CV. Pour les jeunes professeurs, le mot d'ordre est: *publish or perish*.
- Soulignons que cette articulation s'inscrit dans une hiérarchisation plus vaste au sein même de l'université entre les départements, les facultés, les secteurs (sciences naturelles, humaines, santé, etc.). Historiquement, dès leur entrée à l'université, les sciences de l'éducation et la formation universitaire des maîtres ont dû reprendre à leur compte cette hié-

chisation et s'y faire une place en reprenant les modèles dominants de la carrière et de la recherche.

- Mais, la hiérarchie ne se limite pas à la carrière; elle renvoie également à une large diversité de catégories d'acteurs (chargés de cours, professeurs invités, professeurs associés, superviseurs de stages, maîtres de stages, professionnels, assistants, etc.) qui contribuent de diverses manières à la formation des maîtres, sans pour autant posséder le statut, les privilèges des professeurs de carrière, bien qu'en ayant les responsabilités. Sans nous y attarder, soulignons que ces acteurs ont souvent des points de vue différents sur la formation des maîtres, l'organisation des programmes et l'importance des stages. Mais en dernière instance, ce sont les professeurs de carrière qui définissent la formation, notamment parce que l'administration universitaire et la gestion des programmes leur sont confiées.
- Le travail du professeur est donc non seulement hiérarchisé, mais aussi fortement divisé: départements, domaines, disciplines, niveaux d'enseignement, champs d'expertise, etc., constituent autant de clivages au sein d'une organisation du travail dominé par l'ultraspécialisation, par les logiques disciplinaires, les cultures et subcultures départementales et la sectorisation de la recherche.
- Hiérarchisé et divisé, le travail professoral est enfin très diversifié, voire éclaté en plusieurs types de tâches, de fonctions, de responsabilités qui peuvent bien sûr varier selon les étapes de la carrière et les rangs professoraux. Au quotidien, les activités des professeurs se chevauchent: cours, encadrement de mémoires, de thèses, de stages, participation à la direction des programmes et des unités académiques, demandes de subventions de recherche, publications, participation à des colloques, rédaction et diffusion d'articles, de rapports, participation à titre d'analystes et d'experts, administration universitaire, représentation du corps professoral à diverses instances, etc.
- La formation des enseignants est par conséquent une tâche parmi bien d'autres et, dans la grande majorité des cas, elle n'a rien de central, même en termes de levier pour la promotion dans la carrière professorale. Ainsi, à Montréal, il n'est pas rare de voir les professeurs les plus performants en recherche désertier l'enseignement au 1<sup>er</sup> cycle durant une grande partie de leur carrière. Cette orientation vers la recherche s'inscrit dans la logique de recrutement des professeurs: dans la majorité des cas, il s'agit d'universitaires de carrière qui deviennent professeurs assez tardivement après avoir consenti un investissement très lourd en termes de durée d'études (doctorat et postdoctorat) et de participation à la vie universitaire et scientifique. Beaucoup de ces professeurs n'ont jamais enseigné et plusieurs n'iront jamais dans une école secondaire.



Partant de ces caractéristiques du travail professoral, force est de constater que les liens entre les professeurs réguliers et la formation des maîtres du secondaire sont en général assez relâchés. Comme on l'a vu, certains professeurs interviennent plus directement sur l'organisation de la formation et le pilotage des programmes, mais la plupart se bornent à donner leurs cours aux futurs enseignants du secondaire. Ces cours constituent donc l'espace concret de contribution et d'articulation des connaissances professorales avec le savoir professionnel des futurs maîtres. C'est dans les cours, la plupart du temps magistraux et avec de grands groupes au 1<sup>er</sup> cycle, que les professeurs forment les étudiants, leur communiquent les connaissances à la base de leurs disciplines, diffusent les résultats de la recherche contemporaine dans leurs secteurs, établissent les liens avec les autres cours et domaines, etc. Bref, les cours devraient être le creuset de la professionnalisation de la formation des enseignants du secondaire. Le sont-ils ?

Malheureusement, il est extrêmement difficile d'étudier le travail réel de formation mis en œuvre dans les cours : les salles de cours et les cours eux-mêmes sont des sortes de boîtes noires où le travail professoral est invisible aux yeux des collègues et des responsables l'organisation curriculaire. Ce travail ressort de la liberté académique des professeurs et de l'individualisation poussée de l'enseignement : « un cours, un prof ! ». Certes, dans les départements, les plans de cours des professeurs sont publics au sein d'un département, mais il est extrêmement difficile, voire impossible de les consulter et de les analyser pour un observateur externe, par exemple, un chercheur. De plus, ils font rarement l'objet de discussions collectives et de concertations entre les professeurs, sinon de manière informelle ou anecdotique.

Il découle de tout ceci que les modes et pratiques de formation des étudiants au savoir professionnel sont fortement marqués par les caractéristiques du travail professoral à Montréal et, plus largement, par les hiérarchies, les divisions et la fragmentation qui définissent aujourd'hui la carrière et la tâche des professeurs en sciences de l'éducation œuvrant dans les programmes de formation des maîtres du secondaire. On peut formuler ainsi l'hypothèse principale suivante : les connaissances professorales dispensées dans les cours sont sans doute largement tributaires de caractéristiques, de leur ancrage disciplinaire plutôt que professionnel, de leur orientation vers la connaissance académique plutôt que l'action enseignante. Ces connaissances ont vraisemblablement peu de liens entre elles d'un cours à l'autre, et des cours vers les stages et pour les étudiants, elles ne présentent manifestement pas de cohérence dans l'ensemble des cours.

Nos enquêtes des dernières années au Québec et au Canada auprès des jeunes diplômés confirment cette hypothèse. Elle met justement en évidence, du point de vue des nouveaux enseignants, le caractère abstrait, académique et fragmenté de leur formation, et le peu de lien que les

connaissances professorales dispensées dans les cours entretiennent avec la pratique professionnelle.

### ***Le travail des formateurs à BEJUNE***

En Suisse, les HEP sont de très jeunes institutions, puisqu'elles ont été instituées au début des années 2000. Dans la plupart des cas, elles sont nées de la reconversion des anciennes écoles normales et des institutions pédagogiques qui formaient les maîtres de la scolarité obligatoire. Précisons que ces anciennes institutions étaient de très petite taille (quelques centaines d'étudiants, parfois moins) et fortement ancrées dans le tissu social ambiant, ce qui demeure le cas des HEP francophones qui restent très petites à l'échelle internationale et encore très liées à leurs cantons d'origine. Il faut dire que la tradition normalienne a perduré en Suisse pendant plus de 150 ans. Ce n'est qu'au cours des années 1990 qu'elle a été remise en question avec la création des HEP, c'est dire que les traditions normaliennes demeurent toujours très vivaces et que le personnel en place dans les HEP appartient, pour une bonne part, à ce qu'on appelle la « génération de transition » entre les anciennes écoles et les nouvelles HEP.

Ces précisions étant apportées, qu'en est-il du travail professoral à la HEPB? D'entrée de jeu, il importe de dire que le personnel de la HEP se définit, très majoritairement, encore et toujours comme un groupe de « formateurs » et non pas de « professeurs » comme c'est le cas dans les universités. Cette différence nominative à son importance, car elle traduit la revendication d'une autre identité que l'identité professorale universitaire: cette fois, celle de formateurs d'enseignants à part entière. Cette identité s'oppose d'une certaine manière à celle de l'universitaire, qui professe des connaissances, enseigne des savoirs, tandis que le formateur forme et prépare aux gestes d'un métier qu'il a lui-même pratiqué. Son rapport au travail enseignant n'est pas donc pas d'emblée théorique et abstrait, il ne se situe pas en surplomb de la pratique pour l'analyser et la conceptualiser, il naît de la pratique et s'efforce d'y reconduire l'étudiant. Un tel rapport se fonde sur un certain nombre de caractéristiques socioprofessionnelles propres aux formateurs actuels de la HEPB (et des autres HEP romandes) et à l'organisation de leur travail:

- En effet, par rapport aux professeurs de Montréal, l'une des caractéristiques distinctives des formateurs de la HEP, c'est que la très vaste majorité provient des rangs de l'enseignement primaire et surtout secondaire, y compris la plupart des cadres de l'institution (recteur, doyen, etc.). Ce type de recrutement est typique des anciennes écoles normales. En outre, plus de 60% des postes qu'ils occupent le sont à temps partiel, car la moitié d'entre eux travaille à la HEPB à moins de 50%: il s'agit pour l'essentiel des formateurs œuvrant dans les « didactiques de branches » qui conservent aussi un emploi dans les écoles secondaires.

- En ce qui a trait aux qualifications et aux titres, deux tiers des formateurs possèdent une licence. Soulignons que bon nombre des licences ont été obtenues dans une branche de l'enseignement obligatoire (et non en sciences de l'éducation, en didactique ou dans des domaines liés à la formation) et que leur obtention est souvent assez ancienne. Le quart des formateurs ne dispose pas d'une licence ou d'un titre équivalent et ils sont, en général, parmi les plus âgés. Moins d'une dizaine de formateurs ont un doctorat en 2008, surtout dans une discipline enseignable et non en didactique ou en sciences de l'éducation.
- Compte tenu de leurs trajectoires professionnelles antérieures, les formateurs possèdent généralement une longue expérience de l'enseignement ainsi que des qualifications officielles en ce domaine. Le Certificat d'Aptitude Pédagogique (CAP) est le titre pédagogique que le plus grand nombre de formateurs possèdent dans le champ des didactiques. Il correspond à leur formation disciplinaire pour enseigner dans une branche de l'enseignement secondaire.
- À la différence de Montréal, l'organisation du travail des formateurs est peu différenciée et peu hiérarchisée : peu importe leur formation, leur compétence, leur statut (professeur, chargé d'enseignement, durée indéterminée ou déterminée, etc.), les formateurs font grosso modo la même chose pour 80 % de leurs tâches, à savoir enseigner et superviser des étudiants. Cette indifférenciation caractérise aussi largement les conditions de travail (traitement, tâches, etc.). À la différence de la carrière professorale à Montréal, cette situation rend la carrière professorale à la HEPB très horizontale avec de faibles possibilités d'avancement et de mobilité interne, sauf par annuité.
- Dans les anciennes institutions cantonales et c'est encore le cas à BE-JUNE, l'enseignement était l'activité centrale des formateurs ; c'est elle qui définissait leurs tâches, leurs responsabilités, leurs compétences et, pour une large part, leur identité. Il en découlait que les formateurs se considéraient avant tout comme des enseignants : toutes les autres fonctions ou tâches étaient largement subordonnées à cette activité. Encore aujourd'hui, il est évident que le poids considérable accordé à l'enseignement dans le travail professoral à la HEPB rend difficile le développement d'autres fonctions professorales, notamment la recherche. En fait, celle-ci n'est même pas prévue dans le statut des formateurs.
- En lien direct avec le point précédent, la conception de l'enseignement qui semble dominante parmi bien des formateurs s'appuie sur les caractéristiques suivantes : la valorisation du savoir d'expérience comme source d'apprentissage du métier, la proximité des rapports enseignants/étudiants, qui sont fortement personnalisés ; la nécessité d'une formation s'adressant à des groupes le moins nombreux possible ; un encadrement et un soutien étroit des étudiants ; les références constantes au métier comme valeurs de l'apprentissage professionnel.

Bref, nous sommes ici en présence d'une organisation et d'un modèle de travail professoral complètement différent de ceux en vigueur à Montréal. On pourrait qualifier ce modèle d'artisanal, alors que le modèle montréalais relève plutôt de la grande industrie de la recherche et de la formation universitaires contemporaines ! Cependant, précisons que le travail professoral à BEJUNE comme dans l'ensemble des HEP est soumis aujourd'hui à d'énormes pressions au changement, notamment pour se rapprocher du travail professoral universitaire. Il est probable que d'ici 10 ou 15 ans les formateurs et les pratiques de formation au sein des HEP changent en profondeur pour se rapprocher des universités. C'est d'ailleurs déjà le cas dans certaines grandes HEP alémaniques.

Étant donné les caractéristiques du travail professoral que nous venons de décrire, il est évident que la formation au savoir professionnel est largement conçue en lien avec le métier d'enseignant : apprendre à la HEP, c'est surtout apprendre en étroite relation d'alternance avec la pratique via les stages, mais aussi l'enseignement des formateurs qui enseignent encore dans les écoles et les FEE. Au sein même du programme BEJUNE, des enquêtes récentes indiquent que cet enseignement est valorisé par les étudiants, tandis que les cours orientés plutôt vers la recherche, la réflexion théorique ou la littérature scientifique sont moins appréciés, sauf exception. En ce sens, la professionnalisation de la formation à BEJUNE et dans la plupart des HEP a un sens très différent de celui que lui donnent les universitaires américains : professionnaliser veut dire approcher du métier, tandis qu'en Amérique du Nord, professionnaliser veut dire académiser ou « scientifier » la formation par la recherche. Nous avons donc affaire ici à deux visions différentes du savoir professionnel et de son acquisition, visions qui colorent les programmes et les pratiques de formation ainsi que l'organisation du travail des formateurs avec les étudiants.

### **3 CONCLUSION**

L'objectif de ce texte était d'examiner la manière dont le mouvement international de professionnalisation de l'enseignement a été, depuis les années 1990, réceptionné, interprété et transformé dans le cadre de contextes sociaux, d'institutions et de programmes de formation particuliers qui prétendent le mettre en œuvre.

Au cours des années 1990, à l'instar de la plupart des autres sociétés occidentales, la Suisse et le Québec ont repris à leur compte, sur le plan politique et éducatif, le discours de la professionnalisation et ont tenté, chacun à sa manière, de le mettre en œuvre dans des politiques et des programmes de formation des maîtres du secondaire. Au Québec, cette mise en œuvre s'est concrètement traduite par deux réformes successives des

programmes, tandis qu'en Suisse elle s'est concrétisée à travers la création des HEP et de la volonté de tertiariser la formation. Dans les deux cas, les objectifs avoués des réformes se recoupaient largement : hausser le niveau intellectuel de la formation, y intégrer la recherche, articuler les programmes à des compétences professionnelles, renforcer les liens avec la pratique enseignante et les milieux scolaires.

Toutefois, de tels objectifs demeurent très généraux, tandis que la professionnalisation s'avère elle-même une catégorie polysémique dont le sens est pluriel et fluctuant selon les points de vue, intérêts et conceptions de ses partisans et de ses détracteurs. C'est pourquoi nous avons choisi, dans ce texte, de centrer notre analyse sur la question du savoir professionnel en lien avec les programmes de formation de la HEPB et de l'UdeM. Cette question est au cœur du mouvement de professionnalisation et de la recherche internationale sur le *knowledge base*, sur les savoirs et compétences des enseignants, ainsi que des réformes de la formation.

En effet, former un « professionnel de l'enseignement » exige de déterminer les connaissances et compétences qu'il devra acquérir et maîtriser au terme de sa formation pour exercer sa pratique. Dans la section 1, partant des normes de la CDIP et du MELS concernant la formation des maîtres du secondaire, nous avons sommairement caractérisé les cinq domaines constitutifs du savoir professionnel tels qu'on les retrouve exprimés dans les programmes. Nous nous sommes par la suite attachés à mettre en lumière quatre séries d'enjeux liés à la définition de ces domaines, à leur intégration, à leur hiérarchisation et à leur incorporation, non seulement dans des programmes, mais aussi dans des logiques institutionnelles et des relations entre groupes d'acteurs qui réalisent le travail de formation. Or, il est clairement apparu que les domaines constitutifs du savoir professionnel, leurs définitions et articulations au sein des programmes, loin de découler de considérations épistémologiques sur la nature des savoirs en jeu dans la formation des maîtres, correspondent à des constructions sociales enracinées dans des traditions socioprofessionnelles, des cultures intellectuelles et scolaires locales, des hiérarchies entre disciplines et champs, des tensions entre groupes d'acteurs, des logiques d'institution, de carrière et d'organisation du travail de la formation.

Dans la section 2, nous nous sommes employés à analyser ces phénomènes à travers l'organisation des programmes de BEJUNE et de Montréal, en portant une attention particulière : 1) à la hiérarchisation des domaines (poids, volumes horaires, etc.), à la manière dont ils sont définis dans chaque cas (contenus, limites, etc.); 2) à leurs rapports d'intégration et/ou de juxtaposition (articulations théorie/pratique, recherche/enseignement, cours/stages, DIR et autres domaines); 3) au fonctionnement des programmes et au travail des formateurs (autorité sur les programmes, organisation du travail, identités et tâches des formateurs, conception du travail de formation).

Encore là, il ressort de nos analyses que le savoir professionnel dans les programmes de formation des maîtres du secondaire ne se réduit pas à un répertoire ou à une base de connaissances et compétences que les étudiants doivent apprendre et maîtriser: il est un enjeu aux multiples résonances investi par des acteurs qui s'efforcent de l'infléchir en fonction de leurs propres intérêts et positions dans l'organisation du travail curriculaire, de leurs conceptions de la formation, lesquelles dépendent pour une bonne part des traditions institutionnelles et professionnelles dont ils sont à la fois les héritiers et les porteurs.

La comparaison entre Montréal et BEJUNE en témoigne en s'inscrivant dans et en souscrivant à la professionnalisation de leurs formations. Ces deux institutions mettent en place des modèles de formation, une partition des domaines du savoir professionnel, une organisation du travail de formation qui débouche sur des conceptions, des dispositifs et des pratiques de formation des maîtres du secondaire fort différents, bien que structurés globalement autour des mêmes tensions et enjeux. De ce point de vue, les notions de « professionnalisation de l'enseignement » et de « savoir professionnel » devraient être considérées comme des analyseurs des dispositifs et stratégies si on veut éviter qu'elles soient uniquement une sorte de fourre-tout idéologique ou un commerce international des idéaux normatifs qui devraient régir « toute bonne formation des maîtres ». Ces analyseurs seraient mis en place aujourd'hui dans divers pays par les institutions de formation, leurs programmes et leurs acteurs, pour donner corps et sens au travail de formation d'une profession d'enseignement qui ne dispose pas encore à ce jour d'un « maître-savoir » pour justifier et rationaliser ses propres pratiques.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Borges, C. (2004). *O professor da educação de base e seus saberes profissionais*. São Paulo: J.M. Editora.
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue Française de Pédagogie*, 94, 73-92.
- Bourdoncle, R. (1993). La Professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe. *Revue française de Pédagogie*, 105, 83-119.
- CDIP/EDK (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'Instruction publique). (1993). *Thèses relatives à la promotion des Hautes écoles pédagogiques*. Berne: CDIP. <http://edkwww.unibe.ch>.
- CDIP/EDK (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'Instruction publique). (1999). *Règlement concernant la reconnaissance des diplômes de hautes écoles pour les enseignantes et les enseignants du degré secondaire I du 26 août 1999*. Berne: CDIP. <http://edkwww.unibe.ch>.

- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education. Lessons from exemplary programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris: PUF.
- OCDE. (2005). *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris: OCDE.
- Perrenoud, P. (2006). *Dix compétences pour enseigner*. Bruxelles: De Boeck.
- Tardif, M., Lessard, C. & Gauthier, C. (1998). Introduction. In M. Tardif, C., Lessard, C. & C. Gauthier (Éd.), *Formation des maîtres et contextes sociaux* (pp.7-70). Paris: PUF.
- Tardif, M. (2006). *Saberes Docentes e Formação Profissional* (8e édition; 2001 pour la première édition). São Paulo: Vozes.
- Tardif, M. & Lessard, C. (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Québec/Belgique: Presses de l'Université Laval/De Boeck.

# **Savoir ou être ? Savoirs et identités professionnels chez les enseignants universitaires**

**Nicole Rege Colet\* & Denis Berthiaume\*\***

**\*HEP Vaud**

**\*\*Université de Lausanne**

## **1 LES ENSEIGNANTS UNIVERSITAIRES, UN CAS PARTICULIER ?**

S'agissant de l'enseignement universitaire, nombreux sont les présupposés. Il y a, par exemple, le reproche régulièrement adressé aux institutions universitaires de négliger leur mission d'enseignement au profit d'une course à l'excellence dans la recherche. À cela s'ajoute une tendance à mépriser la pédagogie universitaire, voire à l'exclure du domaine des sciences de l'éducation. Les préjugés sont tenaces et, parmi les plus farouches opposants à l'idée que la pédagogie universitaire puisse se constituer en discipline académique reconnue, on trouve les enseignants-chercheurs eux-mêmes. Il n'en demeure pas moins que la pratique enseignante évolue (Rege Colet & Romainville, 2006), que la fonction enseignante à l'université a connu, au cours des dernières années, des changements importants et que les savoirs enseigner à l'université se reconnaissent désormais dans des cadres conceptuels alimentés par la recherche en éducation.

Analyser la fonction enseignante à l'université implique, en guise de préambule, de s'arrêter sur les spécificités de cet ordre d'enseignement et sur les caractéristiques des enseignants universitaires. Comme relevé dans cet ouvrage pour les ordres du primaire et du secondaire, la problématique de l'enseignement au supérieur se construit à partir de la complexification



du métier d'enseignant, du statut particulier des savoirs à et *pour* enseigner, de la transformation de ces savoirs et de l'institutionnalisation de la formation à l'enseignement. Les particularismes du savoir enseigner à l'université tiennent aux conditions d'accès à la fonction enseignante et à l'identité professionnelle des enseignants avec leur allégeance à la discipline.

Les enseignants universitaires appartiennent au seul ordre d'enseignement qui ne pose pas l'obligation d'une formation pédagogique pour accéder à la profession. Il en résulte que la plupart des enseignants ne bénéficient d'aucune préparation à l'enseignement si ce n'est leur formation disciplinaire et scientifique qui en fait, avant tout, des « spécialistes disciplinaires ». Les programmes structurés et certifiants en pédagogie universitaire préparant à l'enseignement universitaire sont encore peu nombreux et rarement obligatoires pour entamer une carrière académique. Relevons une autre idée tenace de l'enseignement universitaire, un bon chercheur est automatiquement un bon enseignant. Or, comme le montrent plusieurs recherches sur la formation à l'enseignement universitaire (Knight, Tait, & Yorke, 2006), cette dernière tient plus d'une formation informelle, où l'apprentissage sur le tas prédomine ainsi que le constat que l'on apprend à enseigner principalement en enseignant.

Le double statut de chercheur et d'enseignant confère une identité professionnelle particulière aux enseignants du supérieur. Les tensions qui naissent de l'articulation entre les activités d'enseignement et de recherche (Brew, 1999, 2002), le périlleux exercice d'équilibrer à la fois la complexité du travail académique et la charge de travail ainsi que les pressions à la performance académique conduisent les enseignants à se forger une identité professionnelle à eux. Menges et Austin (2001) montrent que, forts de leur spécialité disciplinaire, les enseignants universitaires ressentent une forte allégeance à l'endroit de leur discipline d'appartenance plutôt qu'à l'endroit de leur institution ou de l'enseignement en général. Les académiques se présentent en dignes représentants de leur discipline – *Je suis sociologue. Je suis biologiste* – ce qui n'est pas le cas des enseignants du primaire ou du secondaire qui professionnellement se définissent en premier lieu comme enseignants. Ainsi, le savoir à enseigner puise dans la discipline de référence qui est le principal support identitaire alors que le savoir *pour* enseigner procède d'un monde de l'implicite qui s'acquiert à la fois au travers des responsabilités et des activités d'enseignement mais aussi au cœur même des disciplines. Il en résulte que les savoirs à enseigner alimentent les savoirs *pour* enseigner et réciproquement.

Ces particularismes du statut et de l'accès à l'enseignement supérieur pourraient justifier à eux seuls un traitement différent de la question de la formation des enseignants universitaires dans le présent chapitre. À cela s'ajoute aussi le fait que le développement professionnel des enseignants universitaires fait appel à une nouvelle problématique à l'intérieur des

sciences de l'éducation. En effet, il n'existe pas encore une forte tradition de recherche concernant les enseignants universitaires et, de surcroît, il s'avère difficile d'appliquer les modèles provenant de l'étude de la professionnalisation d'autres ordres d'enseignement à celui de l'enseignement supérieur. Le champ de recherche à laquelle nous allons nous référer pour questionner le statut des enseignants universitaires et les savoirs conviés pour expliciter leur pratique enseignante est celui de l'enseignement supérieur (Higher Education). Or ce champ et les recherches qui s'y rapportent se déclinent en plusieurs niveaux d'analyse. Le niveau macro comprend l'étude des systèmes d'enseignement supérieur et leurs contextes sociétaux et nationaux. Le plan méso s'intéresse aux institutions d'enseignement supérieur qui interagissent dans ces systèmes avec notamment l'analyse des politiques et pratiques institutionnelles. Et finalement, le plan micro prend pour objet d'études les acteurs qui évoluent au sein de ces institutions, soient-ils des enseignants, des étudiants ou des administrateurs. Le développement professionnel des enseignants s'inscrit dans le niveau micro de ce champ de recherche tout en nécessitant une analyse fine de l'impact des deux autres niveaux. C'est d'ailleurs la démarche adoptée par Langevin (2007) dans son examen de l'évolution de la formation et du soutien à l'enseignement universitaire au Québec quand, avec ses collègues, elle tisse des liens entre le contexte universitaire et l'évolution des théories et pratiques de formation des enseignants.

La recherche sur le développement professionnel des enseignants universitaires est très jeune et, par conséquent, la communauté scientifique qui se mobilise sur cette thématique commence juste à prendre forme. Celle-ci s'appuie principalement sur une littérature anglo-saxonne nichée dans le domaine plus général de l'enseignement supérieur. C'est pourquoi nous choisissons de traiter de la professionnalisation des enseignants universitaires à travers le prisme de l'enseignement supérieur et de la recherche se référant au domaine du développement académique (Eggin & MacDonald, 2003). Nous ne manquerons pas de souligner les liens entre les différents niveaux et leurs impacts sur la formation des enseignants universitaires. Pour ce faire, nous commencerons par le niveau macro en expliquant le contexte universitaire et les forces politiques et sociétales qui forgent un nouvel espace de l'enseignement supérieur. Pour le niveau méso, nous nous intéresserons à la manière dont les universités font désormais face à leur mission de formation et l'impact que cela a pu avoir sur la professionnalisation de la fonction enseignante. Au niveau micro, nous aborderons le développement professionnel des enseignants universitaires en examinant parallèlement les ancrages que constituent l'appartenance identitaire et l'approche de recherche. Ces deux dimensions, explicitées à l'aide de notions propres à l'enseignement supérieur telles que le savoir pédagogique disciplinaire et le *Scholarship of Teaching and Learning*, serviront de base à l'application de modèles de développement professionnel, illustrant de la sorte le processus

de professionnalisation des enseignants universitaires. Nous concluons le chapitre avec l'identification de pistes de recherche qu'il nous apparaîtrait particulièrement utile d'explorer dans les années à venir.

## **2 LE CONTEXTE UNIVERSITAIRE ET LES FORCES EN JEU**

Nombreuses sont les critiques adressées à l'université et les présupposés qui entourent l'enseignement universitaire. Il n'en demeure pas moins que l'on ne peut pas accuser les universités d'immobilisme, ni conclure que la fonction enseignante est le parent pauvre du développement académique. Bien au contraire, l'enseignement supérieur a connu de grands changements au cours des dernières décennies qui témoignent d'une vitalité surprenante à travers des innovations curriculaires et pédagogiques d'envergure et une revalorisation de la profession d'enseignant universitaire.

Il est communément admis que le mouvement vers le changement commence à se faire entendre dans les années 1990 en réponse à ce qui sera désigné comme la crise des universités (Renaut, 1995, 2002). Cette crise prend origine dans les décalages relevés entre les missions des universités et les besoins de développement social, culturel, économique et politique de la société. Les critiques prennent pour cible l'offre de formation des universités dont notamment la diversité excessive et le manque de lisibilité et de transparence du système éducatif tertiaire. Elles questionnent aussi la capacité des universitaires à former des citoyens aptes à évoluer et à participer activement dans la société et l'économie de la connaissance. On dénonce l'immobilisme des universités et leur aspect sclérosé incapable d'évoluer ou de s'adapter à de nouveaux besoins et attentes. On s'interroge sur le statut autonome des universités et les relations qu'elles entretiennent avec leurs autorités politiques.

Dans le paysage en mutation de l'enseignement supérieur, Romainville (2006) identifie deux facteurs à l'origine d'un regain d'intérêt pour l'enseignement supérieur avec, d'une part, la massification des études et, d'autre part, la formulation de nouvelles attentes en matière de formation. La démocratisation des études universitaires s'accompagne d'une augmentation considérable du pourcentage de classe d'âge poursuivant des études supérieures. Ainsi, le public étudiant se caractérise par la diversité des origines, la présence importante d'étudiants adultes, la variété des parcours antérieurs et les attentes en termes de perspectives professionnelles. De fait, la diversification des publics représente un premier défi pour les institutions de formation du supérieur quand il s'agit de penser la qualité de leur enseignement (Bourgeois, 2003).

Le second facteur relevé par Romainville concerne la relation entre la formation au supérieur et le développement économique, social et culturel d'une société. À l'aune du concept de société du savoir et de la connaissance, on assiste à une demande plus pressante adressée aux universités de sortir de leur fameuse tour d'ivoire pour répondre aux besoins de la société et former des citoyens aptes à participer activement à la croissance économique et culturelle de leur pays. La convention de Lisbonne (Conseil de l'Europe, 1997), qui vise une croissance du nombre de chercheurs formés, illustre cette tendance de même que l'exigence posée aux universités d'adapter leur offre de formation. Y répondre implique non seulement de prendre en considération l'employabilité des diplômés par une réforme des programmes mais aussi de réviser les méthodes pédagogiques et la pratique enseignante.

Le processus de Bologne et la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur témoignent à suffisance de la mise en place progressive d'un nouveau paysage universitaire sans pour autant être l'unique facteur déclencheur de la réforme de l'enseignement universitaire. Il est vrai que la signature de la Déclaration de Bologne est arrivée à un bon moment, ce qui explique sans doute pourquoi autant de pays l'ont ratifiée en si peu de temps et se sont engagés à en réaliser les objectifs. Le processus de Bologne représente un moyen de sortir de la crise et de renouveler l'enseignement universitaire à l'instar de ce qui a été observé pour la rénovation des études pré-graduées (Boyer, 1990) et des études doctorales (Walker, Golde, Jones, Bueschel, & Hutchings, 2008) en Amérique du Nord.

La construction de l'espace européen de l'enseignementsupérieur se définit, en premier lieu, comme une réforme curriculaire de grande envergure avec la mise en place d'un système comparable de diplômes organisé en trois cycles d'études utilisant le même système de crédits de formation. Cependant, l'harmonisation du système de formation et la réorganisation de l'offre de formation autour des compétences scientifiques et transversales ne sont pas les seuls effets puisque le processus de Bologne s'accompagne d'implications importantes sur le plan politique et institutionnel. En effet, il a contribué à une redéfinition des missions des hautes écoles dont l'articulation entre la recherche et l'enseignement. Il a permis de négocier une nouvelle cartographie des établissements d'enseignement supérieur entre les traditionnelles universités de recherche et les nouvelles institutions à vocation professionnelle. Il a servi de fondement pour repenser les rapports entre les universités publiques et leurs autorités politiques, notamment lors des débats sur la gouvernance des universités et leur autonomie quand il s'agit de discuter des moyens donnés aux institutions pour répondre à leur nouvelle mission de formation. Finalement, le processus de Bologne ouvre la voie aux procédures d'assurance qualité et d'accréditation qui forcent les universités à organiser des démarches qualité et à mettre en place des

dispositifs rigoureux, tant sur le plan scientifique que procédural, de mesure de la qualité.

Aujourd'hui, résultant des forces en jeu, on reconnaît l'existence d'un marché de l'enseignement supérieur qui, de surcroît, est très compétitif. L'internationalisation de la formation et les enjeux d'employabilité sont parmi les forces structurantes, mais il y a aussi les indices de qualité et les indicateurs de performance. Les nouvelles exigences de ce marché de la formation universitaire appellent la mise en place de procédures de gestion et de pilotage de la qualité de l'enseignement et de la formation universitaires. Il en résulte que les universités ne peuvent plus négliger leur mission d'enseignement. Le défi de la qualité passe par des modifications substantielles sur le plan curriculaire et une amélioration des pratiques enseignantes, notamment par l'introduction de nouvelles approches pédagogiques ou encore le recours à des modèles d'apprentissage adaptés aux publics variés. Afin que les enseignants soient parties prenantes de ces changements, le mouvement vers le nouveau pédagogique s'accompagne d'une nouvelle conception, voire même d'un nouveau paradigme de la fonction enseignante à l'université et du développement professionnel des enseignants-chercheurs. Il est donc aisé de conclure que la mise en place du marché de l'enseignement supérieur impose une forme de professionnalisation des enseignants universitaires qui, jusqu'à présent, était quasi inexistante dans bon nombre de systèmes d'enseignement supérieur.

### **3 LES UNIVERSITÉS FACE À LEUR MISSION DE FORMATION**

Les institutions d'enseignement supérieur n'ont pas eu à attendre le processus de Bologne pour se pencher sur l'avenir de la formation universitaire et le développement de la qualité de l'enseignement. De plus, les réformes curriculaires et la diversité croissante des étudiants ne sont pas les seules pressions auxquelles les universités doivent faire face. Langevin (2007) complète l'inventaire des facteurs sociaux et politiques mentionnés au point précédent par des considérations d'ordre plus pédagogique. Elle relève en particulier l'arrivée massive des technologies de l'information et de la communication, la tendance à privilégier des modèles pédagogiques centrés sur l'apprentissage des étudiants et, finalement, une approche post-moderne du savoir.

Le développement pédagogique dans l'enseignement universitaire s'organise autour d'une double visée avec, d'un côté, le renforcement des activités d'enseignement et d'apprentissage et, d'un autre, la promotion et la valorisation de l'enseignement universitaire. Dans le premier cas, les institutions sont invitées à prendre des actions concrètes au niveau des enseignants et des programmes afin de soutenir l'innovation curriculaire et

pédagogique et d'engager la communauté académique dans une réforme de l'enseignement universitaire. Dans le second cas, on vise une meilleure prise en compte des activités d'enseignement dans un environnement traditionnellement plus orienté vers la recherche. Cela implique que les institutions universitaires inscrivent le développement pédagogique dans leur agenda politique et leur plan stratégique, puis agissent de manière proactive pour reconnaître et soutenir la qualité de l'enseignement.

Il est communément admis que les carrières académiques reposent en grande partie sur les performances de recherche qui s'expriment par le nombre de publications ou de fonds de recherche obtenus. Il en résulte que les activités d'enseignement sont souvent considérées comme le parent pauvre et en mal de reconnaissance institutionnelle. Cependant, l'émergence récente de la notion de développement professionnel ou de développement académique pour les enseignants-chercheurs universitaires porte un nouveau regard sur le travail académique et l'articulation entre les activités d'enseignement et de recherche et la compatibilité de cette double mission. Huber (2004) plaide, par exemple, pour une vision où la recherche et l'enseignement se complètent plus qu'elles n'entrent en compétition. Les travaux de Brew et Boud (1996) proposent une définition holistique du travail académique qui comprend à la fois la recherche, l'enseignement et des activités de gestion académique. Il importe, dès lors, que la formation des enseignants-chercheurs et la gestion des carrières académiques puissent prendre en charge toutes les dimensions du travail académique sans en survaloriser l'une au détriment des autres.

Face aux discours de la qualité de la formation, le plus grand défi pour les universités réside dans la difficulté à définir ce qu'est la qualité dans l'enseignement universitaire. Les démarches qualité représentent un enjeu de taille dans le paysage européen de l'enseignement supérieur et la montée en puissance des procédures d'assurance qualité et d'accréditation témoigne de cette volonté de documenter la qualité de l'enseignement et de mesurer les performances des universités. Or la qualité de l'enseignement universitaire n'est pas une propriété ontologique qui attend d'être mesurée. Les établissements se trouvent en prise de définir ce qu'est la qualité. *Qu'est qu'un bon cours? À quoi reconnaît-on un bon enseignant? Quel est le minimum requis pour retenir un candidat à l'enseignement universitaire?* Autant de questions qui amènent les institutions à s'entendre sur des critères et standards de qualité ensuite utilisés pour mesurer celle de l'enseignement (Romainville, 2009).

Les réponses institutionnelles pour reconnaître et revaloriser la fonction enseignante et sa contribution dans le travail académique n'ont pas tardé à se faire connaître. Elles composent désormais un éventail large de mesures d'accompagnement prises pour assurer le développement pédagogique (Saroyan & Frenay, 2009). Relevons, en premier, les offres de formation

à l'enseignement universitaire. Ces dernières se présentent comme une formation initiale ou continue à la pratique d'enseignement en milieu universitaire et fleurissent sous des formes très différentes dans la plupart des universités de recherche. Si leur fréquentation reste encore largement facultative, ces formations sont perçues comme un atout majeur dans une carrière académique. Il convient aussi de préciser que, hormis quelques rares exceptions, les formations visant le développement de compétences autres que dans le domaine de l'enseignement, par exemple dans les domaines de la recherche, de la supervision et de l'administration, sont quasi absentes du paysage universitaire.

La mise en place de ces formations implique que les compétences clés d'un enseignant universitaire aient été identifiées et formalisées. Les référentiels de compétences pour l'enseignement universitaire commencent, eux aussi, à se faire connaître. Ils sont principalement validés et portés par les associations et réseaux professionnels (Parmentier, 1999 ; POD, 2002 ; SEDA, 2005) et comprennent les macro-compétences de l'enseignement universitaire déclinées ensuite en compétences spécifiques. Ces référentiels sont exploités pour organiser et conduire des activités de formation ou pour évaluer le développement pédagogique des enseignants.

Le développement pédagogique dans les universités se signale par l'apparition des services de soutien à l'enseignement qui ont pour mission de soutenir et renforcer l'enseignement et les apprentissages. Aujourd'hui, la plupart des universités de recherche disposent de telles structures et se reconnaissent dans leurs missions de développement pédagogique et les activités proposées aux enseignants. Le développement pédagogique de l'enseignement universitaire dispose d'un cadre conceptuel formalisé et reconnu (Eggins & MacDonald, 2003 ; Taylor & Rege Colet, 2008) soutenu par une communauté académique active qui accumule un savoir professionnel comprenant des recherches publiées et des analyses de pratiques. Les activités de ces centres comprennent traditionnellement la formation à l'enseignement universitaire, le conseil et l'accompagnement pédagogiques ainsi que l'évaluation formative des activités d'enseignement. Le développement pédagogique des enseignants sur le lieu de travail fait l'objet d'une attention particulière, assurée le plus souvent par les services de soutien à l'enseignement. Si ces derniers assurent une grande partie des formations à l'enseignement, ils proposent également un accompagnement et du conseil pédagogique. L'expertise acquise en matière de développement pédagogique alimente les activités de terrain auprès des enseignants mais aussi l'élaboration des politiques et stratégies institutionnelles en la matière.

Parmi les autres mesures prises par les universités pour reconnaître l'importance de l'enseignement, mentionnons la place qui lui est désormais réservée dans le recrutement académique ou lors des renouvellements de mandats. Si, autrefois, les candidats étaient invités à faire état de leurs acti-

vités de recherche et à les documenter en profondeur, les mêmes exigences peuvent maintenant être posées pour les activités d'enseignement. L'introduction progressive et systématisée des dossiers d'enseignement témoigne de l'importance accordée au volet de l'enseignement dans la sélection des candidats. Finalement, les prix d'excellence dans l'enseignement ainsi que les fonds d'innovations pédagogiques représentent d'autres incitations à développer l'enseignement et à reconnaître publiquement les projets porteurs et exceptionnels.

À la lecture de ce qui précède, on comprend que la professionnalisation des enseignants universitaires découle des mesures prises par les institutions plus que d'un besoin reconnu par les enseignants eux-mêmes. En effet, leur identité professionnelle s'appuyant sur leur discipline, peu d'enseignants-chercheurs ressentent le besoin de se professionnaliser en tant qu'enseignants. Le processus de professionnalisation tire donc son origine dans les politiques et programmes institutionnels dont certains découlent de contextes nationaux très prescriptifs comme, par exemple, au Royaume-Uni. Outre ces contextes, la professionnalisation est aussi intimement liée au développement de ce domaine de recherche et de pratique désormais porté par les centres de soutien qui forment la communauté du développement académique.

#### **4 LE SAVOIR ENSEIGNER UNIVERSITAIRE**

Jusqu'à présent notre analyse du contexte fait état de la construction d'un paysage européen de l'enseignement universitaire qui donne forme à un marché compétitif de l'enseignement supérieur où les questions de la qualité de l'enseignement occupent une place prépondérante. Nous arguons que ces effets de contexte contribuent à la professionnalisation de la fonction enseignante à l'université dans un environnement qui traditionnellement accordait peu d'intérêt à l'enseignement. Or ce phénomène suppose la constitution d'un savoir professionnel autour de l'acte d'enseignement en milieu universitaire. Les modèles convoqués pour expliciter ce nouveau savoir professionnel en construction sont examinés dans la présente partie.

Tel que démontré précédemment, enseigner à l'université revêt un caractère particulier puisque les enseignants universitaires ne reçoivent aucune formation les destinant à l'enseignement, si ce n'est leur formation de chercheur disciplinaire. Parallèlement, des changements aux niveaux systémique et institutionnel de l'enseignement supérieur requièrent que les enseignants universitaires se professionnalisent. Du coup, l'identité professionnelle des enseignants universitaires et leur développement dépendent grandement de deux dimensions, soit l'ancrage disciplinaire des savoirs pédagogiques mobilisés et la relation entre ces savoirs et les activités de



recherche. Pour illustrer ces deux dimensions du processus de professionnalisation des enseignants universitaires, nous faisons appel à deux notions qui deviennent de plus en plus importantes dans le domaine de recherche que constitue l'enseignement supérieur, soit le savoir pédagogique disciplinaire (*discipline-specific pedagogical knowledge*) et le *Scholarship of Teaching and Learning*<sup>1</sup>.

#### **4.1 L'ancrage disciplinaire du savoir enseigner universitaire**

Les enseignants universitaires sont généralement formés à l'intérieur de cadres disciplinaires assez précis, induisant ainsi un processus de socialisation à une discipline donnée, ce qui explique que les enseignants-chercheurs en viennent à manifester une allégeance importante à l'endroit de leur discipline d'appartenance plutôt qu'à leur fonction d'enseignant. Une telle situation rend donc la description de savoirs communs aux enseignants universitaires des plus difficiles d'autant plus que chaque discipline enseignée à l'université peut se décliner en plusieurs sous-disciplines qui se rejoignent parfois très peu les unes les autres. Néanmoins, diverses taxonomies relatives aux savoirs des enseignants des ordres primaire et secondaire ont été utilisées pour examiner les savoirs des enseignants universitaires (par exemple, Reynolds, 1989; Shulman, 1986, 1987; Turner-Bisset, 1999). Parallèlement, d'aucuns ont développé des taxonomies spécifiques à l'enseignement universitaire (par exemple, McAlpine, Weston, Beauchamp, Wiseman, & Beauchamp, 1999; Weston *et al.*, 2000). Toutefois, ces dernières ne visent que les savoirs propres à l'enseignant lui-même et tiennent peu compte du contexte dans lequel ces savoirs sont développés, donc du contexte disciplinaire. C'est là que le bât blesse puisque la socialisation disciplinaire qui s'opère commanderait que l'on examine davantage les dimensions du contexte dans lequel l'enseignant développe ses savoirs pédagogiques.

Parallèlement à l'étude des savoirs reliés à l'enseignement des enseignants universitaires, certaines recherches ont précisément examiné les contextes dans lesquels ces savoirs sont développés, et plus particulièrement l'influence des contextes sur la nature des savoirs développés (Becher, 1989; Becher & Trowler, 2001; Neumann, 2001; Neumann & Becher, 2002; Ylijoki, 2000). On en est donc venu à constater l'importance du

---

1. Le concept de *Scholarship of Teaching and Learning*, souvent contracté en SoTL, pourrait se traduire en français par « l'érudition par l'enseignement », le terme « *scholar* » signifiant littéralement « érudit », de la même manière qu'un enseignant universitaire devient un érudit par la recherche ou un expert. Langevin (2007) propose de traduire l'expression SoTL par « expertise de la pratique et de la recherche dans l'enseignement et l'apprentissage à l'université ». Faute de traduction satisfaisante, nous nous rallions au choix des collègues québécois et nous préférons utiliser l'expression anglaise car elle présente mieux le message du lien entre recherche et enseignement que l'expression française.

contexte disciplinaire sur le développement de savoirs reliés à l'enseignement des enseignants universitaires. Ainsi, l'ensemble des savoirs reliés à l'enseignement universitaire, ce que l'on pourrait qualifier globalement de « savoir pédagogique » (ou de savoir *pour* enseigner) comporterait, chez les enseignants universitaires, un très fort ancrage disciplinaire à tel point que le « savoir pédagogique » ne pourrait que difficilement être dissocié du « savoir disciplinaire » (ou savoir à enseigner). Autrement dit, pour qu'un savoir pédagogique soit utile à un enseignant universitaire, il doit être intimement lié à la discipline d'enseignement. Cette approche est soutenue par diverses recherches et pratiques examinant la nature et l'importance d'un « savoir pédagogique disciplinaire » pour les enseignants universitaires (Donald, 1983, 1995, 2002 ; Gibbs, 1996, 2000 ; Healey, 2000 ; Jenkins, 1996 ; Lenze, 1995, 1996). Une façon de représenter les savoirs pour l'enseignement des enseignants universitaires serait donc de décrire de façon empirique ce « savoir pédagogique disciplinaire » commun aux enseignants universitaires, soit une forme de savoir qui intégrerait à la fois le savoir à enseigner et le savoir *pour* enseigner.

Dans la recherche en sciences de l'éducation, la notion de savoir pédagogique disciplinaire (ou SPD) est classiquement examinée dans le cadre de deux traditions de recherche spécifiques : 1) les recherches portant sur la base de connaissances pédagogiques (Hiebert, Gallimore & Stigler, 2002 ; Munby, Russell & Martin, 2001 ; Shulman, 1986) ; 2) les recherches portant sur la spécificité disciplinaire dans l'enseignement universitaire (Becher & Trowler, 2001 ; Donald, 2002 ; Neumann, 2001). Dans les recherches sur la base de connaissances pédagogiques, trois composantes ont été identifiées comme servant de guide à un enseignant universitaire au sujet de son enseignement. Elles comprennent : 1) les connaissances de l'enseignant en lien avec l'enseignement (l'ensemble des structures cognitives dynamiques et relativement consensuelles qui mènent à un enseignement compétent) ; 2) les croyances de l'enseignant en lien avec l'enseignement (les suppositions personnelles et souvent non testées au sujet de l'enseignement qui guident ses actions) ; et 3) les objectifs de l'enseignant en lien avec l'enseignement (ce qu'un enseignant essaie d'accomplir, ses attentes et intentions au sujet de l'enseignement, que ceux-ci dépendent du court ou du long terme).

Dans les recherches sur la spécificité disciplinaire, on découvre deux types de caractéristiques disciplinaires affectant les choix pédagogiques d'un enseignant à l'université. Il s'agit, d'une part, des caractéristiques socio-culturelles de la discipline (les caractéristiques qui sont construites socialement par l'établissement de normes, de pratiques ou de règles au sein d'un groupe d'individus) et, d'autre part, des caractéristiques reliées à la structure épistémologique de la discipline (les caractéristiques qui dépendent directement de la structuration du champ disciplinaire). Dans ce champ de recherches, on a longtemps cherché à catégoriser les disciplines selon des

caractéristiques telles que « pures » ou « appliquées », selon qu'elles visent exclusivement ou non le développement d'un savoir appliqué, ou encore telles que « dures » ou « molles », selon qu'elles fassent preuve ou non de cohésion paradigmatique (Becher, 1994; Biglan, 1973). Une telle catégorisation a conduit à identifier des caractéristiques propres aux disciplines en ce qui concerne leur enseignement ou leur apprentissage (par exemple, Donald, 1995, 2002; Neumann, 2001; Neumann & Becher, 2002). Bien que ces recherches puissent s'avérer utiles de prime abord, elles s'avèrent vite trompeuses puisque trop réductrices. En effet, le déterminisme sous-jacent à ces recherches (par exemple, puisque la physique est « pure » et « dure », elle doit s'enseigner et s'apprendre de telle ou telle façon) ne reflète pas la réalité, à savoir que chaque enseignant fait des choix qui débordent des contraintes socio-culturelles ou épistémologiques imposées par une discipline.

C'est ainsi que les deux traditions de recherche mentionnées plus haut – celle sur les connaissances pédagogiques ou celle sur la spécificité disciplinaire – sont limitées quant à leur habileté à décrire le concept de SPD dans toute sa complexité. De plus, elles sont très peu utilisées simultanément pour informer le développement professionnel des enseignants universitaires, leur pratique réflexive ou même la recherche sur leurs pratiques enseignantes. Pourtant, utilisées conjointement, elles permettent de mieux cerner le phénomène du SPD puisque la démarche relie les composantes de la base de connaissances pour l'enseignement aux composantes de la spécificité disciplinaire du domaine d'enseignement. En d'autres mots, les éléments internes (base de connaissances pour l'enseignement) et les éléments externes (spécificité disciplinaire) à l'enseignant qui ensemble contribuent à la formation du SPD peuvent être examinés simultanément.

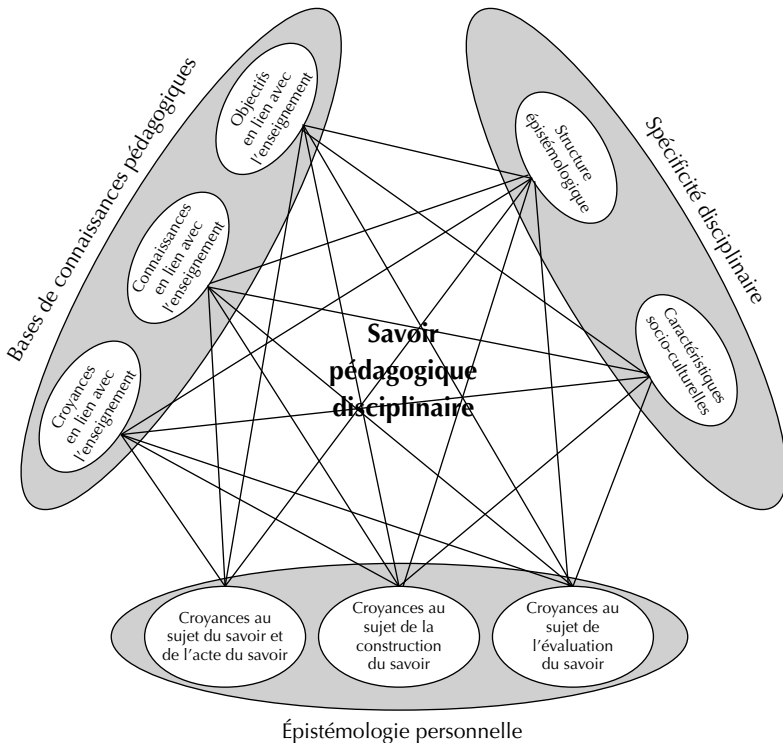
Un modèle intégré du SPD a justement été développé dans le cadre de recherches empiriques (Berthiaume, 2007) qui examinent les éléments internes et externes contribuant à la formation du SPD. Ce modèle va toutefois plus loin que ces deux traditions de recherche en ce qu'il inclut aussi les composantes d'une troisième tradition de recherche, soit celle portant sur la notion d'épistémologie personnelle (les croyances entretenues à l'égard du savoir ainsi que leur développement) (Baxter-Magolda, 2002; Hofer & Pintrich, 2002; Perry, 1998; Schommer-Aikins, 2002). Cette troisième dimension apparaît essentielle dans l'articulation du lien entre la base de connaissances pédagogiques et la spécificité disciplinaire notamment parce que les croyances qui sont présentes dans la base de connaissances pédagogiques peuvent interagir avec l'ensemble des savoirs formant une discipline. Ainsi, la vision qu'entretient un enseignant universitaire à l'égard du savoir en général et de son développement peut parfois agir à titre d'agent de médiation entre les processus de pensée à l'égard de l'enseignement et les caractéristiques spécifiques affectant l'enseignement dans sa discipline tel qu'il les perçoit. À titre d'exemple, ceci pourrait expliquer pourquoi les enseignants universitaires provenant d'une seule et même discipline n'en-

visagent pas tous cette discipline de la même façon et donc en viennent à enseigner les mêmes sujets différemment les uns des autres.

Dans les recherches sur l'épistémologie personnelle, trois composantes sont perçues comme jouant un rôle particulièrement important: 1) les croyances au sujet du savoir et de l'acte de savoir (comment un enseignant perçoit le savoir et les diverses actions associées à l'idée de savoir); 2) les croyances au sujet de la construction du savoir (comment un enseignant perçoit le développement ou l'accumulation de savoirs); et 3) les croyances au sujet de l'évaluation du savoir (comment un enseignant attribue plus ou moins de valeur à certaines formes de savoir plutôt qu'à d'autres).

Le modèle empirique du SPD incorpore simultanément les trois traditions de recherche présentées ci-dessus ainsi que les diverses composantes provenant de ces trois traditions. De fait, le SPD développé par un enseignant universitaire correspond à un ensemble complexe de relations entre les diverses composantes provenant de ces trois sources (voir la figure 1). La validation empirique du modèle, effectuée par l'entremise d'études de

**Figure 1** Modèle empirique du savoir pédagogique disciplinaire (SPD)  
(Berthiaume, 2007)



cas, fait émerger des dimensions spécifiques à chaque composante du modèle, de même que les relations existant entre ces diverses dimensions (Berthiaume, 2007, 2008). Ainsi, le modèle empirique du SPD peut servir d'outil pour décrire comment un enseignant universitaire parvient à relier ses connaissances pédagogiques génériques (son savoir *pour* enseigner) aux caractéristiques spécifiques de sa discipline d'enseignement (son savoir à enseigner), et ainsi se développer professionnellement dans ses fonctions d'enseignant.

#### **4.2 L'académisation des savoirs enseigner à l'université**

D'aucuns prétendent que la valorisation de la fonction enseignante à l'université sera possible le jour où le savoir pédagogique (ou le savoir *pour* enseigner) aura le même statut ou prestige aux yeux des académiques que le savoir scientifique (ou le savoir à enseigner). Cette hypothèse suscite quelques réserves dans un milieu où les tenants de la position selon laquelle la pédagogie relève plus d'un art ou d'un artisanat sont plus nombreux que ceux qui s'efforcent de défendre le champ de l'enseignement universitaire comme une véritable activité scientifique. Il n'en demeure pas moins que l'idée de procéder à une académisation des savoirs enseigner à l'université commence à faire son chemin. Il s'agit de montrer que le volet enseignement de la profession académique répond aux mêmes exigences, critères et normes que les activités de recherche. Cette démarche est portée par la notion de *Scholarship of Teaching and Learning* (ou SoTL<sup>2</sup>) qui, pour éviter la dichotomie entre recherche et enseignement, propose de les articuler. La notion a été introduite par Boyer (1990) qui propose de revoir la définition de la profession académique et de reconnaître la diversité des tâches qui se répartissent entre la découverte, l'intégration, l'enseignement et l'engagement dans la collectivité.

Le SoTL argumente que le savoir enseigner à l'université exige une rigueur de pensée alimentée par la recherche. L'enseignement universitaire ne se résume plus simplement à une pratique sociale mais relève désormais d'une démarche de recherche. La pratique enseignante universitaire s'appréhende à travers des formalisations, des cadres conceptuels, des modèles théoriques qui sont mis à l'épreuve de la vérification. Le champ de recherche qui en découle est soumis à évaluation selon les standards académiques usuels et les résultats sont publiés. De fait, le savoir d'expertise sur l'enseignement et l'apprentissage en milieu universitaire est à la fois évalué et rendu public contribuant, ce faisant, à valoriser l'enseignement universitaire et les initiatives pédagogiques.

---

2. Nous adoptons ici la tradition de la littérature anglophone et québécoise qui consiste à utiliser, par souci de concision, la contraction SoTL.

Kreber (2002) ajoute que le SoTL s'inscrit dans un processus de développement professionnel. Elle identifie trois étapes: 1) l'excellence dans l'enseignement; 2) l'expertise dans l'enseignement; et 3) le SoTL. L'excellence dans l'enseignement correspond à une pratique enseignante efficace qui conduit à des apprentissages en profondeur et durables. L'expertise dans l'enseignement suppose un savoir sur l'enseignement et l'apprentissage puisé à la fois dans l'expérience et la pratique, et alimenté par la recherche et les données d'études. Le SoTL implique de partager son savoir sur l'enseignement et l'apprentissage selon des formes qui peuvent être évaluées par ses pairs de la même manière que d'autres savoirs empiriquement mis à l'épreuve. Ce modèle a d'ailleurs été repris par la Higher Education Academy au Royaume-Uni pour la mise en place du Professional Standards Framework. Ce dernier clarifie, pour l'ensemble du pays, les niveaux de développement professionnel pour les enseignants universitaires et les standards à atteindre pour chaque niveau (HEA, 2006).

Le SoTL est le concept privilégié pour concevoir le développement professionnel des enseignants. Par exemple, les activités de développement pédagogique proposées par les centres de soutien à l'enseignement reprennent les trois niveaux de développement nommés par Kreber. Afin d'atteindre l'excellence dans l'enseignement, ils organisent de la formation de base à l'enseignement et aux compétences d'enseignement. Pour développer l'expertise en enseignement, ils encouragent la diffusion d'un savoir issu de la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage, la réflexivité sur la pratique d'enseignement et les processus de régulation qui contribuent à forger l'expertise sur l'enseignement et l'apprentissage. Finalement, pour développer le SoTL, les centres soutiennent les enseignants et collègues, toutes disciplines confondues, qui conduisent des recherches et études sur la pratique d'enseignement et les aident à diffuser les résultats dans la communauté académique.

D'emblée le concept de SoTL a connu un large succès auprès des conseillers pédagogiques et des chercheurs en éducation œuvrant au développement de l'enseignement supérieur et de la pédagogie universitaire. La communauté des conseillers pédagogiques (ou *academic developers*, en anglais), cherchant à assurer leur niche dans le domaine de l'enseignement supérieur (*Higher Education*), a même repris la notion de *Scholarship* (en tant qu'expertise) pour définir le champ du *Scholarship in Academic Development*. Dans un ouvrage éponyme (Eggs & MacDonald, 2003), la communauté interroge le concept et le statut du développement pédagogique dans les universités et examine la recherche conduite dans le domaine.

Les tenants du SoTL argumentent qu'il confère de la validité scientifique à la pratique enseignante et à la pédagogie universitaire ainsi qu'aux activités mises en œuvre pour le développement de la qualité de l'enseignement. La crédibilité scientifique est acquise par la forte articulation entre la recherche

et la formation. Mais outre la reconnaissance scientifique et institutionnelle, de par sa démarche procédant d'une action théorisée et collective, le SoTL permet d'impliquer les acteurs, soit les enseignants eux-mêmes, dans la construction du champ. Quand on sait l'importance que les universitaires accordent à leur participation à l'institution, à la définition de ses pratiques sociales et aux positions stratégiques à adopter, on comprend comment le SoTL permet à des enseignants qui entendent modéliser leur pratique professionnelle de devenir des chercheurs en éducation susceptibles de prendre en main la définition de leur professionnalité tout en intégrant la complexité et la pluralité des contextes. Langevin (2007) résume les potentialités du SoTL en soulignant l'émergence d'une posture professionnelle impliquant une position théorique, une approche par la pratique réflexive et la possibilité de conduire des recherches-actions.

## **5 LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS-CHERCHEURS**

Dans la section précédente, nous avons expliqué les deux grandes dimensions de l'identité professionnelle des enseignants universitaires à l'aide des notions de savoir pédagogique disciplinaire et de *Scholarship of Teaching and Learning*. Ceci nous a permis de prendre conscience du matériau à la base de la professionnalisation enseignante, du genre de savoirs à et pour enseigner qui doivent être mobilisés en enseignement universitaire. Dans la section qui suit, nous combinons ce matériau aux processus de développement professionnel généralement observés en enseignement supérieur. Ceci permettra de prendre conscience des caractéristiques particulières de la professionnalisation des enseignants universitaires.

Le savoir lié à l'enseignement universitaire est généré en grande partie par des pratiques inscrites dans des contextes locaux où des compréhensions nouvelles, des approches innovantes et une terminologie sans cesse remaniée permettent de dire l'enseignement et l'apprentissage. L'expertise professionnelle qui en résulte est à la croisée des savoirs issus de la recherche et des savoirs issus de l'expérience, ce qui est probablement aussi le cas de l'enseignement dans d'autres ordres. Le développement de la pédagogie universitaire comme un domaine à part entière exige de faire sens des expériences et des savoirs issus de la pratique comme de la recherche. Cela suppose, par ailleurs, qu'ils soient partagés, discutés, validés et réfutés au sein de communautés de pratiques dûment constituées et reconnues. Dans le domaine de l'enseignement universitaire, on se réfère souvent aux apports de Eraut (2007) qui défend que le savoir professionnel implique l'articulation et l'intégration d'un savoir codifié et d'un savoir non codifié. Il identifie deux obstacles à la consolidation d'un savoir professionnel. Le premier tient au fait que plusieurs aspects de la pratique professionnelle

relèvent de l'implicite et échappent ainsi à une formalisation. Le second est que la pratique professionnelle est par définition complexe et que, pour qu'un cadre conceptuel soit valide, il doit à la fois rendre justice à cette complexité tout en reconnaissant les différences de contextes. Comme relevé par Taylor et Rege Colet (2008), les cadres conceptuels qui décrivent la pratique enseignante à l'université doivent s'appuyer sur la pratique professionnelle et représenter le savoir partagé à l'intérieur d'une communauté de pratique. Or ces cadres doivent aussi être alimentés par la recherche et mis à l'épreuve d'un examen critique de manière à progresser et évoluer dans la compréhension de l'enseignement et de l'apprentissage en milieu universitaire.

Knight (2002) partage ce point de vue et propose un modèle de développement professionnel qui retrace le passage d'un savoir individuel implicite à un savoir explicite partagé au sein d'une communauté de pratiques. Selon lui, le savoir professionnel résulte d'un apprentissage individuel et social comprenant quatre phases: 1) le savoir individuel implicite qui est automatique et intuitif; 2) le savoir individuel explicite qui est conscient; 3) le savoir explicite ancré dans une communauté ou une activité qui est public, objectif et scientifique; 4) le savoir implicite ancré dans une pratique de communauté qui est collectif et culturel. Dans le modèle de Knight, les passages d'un savoir à un autre résultent de la pratique réflexive, de stratégies de gestion des connaissances, de pratiques sociales et de mise en œuvre de modèles conceptuels et de savoirs formalisés.

À l'évidence, d'autres modèles peuvent être invoqués pour décrire le développement professionnel des enseignants universitaires et leur expertise d'enseignement. Mais, ici, le plus important est de relever que ce savoir enseigner devient l'objet d'un examen attentif donnant lieu à des modèles de développement, à des cadres conceptuels quant à la nature des savoirs à et *pour* enseigner, à des recherches et à des examens attentifs de la pratique professionnelle. Nous sommes loin des temps où l'on considérait qu'enseigner à l'université tenait d'un art ou d'un artisanat plus que d'une science. De l'obscurantisme, voire de l'opacité relevée par Bourdieu (1984), l'enseignement universitaire entre dans une période d'explicitation et de formalisation des savoirs scientifiques et professionnels qui la composent. Ce passage de l'implicite à l'explicite est souvent évoqué pour fonder le mouvement vers la professionnalisation de la fonction enseignante.

Questionnés sur la manière par laquelle ils ont appris à enseigner à l'université, la grande majorité des enseignants indiquent que c'est tout simplement en enseignant (Knight, Tait & Yorke, 2006; Rege Colet & Clement, à paraître) confirmant en cela que l'enseignement universitaire ne nécessite pas un parcours balisé ou un programme de formation professionnelle. Le métier d'enseignant s'apprend sur le tas, au gré des échanges avec les collègues, éventuellement en fréquentant un atelier ou séminaire sur la



pédagogie universitaire ou en innovant avec une méthode pédagogique. En bref, l'expertise professionnelle résulte d'une formation informelle et peu structurée faisant appel à une multitude de situations et de contextes différents. La professionnalisation de la fonction enseignante à l'université implique de comprendre *comment* et *où* les enseignants-chercheurs apprennent. Sharpe (2004) montre que ces questions peuvent être abordées en s'appuyant sur les cadres conceptuels traitant de la formation des adultes et du savoir professionnel.

Pour ce qui concerne le « comment » les enseignants apprennent à enseigner, deux approches de développement professionnel sont régulièrement mentionnées : d'une part, l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) et, d'autre part, la pratique réflexive selon la perspective de Schön (1983). Ces apports soutiennent que le développement professionnel s'appuie sur une pratique authentique et sur la capacité de réfléchir sur sa pratique professionnelle. À titre d'illustration, McAlpine et Weston (2000) montrent comment la pratique réflexive permet à des enseignants d'innover sur le plan pédagogique et de proposer un enseignement exemplaire tout en construisant une base de connaissances pédagogiques adaptée à leurs besoins d'enseignant.

L'apprentissage sur le lieu du travail, ou ce qui est plutôt désigné comme l'apprentissage situé (Lave & Wenger, 1991), est un des principes fondateurs de la formation professionnelle qui s'applique bien à la formation des enseignants universitaires. Il permet de souligner que la formation, reconnue comme informelle, prend place sur le terrain. Knight (2002) déclare que le développement professionnel des universitaires se déroule au sein de leur département à travers des activités de conseil et non à la suite d'une formation organisée ou un atelier de pédagogie universitaire. L'étude de Ballantyne, Bain et Packer (1999) sur les données recueillies auprès de 44 enseignants exemplaires corrobore l'importance de l'apprentissage situé. Selon leurs expériences, les facteurs ayant le plus influencé leur développement sont les échanges avec les collègues et les stratégies collaboratives. Les études de Rege Colet et Clement (à paraître) confirment l'importance accordée à l'expérience de terrain et à la collaboration avec les collègues au sein des départements. Leurs enquêtes menées auprès d'enseignants dans deux universités de recherche montrent une grande similarité dans leur compréhension et approche du développement professionnel. Si la formation informelle basée sur un travail collaboratif avec ses pairs et une réflexion individuelle sur sa pratique d'enseignement est hautement valorisée, les enseignants ne rejettent pas pour autant la possibilité de suivre une formation structurée et de bénéficier d'apports théoriques et conceptuels concernant l'enseignement universitaire. L'intérêt pour ces apports formels réside dans le besoin de reconnaissance institutionnelle et de pouvoir valoriser les activités d'enseignement sur le plan de la carrière.

Ces éléments sur *comment* et *où* les enseignants universitaires développent leur savoir pédagogique sont cruciaux pour les centres ou services de soutien à l'enseignement qui ont pour mission d'offrir des formations à l'enseignement universitaire et du conseil pédagogique. Les enquêtes auprès des enseignants et les conceptualisations autour de l'expertise professionnelle sont précieuses pour aligner les activités de développement pédagogique des centres sur les besoins de formation des enseignants. Brew et Boud (1996) recommandent une approche holistique qui tient compte des changements intervenant dans les rôles et fonctions académiques. Il s'agit de reconnaître le caractère autonome du travail académique et de faire preuve de flexibilité et d'adaptabilité. Selon eux, une « bonne » approche de développement pédagogique doit pouvoir répondre aux besoins de formations des enseignants tout en identifiant les besoins liés au contexte dans lesquels ils évoluent. L'approche doit prendre en considération les multiples facettes du travail académique (notamment l'articulation recherche-enseignement) et les différentes étapes d'une carrière académique.

Les enquêtes menées auprès des enseignants montrent l'intérêt de combiner des activités de formations formelles à l'enseignement universitaire, selon des modalités flexibles, avec un accompagnement individualisé. Les activités formatrices sont importantes pour introduire la réflexion, pour découvrir de nouvelles perspectives ou pour développer les concepts qui sous-tendent le processus complexe d'enseignement et d'apprentissage. Elles permettent de présenter des cadres conceptuels, des données informées par la recherche sur l'enseignement universitaire ou tout simplement, comme le disent souvent les enseignants, de mettre les bons mots sur des observations faites sur le terrain. Ce format correspond également à la vision idéale des enseignants sur ce que devrait être une formation professionnelle et c'est pour cela qu'il est jugé acceptable par la communauté académique. Idéalement, les ateliers de formation devraient être couplés avec de l'accompagnement individualisé, sous forme d'observation, de supervision de travail de portfolio ou d'activités de pratique réflexive. Ces activités permettent de donner du sens à la pratique professionnelle et de faire ressortir les apprentissages informels qui résultent de l'action.

## **6 CONCLUSION. QUE DIRE DES SAVOIRS POUR ENSEIGNER POUR LES ENSEIGNANTS UNIVERSITAIRES ?**

Dans le cadre de ce chapitre, nous avons cherché à démontrer que le fait d'enseigner à l'université n'est pas seulement tributaire d'un ensemble de savoirs *pour* et à enseigner, mais repose aussi sur une identité professionnelle forte et le contexte dans lequel cette identité s'inscrit. Ainsi, nous avons décrit les spécificités de l'ordre d'enseignement universitaire à l'aide d'une grille

d'analyse multi-niveaux (macro, meso et micro) et les caractéristiques des enseignants qui y œuvrent. Nous avons aussi traité de l'émergence d'une fonction enseignante à l'université, laquelle découle en grande partie de la mutation actuelle du paysage universitaire et en particulier du rôle de plus en plus important que jouent les questions d'assurance qualité. Parallèlement, nous avons évoqué l'importance de la formalisation des savoirs reliés à l'enseignement, de même que la valorisation et la reconnaissance de la fonction enseignante dans le développement de celle-ci.

La description du contexte de l'enseignement universitaire nous a ensuite permis d'aborder la pratique enseignante universitaire elle-même. Nous y avons présenté diverses approches théoriques et empiriques permettant d'envisager le savoir enseigner universitaire, toutes mettant l'accent sur le lien très étroit existant entre les savoirs pédagogiques (savoirs *pour* enseigner) et les savoirs disciplinaires (savoirs *à* enseigner) à l'université. Nous avons ensuite examiné comment de tels savoirs se développent, cette fois en faisant appel à divers modèles de développement professionnel qui mettent en valeur les notions de pratique réflexive et de communauté de pratique. Cela nous a amené à formuler le constat que les savoirs enseigner à l'université s'académisent de plus en plus, leur développement s'apparentant dorénavant davantage à une démarche de recherche systématique, documentée, vérifiée et partagée et non pas à une démarche de découverte dépendant du hasard. Ceci découle en grande partie de la relation très étroite entre enseignement et recherche qui est une des caractéristiques fondamentales de l'enseignement universitaire. Alors que dire des savoirs enseigner pour les enseignants universitaires? Ou plutôt quelles questions formuler pour stimuler la recherche sur ce sujet de grande importance dans les années à venir? D'abord, il apparaît évident que le développement des savoirs enseigner à l'université ne dépend pas exclusivement de l'enseignant lui-même mais aussi du contexte dans lequel ce dernier œuvre. Ainsi, les approches visant à favoriser le développement des savoirs enseigner à l'université devraient probablement être multidimensionnelles, ciblant à la fois des éléments de contexte autant que les aptitudes des enseignants eux-mêmes. Ceci découle du fait que l'identité professionnelle, comme nous l'avons expliqué, est un facteur fondamental dans le développement des savoirs enseigner. Si le développement de la fonction enseignante n'est pas encouragé au plan institutionnel, il est peu probable que l'enseignant ressente un quelconque besoin de développer ses aptitudes pédagogiques, ses savoirs enseigner. Il serait donc des plus opportuns de chercher à mieux comprendre l'articulation entre les mesures institutionnelles d'encouragement à la professionnalisation et le développement professionnel des enseignants universitaires. Comment ces derniers réagissent-ils à tel ou tel type de mesure? Quel mode de mise en œuvre devrait être privilégié? Et comment cerner l'influence du contexte sociétal ou systémique sur ces pratiques institutionnelles et/ou les réactions des enseignants universitaires?

Ensuite, les savoirs enseigner à l'université étant étroitement reliés aux savoirs disciplinaires, les démarches de développement de tels savoirs devraient pouvoir s'inscrire dans les traditions disciplinaires existantes. Autrement dit, le développement de savoirs pédagogiques devient possible quand ceux-ci sont constamment mis en relation avec les savoirs disciplinaires. À quoi bon développer un inventaire de stratégies pédagogiques si l'on ne sait pas comment les appliquer dans un contexte disciplinaire spécifique? De plus, des contraintes d'ordre socioculturel reliées à la discipline d'enseignement peuvent limiter les possibilités offertes à un enseignant. Les savoirs enseigner de ce dernier devraient donc être compatibles avec les spécificités de sa discipline. Bien qu'il soit possible de soutenir un tel travail de développement, le fardeau de la tâche repose très souvent sur l'enseignant puisqu'il connaît mieux que quiconque sa discipline d'enseignement. Mais comment donc soutenir les enseignants universitaires dans leur démarche de développement professionnel? Quelle approche de développement pédagogique produira les résultats les plus probants, en fonction de la discipline et du contexte de pratique? Comment les enseignants universitaires réagiront-ils à de telles approches? Comment les rendre autonomes dans le cadre d'une telle démarche de développement?

Finalement, contrairement aux autres ordres d'enseignement, le développement des savoirs enseigner ne passe que très peu par des programmes formels de formation. Au contraire, dans la mesure où les savoirs enseigner à l'université résultent de l'exercice de la profession en contexte disciplinaire, la majeure partie du développement se fait informellement. C'est d'ailleurs pourquoi les efforts visant à soutenir le développement des savoirs enseigner à l'université devraient généralement être des plus flexibles de manière à permettre aux enseignants de choisir leur trajectoire de développement selon leurs besoins propres, mais aussi selon les contraintes imposées par leur discipline. Ainsi, les approches à privilégier pour favoriser le développement des savoirs enseigner à l'université passeraient par la pratique réflexive ou les communautés de pratique. C'est dans de telles conditions que les enseignants praticiens en viendraient à développer leurs savoirs enseigner par la résolution de problèmes pratiques, ancrés dans leur contexte d'enseignement disciplinaire. Mais quelles sont les formules qui rejoignent le mieux les enseignants universitaires? Et celles-ci correspondent à quel stade de développement professionnel? Comment les agencer pour maximiser le soutien offert aux enseignants? Et comment ces mesures s'articulent-elles avec les pratiques institutionnelles visant à valoriser la fonction enseignante à l'université?

Ce chapitre, ayant présenté diverses approches permettant d'envisager le développement professionnel des enseignants universitaires, se termine donc sur un ensemble de questions sans réponses. C'est que, comme nous l'avons annoncé d'emblée à l'introduction, le nombre de recherches portant

sur le sujet est encore très limité. Dans les années à venir, il nous apparaîtrait opportun que les recherches dans le domaine de l'enseignement supérieur se penchent sur ces questions de façon, d'une part, à approfondir notre compréhension de ces diverses dimensions, et, d'autre part, à intégrer les découvertes en vue de développer des modèles permettant de comprendre le développement professionnel des enseignants universitaires dans toute sa complexité.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Ballantyne, R., Bain, J. & Packer, J. (1999). Researching University Teaching in Australia: Themes and Issues in Academics? Reflections. *Studies in Higher Education*, 24(2), 237-257.
- Baxter-Magolda, M. B. (2002). Epistemological reflection: The evolution of epistemological assumptions from age 18 to 30. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Ed.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 89-102). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Becher, T. (1989). *Academic tribes and territories*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Becher, T. (1994). The significance of disciplinary differences. *Studies in Higher Education*, 19(2), 151-161.
- Becher, T. & Trowler, P. R. (2001). *Academic tribes and territories: Intellectual enquiry and the cultures of disciplines* (2nd ed.): SRHE/Open University Press.
- Berthiaume, D. (2007). *What is the nature of university professors' discipline-specific pedagogical knowledge? A descriptive multicase study*. McGill University, Montreal, Canada.
- Berthiaume, D. (2008). Teaching in the disciplines. In H. Fry, S. Ketteridge & S. Marshall (Ed.), *A handbook for teaching and learning in higher education* (3rd ed., pp. 215-225). London: Routledge.
- Biglan, A. (1973). The characteristics of subject matter in different academic areas. *Journal of Applied Psychology*, 57(3), 195-203.
- Bourdieu, P. (1984). *Homo Academicus*. Paris: Les éditions de Minuit.
- Bourgeois, E. (2003). *Higher education and research for the ERA: current trends and challenges for the near future*. (Final report for the STRATA-ETAN expert group). Brussels: European commission.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: priorities for the professorate*. Princeton (NJ): The Carnegie Foundation for the advancement of teaching.
- Brew, A. (1999). Research and teaching: Changing relationships in a changing context. *Studies in Higher Education*, 24, 291-301.
- Brew, A. (2002). Research and the academic developer: A new agenda. *International Journal for Academic Development*, 7, 112-122.

- Brew, A. & Boud, D. (1996). Preparing for new academic roles: An Holistic approach to development. *International Journal for Academic Development*, 1(2), 17-25.
- Conseil de l'Europe. (1997). Convention sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans la région européenne. Retrieved 13 May, 2008, from <http://conventions.coe.int/Treaty/FR/Reports/Html/165.htm>
- Donald, J. G. (1983). Knowledge structures: Methods for exploring course content. *Journal of Higher Education*, 54(1), 31-41.
- Donald, J. G. (1995). Disciplinary differences in knowledge validation. In N. Hativa & M. Marinovich (Ed.), *Disciplinary differences in teaching and learning in higher education* (Vol.64, pp.7-17). San Francisco: Jossey-Bass.
- Donald, J. G. (2002). *Learning to think: Disciplinary perspectives*. San Francisco: Jossey Bass.
- Eggs, H. & MacDonald, R. (Ed.). (2003). *The Scholarship of Academic Development*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Eraut, M. (2007, August). *Theoretical and practical knowledge revisited*. Paper presented at the European Association for the Research on Learning and Instruction, Budapest.
- Gibbs, G. (1996). Supporting educational development within departments. *International Journal for Academic Development*, 1(1), 27-37.
- Gibbs, G. (2000). Are the pedagogies of the disciplines really different? In D. Rust (Ed.), *Improving student learning through the disciplines*. Oxford, UK: Oxford Centre for Staff and Learning Development.
- HEA. (2006). *The UK Professional Standards Framework for teaching and supporting learning in higher education*. York, UK: Higher Education Academy.
- Healey, M. (2000). Developing the scholarship of teaching and learning in higher education: A discipline-based approach. *Higher Education Research and Development*, 19(2), 169-189.
- Hiebert, J., Gallimore, R. & Stigler, J. W. (2002). A Knowledge base for the teaching profession: what would it look like and how can we get one? *Educational Researcher*, 31(5), 3-15.
- Hofer, B. K. & Pintrich, P. R. (2002). *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Huber, M. T. (2004). *Balancing acts: The scholarship of teaching and learning in academic careers*. Washington (DC): American Association for Higher education and the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Jenkins, A. (1996). Discipline-based educational development. *The International Journal for Academic Development*, 1(1), 50-62.

- Knight, P. T. (2002). A Systemic Approach to Professional Development: Learning as Practice. *Teaching and Teacher Education*, 18, 229-241.
- Knight, P. T., Tait, J. & Yorke, M. (2006). The professional learning of teachers in higher education. *Studies in Higher Education*, 31(4), 319-339.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as a source of learning and development*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall.
- Kreber, C. (2002). Teaching Excellence, Teaching Expertise and the Scholarship of Teaching. *Innovative Higher Education*, 26, 5-22.
- Langevin, L. (Éd.). (2007). *Formation et soutien à l'enseignement universitaire. Des constats et des exemples pour inspirer l'action*. Québec: Presses de l'Université de Québec.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge (UK): Cambridge University Press.
- Lenze, L. F. (1995). Discipline-specific pedagogical knowledge in Linguistics and Spanish. In N. Hativa & M. Marincovich (Éd.), *Disciplinary differences in teaching and learning: Implications for practice* (pp.65-70). San Francisco: Jossey-Bass.
- Lenze, L. F. (1996). Discipline-specific faculty development. *NEA Update*, 2(3), 1-4.
- McAlpine, L. & Weston, C. (2000). Reflection: Issues related to improving professors' teaching and students' learning. *Instructional Science*, 28, 363-385.
- McAlpine, L. Weston, C., Beauchamp, J., Wiseman, C. & Beauchamp, C. (1999). Building a metacognitive model of reflection. *Higher Education*, 37, 105-131.
- Menges, R. J. & Austin, A. E. (2001). Teaching in higher education. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (4th ed., pp. 1122-1156). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Munby, H., Russell, T. & Martin, A. K. (2001). Teachers' knowledge and how it develops. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (4th ed., pp. 877-904). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Neumann, R. (2001). Disciplinary differences and university teaching. *Studies in Higher Education*, 26(2), 135-146.
- Neumann, R. & Becher, T. (2002). Teaching and learning in their disciplinary contexts: A conceptual analysis. *Studies in Higher Education*, 27(4), 405-417.
- Parmentier, P. (1999, mai). *Mini-colloque sur la formation pédagogique des nouveaux enseignants*. Paper presented at the 16ème congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire, Montréal, Canada.
- Perry, W. G. (1998). *Forms of ethical and intellectual development in the college years: A scheme*. San Francisco: Jossey-Bass (Originally published in 1970. New York: Holt, Rinehart & Winston).
- Professional and Organizational Network in Higher Education (POD). (2002). What is faculty development? Retrieved January 7, 2007, from <http://www.podnetwork.org/development/definitions.htm>

- Rege Colet, N. & Clement, M. (à paraître). Supporting Faculty Development in Research-intensive Universities: How monitoring faculty's needs drive educational developers' approach.
- Rege Colet, N. & Romainville, M. (Éd.). (2006). *La pratique enseignante en mutation à l'université*. Bruxelles: De Boeck.
- Renaut, A. (1995). *Les révolutions des universités*. Paris: Calman-Lévy.
- Renaut, A. (2002). *Que faire des universités?* Paris: Bayard.
- Reynolds, M. C. (Ed.). (1989). *Knowledge base for the beginning teacher*. New York: Pergamon Press.
- Romainville, M. (2006). Introduction. In M. Romainville & N. Rege Colet (Éd.), *La pratique enseignante en mutation à l'Université* (pp.7-13). Bruxelles: De Boeck.
- Romainville, M. (2009 sous presse). Une expérience d'élaboration collective de critères de qualité. In M. Romainville & C. Coggi (Éd.), *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants*. Bruxelles: De Boeck.
- Saroyan, A. & Frenay, M. (Ed.). (2009). *Building Teaching Capacities in Universities: From Faculty Development to Educational Development*. Sterling (VA): Stylus.
- Schommer-Aikins, M. (2002). An evolving theoretical framework for an epistemological belief system. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Ed.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp.103-118). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Sharpe, R. (2004). How do professionals learn and develop? Implications for staff and educational developers. In D. Baume & P. Kahn (Ed.), *Enhancing staff and educational development* (pp.132-153). London: RoutledgeFalmer.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Staff and Educational Development Network (SEDA). (2005). Professional Development Framework. Retrieved January 25, 2007, from [www.seda.ac.uk/pdf/index.htm](http://www.seda.ac.uk/pdf/index.htm)
- Taylor, L. & Rege Colet, N. (2008). Making the shift from faculty development to educational development: A conceptual framework grounded in practice. In A. Saroyan & M. Frenay (Ed.), *The meaning and scope of faculty development*. Sterling (VA): Stylus.
- Turner-Bisset, R. (1999). The knowledge bases of the expert teacher. *British Educational Research Journal*, 25(1), 39-55.
- Walker, G., Golde, C. M., Jones, L., Bueschel, A. C. & Hutchings, P. (2008). *The Formation of Scholars: Rethinking Doctoral Education for the Twenty-First Century*. Palo Alto, CA: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.



- Weston, C., Gandell, T., Beauchamp, J., McAlpine, L., Wiseman, C. & Beauchamp, C. (2000). Analyzing interview data: The development and evolution of a coding system. *Qualitative Sociology*, 24(3), 381-400.
- Ylijoki, O.-H. (2000). Disciplinary cultures and the moral order of studying: A case-study of four Finnish university departments. *Higher Education*, 39, 339-362.

# **Formateurs d'adultes et diffusion de la notion de rapport au savoir. Approche socio-historique**

**Françoise F. Laot**  
**Université de Paris Descartes**

Le propos de cet article est de reprendre la généalogie de la notion de *rapport au savoir*, initiée par Beillerot (1987), afin de montrer la contribution des « formateurs d'adultes » à l'émergence de cette notion au milieu des années 1960, puis à sa diffusion au début des années 1970. « Formateurs d'adultes » sera entendu ici de manière générique, incluant plusieurs types d'acteurs, pionniers de l'éducation et la formation des adultes dans les années 1960, soit des « formateurs » (assurant des fonctions de formation, le métier étant alors en émergence), mais aussi des chercheurs et des cadres d'institutions de formation ou des concepteurs d'actions de formation. Il s'agit également d'analyser en quoi le succès de ce « rapport à », lorsqu'il s'agit du savoir d'adultes en formation ou de leurs formateurs, traduit et cristallise de nouvelles conceptions d'éducation et de formation forgées à partir d'une critique de la relation éducative, grâce à l'essor des sciences humaines et sociales.

M'appuyant sur une étude de la littérature spécialisée, de documents d'archives<sup>1</sup> et pédagogiques produits dans les années 1960, en privilégiant l'année 1966, ainsi que sur des témoignages d'acteurs recueillis par entretiens, je tenterai d'établir que cette évolution s'appuie, certes, sur de nouveaux savoirs, mais davantage encore sur une autre manière de prendre en considération des savoirs déjà là. Je m'efforcerai de répondre à une série de questions apparemment simples : comment la notion de rapport au savoir en vient-elle à s'épanouir à ce moment-là ? En quoi, par qui, trouve-t-elle

---

1. Essentiellement ceux de deux organismes de formation et de recherche nancéiens, mais également d'autres archives comme celles de la Délégation générale à la promotion sociale.

une concrétisation spécifique dans le milieu de la formation d'adultes? Et pourquoi plus particulièrement à Nancy? Comment en vient-elle ensuite à se propager pour devenir, 40 ans plus tard, bien que multiforme et polysémique, une des notions les plus usitées dans la littérature produite par les chercheurs en sciences de l'éducation? Je m'interrogerai néanmoins sur les limites de ce phénomène, en particulier sur les métamorphoses qu'a connues la notion de rapport au savoir dans ses transferts successifs d'un monde à l'autre (psychanalyse, formation d'adultes, sciences de l'éducation, didactique).

L'approche est socio-historique, en tant que définie comme méthode historique accordant une place centrale à la question du *lien social* et aux rapports de pouvoir, y compris dans leurs dimensions interpersonnelles (Noiriel, 2001, p. 14). La démarche comporte aussi une dimension archéologique, inspirée par Foucault (1966), qui vise à mettre au jour les formes de pensée qui ont permis, dans un certain contexte, à un changement d'advenir. Ce n'est donc pas la notion de rapport au savoir en tant qu'outil conceptuel qui est étudiée ici mais son appropriation et son utilisation par un groupe social donné (les formateurs d'adultes) dans une période donnée, la deuxième moitié des années 1960.

Quelques éléments théoriques et contextuels se conjuguent pour donner consistance à cette notion dans le milieu naissant de la formation d'adultes. Ceux-ci tiennent à trois grands ensembles d'éléments.

Le premier ensemble est constitué par les acteurs en présence. Dans une dyade inhabituelle, voire a-normale, des adultes plutôt que des enfants en tant que cible des actions de formation, et des « formateurs d'adultes » plutôt que des enseignants, formant deux entités décalées du *rapport pédagogique*, celui-ci se trouve, de fait, devoir être réinterrogé. Les spécificités du public adulte sont alors mises en avant et font l'objet d'une attention très soutenue tant de la part des chercheurs en sciences humaines, que de celle des politiques ou des promoteurs de formation. Les « formateurs d'adultes » quant à eux, à partir de composantes disparates, s'affirment petit à petit tout au long de ces années 1960, comme un nouveau groupe professionnel hétéroclite, le plus souvent étranger à la *culture enseignante*. Ils se confrontent aux difficultés de la relation éducative, avec un regard neuf, puisant à des sources théoriques ou idéologiques extérieures au champ de l'École et portant sur elle une critique aiguisée.

Le deuxième ensemble comprend les savoirs convoqués pour résoudre la nouvelle équation qui consiste à tenter de pallier le déséquilibre (adulte/adulte) de ce rapport pédagogique et l'absence de légitimité des acteurs en présence: l'adulte-élève déjà sachant ou « supposé savoir » et le formateur non enseignant, non formé et non professionnel, mais qui fait pourtant autorité (même à son corps défendant) car il est censé détenir un savoir à transmettre. Ici, les conditions de constitution du champ de la formation

des adultes en tant que nouveau champ de pratiques sociales sont déterminantes. En effet, il s'est dessiné d'emblée comme à la fois théorique et pratique, terrain d'action et de recherche, les sciences humaines et sociales étant directement convoquées pour l'établir et le conforter.

Enfin, les personnes *réelles*, impliquées dans des réseaux et des institutions, à ce moment-là, forment le dernier ensemble. À partir de l'exemple du complexe constitué par le Centre de universitaire de coopération économique et sociale (CUCES) et l'Institut national pour la formation des adultes (INFA) de Nancy, je montrerai par qui, comment et dans quelles circonstances, une expression, le *rapport au savoir*, forgée sous la plume du psychanalyste Jacques Lacan, en vient à s'exporter en 1966 à Nancy, pour donner sens à l'existant, ceci malgré un rejet manifeste de la psychanalyse comme éclairage pertinent pour la formation d'adultes.

Ces trois ensembles s'inscrivent eux-mêmes dans un contexte culturel dont il convient de présenter ici quelques traits saillants.

## **1 RENOUVEAU DES QUESTIONNEMENTS SUR LE SAVOIR**

L'accélération de l'histoire, selon Berger, personnage influent dans le milieu naissant de la formation, est devenue à la fin des années 1950 « directement sensible » et, avec elle, l'usure rapide des connaissances entraîne de nombreuses remises en question, notamment du système d'enseignement. Une des conséquences à en tirer est que « l'éducation doit être permanente » (Berger, 1958, p. 119) mais elle doit être aussi accompagnée d'une réflexion approfondie sur le savoir lui-même et sur son acquisition.

Les profonds bouleversements technologiques que connaît le pays, la mécanisation de l'agriculture, les balbutiements de l'informatique dans certains secteurs de l'industrie, le renouvellement continu des savoirs, leur spécialisation grandissante, obligent chacun à un constant « recyclage ». Dans le même temps, la démocratisation de l'école qui s'amorce et les médias de masse qui s'amplifient avec l'arrivée de la télévision dans les foyers permettent une diffusion des connaissances bien plus large que par le passé. Ce n'est donc pas un hasard si, au même moment, un nouvel objet de connaissance voit le jour : le savoir lui-même, sa constitution, mais aussi sa diffusion (Barbichon & Moscovici, 1965) à travers le développement des sciences humaines. Celles-ci, longtemps suspectes, trouvent à s'épanouir au cours des années 1960. Elles se diversifient et se spécialisent mais progressent sous le feu de la critique. On s'interroge sur leur unité (Palmade, 1961), sur leur scientificité (Foucault, 1966), sur leur véritable projet : émancipation ou asservissement de l'homme ? (Canguilhem, 1972). Gurvitch (1965, 1966), sociologue alors incontournable, ne veut-il pas fonder, après Mannheim

(1956) une sociologie de la connaissance? Notons que le même projet mobilise outre-atlantique (Berger & Luckmann, 1966). Avec la vague structuraliste, la pensée et le langage, leurs liens avec le savoir sont au centre de tous les questionnements.

Deux débats parmi d'autres sous-tendent l'apparition de la notion de rapport au savoir : le débat sur le statut du savoir lui-même et celui sur le rapport pédagogique dans lequel entrent les dimensions de pouvoir, d'*Autorité*, de légitimité. Quelques travaux vont avoir un retentissement particulièrement important dans les milieux de l'éducation et de la formation. La psychologie de l'éducation, déjà bien implantée depuis le début du siècle, a trouvé à se renouveler grâce aux travaux de Wallon et de Piaget. Les mouvements d'éducation populaire, prônant l'éducation nouvelle, s'en sont emparés. Le centre d'épistémologie génétique que Piaget a créé à Genève dans les années 1950 aura des implications directes, quoiqu'un peu inattendues, sur les recherches sur l'apprentissage adulte.

La sociologie apporte sa contribution critique. Alors que la crise de l'université couve avant de déborder (Antoine & Passeron, 1966 ; Touraine, 1967), les questions de l'autorité de l'enseignant (Gusdorf, 1963) et du rapport pédagogique (Bourdieu, Passeron & Saint-Martin, 1965) sont pointées et font l'objet de controverses. La critique de l'école conservatrice (Bourdieu & Passeron, 1964 ; Bourdieu, 1966) remet en question l'idéal démocratique de l'école républicaine. Le monde de l'enseignement s'en trouvera durablement secoué. Quant à la recherche pédagogique, elle peine à se faire reconnaître, bien que de nombreuses voix s'élèvent sur la nécessité de changer les méthodes d'éducation. Vial, dans un article de 1966, en appelle à un développement d'une « recherche pédagogique expérimentée » (p.8), réclamant un plan d'ensemble et un traitement continu, qui auraient à gagner de l'apport de toutes les sciences humaines. Il montre surtout ainsi son manque de prestige et le peu de cas qui en est fait. Les sciences de l'éducation, quant à elles, sont en France encore en gestation. Elles ne verront le jour en tant que discipline universitaire qu'avec l'arrêt du 2 février 1967.

## **2 DES « RAPPORTS À » FLEURISSENT DANS LA LITTÉRATURE DES ANNÉES 1960**

Les écrits philosophiques, notamment ceux de la phénoménologie, usent depuis longtemps de l'expression de rapport au monde. Cette expression va se démultiplier et se diversifier. Bourdieu (Bourdieu, Passeron, & Saint-Martin, 1965) développe longuement que le rapport au langage, acquis dans un milieu social donné, introduit un « malentendu » dans le rapport pédagogique en favorisant les étudiants des hautes classes sociales. Ce rapport aux mots, ce « savoir-dire » est mis en parallèle avec le rapport à la culture (Bourdieu, 1966). Il faut noter que dans une note de *L'école conser-*

*vatrice*, Bourdieu, en expliquant ce rapport à la culture, approche de très près l'expression « rapport au savoir » :

Au centre de la définition la plus traditionnelle de la culture est sans doute la distinction entre le contenu de la culture (au sens subjectif de culture objective intériorisée) ou si l'on veut, le *savoir*, et la modalité caractéristique de la possession de ce savoir, qui en fait toute la signification et toute la valeur. Ce que l'enfant hérite d'un milieu cultivé, ce n'est pas seulement une culture (au sens objectif) mais un certain *style* de rapport à cette culture qui découle précisément du *mode d'acquisition* de cette culture. (Bourdieu, 1966, p.338)<sup>2</sup>

La même année, Foucault (1966, p.64), comparant l'*épistémè* moderne à la classique, tente de caractériser leurs différences et de préciser « le rapport de la pensée à la culture ». Son questionnement se centre sur le savoir lui-même et sur l'homme en tant qu'objet possible du savoir. Lui aussi utilise de très nombreux « rapports à » notamment lorsqu'il interroge le rapport des sciences humaines aux autres sciences : rapport à leur objet, aux mathématiques, à l'historicité, au langage et bien entendu aux mots et aux choses... Il ne semble donc pas étonnant que dans un tel bain de « rapport à », la notion de rapport au savoir en vienne *tout naturellement* à se développer. Cela ne sera pourtant pas aussi évident. Beillerot (1987) dans ses recherches bibliométriques, n'en trouve pas trace publiée avant les *Ecrits* de Lacan en 1966, bien que l'expression figure sans doute dans les *Séminaires* avant cette date. Le but de l'enseignement de Lacan est de former des analystes. « La formation du psychanalyste exige qu'il sache, dans le procès où il conduit son patient, autour de quoi le mouvement tourne » (Lacan, 1964, p.209). Du moins l'analyste est-il supposé savoir. Ce savoir est bien sûr celui de la psychanalyse, mais il touche également à la science qui l'entoure, par rapport à laquelle elle se situe. C'est aussi un savoir sur le désir, la pensée, le transfert. En ce sens, il ne peut en aucun cas être absolu. Lacan s'intéresse au sujet sachant du *cogito*, et c'est à l'occasion d'un essai de division entre la science et la vérité qu'il nomme ce *cogito* comme étant un rapport au savoir (Lacan, 1966, p.222). Mais il faut noter qu'il fera un usage très modéré de cette notion. Elle ne sera jamais un concept central de son enseignement au même titre que le *sujet supposé savoir* (Hatchuel, 2005). Il convient de souligner ici que toutes ces approches du rapport au savoir ne sont pas équivalentes. Elles s'appuient sur des univers théoriques très différents, donnant au sujet (ou à l'absence de sujet) du « rapport à » un sens variable.

Près de 20 ans seront nécessaires, des années 1960 aux années 1980, pour que la notion de rapport au savoir se concrétise, se diffuse et acquière la notoriété qu'elle connaît aujourd'hui dans les milieux de l'éducation. Il

2. C'est lui qui souligne. L'expression est utilisée à la lettre en 1970 dans *La Reproduction* (Bourdieu & Passeron, 1970, p.153).

lui faudra pour cela faire d'abord un détour par la formation des adultes, c'est-à-dire une situation *anormale* d'éducation et donc première, si l'on suit Canguilhem (1972):

L'anormal en tant qu'a-normal, est postérieur à la définition du normal, il en est la négation logique. C'est pourtant l'antériorité historique du futur anormal qui suscite une intention normative. [...] Il n'y a donc aucun paradoxe à dire que l'anormal, logiquement second, est existentiellement premier. (p. 180)

### **3 L'ADULTE EN FORMATION N'EST PAS UN ÉLÈVE COMME LES AUTRES**

Des adultes qui apprennent ne constituent pas un phénomène nouveau, les actions d'éducation et de formation des adultes pas davantage. Ce qu'il y a d'inédit en France dans la situation de l'immédiat après deuxième guerre mondiale, c'est la manière de traiter la question, c'est-à-dire de commencer à en faire une question.

Connaître un peu mieux ce qui se passe réellement pour un adulte en formation devient une nécessité rendue tout à coup urgente par la conjonction de plusieurs facteurs: la sensation d'une accélération de l'histoire; le sentiment d'une faillite humaine et d'un retard à rattraper (reconstruction, modernisation, rationalisation de l'industrie mais aussi, place de la France dans le monde) et surtout, parce que, sous la pression économique, la formation devient une cause nationale. Il faut faire vite, il faut être efficace. Il faut donc mettre en œuvre une véritable pédagogie des adultes qui soit scientifiquement fondée.

Cette idée prévaut dans différents milieux. Ainsi, *Peuple et Culture*, tout nouveau mouvement d'éducation populaire précise-t-il dans son manifeste de 1945 que « l'enseignement des adultes » ne doit plus s'improviser et que la technique de l'éducation populaire doit avoir sa propre pédagogie, « une pédagogie fonctionnelle » (p. 20).

Certains milieux de l'Industrie, quant à eux, s'emparent des méthodes hyper-rationalisées d'outre-Atlantique pour former leurs « chefs ». L'usine et l'administration sont devenues, dès les années 1950, des terrains d'enquête pour les sociologues. Les patrons progressistes, à la suite des « missions de productivité », ont ouvert la porte de leurs entreprises aux théories et aux pratiques de la psychosociologie américaine. Certaines grandes entreprises « modernes » expérimentent avec leurs personnels des actions innovantes de « recyclage » ou des programmes de « Perfectionnement pratique des chefs »<sup>3</sup>.

3. PPC: traduction française des programmes américains de TWI (*Training Within Industry*), stages courts au sein même des entreprises, importés notamment par la CEGOS (Commission générale pour l'organisation scientifique).

Mais c'est surtout à travers la mise en place progressive de la politique de « Promotion du travail » à partir de 1948, que le projet d'élaborer une pédagogie des adultes s'ébauche au plus haut sommet de l'État. L'ambition est importante, quantitativement et qualitativement, et va s'intensifier tout au long des années 1950. Il s'agit d'ouvrir l'enseignement supérieur à des ouvriers qualifiés ou des agents de maîtrise qui ont quitté depuis longtemps l'école pour en faire des ingénieurs dont manque cruellement l'industrie française. La formation doit donc être de haut niveau, longue et complète : technique, scientifique, mais aussi générale. La circulaire de mars 1958 ayant pour objet les *Principes, organisation et méthodes de la promotion supérieure du travail* propose dans son article VIII « Quelques remarques sur la pédagogie » :

Il convient de tenir compte des conditions très particulières des études de la promotion supérieure du travail. Les élèves [sic] viennent suivre des cours du soir, du samedi ou du dimanche matin, après 40 ou 48 heures de travail à l'usine [...]. On partira donc du concret pour atteindre le théorique et le général sans que la qualité de l'enseignement puisse en souffrir.<sup>4</sup>

Le ministre Billières n'aura pas le temps d'organiser de colloques sur la pédagogie comme il le souhaitait, mais le gouvernement qui se met en place en mai 1958 poursuivra et intensifiera même son action, en faisant voter dès 1959 la loi sur la Promotion sociale.

Au tournant des années 1950, quelques expériences ont donc déjà eu lieu, qui ne donnent d'ailleurs pas forcément les résultats escomptés, les innovations étant somme toute très limitées. En matière d'éducation des adultes, la France est décrite comme étant très *en retard* sur ses voisins. Au début des années 1960 s'amorce un changement important. Le petit milieu de la formation, qui commence alors à se constituer, se creuse une place au croisement des mondes de l'éducation et de l'industrie et se nourrit donc des réflexions et des références cumulées de cette double parenté. Les études et recherches qui accompagnent son implantation bénéficient en outre, de ce fait, de moyens substantiels pour se développer (Laot, 2008).

Ces années sont celles où s'affirment, déjà, la recherche et le développement des compétences (Vatier, 1960). Celles-ci sont nécessaires à la modernisation industrielle. Mais la politique de promotion sociale en France se heurte à de nombreuses difficultés. Durée très longue des études, nombreux abandons et, finalement, très faibles résultats : il ne semble pas aussi facile que cela, pour des adultes, de reprendre « le chemin de l'école » comme on l'écrivait alors. Elle fait pourtant apparaître une nouvelle figure, celle d'un adulte en formation qui, progressivement, se détache de celle d'un étudiant lambda. Que sont donc les hommes à former ? s'interroge

4. Circulaire du 26 mars 1958, *BOEN* n° 15 du 3 avril 1958, p. 1147.



Vatier (1960). La même interrogation conduit Ardoino (1963) et l'équipe de CUCES de Nancy<sup>5</sup> (1961) à proposer des modalités de formation propres à répondre aux spécificités d'un public adulte. Cette fois longuement décrites, ces spécificités sont de plusieurs ordres. Elles concernent les conditions particulières de la formation : les adultes ont peu de temps à y consacrer entre leur travail, leur vie familiale et sociale. Mais au-delà, deux autres caractéristiques à prendre en compte sont soulignées : d'une part, le poids du passé dans l'histoire de l'adulte qui se forme peut être une richesse (expérience) mais aussi un handicap (conditionnement à certaines tâches, perte des habitudes réflexives, et pour certains, rejet de l'école...); d'autre part, la participation nécessaire à sa formation est requise. Il n'est pas question, comme aux enfants, d'imposer à l'adulte quoi que ce soit, sans qu'il perçoive l'utilité sociale et/ou personnelle de l'effort (parfois inhumain) qu'il est amené à fournir. Pour étayer cette argumentation<sup>6</sup>, la psychologie de l'adulte est convoquée (Carrard, 1952; Weschler, 1956), mais aussi les théories de l'apprentissage chez l'enfant (Thorpe & Schmuller, 1956) et leur application à la pédagogie (Gal, 1961). La sociologie n'est pas en reste, elle apporte sa contribution sur les conséquences de l'organisation du travail (Crozier & Lautman, 1963; Friedmann, 1956, 1963), sur les pratiques de loisirs (Dumazedier, 1962). Enfin, bien entendu, les théories du leadership (Lewin, 1959; Liveright, 1959) et, plus généralement, la psychologie sociale viennent apporter leur éclairage, notamment sur les relations au travail et dans les groupes, sur les représentations, les motivations et sur la question de la résistance au changement (ARIP, 1964; Maisonneuve, 1960; Moscovici, 1961). Cette convocation massive des sciences humaines sur un terrain quasi inexploré – du moins en France dans ces années-là – va contribuer à la définition d'un nouvel objet scientifique, celui d'un élève ou « auditeur » adulte, qui deviendra bientôt un adulte *face à l'acquisition de nouveaux savoirs*.

#### 4 DES CONSTATS AU PROGRAMME DE RECHERCHES

Au début des années 1960, le complexe CUCES-INFA de Nancy initie les premiers travaux prenant pour objet l'adulte en formation. À partir de 1963, le Centre d'études et de recherches psychotechniques en matière de formation professionnelle (CERP) développe également des recherches sur le thème de la formation. Ces derniers sont connus et utilisés à Nancy, en particulier ceux sur les diverses formes de diffusion des connaissances. D'autres, par exemple des mouvements d'éducation populaire, vont participer à cette

5. Ce texte non signé a vraisemblablement pour auteurs Bertrand Schwartz, Guy Lajoinie, Jean-Joseph Scheffknecht et Michel Deshons, soit la petite équipe qui a réformé le CUCES à partir de 1960.

6. Les références figurant ci-après sont issues des bibliographies des ouvrages cités (Ardoino, 1963; CUCES, 1961; Vatier, 1960).

évolution, mais ce qui se passe au CUCES-INFA est tout à fait original pour un certain nombre de raisons qui tiennent d'une part au public accueilli en formation notamment à l'Institut de promotion supérieure du travail (IPST)<sup>7</sup>, d'un niveau de scolarisation plus faible qu'ailleurs<sup>8</sup>, d'autre part à la constitution des équipes, au métissage disciplinaire ainsi qu'aux modalités de travail mises en œuvre. Celles-ci conduisent en effet à provoquer des rencontres improbables. Sans revenir ici longuement sur les conditions de création de ces institutions (Laot, 1999), il est possible de broser à grands traits quelques caractéristiques directement reliées au thème de cet article. Pour une part co-optées, avec le souci de diversifier les compétences, et d'autre part recrutées selon des critères universitaires classiques sur des profils disciplinaires qui restreignent les choix, les équipes sont on ne peut plus hétéroclites. Le formateur militant, ancien élève ingénieur y côtoie le psychosociologue aguerri ou le jeune universitaire en tout début de carrière. La plupart se retrouve à Nancy à la suite d'une rencontre ou parfois, même, par hasard... L'éducation des adultes, n'ayant auparavant aucune existence sociale – et encore moins universitaire –, n'est la spécialité d'aucun d'eux. C'est pourtant à ces équipes qu'il est demandé de coopérer, dans la recherche et dans l'action, dans l'invention et le dialogue permanents. Bien entendu, cette alchimie n'opère pas sans conflits et elle ne s'avère pas aussi fructueuse qu'escomptée. Il semble pourtant que c'est bien grâce à ce mélange détonnant, dans ce bouillonnement assez peu contrôlé d'idées, de théories disparates et de prises de positions politiques qui trouveront leur paroxysme en Mai-1968, que se fomentent de nouvelles conceptions d'éducation et de formation.

Chacun est en effet amené à apporter sa contribution pour tenter de comprendre les différents problèmes qui se posent dans le projet d'éducation permanente développé à Nancy. Les actions du CUCES constituent un terrain de recherche quasi inépuisable. Étant donné leur diversification, il y a matière à observer. Les recherches s'organisent selon plusieurs logiques : accompagnement/évaluation des actions ou observations centrées sur des problématiques spécifiques soulevées par les formateurs ou bien selon les centres d'intérêt des chercheurs eux-mêmes, avec diverses approches : sociologique, psycho-pédagogique, psycho-sociologique (Laot, 2008). Quelques approches pourtant prédominent, comme la psychologie génétique ou la psychosociologie, aux dépens d'autres. La psychanalyse, par exemple, malgré une tentative marginale, ne trouvera guère à s'établir. Elle laissera néanmoins un germe...

---

7. Ouvert en 1956 au CUCES.

8. Le niveau d'entrée exigé dans les autres instituts est celui du Baccalauréat de Mathématiques élémentaires. Au CUCES, le niveau correspond à la classe de troisième ou de seconde, puis au CAP ou au Certificat d'Études.

Les problèmes soulevés sont nombreux. Les raisons des abandons aux cours du soir constituent un point de départ. Les premières études montrent que celles-ci sont multiples (sociales, familiales), mais aussi que la reprise d'études constitue un problème en soi. Sont ainsi soulevés un certain nombre de phénomènes qu'on pourrait qualifier d'« anormaux » : il n'est pas normal que les adultes reviennent à l'école pour y être enseignés par des professeurs comme s'ils étaient des enfants ; il n'est pas normal qu'ils s'accrochent à leurs études durant des années de loisirs sacrifiés alors qu'ils ne sont pas sûrs d'en retirer une promotion : qu'est-ce qui les fait tenir ? Il n'est pas normal que des tests psychotechniques aient révélé que certains de ces adultes n'avaient pas atteint le stade des opérations formelles tel qu'il est défini par Piaget comme devant être atteint à l'âge de 11 ou 12 ans.<sup>9</sup> Il n'est pas normal que des adultes faiblement scolarisés puissent prétendre atteindre un niveau d'études équivalent à bac+2<sup>10</sup> ou même au-delà... Petit à petit, des observations et de nombreuses interviews menées auprès des auditeurs, émerge une image bien plus complète et contrastée d'un adulte en formation où le savoir, dans ses dimensions cognitives, sociales et affectives, prend une place grandissante.

## **5 LE SAVOIR DES ADULTES ÉTUDIÉ SOUS TOUTES LES COUTURES**

Les différentes typologies des savoirs fleurissent. Ainsi les « savoir-faire » et les « savoir-être » deviennent des formules à la mode, notamment dans les milieux de la formation en entreprise.<sup>11</sup> Mais que recouvrent-ils réellement ? La première étude empirique un peu approfondie qui est menée au CUCES, dès 1961, par deux psychosociologues industriels<sup>12</sup>, vise à élaborer une méthode qui puisse apprécier les « besoins » en formation. Ceux-ci sont définis en termes de connaissances nécessaires dans la réalisation du travail : en connaissances (scientifiques ou techniques), en expérience (connaissance vécue), en cultures (ensemble de connaissances). L'étude révèle notamment que, certes les industriels souhaitent que leurs techniciens développent une « culture scientifique », composée de compétences techniques spécifiques, mais au-delà, ils souhaitent que ceux-ci acquièrent une « culture générale »

9. En effet, un des chercheurs ayant travaillé avec Piaget à Genève a eu l'idée de transposer les tests élaborés pour les enfants aux adultes. Les résultats, surprenants, incitent à approfondir les recherches à la fois sur les représentations en formation et sur les structures opératoires du raisonnement.

10. C'est le niveau du DEST (Diplôme d'études supérieures techniques) créé pour les IPST.

11. Notamment au 6<sup>e</sup> congrès national de l'Association pour la formation du personnel d'encadrement de juin 1966 : « savoir-être [...] l'expression fait fortune dans le milieu de formation d'adultes » selon Ph. Fritsch en 1968 in « Le sens d'une pratique. Introduction à une analyse des besoins. », décembre 1968, doc. ronéoté, p. 64.

12. Alain Bercovitz et Gisèle Denis qui travaillaient également à la COFROR (Compagnie française d'organisation).

qui leur permette « d'apprendre à apprendre, d'apprendre à raisonner, d'apprendre à s'exprimer »<sup>13</sup>, bref à mettre en œuvre leurs connaissances. En somme les savoirs sont certes nécessaires, mais ce qui l'est plus encore, c'est leur disponibilité, leur convertibilité et leur appartenance à une chaîne ou un ensemble cohérent. La méthode, qui s'appuie sur des grilles d'évaluation de ces différents degrés de connaissance selon les techniciens interviewés met surtout en valeur la complexité du problème et la difficulté qu'il y a à traduire ces « besoins » en contenus et programmes de formation. La méthode sera reprise et améliorée dans le cadre de plusieurs recherches de terrain sur des fonctions ou métiers particuliers ou sur le terrain des reconversions. Si elle donne lieu, en interne, à de nombreuses critiques qui se gaussent de son hyper rationalisme, elle contribue cependant à identifier les « savoirs en actes » et à préciser une typologie de savoir qui sera reprise par la suite (Lesne, 1977 ; Malglaive, 1981), ainsi qu'il apparaît dans quelques rapports de recherche du CUCES et de l'INFA, tel celui-ci :

Au terme de ces trois analyses, il nous apparaît très nettement que sous le même terme de « connaissance », on englobe généralement *deux réalités de nature très différentes*. Il y a d'une part des connaissances proprement intellectuelles qui se présentent sous forme logique, sont nettement découpées, ont un contenu scientifique ou technique. Elles relèvent de l'apprentissage pédagogique. Il y a d'autre part des connaissances qui sont intégrées dans l'action et qui se présentent en terme de perception et de décodage de signaux, d'élaboration de plans, de suites de comportements enchaînés les uns dans les autres, donc sous une forme tout à fait différente des précédentes. Ce deuxième type de connaissance relève d'apprentissages multiples intégrant des connaissances du premier type ou des représentations de telles connaissances, des tours de mains transmis par le groupe professionnel... (Lesne, 1966, p.217)<sup>14</sup>

Dans une perspective davantage psychopédagogique, l'équipe de Laroche s'attache également à caractériser les connaissances des adultes en formation, parfois « faux-savoirs » qui gênent, par leur présence, l'assimilation de connaissances nouvelles :

En matière d'apport de connaissances, le problème qui préoccupe de nombreux formateurs d'adultes, notamment au CUCES, est de savoir comment le transmettre, ce qui se passe effectivement et comment s'opère son assimilation. Certes, le problème se pose à tous les niveaux de formation, mais il est rendu plus aigu quand il s'agit d'adultes peu scolarisés. En effet :

1. Leurs connaissances sont non seulement lacunaires et sédimentées par le temps, mais elles se constituent souvent de pseudo-notions ne fût-ce que parce qu'elles ont été acquises à un stade de développement intellectuel où elles ne pouvaient pas être totalement comprises.

13. Premiers résultats d'une enquête sur les problèmes liés à la formation des techniciens dans l'industrie. Département Éducation permanente, CUCES, 1961, p.7.

14. C'est lui qui souligne.

2. Au contact des phénomènes techniques [...] dans leur vie professionnelle et même quotidienne, ils ont élaboré spontanément des représentations pré ou para-scientifiques qui sont susceptibles d'interférer avec les représentations scientifiques qu'on leur inculque après-coup.

3. Ils mettent en œuvre des instruments logiques qui n'ont pas toujours atteint leur achèvement définitif et dont les lacunes retentissent tant sur l'assimilation des connaissances que sur le niveau de leurs représentations spontanées. (Laroche, 1966, p. 1)

Ces travaux ont donné lieu à des développements sous le thème général des « représentations en formation ». La *dimension identitaire* du savoir, enfin, est également soulignée, notamment par Montlibert en 1966 qui, au travers d'entretiens auprès des auditeurs, souligne la valorisation de « celui qui sait » :

L'instruction permettrait d'évoluer facilement dans des milieux différents, de pouvoir participer aux conversations des gens plus instruits sans ressentir de gêne mais, bien au contraire, le plaisir d'y apprendre encore. Ne pas avoir d'instruction c'est, pour les auditeurs, se sentir inférieurs et finalement, être dépendants de l'interlocuteur, à l'inverse, « avoir de l'instruction » permet d'éprouver des sentiments de supériorité et de jouir d'un certain pouvoir : parfois très défini dans la situation professionnelle par exemple où d'autres personnes demanderont des renseignements à celui qui « sait », parfois plus flou, dans les discussions avec d'autres où pourtant « celui qui sait » pourra briller, expliquer sa pensée avec sûreté... et aussi, a le droit d'être « celui qui sait ». (Montlibert, 1966, p. 138)

Le savoir qui donne légitimité deviendra, en 1968, le « savoir-pouvoir » dans quelques écrits de l'INFA.

## **6 LES FORMATEURS D'ADULTES ET LE RAPPORT PÉDAGOGIQUE**

Davantage encore que la mise en questions du savoir des adultes en formation, c'est la critique de la posture des formateurs d'adultes face au savoir et les conflits entre les équipes de l'INFA et du CUCES qui vont faire advenir la thématique du rapport au savoir.

Les formateurs d'adultes sont décrits par Fritsch comme doublement « marginaux » : en marge de l'École (beaucoup ont un parcours scolaire atypique et une implication fréquente dans des mouvements de jeunesse ou d'éducation populaire) et de l'industrie (où ils ont finalement peu ou pas travaillé). Ils développent alors, selon lui, un « rapport équivoque à la culture et à l'école » (Fritsch, 1969, p. 444).

Outre les luttes d'influence surtout entre psychosociologie et sociologie, dans la contribution à la compréhension des problèmes de formation, quelques points d'accroche tournent autour des conceptions du savoir, notamment scientifique, et de l'action : de leur complémentarité, de leur concurrence. Elles concourent à alimenter les conflits que j'ai caractérisés comme étant des conflits de rapport au savoir (Laot, 2000). La *rupture épistémologique* bachelardienne, revendiquée par quelques chercheurs, est l'une des thématiques emblématiques de cette discordance. Ainsi, ce qui donne matière et existence à la notion de rapport au savoir c'est moins la critique du monde enseignant et de la relation pédagogique traditionnelle mais, de manière plus subtile, la critique de cette critique que portent les universitaires en dénonçant les rouages inavoués de la relation formateur/formés. En effet, les formateurs d'adultes y sont décrits comme « naïfs » ou encore « idéologues ». Cette naïveté se nicherait dans la « croyance » d'une relation plus égalitaire entre le formateur et le « formé »<sup>15</sup> qu'entre le maître et l'élève et dans « l'oubli du rôle formateur de l'école » (Fritsch, 1971, p. 93). Ceci doit être replacé dans un contexte où la vague psychosociologique conduit certains formateurs à développer des postures (parfois en effet très excessives et/ou caricaturées à l'extrême) de mise à distance d'un savoir qui ne serait pas relié à l'expérience présente ou à un *concret* de l'action. Morin, dans l'ouvrage issu de sa thèse entamée à l'INFA (1976, p. 4) ne décrit-il pas les formateurs-psychosociologues comme « ces nouveaux praticiens du non-savoir » ? Si la notion de rapport au savoir vise bien à introduire un tiers entre le formateur et le « formé », lorsqu'il s'agit de transformer des enseignants en formateurs<sup>16</sup>, elle contribue surtout à réintroduire le savoir lui-même, en danger de disparition totale comme le suggère cet extrait d'un rapport d'étude sur un centre de formation<sup>17</sup> :

Ce sur quoi insistent le plus souvent les permanents quand ils parlent de leurs fonctions c'est sur leur rôle et leur rapport aux stagiaires et aux formés et ce rôle apparaît comme essentiellement contradictoire et ambivalent. [...] Au nom de l'autonomie, du développement, de l'adaptation des élèves, le savoir théorique instaurant une *rupture* entre le professeur et les élèves est refusé : l'important est un savoir *directement accessible* à l'expérience ou à l'observation des stagiaires. (Thesmar, 1970, p. 335)<sup>18</sup>

Mais avant d'apparaître comme grille de lecture de données recueillies dans les rapports de recherche produits par l'INFA ou le CUCES, c'est dans le cadre de discussions entre les équipes, dont font état quelques documents internes, ainsi que dans celui de formations de formateurs mises en place

15. C'est bien le terme utilisé alors, dans toute son ambiguïté.

16. Les cours du soir de la PST (Promotion supérieure du travail) sont en effet majoritairement assurés par des enseignants du secondaire (le plus souvent technique) ou du supérieur.

17. Il ne s'agit pas ici du CUCES mais d'un autre centre de formation.

18. C'est elle qui souligne.

par le CUCES en direction de ses propres intervenants qu'apparaît d'abord cette discussion autour du rapport pédagogique et du rapport au savoir. Guy Lajoinie, intervenant dans le cadre d'une formation de formateurs du CUCES<sup>19</sup>, avertit son auditoire: le formateur ne doit pas « tomber dans le piège de la relation maître-élève traditionnelle » que voudront lui imposer les adultes en formation, mais au contraire, être « lucide », capable d'analyser ce qui se passe dans la relation enseignant-enseigné, et par un renversement de celle-ci, de se mettre au service de ceux qui apprennent.

Le rapport pédagogique est bien au cœur du problème, et il recouvre de nombreuses dimensions.

Reprenant le thème d'une autre manière, c'est à l'occasion d'un séminaire interne INFA-CUCES consacré à l'étude des relations et des complémentarités des deux organismes, qu'une note de Claude Lefort, alors chercheur à l'INFA, mentionne pour la première fois (à notre connaissance) dans un écrit du complexe de Nancy l'expression à la lettre. Il y questionne le projet de l'INFA « d'élaborer une théorie de la formation » et centre son propos sur « la relation du formateur aux sujets qui se forment ». Ainsi écrit-il :

Rien ne peut être dit de sérieux sur la formation en l'absence d'une réflexion sur les rapports des sujets au formateur, sur leur rapport au Savoir que celui-ci est censé détenir et sur le rapport du formateur lui-même à son propre savoir et aux autres. (Lefort, 1966, pp.3-4)

De fait, pour lui, le formateur est celui qui détient et transmet un savoir, mais il « est aussi celui qui induit les autres à connaître leur propre désir de formation ». Ainsi, « une théorie de la formation ne sera jamais élaborée tant que n'aura pas été convenablement posée la question de l'Autorité. » L'étude approfondie de cette question, « savoir jusqu'à quelle profondeur l'autorité s'enracine » est en effet le seul moyen de « dépasser les interprétations naïves ». Aussi, « si singulier que soit le problème d'une formation d'adultes, il ne saurait être séparé du problème maître-élève ». Et pour étudier ce phénomène de l'Autorité, Lefort propose de recourir à la psychanalyse.

Nous ne prétendons pas que la psychanalyse apporte une explication dernière, nous disons seulement qu'elle jette sur notre problème une lumière indispensable, à défaut de laquelle toutes les élucubrations sur la « bonne » relation pédagogique, sur la « bonne » auto-gestion des groupes ou sur les mécanismes de l'apprentissage adulte baignent dans une brumeuse incertitude. (Lefort, 1966, p.4)

19. Lajoinie, G. (1966). Rôles du formateur d'adultes. Journée d'information des professeurs et assistants de la Promotion supérieure du travail, CUCES, 3 octobre 1966, document ronéoté de 10 p., pp.2 et 6.

Sur ce dernier point, il ne sera pas du tout suivi. Hormis par quelques formateurs, qui se montrent, de manière isolée, sensibles à la prise en compte de l'inconscient<sup>20</sup> dans la formation, notamment du phénomène de transfert et contre-transfert dans la relation formateur/formé, la psychanalyse ne sera pas considérée comme pertinente, ni à l'INFA, ni au CUCES, pour éclairer les problèmes de formation. Il est intéressant de souligner que la notion de rapport au savoir advient au CUCES-INFA sous la plume d'un chercheur très atypique, mais néanmoins un authentique *auctor*. De passage à l'INFA –il y restera un an à peine–Lefort est déjà un auteur confirmé lorsqu'il arrive à Nancy. Ayant assisté auparavant au séminaire de Lacan<sup>21</sup>, il a probablement entendu cette expression de la bouche même du psychanalyste, alors au faite de sa renommée. Il forme, avec Philippe Girard, une petite équipe de recherche autonome et très marginale dont aucun écrit ne sera publié dans les documents de l'INFA. Pourtant, et malgré le faible intérêt porté aux approches psychanalytiques, cette petite graine jetée, le rapport au savoir va trouver à s'épanouir et à se répandre, à partir de 1968, dans les écrits de nombreux chercheurs et formateurs de l'INFA et du CUCES. Bien entendu, l'épisode de Mai-68, avec la remise en cause du mandarinate, concentrant de fait la critique sur le rapport savoir-pouvoir, ne peut être tenu pour étranger à cette évolution. L'hypothèse la plus probable du succès de cette notion est que, tel un précipité au sens chimique du terme, elle a cristallisé à un moment et dans un environnement favorables, de nombreuses questions qui ont trouvé, à travers elle, à s'exprimer de manière à la fois pertinente, commode et lapidaire. Pertinente parce qu'elle porte à la fois sur le savoir et sur le rapport pédagogique, ce dernier apparaissant d'autant plus problématique qu'il met en déséquilibre les relations entre deux adultes. Commode, parce qu'elle permet de réunir le rapport au monde des philosophes, le rapport au langage et à la culture des sociologues, le rapport à l'environnement des psychologues cognitivistes et le rapport à l'objet des cliniciens, sans pour autant privilégier telle ou telle théorie –et surtout, parce qu'elle est autonome vis-à-vis de la psychanalyse. Lapidaire, parce qu'en trois mots (dont un tout petit) elle dit tout ce qui précède.

## **7 PROPAGATION ET TRANSFORMATIONS DE LA NOTION**

Il n'est pas possible de rapporter ici toutes les utilisations de la notion dans les écrits du CUCES-INFA, puisqu'elle apparaît dans de nombreux textes de chercheurs (toutes disciplines confondues) et de formateurs par la suite. Lafargue (1966, p. 110), Ranjard (Ballier & al., 1969, p. 208), Thesmar (1970,

20. « La formation est aussi une action avec et sur l'inconscient », Bercovitz, A. (1968), Réflexions sur les objectifs de la formation, 4 p. ronéotées du 22 juin 1968.

21. Selon son témoignage, entretien de novembre 1998.



p. 335), Fritsch (1971, sommaire détaillé) l'utilisent à la lettre. D'autres l'utilisent selon différentes variations (relation avec le savoir, rapport avec le savoir, relation à la connaissance, à la culture, au langage) ou selon d'autres déclinaisons, par exemple le rapport à l'école ou à la formation.

Le démantèlement du Complexe de Nancy à partir de 1969, la fin de l'INFA en 1972, l'éparpillement des équipes dans de multiples institutions, vont durablement suspendre cette ébullition de réflexion et de recherches autour de ce thème. Nombre d'anciens du CUCES-INFA vont cependant occuper par la suite des positions importantes dans le champ de la formation et bien entendu, importer dans leur nouvel environnement les questionnements d'alors. Si l'on s'en tient à la bibliographie sur « Savoir et rapport au savoir » élaborée par Beillerot, dans sa mise à jour de 1995, la notion commence petit à petit à être reprise à la lettre dans des titres d'ouvrages ou d'articles dans la décennie 1970, soit pour se référer à la formation psychanalytique, soit en lien avec la thématique de la formation des adultes.<sup>22</sup> C'est Lesne (1977)<sup>23</sup> qui, un peu plus tard, va développer longuement cette expression, dans son ouvrage *Travail pédagogique et formation d'adultes. Éléments d'analyse*. Dans cet ouvrage, il propose une mise à plat de la notion en la dissociant du rapport au pouvoir qui devient autonome. Lesne propose en effet une double entrée pour lire les pratiques de formation, l'une ouvrant sur le rapport au savoir, l'autre sur le rapport au pouvoir. Opère-t-il ainsi une clarification ? Peut-être, mais celle-ci revient à ôter à la notion une part jusqu'ici consubstantielle et centrale, qui lui donnait une profondeur théorique en permettant justement d'articuler différentes relations intriquées en un seul rapport. En perdant de sa complexité, le rapport au savoir devient une sorte de clé de lecture de différents styles pédagogiques, de modes d'appropriation de savoirs et de conceptions de savoirs, mais qui semble s'appliquer quelles que soient les « personnes en formation »<sup>24</sup>, entités abstraites conçues en tant qu'éléments d'une transaction (la formation).

Le numéro 47 de la revue *Éducation permanente*, paru en janvier 1979, ayant pour titre *Le rapport au savoir* inaugure une nouvelle ère d'expansion de la notion et de sa diversification. L'éditorial postule en effet que « recentrer la question pédagogique sur l'acte de connaître [et non sur celui d'apprendre] revient à s'interroger sur le rapport au savoir, en ne faisant fi d'aucune de ses composantes. » C'est donc par un léger déplacement qu'il est possible de relire toutes les pratiques et les conceptions d'éducation et de formation, en démystifiant le « savoir comme objet sacré », en faisant tomber les hiérarchies de savoirs, en décryptant les dominations, les rôles

22. Un article de Giordan (1977) toutefois ouvre la voie à l'importation de la notion en milieu scolaire.

23. Marcel Lesne, d'abord recruté au CUCES pour diriger le service d'études, a été ensuite le responsable de l'équipe de sociologie de l'INFA, puis a dirigé l'INFA avant de créer et diriger la chaire de formation d'adultes au CNAM en 1971.

24. Les « formés » sont en effet devenus des « personnes en formation ».

sociaux autant que les significations affectives des savoirs dans leur implication quotidienne.

Les années 1980 ouvrent la voie à une propagation galopante de la notion à d'autres champs et surtout à son appropriation par les chercheurs en sciences de l'éducation, dans le cadre d'approches cliniques (Beillerot, Blanchard-Laville & Mosconi, 1989, 1996; Hatchuel, 2005; Mosconi, Beillerot, Blanchard-Laville, 2000), sociologiques (Charlot & al., 1992, 1998; Rochex, 2004) puis didactiques (Chevallard, 1989, 1992; Maury & Caillaud, 2003), pour étudier éventuellement la formation d'adultes mais aussi l'acquisition de savoirs ou de sens des apprentissages chez les enfants à l'école. Cette évolution s'est accompagnée en même temps que d'un approfondissement théorique, d'un affaiblissement du principal thème initial: le rapport pédagogique lié à la question de l'Autorité et d'une diversification des rapports et des savoirs avec, dans le cas de la didactique, une centration sur la différenciation et l'acquisition des savoirs (savoirs enseignés, savoirs mathématiques...) dans certaines situations. Dans ces différentes approches, la place du sujet apparaît très variable (Kalali, 2007). Le rapport pédagogique reste néanmoins présent dans certains travaux. Les adultes et leur rapport au savoir se sont quant à eux, également spécialisés, ce sont des adultes en reprise d'étude, de bas niveau de qualification ou encore... des femmes (Mosconi, 1994, 2005).

En conclusion de ce coup de projecteur socio-historique sur la généalogie d'une notion, il nous faut souligner que celle-ci est loin d'être complète et qu'en particulier, l'étude des évolutions des conceptions et des utilisations de la notion dans la recherche reste à peine esquissée. C'est à quoi se sont attelés Kalali et Venturini à travers l'organisation d'un récent symposium dans le cadre du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et formation (AREF) de Strasbourg en août 2007, intitulé « Rapport au savoir: du concept aux usages » et dans lequel ils montrent l'extrême diversité des approches actuelles. Il conviendrait de poursuivre cette exploration de manière diachronique sur la dernière période, et d'interroger par exemple davantage ce glissement de l'appropriation de la notion et de ses usages vers la didactique des mathématiques ou des sciences de la nature. Serait-il le reflet d'une modification des sciences de l'éducation dans leur configuration générale?

La notion de rapport au savoir a-t-elle un avenir? Nombreux sont ceux qui doutent de sa valeur heuristique. Insuffisamment précise, compliquée à manier dans l'effort de théorisation, la notion peine à gagner son statut de concept. Il reste qu'une voie à peine défrichée, l'analyse du rapport au savoir d'auteurs au travers de récits autobiographiques, a déjà montré son intérêt, dans la recherche mais aussi dans la formation. Dans la recherche car elle oblige à resituer l'histoire singulière des personnes dans des univers de savoirs historiquement datés et/ou socialement organisés et donc de

prêter une attention fine à des faits et à des conceptions parfois oubliés ou mésestimés. Dans la formation, notamment de formateurs ou d'enseignants, car apprendre à « lire » le rapport au savoir de l'*autre* renvoie inévitablement chacun à une réflexion – utile pour qui veut se professionnaliser dans l'éducation – sur sa propre histoire, sur ses propres conceptions du savoir et sur ses « choix » d'enseigner, de transmettre ou de co-produire du savoir. Après tout, dès 1966, la notion n'a-t-elle pas interrogé, avant le rapport au savoir des personnes en formation, celui des formateurs, puis des enseignants ?

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Antoine, G. & Passeron, J.-C. (1966). *La réforme de l'université*. Paris : Calmann-Levy.
- Arduino, J. (1963/1965). *Propos actuels sur l'éducation*. Paris : Gauthier-Villars.
- ARIP (1964). *Pédagogie et psychologie des groupes*. Paris : Éd. de l'Épi.
- Ballier, A., Lefebvre, M., Gaillard, J. & Ranjard, P. (1969). *Étude sur la formation des maîtres du cycle pratique au centre académique de Paris*. Nancy : INFA.
- Barbichon, G., Moscovici, S. (1965). Diffusion des connaissances scientifiques. *Social Science Information*, Vol. IV-1, 7-22.
- Beillerot, J. (1987). *Savoir et rapport au savoir. Disposition intime et grammaire sociale*. Thèse sur travaux en vue du Doctorat d'État ès-lettres et sciences humaines, sous la direction de Vigarello, G., Université de Paris 5-René Descartes.
- Beillerot, J., Bouillet, A., Blanchard-Laville, Cl. & Mosconi, N. (1989). *Savoir et rapport au savoir. Elaborations théoriques et cliniques*. Paris : Éditions Universitaires.
- Beillerot, J. (Éd.). (1995). *Bibliographie et Le rapport au savoir. Recueil de fiches d'emploi contextualisés de la notion de « Rapport au savoir »*. Mise à jour en septembre 1995 (4<sup>e</sup> édition) coordonnée par F. Laot, Université de Paris X-Nanterre, Centre de recherche éducation et formation.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, Cl. & Mosconi, N. (Éd.). (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*, Paris : L'Harmattan.
- Berger, G. (1958). Éducation et enseignement dans un monde en accélération. Conférence prononcée à l'Exposition universelle et internationale de Bruxelles, *Entretiens et conférences*, (pp. 115-125). In G. Berger (1967), *L'homme moderne et son éducation*. Paris : PUF.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*, Garden City, New-York : Anchor Books.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Les Éditions de Minuit.

- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. & Saint-Martin, M. de. (1965). *Rapport pédagogique et communication*. Paris-La Haye : Mouton, Cahiers du Centre de Sociologie.
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et la culture, *Revue Française de sociologie*, VII, 325-347.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Carrard, A. (1952). *Psychologie de l'homme au travail*. Genève : Delachaux et Niestlé.
- Canguilhem, G. (1972). Nouvelles réflexions concernant le normal et le pathologique (1963-1966). In G. Canguilhem *Le normal et le pathologique* (pp. 169-218). Paris : PUF.
- Charlot, B., Bautier, E. & Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris : A. Colin
- Charlot, B. (1998). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Chevallard, Y. (1989). *Le concept de rapport au savoir. Rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel*. Aix Marseille : IREM.
- Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 1, 73-112.
- Crozier, M. & Lautman, J. (1963). La contribution du sociologue à l'étude des problèmes de formation, *Sociologie du travail*, 63, 329-343.
- Dumazedier, J. (1962). *Vers une civilisation du loisir?* Paris : Seuil.
- Foucault, M. (1966). *Les mots et les choses, Une archéologie des sciences humaines*. Paris : Gallimard.
- Friedmann, G. (1956). *Le travail en miettes*. Paris : Gallimard.
- Friedmann, G. (1963). *Où va le travail humain?* Paris : Gallimard.
- Fritsch, P. (1969). Formateurs d'adultes et formation des adultes, *Revue française de sociologie*, X, 427-447.
- Fritsch, P. (1971). *L'éducation des adultes*. Paris, La Haye : Mouton.
- Gal, R. (1961). *Où en est la pédagogie?* Paris : Buchet-Chastel.
- Giordan, A. (1977). Pour une éducation scientifique : changer le rapport de l'élève au savoir, *Raison présente*, 41, 33-49
- Gursdorf, G. (1963). *Pourquoi des professeurs? Pour une pédagogie de la pédagogie*. Paris : Payot.
- Gurvitch, G. (1965). La sociologie de la connaissance, *Revue de l'enseignement supérieur*, 1-2, 43-52.
- Gurvitch, G. (1966). *Les cadres sociaux de la connaissance*, Paris : PUF.
- Hatchuel, F. (2005). *Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris : La Découverte.
- Kalali, F. (2007). Rapport au savoir : bilan sur la place du sujet dans les différents travaux. In F. Kalali & P. Venturini (Ed.), *Rapport au savoir : du concept aux usages*. Symposium de l'AREF, 28-31 août 2007, Strasbourg.

- Lacan, J (1964). *Séminaire, Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse. Livre XI*. Paris: Seuil.
- Lacan, J. (1966). La science et la vérité (pp.219-244). In J. Lacan (1971), *Écrits II*, Paris: Seuil.
- Lafargue, M. (1966). *Représentations de la lecture et univers culturel en milieu ouvrier*, Nancy: INFA.
- Laot, F. F. (1999). *La formation des adultes. Histoire d'une utopie en acte. Le Complexe de Nancy*. Paris: L'Harmattan.
- Laot, F. F (2000). Conflits de rapport au savoir et culture d'organisation: le cas du complexe CUCES-INFA de Nancy. In N. Mosconi, J. Beillerot & C. Blanchard-Laville (Éd.), *Formes et formations du rapport au savoir* (pp.225-240). Paris: L'Harmattan.
- Laot, F. F. (2008). Histoire de la recherche en formation en France, 1960-2000, *Éducation permanente*, n° 177, 9-23.
- Laroche, J.-L. (1966). *Diagnostic des structures opératoires d'adultes de niveau CEP*. Nancy: INFA.
- Lefort, C. (1966), Préparation au séminaire INFA-CUCES, 8-12 février 1966, 5 p. ronéotées.
- Le rapport au savoir (1979). *Éducation permanente*, 47.
- Lesne, M. (Éd.). (1966). *Contribution à une recherche sur la formation des adultes: trois études sur les conversions professionnelles*. Nancy: CUCES.
- Lesne, M. (1977). *Travail pédagogique et formation d'adultes*. Paris: PUF.
- Lewin, K. (1959). *Psychologie dynamique: les relations humaines*. Paris: PUF.
- Livright, A. A. (1959). *Strategies of Leadership in Conducting Adult Education Programs*. New York: Harper & Brothers [traduit par Peuple et culture (1965). *Stratégies d'animation dans la formation des adultes*. Fiches méthodes. Paris: PEC.]
- Maisonneuve, J. (1960). *Psychologie sociale*. Paris: PUF.
- Malglaive, G. (1981). *Politique et pédagogie en formation d'adultes*. Paris: Edilig.
- Mannheim, K. (1956). *Idéologie et utopie. Une introduction à la sociologie de la connaissance*. Paris: Librairie Marcel Rivière et Cie.
- Montlibert, C. de. (1966). *Les aspirations à la promotion: étude faite sur des auditeurs de promotion supérieure du travail du CUCES*. Nancy: INFA.
- Morin, M. (1976). *L'imaginaire dans l'éducation permanente. Analyse du discours des formateurs*. Paris: Gauthier-Villars.
- Maury, S. & Caillot, M. (Éd.). (2003). *Rapport au savoir et didactiques*. Paris: Éditions Fabert.
- Mosconi, N. (1994). *Femmes et savoir*. Paris: L'Harmattan.
- Mosconi, N., Beillerot, J. & Blanchard-Laville, Cl. (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris: L'Harmattan.

- Mosconi, N. (2005). Rapport au savoir et rapports sociaux de sexe: études socio-cliniques, *Éducation et francophonie, Revue de l'Association canadienne d'Éducation de langue française, XXXIII-1*, 73-88.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse – son image et son public. Essai sur la représentation sociale de la psychanalyse*. Paris: PUF.
- Noiriel, G. (2001). *État, nation et immigration. Vers une histoire du pouvoir*. Paris: Belin.
- Peuple et Culture (1945). *Un peuple, une culture. Manifeste*. Grenoble: Peuple et culture.
- Palmade, G. (1961). *L'unité des sciences humaines*. Paris: Dunod.
- Rochex, J.-Y. (2004). La notion de rapport au savoir: convergences et débats théoriques. *Pratiques psychologiques, 10*, 93-106.
- Thesmar, Cl. (1970). *La relation pédagogique professeur-assistant-élève dans une institution de formation d'adultes*. Nancy: INFA.
- Thorpe, L. P. & Schuller, A. M. (1956). *Les théories contemporaines de l'apprentissage et leur application à la pédagogie et à la psychologie*. Paris: PUF [traduction de *Contemporary Theories of Learning. With Application to Education and Psychology*, New-York, 1954].
- Touraine, A. (1967). Crise et transformation de l'université. *Éducation et société. Prospective, 14*, 25-53.
- Vial, J. (1966). La recherche pédagogique. *L'Éducation Nationale, 791*, 8-9.
- Vatier, R. (1960). *Développement de l'entreprise et promotion des hommes*. Paris: Éd. de l'entreprise moderne.
- Weschler, D. (1956). *La mesure de l'intelligence de l'adulte*. Paris: PUF.

# **Mutation des relations travail-formation et transformation des savoirs: une perspective énaactive en éducation des adultes**

**Marc Durand**  
**Université de Genève**

Ce chapitre porte sur la formation professionnelle des adultes. Celle-ci connaît des mutations importantes qui concernent la problématique du présent ouvrage dans la mesure où une partie d'entre elles consistent en des transformations des savoirs telles qu'identifiées par Hofstetter et Schneuwly (dans ce volume, introduction). Ces transformations rendent utiles une analyse de la manière dont ces savoirs sont conceptualisés et dont ils fonctionnent comme référence<sup>1</sup> pour la conception des dispositifs de formation. L'argumentation qui suit s'appuie sur le constat que des transformations des savoirs s'opèrent en permanence dans la société et notamment dans le travail et ses évolutions, et sur la conviction que l'efficacité des formations réside partiellement dans la prise en compte de ces transformations lors de leur conception et mise en œuvre. Elle développe l'argument que les modèles classiques de la cognition ne constituent plus des candidats irréprochables pour rendre compte de ces processus et asseoir les pratiques des formateurs, et avance l'idée que des approches alternatives de la cognition doivent être engagées, notamment celle sous laquelle nous conduisons nos propres recherches : l'hypothèse de l'énaaction.

---

1. *Référence* est employé ici au sens proposé en didactique scolaire de *pratique sociale de référence* (Martinand, 1987).

## 1 ÉVOLUTION DU TRAVAIL ET DES RELATIONS TRAVAIL – FORMATION

Le travail change et les formations également, en lien notamment avec ces changements du travail. Sans prétendre dresser un panorama exhaustif de ces multiples évolutions, nous présentons quelques axes parmi les plus saillants, qui permettent de baliser la diversité des transformations des pratiques de formation.

Le travail se transforme selon diverses dimensions. L'interdépendance des acteurs dans les systèmes de production s'accroît, en même temps que l'opacité et la complexité de ces systèmes qui sont de plus en plus automatisés, à pilotage numérique, substituant au travail traditionnel de production une activité de surveillance de processus. Avec l'automatisation des chaînes de production, le travail devient de moins en moins physique et de plus en plus abstrait, sollicitant toujours plus de la part des opérateurs leurs capacités cognitives et toujours moins leur force corporelle, et s'inscrivant dans le mouvement vers ce que l'on nomme « la société des savoirs ». Le développement des services (même dans le cas de production de biens) rend le travail fondamentalement interactif et implique de la part des acteurs des capacités de communication et d'articulation de leur activité avec celle des autres. De surcroît, la complexification globale des processus de production qui résulte de ces changements s'accompagne d'une spécialisation toujours plus poussée, telle qu'il devient difficile, pour un acteur, de saisir l'intégralité du processus productif dans lequel il est engagé. Ceci rend nécessaire la présence d'« opérateurs de transversalité » dans les organisations, dont la fonction est de compenser l'émiettement et la perte de sens consécutifs à cette évolution et diversification.

Au plan de l'organisation du travail, le modèle « fordiste » basé sur une atomisation des tâches n'a pas disparu, mais il est complété par des modes de conception moins analytiques qui impliquent des compétences des acteurs plus vastes, complexes et longues à acquérir. Ces transformations touchent diversement les composantes du système économique et productif, de sorte que coexistent des organisations que l'on pourrait référer à des époques variées de l'histoire du travail : depuis la persistance d'ateliers moyenâgeux, en passant par la fabrique du 19<sup>e</sup> siècle puis l'entreprise géante et globalisée, jusqu'à la *startup high tech* et aux « cirques éphémères », sortes d'arènes qui accueillent un travail collectif le temps d'un projet créatif, limitées à quelques semaines ou quelques mois...

Les nouvelles modalités de management prennent des formes de plus en plus contraignantes et rationalisées : production à flux tendu, *just in time*, qualité « zéro défaut », recherche obsessionnelle de productivité et de compétitivité... Les dynamiques économiques poussent à des durées de vie des entreprises de plus en plus brèves (souvent moins longues que



celles des acteurs), des changements d'emploi et de travail fréquents (dans certaines entreprises particulièrement engagées dans ces dynamiques hyper-compétitives la longévité dans les emplois n'excède pas trois années en moyenne, ce qui signifie l'occupation par les salariés de six à dix emplois au cours d'une carrière professionnelle).

Enfin la transformation des formes, conditions et normes du travail s'opère à un rythme de plus en plus soutenu. Parmi les conséquences de ces transformations, le caractère rapidement obsolète des acquis des formations initiales est au premier plan, ainsi que la nécessité d'une mise à jour permanente de la formation professionnelle désormais pensée comme de la gestion de ressources humaines se déroulant « tout au long de la vie ».

Les conséquences de ces transformations sur les individus et les collectifs sont profondes. Les trajectoires biographiques ont perdu leur linéarité passée, et présentent des alternances rapides et imprévisibles de phases relativement stables et de conversions professionnelles de plus en plus fréquentes et violentes, au point que les formations s'orientent massivement vers des dispositifs d'accompagnement de ces transitions biographiques. Celles-ci articulent des composantes liées à l'accomplissement du travail *stricto sensu* (l'acquisition et la réactualisation des compétences), participatives (l'acquisition et l'affirmation de positions sociales au sein de communautés de pratiques et/ou professionnelles diversifiées et elles-mêmes dotées de dynamiques propres), et identitaires (se distribuant sur un axe opposant la recherche de stabilité et d'une permanence identitaire, à celle d'un ajustement opportuniste aux contextes et à l'affirmation d'une identité dans la constance du mouvement et des transformations). Les terrains professionnels visés par les formations étant de plus en plus mouvants, dynamiques, incertains, évolutifs..., l'un des dilemmes des formateurs est aujourd'hui de savoir s'ils doivent préparer à un travail et un métier, ou bien s'ils doivent aider les acteurs à se doter de capacités à « surfer » sur ces vagues professionnelles et sociales.

On voit alors apparaître de multiples formes et procédures de formation, à la mesure de la créativité des formateurs, qui entretiennent avec le travail auquel ils prétendent former, des rapports variés. Ces évolutions, que nous ne pouvons détailler et analyser ici, nous paraissent marquées par la préoccupation d'un rapprochement du travail et de la formation : on « colle » au travail dans les dispositifs d'analyse de pratiques, de tutorat, de mentoring, de conseil pédagogique, d'échange de pratiques, de transfert d'expertise... Et un mouvement grandissant se déploie, qui vise à rendre le travail formateur, notamment illustré dans le monde anglo-saxon par le courant du *workplace learning*... Sous cette variété nous discernons une conviction unique et fondamentale : plus elles sont proches du travail, plus les formations sont considérées comme efficaces et pertinentes. Cette conviction justifie une tendance collective à rompre avec une conception applicationniste du savoir

dans le travail et, sans disqualifier totalement les composantes académiques des formations, nécessite un effort d'imagination et de renouvellement conceptuel pour leur trouver une fonction et une légitimité.

S'agissant plus spécifiquement de cette question des savoirs et de leurs transformations, les pratiques de formation des adultes, et particulièrement leurs composantes professionnelles, peuvent être décrites comme cherchant à se définir par deux orientations. La première est constituée par l'évidence d'une *sagesse de la pratique*, c'est-à-dire la reconnaissance de l'originalité et la pertinence de savoirs nichés dans les actes professionnels, ainsi que la volonté de s'affranchir du modèle de l'instituteur transmettant des savoirs disciplinaires formels censés être « appliqués » sur le terrain. La deuxième est la préoccupation de ne pas se confiner à une des conséquences logiques de cette évidence, c'est-à-dire la non-limitation à une transmission « de la pratique à la pratique » de type compagnonnage et à un processus davantage invoqué que contrôlé d'apprentissage « sur le tas ».

## **2 LES SAVOIRS OU L'ACTION DANS LA FORMATION**

Face à ces évolutions du travail et de la formation, l'un des défis majeurs aujourd'hui est à nos yeux de repenser les rapports entre savoirs et action au travail et dans la formation.

Ces transformations sont en effet en relation avec un débat relatif à la nature des savoirs – et plus largement de la cognition –, que nous schématisons ici comme tenu par deux conceptualisations divergentes. La première, classique, est présentée ainsi par Varela (1996) qui, on le verra, propose une alternative à cette conceptualisation :

[...] lorsqu'on réexamine la connaissance et la cognition, le meilleur qualificatif est, me semble-t-il, *abstraite*: rien ne caractérise mieux les unités de connaissance jugées les plus « naturelles ». C'est cette tendance à passer dans l'atmosphère raréfiée de ce qui est général et formel, logique et bien défini, représenté et planifié, qui rend notre monde occidental si familier. (p. 21)

La seconde conceptualisation, bien qu'ayant reçu des validations empiriques et faisant l'objet de théorisations sérieuses, ne se situe pas dans le *mainstream* des sciences humaines. Varela (1996) la résume ainsi :

[...] des indices solides montrent, d'une part, que les disciplines diverses que l'on regroupe sous le nom de sciences de la cognition acceptent peu à peu l'idée que les choses ne se présentent pas du tout de cette façon et, d'autre part, qu'un changement paradigmatique ou épistémologique radical se développe rapidement. On trouve au cœur même de cette opinion naissante la conviction que les connaissances sont essentiellement *concrètes*, incarnées, vécues. La connaissance est contextualisée, et son unicité, son aspect historique et son

contexte ne sont pas un « bruit » qui couvre la compréhension de sa véritable essence, à savoir celle d'une configuration abstraite. Le concret n'est pas une étape vers quelque chose d'autre: c'est la manière dont nous arrivons et le lieu où nous demeurons. (pp. 21-22)

Qui se préoccupe de formation professionnelle ne peut qu'être interpellé par une telle controverse, et notamment par la proposition d'appréhender les savoirs et la cognition en mettant l'accent sur leur caractère singulier, mal défini, improvisé, concret, incarné, vécu, contextualisé et historique. En effet, la référence majeure à la pratique professionnelle dans ce type de formation implique précisément, on l'a vu, de prendre en compte ces traits-ci. Ceci suppose, selon nous, de prendre des distances avec le modèle aujourd'hui dominant, qualifié de représentationniste (ou représentationnaliste).

Ce modèle est fondé sur le postulat que pour agir et penser, l'individu opère sur des représentations abstraites et complètes du monde: les opérations sont des computations ou des calculs, les représentations des codages des propriétés objectives du monde prenant des formes imagées, symboliques ou propositionnelles. Si les calculs sont justes, c'est-à-dire logiques, et si les représentations sont exactes c'est-à-dire conformes au monde, l'action qui est commandée ou prescrite par ces calculs et ces représentations est efficace. Apprendre consiste à construire des processus de traitement de plus en plus rapides, automatisés et précis, portant sur des représentations ou savoirs abstraits de plus en plus détaillés et justes, stockés comme des bases de données.

Ce modèle présuppose l'existence d'au moins deux systèmes distincts: un système cognitif autonome, isolé du support corporel qui le véhicule, et qui opère non sur le monde et dans le monde mais sur des représentations de ce monde; et secondairement un système récepteur et effecteur qui alimente le système cognitif en informations capturées dans le monde, et exécute les commandes ou instructions provenant de celui-ci. Le problème est que ce modèle est efficace et adéquat lorsqu'on se trouve dans des situations totalement spécifiées ou déterminées, mais qu'il perd sa puissance opérative, explicative et prédictive dès que la situation est indéterminée. En d'autres termes, la dynamique et l'indétermination des événements mondains et de leur signification ne se laissent pas capturer de façon totalement convaincante par ce modèle représentationniste posant comme ingrédient essentiel des savoirs formels et abstraits (Damasio, 2000; Dreyfus, 1984; Jackendoff, 1987; Lakoff & Johnson, 2000; Varela, Thompson & Rosch, 1991; Winograd & Florès, 1986). Les principales critiques qui lui sont adressées, et que nous ne faisons que lister ici, concernent: a) les difficultés rencontrées pour rendre compte de l'invention et de la création (sauf à les présupposer déjà réalisées au niveau cognitif, ce qui revient à entrer dans une logique explicative de régression sans fin...), b) la nécessité de capacités de stockage

et de computation gigantesques pour pouvoir exécuter les tâches réalisées quotidiennement par les hommes (par exemple les programmes de jeu d'échec fonctionnant selon ce modèle et capables de battre les meilleurs joueurs humains sont dotés de capacités de mémoire et de calcul sans commune mesure avec les capacités humaines et ne « jouent pas » comme des hommes), c) la négation du caractère incarné, situé, distribué, cultivé de la cognition, d) le passage sous silence du fait que la cognition humaine s'engage dans le monde sur un mode expérientiel et non pas exclusivement computationnel, e) la difficulté à expliquer le pouvoir d'instruction que posséderait une intentionnalité autonome et séparée du système effecteur sur ce système, f) la séparation entre des registres (ou des systèmes) cognitif et affectif, g) la difficulté à se défaire d'une conception de l'action comme une réaction.

Divers formateurs ont d'ailleurs essayé de rendre compte de la complexité des pratiques, de les influencer et de former des professionnels à partir d'un tel modèle, c'est-à-dire de caractériser les pratiques professionnelles de référence et les situations de formation en termes de processus cognitifs abstraits et isolés (prise de décision, résolution de problèmes, stratégies de mémorisation...), et leurs apprentissages de construits mentaux séparés et autonomes (savoirs, représentations...). Ils ont tous été conduits à distinguer des catégories hypothétiques de savoirs, ayant une plus ou moins grande proximité avec la pratique, et impliquant des apprentissages spécifiques (par exemple Malglaive, 1990, pour une illustration très aboutie de cette tendance). Ces tentatives sont restées dans un entre-deux indécis, et l'adhésion au modèle représentationniste est porteuse de difficultés conceptuelles et, pensons-nous, d'une certaine paralysie.

Ces modélisations se sont de fait ancrées sur l'opposition entre deux grandes références pour la définition de leurs objets théoriques, pratiques et de conception : les savoirs *versus* l'action. Et deux affirmations ont été proposées. La première est que si l'action (ou la pratique) constitue bien le véhicule du travail et de la formation professionnelle, cela impose de prendre en considération deux catégories de savoirs en fonction des conditions de leur acquisition et de leur exploitation : les savoirs d'action et les savoirs théoriques (Barbier & Galatanu, 2004, par exemple); la deuxième est que l'efficacité de la formation professionnelle réside dans la subtilité et la pertinence de la dialectique instaurée entre ces deux catégories de savoirs assurant une navette des savoirs d'action vers les savoirs théoriques et des seconds vers les premiers.

Notre analyse est que, même si l'on ajoute des savoirs d'action ou d'expérience à la liste des prescripteurs cognitifs de l'action, on ne rompt pas fondamentalement avec un modèle représentationniste. Mais on se retrouve par contre face à deux problèmes, à ce jour non solutionnés : l'un théorique, concerne le statut de l'action, des savoirs d'action, et des rapports

qu'ils entretiennent; l'autre pratique, concerne la synthèse par la formation et dans l'action de ces savoirs posés *a priori* comme hétérogènes.

### **3 LA TRANSFORMATION DES CONCEPTIONS DES SAVOIRS: L'HYPOTHÈSE DE L'ÉNACTION**

Ces difficultés à la fois pratiques et conceptuelles ont conduit un certain nombre de formateurs et de chercheurs à tenter de prendre des distances par rapport à ce modèle dominant de la cognition, et à envisager d'autres hypothèses théoriques (Fenwick, 2001, pour une synthèse). La présente réflexion se centre sur une de ces hypothèses relatives à la nature des savoirs, qui peut être résumée comme suit: « Nous disons qu'il y a connaissance chaque fois que nous observons un comportement efficace (ou approprié) dans un contexte donné, c'est-à-dire dans un domaine que nous définissons par une question (explicite ou implicite) » (Maturana & Varela, 1994, p. 164). Cette position radicale ne fait pas de distinction entre le savoir et l'action: un savoir n'est acquis, utilisé, transmis, actualisé... que dans l'action qui toujours l'exprime. Cette idée est synthétisée sous le terme d'*énaaction*<sup>2</sup> qui indique ce caractère inséparable de la cognition et de l'action d'une part, et l'idée que l'acteur, par son engagement, définit à chaque instant un monde propre et un corps propre: ceux-ci sont « faits émergés » ou « énactés » (Varela, 1989; Varela, Thompson & Rosch, 1991; Winograd & Florès, 1986). Le terme énaaction désigne donc une émergence autoréférentielle en même temps que le caractère de totalité et de totalisation de l'activité des systèmes vivants. Cette conception émergentiste ne présuppose évidemment pas que tout est créé *ex nihilo* à chaque instant: ordre, signification, engagement dans la situation... L'action au temps *t* hérite de l'histoire des actions passées de l'acteur (ainsi que celle de sa culture), mais cette théorie insiste sur le caractère ouvert et potentiel de cet héritage en situation, qui offre des possibles pour l'action mais ne la prescrit ou ne l'instruit pas. Ce point amène d'ailleurs Varela (1989) à opposer cette approche dite « de l'autonomie » à l'approche représentationniste dite « de la commande ».

S'intéresser fondamentalement aux comportements efficaces dans des contextes spécifiques implique de se donner un objet prenant en compte à la fois le comportement et le contexte. Le concept de *couplage structurel* rend ainsi compte de la relation inscrite dans le temps entre deux systèmes évolutifs: l'acteur et son environnement. Il désigne la co-dépendance de deux séries de transformations permanentes qui concernent la *structure*<sup>3</sup>

---

2. D'autres auteurs tels que Bruner par exemple, adoptent également ce terme mais dans des acceptions différentes. Nous nous référons exclusivement dans ce texte à la conception varelienne.

3. Les termes *structure* et *organisation* sont employés ici en un sens particulier, que nous conservons par fidélité à l'auteur, même si cela impose au lecteur un effort pour mettre entre parenthèse la signification usuelle de ces termes dans la littérature scientifique francophone.

des systèmes en évolution (l'acteur et son environnement), c'est-à-dire leurs formes et leurs matérialités qui leur confèrent des propriétés fonctionnelles et concrètes spécifiques. Ces transformations se produisent sous l'effet des transformations propres à chacun de ces deux systèmes, qui « perturbent » les transformations de l'autre. Ces transformations sont cependant de natures différentes. Celles qui concernent l'environnement sont générées par des intelligences extérieures à lui, notamment celle de l'acteur (on parle alors de système *allopoïétique*). Par contre l'acteur, en tant que système vivant, est doté d'une propriété fondamentale: il définit et entretient son *organisation* de façon autonome en puisant dans son environnement les éléments nécessaires à cette définition et cet entretien. Par organisation nous entendons « une unité vivante indépendamment de sa structure, de la matérialité au sein de laquelle cette organisation est incorporée » (Varela, 1989, p. 43), c'est-à-dire les relations entre composantes d'un système dynamique qui demeurent permanentes en dépit des changements d'état de ce système dans le temps. Le couplage structurel des êtres vivants avec leur environnement possède une propriété fondamentale: il est autoréférentiel, c'est-à-dire asymétrique au sens où c'est le système vivant qui spécifie ce qui de son environnement est « significatif » pour lui.<sup>4</sup>

Un système vivant est donc un système *autopoïétique*: s'il perdure, cela signifie qu'à chaque moment de son évolution, il est adapté à son environnement, cette adaptation ne change pas ou ne s'accroît pas au fil du temps; elle est considérée comme invariante: soit elle existe et le système vit, soit elle n'existe pas et il disparaît. L'apprentissage / développement d'un système vivant ne concerne donc ni son organisation, ni son adaptation à son environnement qui sont des invariants ou des pré-requis. Par contre l'apprentissage / développement est défini par la co-évolution structurelle du système vivant et de son environnement. La structure des systèmes apprenant et se développant résulte et est la cause de leurs transformations d'états, qui constituent des sources réciproques de perturbations. Les trajectoires évolutives structurelles des systèmes vivants, liées aux transformations ou changements d'états de leur couplage structurel avec leur environnement ne sont ni rectilignes et prévisibles, ni erratiques et aléatoires. Ces trajectoires sont *chaotiques* au sens où bien qu'étant déterministe (l'état du système au temps  $t$  est déterminé par l'état du système au temps  $t - 1$ ), la suite incessante de ces dépendances locales s'établit sur un mode ouvert (l'état  $t$  offre des possibles pour l'état  $t + 1$  qui spécifie certains de ces possibles).

Il convient donc de distinguer l'adaptation du système qui concerne son autopoïèse et constitue un invariant si le système est vivant, de sa *viabilité* qui concerne son couplage structurel et sa structure, qui est changeante et concerne des propriétés du couplage secondaires par rapport à l'auto-

4. La notion de « signification » est à prendre en un sens large: est significatif pour un système tout ce qui le « perturbe », c'est-à-dire déclenche des transformations de sa structure.

poïèse (Brocklesby & Mingers, 2005 ; Tsuchiya, 2006). Un système vivant est donc à la fois plastique et stable. L'apprentissage / développement est un processus continu de transformation du comportement du système à travers un maintien continu de sa capacité de le synthétiser. La structure du système est donc faite de l'histoire de ses actions passées, au sens où l'actualisation de certains possibles à l'instant  $t$  présente des régularités qui sont référées à un processus de *typicalisation* des actions passées, c'est-à-dire d'allocation à certaines de ces actions d'une signification qui dépasse leur occurrence située, et réside dans la saisie de régularités permettant de réduire de l'inconnu à du connu et d'agir sur la base de jugement de typicalité (Cefaï, 1994, p. 105 ; Rosch, 1987). Cette présence d'états structurels passés dans le couplage actuel qualifie une capacité fonctionnelle à créer dans certaines conditions, un comportement qui satisfasse des états récurrents chez l'acteur.

Sous cette hypothèse de l'énaaction, la notion de savoir ou de cognition reçoit, on le voit, une acception particulière : un organisme est un système dit cognitif dans la mesure où il définit un domaine d'interaction dans lequel il peut agir avec pertinence au maintien de lui-même ; le processus de cognition est le mode d'action et de comportement au sein de ce domaine. La cognition consiste en la mise en forme active des transformations structurelles déclenchées (et non commandées) par les perturbations liées aux transformations de l'environnement et à la dynamique de l'évolution transformative du système lui-même.

Ce qu'il faut alors comprendre et ce sur quoi il faut agir en formation, c'est le couplage structurel et ses transformations (et non les représentations du monde et leur degré d'adéquation). C'est dire que l'unité d'analyse devient non les savoirs mais l'état du couplage au temps  $t$  et sa dynamique transformative. Ceci implique de concevoir les savoirs comme des états typiques du couplage structurel, émergeant dans la dynamique intrinsèque de ce couplage asymétrique, qui est créateur d'ordre et de signification pour l'acteur. Cela implique pour le formateur de prendre pour objet le couplage structurel et ses transformations comme une totalité, que nous proposons de spécifier par l'objet « activité ».

#### **4 DES SAVOIRS À L'ÉNACTION : LA CONCEPTION DE FORMATIONS**

Nous présentons ici sous une forme synthétique cinq principes de conception de formation sous l'hypothèse de l'énaaction : a) prendre une pratique de référence pour cible de la formation, b) perturber l'activité des formés pour la transformer, c) proscrire et non prescrire, d) séparer l'activité au sein des dispositifs de formation du travail quotidien, tout en assurant un lien à double

sens entre l'activité cible et l'activité en formation (Durand, sous presse). L'opérationnalisation de ces principes aboutit à la mise en correspondance entre deux séries de transformations : celles de l'environnement des formés sous l'effet des actions des formateurs, et celles du couplage des formés et de leur situation. Cette correspondance est recherchée, mais elle demeure indéterminée au sens où ce qui occasionne effectivement les transformations de l'activité des formés ne peut pas être une commande ou une prescription, mais consiste en une intervention sur leur environnement, tenue par un pari sur le fait qu'elle va être significative pour le formé.

Le premier principe concerne la nécessité de connaître l'activité cible de ces formations, c'est-à-dire l'activité des professionnels. Il s'agit d'identifier des couplages types chez des professionnels au travail, c'est-à-dire des formes de couplage structurel considérées comme de bons représentants de celles observables dans un travail donné. Ces couplages types sont alors pris pour des formes critiques de l'activité dans ce travail, et deviennent les référents de la formation pour la transformation du couplage actuel des acteurs – débutants ou expérimentés –, participant à la formation. Cette transformation accompagnée s'opère selon des critères faisant objet d'un consensus minimal entre le formateur et le formé, qui spécifient de nouvelles normes de viabilité (Durand, 2008). L'évaluation de la pratique de référence et de l'activité actuelle du formé est une nécessité dans la mesure où tout ne se vaut pas et où la formation nécessite le recours à une norme, même si l'objet de la formation ne peut pas être aussi nettement validé que le corpus d'une discipline scientifique. Ceci implique un recours à des modalités variées de validation : mini-conférences de consensus, évaluation dans des processus de suivi de l'activité des formés, controverses professionnelles systématisées, démarches qualité..., qui correspondent à une logique procédurale et non pas à l'évaluation d'une production par rapport à une référence substantivée et immuable (de Munck, 1999).

Le deuxième principe revient à concevoir des dispositifs correspondant à des espaces d'actions encouragées (EAE) (Durand, 2008). Cette notion est empruntée notamment à Reed (1993 ; Reed & Bril, 1996) moyennant un certain nombre de transformations (Recopé, 2001). Les EAE sont des précurseurs d'actions et d'expériences, supposés induire un développement / apprentissage. Ce ne sont pas des situations au sens de la théorie des situations didactiques (Brousseau, 1998), puisque la situation dans une approche énaïve est un processus de spécification du couplage structurel et non une entité déjà-là prescrivant l'activité. Ces précurseurs conçus comme prometteurs, concrétisent deux intentions principales : perturber le couplage structurel des formés et leur environnement pour déclencher des transformations, et sélectionner celles évaluées comme désirables. L'efficacité des EAE dépend de l'adéquation entre la structure d'attente des formés à l'instant  $t$  (qui spécifie leur réceptivité aux perturbations /



interventions formatrices), et le projet du formateur (qui cherche à ce que les appels à transformation que constituent ses interventions soient reçus et actualisés). Les transformations du couplage structurel des formés et de leur environnement ne pouvant être ni instruites, ni complètement spécifiées *a priori*, la formation et sa conception sont nécessairement interactives au sens où l'environnement de formation ainsi conçu dépend de la capacité du formateur à construire avec le formé un domaine consensuel (Maturana & Varela, 1994), c'est-à-dire des opportunités d'articulations authentiques et non ambiguës des couplages. Ce domaine consensuel, jamais totalement pré-donné, est rendu plus probable par le partage de types entre le formateur et les formés et un ajustement asymptotique des significations co-construites en situation (Leblanc, Ria, Dieumegard & Durand, 2008 ; Ria, Leblanc, Serres & Durand, 2006).

Le troisième principe est de concevoir des formations proscriptives et non prescriptives : dans la mesure où l'asymétrie du couplage structurel fait que c'est l'acteur qui définit ce qui, de son environnement, est significatif / pertinent pour lui, ce n'est pas son environnement – dont font partie le formateur et le dispositif de formation – qui spécifie son activité. Les formations sont néanmoins normatives au sens où elles s'appuient sur une séparation entre ce qui est souhaitable parce que viable et donc encouragé, et ce qui est découragé. Mais de fait jamais le formateur ne peut prescrire ce que fait le formé ; il ne peut que délimiter un espace de possibles (en négatif par une spécification de ce qui est impossible ou découragé) et c'est le formé qui, dans cet espace, fait émerger des couplages plus ou moins prometteurs.

Le quatrième principe est de concevoir des opportunités d'activité distinctes de l'activité cible, mais reliées à elle. Le formateur vise une amélioration de l'efficacité des formés dans leur environnement de travail, en leur proposant des environnements au sein desquels leur activité diffère de l'activité cible. Ce principe privilégie le fait qu'une sorte de jeu doit s'établir entre l'accomplissement du travail réel et l'accomplissement en environnement de formation. Il s'agit de provoquer ce décalage qui est une condition de l'apprentissage / développement de l'activité de travail. Nous considérons que pour qu'un environnement de formation soit efficace, il faut que l'activité des formés engagés dans cet environnement s'accompagne de façon plus ou moins systématique d'une « expérience fictionnelle » (Schaeffer, 1999). Par rapport à l'activité de référence, les EAE doivent favoriser une « immersion mimétique » des formés, un engagement marqué par une « feintise partagée » et une « extension par typicalisation vers l'activité cible ». L'immersion mimétique est la composante par laquelle des expériences sont réalisées à partir de leurs environnements : l'engagement des acteurs repose sur des ancrages non authentiques (puisque artificiellement conçus à des fins de formation), mais ayant néanmoins quelque chose à voir avec ceux réalisés dans les environnements cibles. La feintise partagée, dans un sens inversé,

implique de la part des acteurs de distinguer leur situation actuelle de celle du travail sur la base d'un partage avec le formateur / concepteur de certains codes ou marqueurs. Ils « font comme si » et, malgré l'immersion totale décrite précédemment, ne doivent pas prendre l'environnement de formation pour l'environnement de travail. Il s'agit pour eux de se déprendre de ce mimétisme dans le moment même où ils sont immergés. Les EAE doivent définir et délimiter un espace de jeu ou de débrayage avec la réalité du travail, lequel rend possibles des transformations de l'activité dont le degré de recoupement avec l'activité au travail est complexe : alors que l'espace-temps d'intervention du formateur est l'occurrence de l'activité située, il lui faut rendre possibles des pontages entre l'activité dans les environnements de formation et l'activité future de travail. L'extension s'opère par une typicalisation, c'est-à-dire une construction de types qui fonctionnent comme des représentants d'une famille d'activité.

## **5 LA FORMATION DES FORMATEURS : DES RENCONTRES DE SAVOIRS DE TROISIÈME TYPE ?**

La formation des adultes est aujourd'hui inscrite dans une perspective qualifiée de « société du savoir », telle que tous les secteurs de la vie sociale sont marqués par des pratiques répondant à des exigences cognitives de plus en plus fortes. Cela ne peut que conduire les formateurs à s'interroger fondamentalement sur ce que sont ces savoirs. Ce questionnement est encore plus crucial de la part des formateurs de formateurs, par un effet d'emboîtement suggéré par le texte introductif à ce volume collectif. Cependant en la matière, il nous semble qu'une analyse spécifique serait utile (qui n'est qu'esquissée ici), car des questions particulières se posent.

À un certain niveau d'analyse en effet, on peut considérer que les problèmes des formateurs de formateurs se posent dans des termes analogues à ceux des formateurs : le travail auquel ils forment (formateur) possède les mêmes caractéristiques que toute autre forme de travail aujourd'hui et présente les mêmes évolutions vers plus de complexité, de dynamisme, de diversification, d'abstraction et de « cognitivisation »... L'analyse proposée plus haut s'applique donc en principe de la même façon au travail des formateurs de formateurs, notamment la bascule, que nous avons tenté d'illustrer, depuis les savoirs vers l'action. Nous pensons qu'une piste pour résoudre ce nœud de la transformation des savoirs dans ce domaine réside aussi dans une reformulation des rapports entre savoirs et action aux points de vue théorique et pratique. D'une certaine manière, cette position consiste à défendre l'idée d'une unité des savoirs (ou du savoir) face à la diversité des situations sociales.

Cependant il nous semble nécessaire de pointer certaines évolutions qui obligent à spécifier et nuancer cette opinion. La formation des adultes a, par le passé, assuré son assise institutionnelle lorsqu'elle a fait reconnaître l'idée qu'un formateur d'adultes est un professionnel qui, à partir d'une compétence de type 1 (ingénieur par exemple), acquiert une compétence de type 2 (formateur d'ingénieurs) ce qui, si l'on prolonge la formule, implique des formateurs de formateurs une compétence de type 3 (formateur de formateurs d'ingénieurs). Ce schéma qui caractérise un modèle de professionnalisation, définit aussi les trajectoires des formateurs comme structurées en couches biographiques et cognitives concentriques correspondant à l'acquisition séquentielle de ces compétences (Durand, 2007). Celles-ci étaient notamment définies par des savoirs spécifiques (nature et contenu) et leur construction par le fait que ce qui est processus à une certaine période (les compétences de type 1, puis de type 2) devient objet (les compétences 1 sont l'objet des compétences de type 2, puis 3, etc.). Cependant, les pratiques actuelles prennent leurs distances avec ce modèle et s'en écartent de diverses façons. Certains formateurs d'adultes n'acquissent pas ces compétences de type 1 avant d'être formateurs (c'est le cas d'une partie des professionnels formés dans le cursus de formation des adultes à l'université de Genève); d'autres installent leur reconnaissance et leur professionnalité de formateurs exclusivement sur leur maîtrise de ces compétences de type 1 (on trouve à foison des professionnels qui s'instaurent formateurs sur la seule base de leur maîtrise du travail auquel ils forment); et il est bien rare que des universités, des hautes écoles ou des instituts de formation recrutent leurs enseignants-formateurs sur la base de compétences de type 3, voire – même si c'est plus fréquent –, de type 2.

Le modèle traditionnel de professionnalisation des formateurs et des formateurs de formateurs par structuration de couches successives d'activité professionnelle conserve sa prééminence (rappelons que ce modèle structure toutes les hautes écoles et instituts universitaires de formation professionnelle). Cependant, d'autres modèles sont aussi en voie de développement qui substituent par exemple à l'acquisition des compétences de type 1, d'autres compétences portant non pas sur la maîtrise d'un travail particulier, mais sur celles à analyser toute activité de travail dans une visée de documentation de la conception des formations. Ce modèle est d'ailleurs cohérent avec le fait largement diffusé par les analyses ergonomiques du travail, que les acteurs ne réalisent jamais l'activité prescrite (pour des raisons que nous avons tenté d'expliquer plus haut), et que par conséquent concevoir des formations sur la seule base du travail prescrit est insuffisant. Cette idée d'une compétence essentielle à l'analyse de l'activité chez les formateurs de toutes sortes vaut également pour les formateurs présentant une trajectoire classique: type 1, puis type 2, puis type 3. En effet, l'évolution rapide des pratiques professionnelles menace ces ex-professionnels de délivrer des enseignements rendus caducs, et l'on sait par ailleurs que l'expérience

approfondie d'une pratique désarme paradoxalement le professionnel qui, faute d'un travail spécifique à partir de cette pratique, tend à reconduire des processus de formations tels que la transmission sur le tas, dont la critique n'est plus à faire.

Par ailleurs, on observe dans le domaine de la formation professionnelle *sensu lato*, une prolifération de nouvelles pratiques et dispositifs innovants : *coaching*, échanges de pratiques, conseils en tous genres, validation des acquis, accompagnements divers, etc. Les acteurs engagés dans ces modalités nouvelles inventent leur travail tout en le réalisant, et la participation des formateurs de formateurs à ce processus ne peut évidemment pas prendre la forme d'une transmission. Il s'agit dans ces situations de contribuer à définir un métier ou une composante beaucoup plus que de transmettre une activité de travail connue et formalisée. La démarche de l'analyse du travail nous semble là encore une ressource importante, dans un processus de conception concomitante (Le Boterf, 2003) qui articule une démarche de recherche empirique et de conception (Durand, 2008).

Enfin, ces considérations plaident, pensons-nous, pour la définition de nouveaux profils de formateurs et de formateurs de formateurs. Métaphoriquement, ces profils se positionnent en coin entre deux positions actuellement assurées dans les institutions de formation (notamment de niveau universitaire) : une position disciplinaire (au sens de discipline académique) qui permet de délivrer des savoirs relevant des sciences humaines et sociales, et une position professionnelle (au sens où la légitimité des savoirs transmis provient de la maîtrise préalable d'un travail). Nous pensons qu'il y a aussi une place en sciences de l'éducation, pour une position médiane occupée par des formateurs et des formateurs de formateurs, portée par deux visées consubstantielles de connaissance scientifique et de technologie de conception. La conduite de cette double visée nous semble impliquer une orientation pragmatiste et praxéologique dont le présent chapitre a tenté de donner une illustration.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Barbier, J.-M. & Galatanu, O. (Éd.). (2004). *Les savoirs d'action : une mise en mot des compétences*. Paris : L'Harmattan.
- Brocklesby, J. & Mongers, J. (2005). The use of the concept of autopoiesis in the theory of viable systems. *Systems Research and Behavioral Science*, 22, 3-9.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Cefaï, D. (1994). Type, typicalité, typification. La perspective phénoménologique. In B. Fradin, L. Quéré & J. Widmer (Éd.), *L'enquête sur les catégories* (pp. 105-128). Paris : Editions de l'EHESS.

- Damasio, A. (2000). *L'erreur de Descartes*. Paris : O. Jacob.
- De Munck, J. (1999). *L'institution sociale de l'esprit*. Paris : PUF.
- Dreyfus, H. (1984). *Intelligence artificielle, mythes et limites*. Paris : Flammarion.
- Durand, M. (2007). Situations de l'action, dispositions à agir et trajectoires d'activité chez des enseignants débutants et des formateurs de terrain. *Formation et Pratiques d'Enseignement en Questions*, 6, 59-74.
- Durand, M. (2008). Un programme de recherche empirique et technologique en formation des adultes. Approche énaactive de l'activité humaine et son développement. *Éducation et Didactique*, 2(2), 69-93.
- Durand, M. (sous presse). La conception d'environnements de formation sous le postulat de l'énaaction. In M. Durand & L. Filliettaz (Éd.), *Travail et formation des adultes*. Paris : PUF.
- Fenwick, T. (2001). Experiential learning: A theoretical critique from five perspectives. *ERIC Clearinghouse on adult, career and vocational education, Information Series*, 385.
- Jackendoff, J. (1987). *Consciousness and the computational mind*. Cambridge: The MIT Press.
- Lakoff, M. & Johnson, M. (2000). *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to western thought*. New York: Basic book.
- Le Boterf, G. (2003). L'ingénierie: concevoir des dispositifs dans des environnements complexes et évolutifs. *Éducation Permanente*, 157, 53-61.
- Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G. & Durand, M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité au travail et en formation, *@ctivité(s)*, 5(1), 58-78.
- Malglaive, G. (1990). *Enseigner à des adultes*. Paris : PUF.
- Martinand, J.-L. (1987). Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences techniques. *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle*, 2, 23-29.
- Maturana, H.R. & Varela, F.J. (1994). *L'arbre de la connaissance*. Paris : Addison-Wesley.
- Recopé, M. (2001). *L'apprentissage*. Paris : Editions EPS.
- Reed, E. (1993). The intention to use a specific affordance: A conceptual framework for psychology and context. In R.H. Wosniack & K.W. Fisher (Ed.), *Development in context: Acting and thinking in specific environments* (pp.45-76). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Reed, E. & Bril, B. (1996). The primacy of action in development. A commentary of N. Bernstein. In M. Latash & M. Turvey (Ed.), *Dexterity and its development* (pp.431-451). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Ria, L., Leblanc, S., Serres, G. & Durand, M. (2006). Recherche et formation en « analyse de pratiques »: un exemple d'articulation. *Recherche et Formation*, 51, 43-56.
- Rosch, E. (1987). Wittgenstein and categorization research in cognitive psychology. In M. Chapman & R. Dixon (Ed.), *Meaning and the growth of*

- understanding: Wittgenstein's significance for developmental psychology* (pp. 50-76); Hillsdale: Erlbaum.
- Schaeffer, J.-M. (1999). *Pourquoi la fiction?* Paris: Seuil.
- Tsuchiya, Y. (2006). Autopoietic viable system model. *Systems Research and Behavioral Science*, 24, 19-35.
- Varela, F.J. (1989). *Autonomie et connaissance*. Paris: Seuil.
- Varela, F.J. (1996). *Quels savoirs pour l'éthique?* Paris: La Découverte.
- Varela, F.J., Thompson, E. & Rosch, E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. Cambridge, MA.: The MIT Press.
- Winograd, T. & Flores, F. (1986). *Understanding computers and cognition: A new foundation for design*. Norwood, N.J.: Ablex.

# **Contenus d'épreuves et outils de préparation en Sciences expérimentales et Technologie pour le recrutement des professeurs des écoles en France : les savoirs scientifiques et didactiques sont-ils bien définis ?**

**Joël Lebeaume\* , Nathalie Magneron\*\*  
& Jean-Louis Martinand\*  
\*Universud Paris  
\*\*Université d'Orléans**

## **1 INTRODUCTION**

La question des relations entre savoirs scientifiques et didactiques pour les enseignants d'école primaire est aujourd'hui une question sans réponse ferme et stable du point de vue institutionnel comme du point de vue pratique en France. Cette situation déstabilisante et difficile pour les futurs enseignants interpelle les formateurs et chercheurs didacticiens sur leurs conceptions de la didactique comme champ de recherche et comme matière de formation professionnelle.

Le contexte français est sans doute particulier. À la différence de presque tous les pays, les professeurs des écoles sont d'abord recrutés par concours, comme tous les fonctionnaires ; ils sont ensuite formés professionnellement, comme éléments d'un groupe de fonctionnaires stagiaires. Le concours, ses épreuves et sa préparation jouent donc un rôle modélisant important, sans préparer forcément à l'exercice du métier. Ensuite, le métier lui-même est

habituellement pensé par les administrateurs et les responsables de formation comme un métier d'enseignant « polyvalent » ou « généraliste », sans que le sens de ces qualificatifs, ni leurs implications pour une formation supérieure professionnelle n'aient été clarifiés depuis que le recrutement suppose une licence<sup>1</sup>.

En fonction de ce modèle institutionnel spécifique – ou cette sorte d'exception française – qui tend cependant aujourd'hui à s'aligner sur le modèle européen (« mastérisation » en cours, 2008), l'analyse présentée vise à mettre au jour les conceptions et les principes de la formation professionnalisante des professeurs des écoles (anciennement instituteurs) qui fondent les choix en matière de savoirs pour l'enseignement au primaire. L'étude est centrée sur le champ disciplinaire relevant de l'éducation scientifique et technologique, étiqueté aujourd'hui « sciences expérimentales et technologie » au dernier cycle de trois années de l'école primaire. Elle focalise sur la première étape de la formation initiale bornée par le concours de recrutement qui inaugure l'entrée dans le métier. La question centrale est : que doivent savoir les candidats au concours de professeurs des écoles ? Les épreuves des concours ainsi que les manuels ou outils pour leur préparation constituent alors des traces indirectes de la sélection des savoirs initiaux pour l'accès puis la préparation au métier. Notre point de vue privilégie l'examen des variations de ces normes de recrutement associées à l'universitarisation de la formation, durant l'existence des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) de 1990 à 2008. Il implique la mise en perspective de l'évolution concomitante du cadrage de l'éducation scientifique et technologique à l'école et des tendances dominantes des contenus pour la formation des maîtres. Un aperçu historique permet dans un premier temps de repérer les changements des programmes scolaires et des conditions du recrutement. Puis, l'analyse des ressources et outils de formation contribue à préciser les tendances contemporaines, avec leur variabilité synchronique et leurs variations diachroniques. L'ensemble permet enfin de discuter la définition des savoirs scientifiques et des savoirs didactiques pour la formation professionnelle.

## **2 ÉDUCATION SCIENTIFIQUE ET POLYVALENCE DES PROFESSEURS DES ÉCOLES DE 1990 À 2009**

En 1990, la création des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) en France vise l'adaptation de la formation des maîtres aux évolutions du système éducatif qui accueille désormais tous les élèves pour une scolarité prolongée. Elle répond aussi aux exigences du renouvellement massif des enseignants à l'horizon des années 2000. Pour Bourdoncle (1990),

---

1. Baccalauréat, plus trois années d'enseignement supérieur (niveau Licence, L3).



cette universitarisation – présente dans de nombreux pays à cette date – veut contribuer à l’homogénéisation du corps enseignant et à l’installation du « modèle professionnel » caractérisé par la rationalité instrumentale, opposée au « modèle charismatique » des écoles normales et au « modèle de l’homme cultivé » propre aux humanités du secondaire. L’émergence de ce nouveau modèle de formation est marquée à la fois par de nombreuses études et recherches visant l’explicitation des différents savoirs de métier, et par la contestation récurrente des modalités et dispositifs de formation. L’épreuve professionnelle des concours (épreuve sur dossier à partir de 1994) et le mémoire professionnel de fin de formation sont les plus décriés sous prétexte qu’ils s’opposent ou s’opposeraient aux stages, à la pratique, ou à la maîtrise des contenus des disciplines académiques. L’évolution de la formation des maîtres s’inscrit dans ce contexte socio-idéologique, en recherche permanente d’un équilibre des rapports de force, très sensible aux conjonctures politiques. Cette histoire courte se déroule en effet dans une période bornée par la loi d’orientation de 1989 qui crée les IUFM et le Conseil National des Programmes, et la loi d’orientation et de programme pour l’avenir de l’école (2005) installant le « socle commun de connaissances et de compétences ». Cette quinzaine d’années est marquée par trois « cohabitations » à la tête de l’État, sept gouvernements et six ministres de l’éducation nationale, et donc par des orientations contradictoires, quelques continuités et des ruptures.

Au cours de cette période, les idées directrices de la formation des professeurs des écoles en sciences et technologie ont été régulièrement retouchées en fonction de deux inspirations. La première concerne les conceptions générales de ce métier de l’enseignement qui se cristallisent autour de la « polyvalence » systématiquement invoquée dans les orientations pour les plans de formation des IUFM (Bénilan, 2001). Ces prescriptions de l’administration d’État renvoient aux décisions politiques et plus particulièrement aux textes réglementaires<sup>2</sup> pour l’école maternelle et élémentaire, avec leurs priorités comme l’organisation en cycles, l’initiation à une langue étrangère... La seconde inspiration est plus spécifiquement scientifique, avec ce que les programmes de 1985 désignaient par la « première culture scientifique », ensuite largement préemptée par l’opération « La main à la pâte ».

---

2. Programme de 1995 paru au Bulletin Officiel du Ministère de l’Éducation Nationale (BOEN) n° 5 du 9 mars 1995, plan de rénovation de l’enseignement des sciences et de la technologie de 2000 paru au BOEN n° 23 du 15 juin 2000, programme de 2002 paru dans le BOEN hors-série n° 1 du 14 février 2002, programme de 2007 avec la mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences paru au BOEN hors-série n° 5 du 12 avril 2007.

## **2.1 Une exigence récurrente mais inadéquate : la polyvalence des professeurs des écoles<sup>3</sup>**

À partir de l'examen de l'analyse historique de Bouysse (1996), des rapports du Ministère de l'Éducation nationale (notamment Bouchez, 1997) et de la vingtaine de circulaires publiées dans la décennie 1990-2000, Prairat et Réturnaz (2002) discutent d'une façon très détaillée les ambiguïtés et le contexte polémique qui marquent la redéfinition de la profession de professeur des écoles et l'universitarisation de leur formation. Les auteurs soulignent que le mot « polyvalence », valorisé par les textes ministériels, a des significations diverses selon les enjeux sur lesquels cet étiquetage permet d'attirer l'attention : distinction des missions de l'école primaire par rapport à celles de l'enseignement secondaire, affirmation des principes pédagogiques des premières années de la scolarité, affirmation de l'intérêt des enseignements parfois considérés comme mineurs voire illégitimes (éducation artistique, éducation physique, éducation scientifique et technologique...), incitation à une meilleure pertinence des modalités et contenus de formation en IUFM notamment par leur décloisonnement disciplinaire et un allègement des didactiques de discipline, régulation des pratiques scolaires de plus en plus partagées avec des intervenants extérieurs.

La faiblesse du « principe de polyvalence » que signalent Prairat et Réturnaz renvoie à la fois aux implications des nouveaux recrutements après une formation universitaire, et aux différences statutaires et professionnelles entre les professeurs des écoles et leurs aînés instituteurs. La tension est exacerbée en raison des contradictions de la politique éducative qui affirme cette caractéristique essentielle de l'école primaire tout en imposant des dispositifs susceptibles de la disqualifier : modèle de formation initiale, ouverture de l'école aux partenariats, programmes de l'école élémentaire conçue comme une propédeutique au collège... Dégradée en slogan, la « polyvalence » devient un leitmotiv dans différents textes ministériels avec des acceptions multiples et variables désignant la fonction ou l'exercice : « maître polyvalent, responsable de la progression globale des élèves » (programmes, BOEN, 1995, p.22), « les professeurs des écoles comme les instituteurs sont attachés à leur nécessaire polyvalence » (Charte pour bâtir l'école du XXI<sup>e</sup> siècle, 1998, p. 7),<sup>4</sup> ou « l'enseignant met à profit sa polyvalence pour multiplier les liaisons et les renvois d'un domaine à l'autre ». (programmes, BOEN, 2002, p. 14). Attribut d'un corps enseignant ou d'une pédagogie, cette qualité indéterminée est invoquée enfin comme principe organisateur avec la suggestion d'une « polyvalence d'équipe » figurant dans le rapport de la commission Bornancin (2001, p.31) et annoncée dans le discours

---

3. Dès 1994, le « référentiel de compétences et capacités caractéristiques d'un professeur des écoles » formalise le principe de polyvalence : Annexe à la note de service n°94-271 ; BOEN n°45 du 8 décembre 1994.

4. Circulaire n°98-235 du 20 novembre 1998 (signée C. Allègre et S. Royal).

du ministre Lang sur la formation des maîtres initiant la mise en place de dominantes (22 février 2001). Il demeure que l'idée même de polyvalence, au lieu de définir les caractéristiques positives du métier de professeurs des écoles, marque les carences de ceux-ci, comme s'ils avaient à enseigner des disciplines du secondaire; or ils ne sont justement pas des enseignants du secondaire, dont l'identité est attachée à une discipline scolaire.

L'ambiguïté fondamentale de la polyvalence se conjugue avec une autre, celle de l'usage incontrôlé du mot « discipline », répandu à partir de la condamnation officielle de la « pédagogie de l'éveil » au début des années 1980, légitimant un « retour des disciplines ». Mais le lexique de l'école employé dès les programmes de 1985 sous le ministère Chevènement est encombré des termes d'interdisciplinarité, de pluri- ou de transdisciplinarité, révélant une difficulté de caractérisation des contenus d'enseignement. Ces termes présents dans l'enseignement secondaire renforcent la confusion entre les matières du primaire et les disciplines du secondaire. Ils catégorisent de manière impropre les activités scolaires des élèves, les interventions des formateurs dans les IUFM (universitaires ou enseignants du second degré) chargés des contenus, de l'analyse critique de l'enseignement ou d'enseignements de psychologie, comme celles des praticiens-formateurs (« professeurs des écoles maîtres formateurs ») plus particulièrement chargés de l'accompagnement de terrain. Les épreuves du concours de recrutement découpent également la préparation selon des disciplines dont les contours ne sont pas ceux des matières à enseigner à l'école. Finalement, les domaines d'étude de l'école sont découpés et pensés selon les disciplines des formateurs: les questions et les dossiers du domaine du vivant relèvent des spécialistes des sciences naturelles; ceux du domaine de la matière, de l'électricité, de l'énergie... des enseignants de physique ou de technologie. Pourtant, la matière scolaire intitulée « sciences expérimentales et technologie » au cycle 3 de l'école primaire (classes de CE2: 8 ans, CM1: 9 ans et CM2: 10 ans) est répartie en huit rubriques (la matière, unité et diversité du monde vivant, éducation à l'environnement et au développement durable, l'énergie, le ciel et la Terre, le monde construit par l'homme, les technologies de l'information et de la communication (TIC) dans les sciences expérimentales). Ces rubriques ne renvoient pas aux disciplines du secondaire, mais à des parties du monde naturel et artificiel à explorer, ou à des points de vue et concepts pour questionner.

## **2.2 Évolution de l'éducation scientifique et technologique à l'école primaire de 1990 à 2009**

Cependant, l'idée de polyvalence fait prévaloir le statut légitime et la fonction d'étayage des enseignements de l'école primaire les plus contestés (au-delà

du lire, écrire, compter). Elle accrédite une volonté institutionnelle forte de développement de la culture scientifique et technique des enseignants du premier degré, dès la création des IUFM dont témoignent plusieurs manifestations<sup>5</sup>. Des publications rendent compte des discussions sur les modalités et les contenus de formation (Andries & Begbeder, 1994 ; Antheaume, 1993 ; Ernst, 1996 ; Lebeaume, 1996 ; Martinand, 1994, 1995a ; Mary, 1992). Elles rendent compte aussi de propositions de problématiques éducatives pour le primaire, d'ailleurs divergentes. Ces dernières sont nettement explicitées dans deux rapports du Conseil National des Programmes (CNP) (1993)<sup>6</sup> qui soulignent la confusion ou le décalage entre polyvalence et spécialité, entre polyvalence et disciplines académiques et disciplines scolaires, entre disciplines scolaires et disciplines de formation.

Au milieu des années 1990, la valorisation des sciences à l'école et l'ambition de « culture scientifique et technique pour les professeurs des écoles » s'estompent avec les changements de gouvernement et les nouvelles priorités ministérielles d'initiation aux langues étrangères. Elle est cependant réactualisée en 1995 sous l'impulsion de Georges Charpak, prix Nobel, qui promeut l'importation et l'adaptation d'une méthode pédagogique mise en place à Chicago par son collègue Lederman (Larcher, 1995). Cette intervention pousse la direction des écoles à « donner un nouvel élan pour l'enseignement des sciences à l'école primaire ». La circulaire du 16 juillet 1996 (BOEN du 5 septembre 1996) lance l'opération « La main à la pâte ». Sous l'impulsion de l'Académicien des sciences Pierre Léna, qui était déjà intervenu antérieurement dans le même sens (courrier au ministre Jack Lang du 24 décembre 1992), l'Académie des sciences appuie de son prestige cette opération (Charpak, Léna & Quéré, 2005).

Les actions des années 1970 et du début des années 1980, qui prenaient appui sur les recherches en didactique des sciences menées depuis le lancement des activités d'éveil et qui suggéraient une initiation scientifique fondée sur des arguments épistémologiques, psychologiques et pédagogiques, avaient bien permis une renaissance de l'éducation scientifique et une émergence de l'éducation technologique, à la place des défuntés « leçons de choses ». Mais leur généralisation n'a pas eu lieu alors même qu'elles étaient obligatoires. L'opération « La Main à la pâte », médiatisée, est beaucoup plus pragmatique. L'intention est proclamée de mettre en place

5. Appel d'offre de la Direction des écoles du 15 décembre 1992 ; séminaire national organisé en 1993 par la Direction de l'enseignement supérieur, la Direction des Lycées et collèges et la Direction des Écoles, journées d'études organisées en 1995 par l'Institut National de Recherche Pédagogique, le Laboratoire Interuniversitaire de Recherche en Éducation Scientifique et Technologique, les IUFM de Versailles et d'Orléans-Tours.

6. En particulier le texte CNP sur la formation des professeurs des écoles : À propos des contenus disciplinaires de formation des professeurs des écoles en Institut Universitaire de Formation des Maîtres (mars 1993). Voir aussi : Déclaration du CNP sur l'enseignement des sciences : BOEN n°7 (février 1992).

des pratiques scolaires bien identifiées: les dix principes de la démarche pédagogique préconisée règlent les activités d'une façon assez répétitive et réductrice, ce qui est sans doute nécessaire pour permettre une certaine routine. Le cahier d'expériences assure la liaison entre les apprentissages scolaires fondamentaux et les premières rencontres investigatrices avec les phénomènes usuels, les objets techniques et le monde du vivant. « La Main à la pâte » organise aussi un soutien des enseignants grâce à un site qui met en communication les enseignants et les scientifiques, et une participation d'étudiants de « grandes écoles » d'ingénieurs. À la suite d'un rapport de l'Inspection générale sur « l'expérimentation » (Sarmant, 1999), le Plan de Renovation de l'Enseignement des Sciences et de la Technologie à l'école (PRESTE) généralise officiellement, en 2000, cette méthode pédagogique et ce modèle de mise en œuvre qui figurent explicitement dans les programmes de l'école de 2002, puis en 2006 dans le texte définissant le « socle commun de connaissances et de compétences », et enfin dans les programmes de l'école de 2008.

### **3 CONCEPTIONS ET CONDITIONS DE FORMATION DES PROFESSEURS DES ÉCOLES (1990-2009)**

#### **3.1 Une conception en évolution pour les épreuves de recrutement**

Ces différentes conceptions des missions et du travail enseignant dans les écoles ainsi que de l'enseignement des sciences expérimentales et de la technologie informent les plans de formation des contrats quadriennaux successifs des IUFM. Les décisions relatives à la construction des parcours de formation soulèvent cependant des questions plus profondes. S'agit-il de concevoir la formation comme une « remise à niveau » dans le « champ disciplinaire » ? comme une « réconciliation » avec le domaine scientifique et technologique ? comme une « première expérience de son enseignement » dans les trois cycles de l'école (I: 3-6 ans, II: 6-8 ans, III: 8-11 ans) ? Selon les réponses apportées, les contenus de formation sont susceptibles d'osciller entre des conceptions qui privilégient les entrées plutôt « disciplinaires » ou plutôt « professionnelles », entre le primat des savoirs disciplinaires ou le primat de la conduite des activités scolaires. Des positions contrastées sont exprimées par Rosmorduc (1994) ou Balibar et Hvass (1994), qui privilégient la maîtrise de connaissances scientifiques (physiques) ; alors que Martinand (1994, 1995b) veut former directement professionnellement, c'est-à-dire avant tout en didactique de la matière du primaire, les professeurs des écoles à organiser et réguler les activités scientifiques et technologiques dans les classes. Quant à Antheaume (1993), il propose en formation un passage de la compréhension des sciences (de la Vie et de la Terre) comme telles à la

prise en charge de l'éducation scientifique en classe. Prenant position, les propositions du Conseil National des Programmes relatives aux contenus disciplinaires de formation des professeurs des écoles se prononcent pour que la formation en IUFM « privilégie la mise en œuvre de sujets d'étude et d'activités prototypes pour la classe » (CNP, 1993).

La réglementation du concours de recrutement des professeurs des écoles constitue cependant le déterminant majeur de la formation en 1<sup>re</sup> année d'IUFM. Trois textes successifs ont organisé le recrutement :

- Le premier (1991)<sup>7</sup> couvre l'ensemble des enseignements scolaires avec des épreuves disciplinaires en français, mathématiques, biologie-géologie, histoire-géographie, sciences physiques et technologie, langues, musique, arts plastiques et éducation physique et sportive. Chacune des épreuves comporte deux volets distincts : le premier apprécie les compétences dans la discipline et « la bonne maîtrise des contenus » (p. 327), le second a pour objet « des approches didactiques et des démarches pédagogiques correspondantes » (p. 327). L'analyse des sujets des épreuves (Lebeaume & Martinand, 1995) montre que les candidats au professorat des écoles doivent faire la preuve de leur connaissance des domaines abordés à l'école élémentaire et des pratiques scolaires les concernant. Plus que d'être capable de réaliser des exercices scientifiques ou techniques, un candidat au professorat des écoles doit alors répondre à une série de questions imbriquées afin de montrer le caractère fonctionnel des savoirs acquis. Les deux parties de l'épreuve semblent donc viser la compétence à lire des situations d'enseignement-apprentissage du domaine « sciences et technologie ». Les épreuves permettent d'évaluer la mobilisation des connaissances disciplinaires, pédagogiques et didactiques qui rendent intelligibles les « situations scolaires » que proposent ou évoquent les documents fournis. En ce sens, le niveau d'exigence des épreuves du concours ne suppose pas la maîtrise des pratiques de classe mais celle des outils pour penser les activités d'enseignement-apprentissage selon le cadre réglementaire et dans le contexte habituel de leur mise en œuvre.
- Le deuxième (2002)<sup>8</sup> valorise la polyvalence d'équipe tout en se centrant sur le français et les mathématiques dont les coefficients des épreuves sont augmentés. Les candidats choisissent une épreuve orale en sciences et technologie ou en histoire-géographie. Le texte précise qu'il s'agit d'un exposé suivi d'un entretien et les termes de l'épreuve reprennent les grands principes pédagogiques du Plan de Renovation de l'Enseignement des Sciences et de la Technologie à l'École (PRESTE). Les programmes de l'épreuve sont les domaines de l'enseignement des sciences expérimentales et technologie du cycle III de l'école élémentaire. Cette épreuve

---

7. Arrêté du 18 octobre 1991, note de service n°92-069 du 27 janvier 1992, BO n°5 du 3 janvier 1992.

8. Arrêté du 29 avril 2002, BO n°29 du 18 juillet 2002.

n'est pas centrée sur la maîtrise des contenus disciplinaires ; elle vise à évaluer les aptitudes du candidat à décrire une démarche d'investigation, à construire une séance et à proposer une progression à partir d'une analyse et de l'utilisation des documents mis à disposition. Les questions posées sont du type : « à partir des documents proposés, présentez un ensemble de séances », « précisez les objectifs de connaissances fixés et les compétences visées », « situez la séance dans une progression », « décrivez les activités des élèves et l'évaluation possible », « imaginez quelle trace les élèves pourront garder de leurs activités » ; elles montrent bien que ce sont les approches pédagogiques et didactiques qui sont privilégiées dans cette épreuve orale.

- Le troisième (2005)<sup>9</sup> prescrit pour tous les candidats une épreuve de sciences et technologie et d'histoire-géographie avec des dominantes : l'un de ces deux champs est alors désigné comme mineur, c'est-à-dire ne repérant que la maîtrise de connaissances alors que l'autre est désigné comme majeur avec une partie pédagogique supplémentaire qui consiste en une analyse critique de documents et une proposition de mise en œuvre pédagogique. L'analyse des sujets des sessions 2006 à 2008 et des rapports des jurys des concours (Lebeaume, Magneron, Follain, Meylan & Monti-Dedieu, 2008) montre que la première partie évalue, conformément aux textes réglementaires, les connaissances notionnelles des candidats en privilégiant la restitution d'énoncés définitoires ou leur mobilisation pour l'interprétation d'un phénomène usuel. L'examen des sujets met en évidence les priorités de la seconde partie : d'une part l'analyse critique de documents du point de vue scientifique, c'est-à-dire l'examen de la rigueur des informations, des confusions entre les mots usuels et les termes scientifiques, de la validité de la conclusion d'une expérience ou de l'intérêt et des limites d'un montage expérimental ou d'une maquette ; d'autre part la production d'une proposition pour l'enseignement dans le cadre réglementaire, c'est-à-dire répondant aux principes de mise en œuvre de la « démarche d'investigation ».

Ces trois textes qui orientent fortement la formation en première année d'IUFM doivent également être situés par rapport à la formation en deuxième année. Depuis 1990, la formation en sciences est en effet marquée par une réduction des horaires de l'ordre de 40 à 50 % (tableau 1).

---

9. Arrêté du 10 mai 2005 fixant les modalités d'organisation du concours externe, du concours externe spécial, du second concours interne, du second concours interne spécial et du troisième concours de recrutement de professeurs des écoles. JORF n° 111 du 14 mai 2005 page 8332. Note de service n° 2005-083 du 16 mai 2005 relative aux programmes permanents des concours de recrutement de professeurs des écoles, BO 21 du 26 mai 2005.

**Tableau 1 : Horaire de formation en sciences et technologie depuis 1990 (IUFM Orléans-Tours)**

	Période 1991-2002	Période 2003-2005	Période 2005 à 2009
<b>1<sup>re</sup> année de formation</b>	60H de sciences physiques et technologie ou 60H biologie –géologie	75H de sciences et technologie pour les étudiants choisissant cette option	38H pour les étudiants ayant choisi sciences et technologie en mineure 56H pour les étudiants ayant pris sciences et technologie en majeure
<b>2<sup>e</sup> année de formation</b>	40H de sciences physiques ou 20H suivant l'option choisie en première année	43H dont 10H centrées sur la maîtrise de la langue pour les stagiaires n'ayant pas choisi sciences et technologie au concours – 12H pour les autres	15H pour les stagiaires ayant suivi l'option en majeure 28H pour les stagiaires ayant suivi l'option en mineure

Depuis le début des années 2000, inexplicablement, les étudiants choisissant la dominante ou la majeure « sciences et technologie » au concours ont un horaire particulièrement réduit en seconde année, ce qui limite l'extension et l'élargissement de leurs compétences professionnelles alors seulement initiées.

### **3.2 Vers une orientation minimaliste : connaissances scientifiques et règles organisationnelles**

Au fil du temps, et compte tenu de variations plutôt erratiques, l'ensemble des textes régissant à la fois la formation des maîtres, les épreuves du concours et l'enseignement de sciences expérimentales et technologie à l'école, montrent une tendance nette à restreindre l'ambition pour la formation initiale de première année mais aussi pour les compétences professionnelles. La perspective d'une culture scientifique et technique du début des années 1990 et d'une construction progressive de compétences pour penser, contrôler et réguler les premiers apprentissages des élèves ainsi que pour discuter la pertinence des situations tend à être réduite à l'apprentissage d'un rituel organisationnel des activités scolaires. Les registres épistémologiques, psychologiques et pédagogiques de la formation didactique à l'enseignement et leur articulation s'avèrent de plus en plus mineurs par rapport à l'imprégnation didactique prescriptive, sans doute jugée prioritaire pour promouvoir les mises en œuvre en classe. L'analyse des registres des questions posées dans l'épreuve du concours l'indique (tableau 2).



**Tableau 2: Registres des questions posées à l'épreuve de sciences et technologie du concours de recrutement des professeurs des écoles dans l'académie Orléans-Tours**

(Depuis 2005, même s'il existe 5 sujets, l'épreuve est nationale et les questions sont du même type, au-delà de la vérification ou de l'identification des notions disciplinaires.)

	<b>Période 1991-1995</b>	<b>Période 1995-2002</b>	<b>Période 2003-2005</b>	<b>Période 2005-2009*</b>
<b>Registre épistémologique</b>	Explicitation d'interpréta- tion de certai- nes données Argumentation d'une orienta- tion faite par l'enseignant	Argumentation d'activités Détermination des intentions de l'enseignant dans le recueil des concep- tions des élèves		
<b>Registre pédagogique</b>	Rédaction d'une fiche de fabrication Organisation d'une séance: répartition des tâches, organisation spatiale Proposition de séquence d'enseignement	Rédaction d'une prépara- tion de séance	Proposition d'une situation de recherche pouvant s'inscrire dans une séance de classe Description d'une séance de classe mettant en avant les étapes d'une démarche scientifique Proposition de progression	Proposition d'une situation de départ, d'un problème et descrip- tion d'élé- ments d'une investigation.
<b>Registre psychologique</b>	Prise en compte des représentations des élèves	Analyse de productions écrites ou de propos d'élève		

La formation pour apprendre à enseigner les sciences et la technologie dans les différents cycles et classes de l'école apparaît ainsi de plus en plus limitée en temps et en perspectives. La préparation du concours constitue le moment prioritairement considéré comme compensatoire de toutes les insuffisances des études antérieures dans les domaines scientifiques et technologiques, allant de la connaissance de l'effet de serre à la distinction entre ligaments et tendons, en passant par la différence entre échelle « microscopique »

(moléculaire) et « macroscopique » (manipulatoire) de la matière. Les jurys soulignent le faible niveau des candidats, mais sans jamais dénoncer la contradiction dont ils sont ainsi les porteurs, et l'inanité de la formation qu'ils évaluent ainsi. L'ambition irréaliste d'une maîtrise préalable de connaissances scientifiques et technologiques sans rapport avec les connaissances des candidats ni avec les savoirs à enseigner légitime simultanément la réduction des contenus de formation proprement professionnels laissés à l'appréciation des jeunes enseignants au gré de leurs intérêts, de leur accompagnement professionnel et des ressources pédagogiques disponibles pour lesquels les outils d'analyse nécessaires à un usage raisonné ne sont pas vraiment appropriés. Or, sans distanciation, la formation des professeurs d'école, réduite à celle de moniteurs exécutants, entraîne une triple disqualification, celle des professeurs d'école pour les sciences et technologie, celle de l'éducation scientifique et technologique pour les élèves, et celle de la formation professionnelle pour les universitaires.

Finalement, et contrairement aux intentions fondatrices des Instituts de formation, la perspective de préparation à un métier professionnalisé recule nettement devant la conception d'un métier d'exécution pensé à l'échelle de séances d'activités normalisées avec des ressources standardisées.

#### **4 LES OUTILS DE FORMATION AUJOURD'HUI: DES OUTILS SOUS « CAHIERS DE CHARGES » AVEC DES CONSEILS NORMATIFS**

L'étude des outils de formation est indispensable pour reconstituer les conceptions et les mises en œuvre des formateurs « sous contrainte » des divers cadrages d'épreuves, plans de formation, référentiels et cahiers des charges. Les documents institutionnels (programme du concours, programme du cycle III, fiches connaissances, documents d'accompagnement et d'application des programmes), les sujets de concours et les rapports de jurys, les ouvrages de préparation de concours et les annales sont les principaux outils disponibles pour les étudiants préparant le concours.

##### **4.1 Les connaissances et capacités nécessaires pour le concours**

La première partie des sujets de concours, centrée sur les connaissances scientifiques et technologiques, est « destinée à évaluer les connaissances scientifiques du candidat dans les domaines des sciences expérimentales et de la technologie. Elle est formée de questions appelant des réponses concises portant sur le programme de l'épreuve ». L'analyse des questions

des sessions 2006, 2007 et 2008 (Lebeaume *et al.*, 2008) fait ressortir la nécessité au cours d'une préparation de familiarisation des étudiants :

- à la terminologie spécifique relative aux divers domaines scientifiques. Par exemple, pour le domaine de la matière, les étudiants doivent distinguer le sens scientifique du terme du sens courant du mot. La question « Donnez une définition scientifique de chacun des trois termes suivants en illustrant à chaque fois par un exemple : fumée, vapeur, brouillard. » illustre cette familiarité attendue ;
- à la schématisation, aux codes et aux symboles. Comme pratiquement tous les sujets comportent une question faisant appel à un schéma, dans leur formulation ou dans la demande de réponse, il convient pour les candidats de connaître les représentations conventionnelles relatives à chaque domaine ;
- aux dispositifs expérimentaux et aux objets techniques. Les questions mobilisatrices de connaissances telles que celles relevant d'une demande d'interprétation d'une expérience, de solutions existantes... nécessitent de se familiariser avec les instruments et les montages scientifiques ;
- aux phénomènes, aux lois. Les demandes d'explication de phénomènes familiers comme « On sort du congélateur un verre vide et propre. De la buée se dépose aussitôt sur la paroi du verre. Pourquoi ? Elle disparaît peu à peu. Comment expliquez-vous ce phénomène ? », exigent de connaître les divers états de la matière, les changements d'état et leur interprétation qualitative du point de vue énergétique.

La seconde partie de l'épreuve « vise à apprécier la capacité du candidat à exploiter une documentation de quatre pages au plus pour présenter à des élèves de cycle 3, en un texte d'une à deux pages, un problème donné sous l'angle d'une démarche scientifique, de façon à mettre les élèves en situation de mener une démarche d'investigation faite de questionnement, de réflexion et d'expérimentation, conduisant à une acquisition des savoirs ». L'analyse des questions posées met en évidence d'autres exigences d'ordre plutôt pédagogique :

- familiarisation aux différentes ressources pour la classe et pour l'enseignant ;
- familiarisation aux démarches scientifiques et à leur guidage dans le cadre de la classe. Les candidats doivent connaître les principaux éléments de la mise en place en classe d'une séquence mise en forme selon une « démarche d'investigation ».

## **4.2 Les familiarisations développées en formation**

Pour rendre compte des points certainement travaillés et donc des familiarisations vraisemblablement développées par la formation, le choix a été

fait d'analyser les ouvrages de préparation au concours de recrutement de professeurs des écoles (tableau 3). Ce choix est justifié par le fait qu'un étudiant sur deux<sup>10</sup>, toutes catégories confondues (ceux qui se présentent en candidature libre au concours, les étudiants inscrits en IUFM, ceux qui suivent une préparation par le Centre National d'Enseignement à Distance), travaille sur ce type d'usuels.

**Tableau 3: Ouvrages de préparation exploités au concours de recrutement de professeurs des écoles**

Éditeurs	Auteurs pour la partie sciences expérimentales et technologie	Statuts
Foucher (2006)	C. De Hosson C. Millet E. Tisserand	MCF didactique de la physique Professeuse agrégée de biologie-géologie Professeur agrégé de biologie-géologie
Hatier (2005)	M. Paccaud F. Vianey J. Vuala	Professeuse agrégée de biologie-géologie Professeuse certifiée de physique-chimie Professeuse agrégée de biologie-géologie
Hachette (2006)	J. Guichard M. Antoine Fr. Guichard R. Minguez O. Burger S. Conneau	Professeur des universités, didactique de la biologie Professeur agrégé de physique-chimie Professeuse agrégée de biologie-géologie Professeur agrégé de biologie-géologie Inspecteur de l'Éducation Nationale Conseiller pédagogique de circonscription
Ellipse (2006)	G. Mouahid M. Vignes	MCF didactique de la biologie MCF didactique de la physique
Bordas (2007)	B. Calmettes J.-L. Canal M. Margotin-Passat M.-A. Pierrard R. Tavernier	MCF didactique de la physique Professeur certifié de physique et chimie Professeuse certifiée de technologie Professeur agrégé de physique-chimie Professeur agrégé de biologie-géologie

Dans la mesure où les auteurs de ces ouvrages sont majoritairement des formateurs IUFM, ces écrits peuvent être considérés comme le reflet de ce qu'ils pensent devoir et pouvoir faire travailler en formation.

Dans le cadre limité de cet article, seuls les chapitres relatifs au thème de la matière ont été pris en compte. Ce choix nous semble représentatif : tous les thèmes du programme du concours font l'objet d'un chapitre dans tous les ouvrages ; ils sont tous abordés du point de vue scientifique et du point

10. Cette information est issue des statistiques de ventes des éditeurs obtenus lors d'un échange téléphonique avec un éditeur.

de vue de l'enseignement; la structure de chaque chapitre est identique au sein d'un ouvrage; les sous-thèmes de la matière que sont « états et changements d'état », « mélanges et solutions » et « propriétés physiques des gaz » sont régulièrement sources de questions dans les sujets de concours.

### ***Les connaissances scientifiques: un seuil minimal, des extensions et des approfondissements***

L'analyse de contenu des chapitres relatifs au thème de la matière met en évidence un seuil minimal de connaissances. Par exemple, les trois états de la matière sont décrits ou interprétés pratiquement de la même façon dans tous les ouvrages, aussi bien au niveau manipulateur que moléculaire. De même, la dénomination et la présentation sous forme de schémas des changements d'état accompagnés d'un commentaire énergétique et particulier sont similaires. Le même constat peut être fait pour le sous-thème « mélanges et solutions », à propos duquel les termes de corps pur, mélange, mélange homogène, mélange hétérogène, miscible, soluble, solution sont définis et les procédés de séparation explicités. Il en est de même pour le sous-thème « les propriétés physiques des gaz », à propos duquel les connaissances communes d'un ouvrage à l'autre sont la pression d'un gaz, la pression atmosphérique, l'air, ses propriétés, sa composition.

Ce seuil minimal est celui de fin collègue (école moyenne) qui constitue le niveau de référence du concours: connaissance descriptive et interprétative des phénomènes et de leurs lois. La présence dans tous les ouvrages de schémas, de tableaux, de courbes permet une familiarisation à différentes présentations graphiques.

Cependant au-delà de différences de présentation et de style, des disparités peuvent être relevées d'un ouvrage à l'autre:

- présence ou absence de certains phénomènes, notions, définitions, modèles. Par exemple, l'ouvrage des éditions Bordas présente et caractérise d'autres états de la matière, et l'ouvrage des éditions Hachette « définit » la matière. Les ouvrages des éditions Foucher et Hachette présentent divers types de liaisons chimiques, alors que l'ouvrage des éditions Hatier n'évoque pas la constitution de l'atome. Cette variabilité révèle des appréhensions différentes des normes du concours.
- les illustrations phénoménales sont diverses et leur nombre variable. Ainsi, même si l'eau est prise comme « paradigme » commun pour les états de la matière, un ouvrage (Foucher) explicite les différents concepts et phénomènes relatifs aux états de la matière uniquement en traitant le cas de l'eau, comme dans le programme du cycle III, ce qui est vraisemblablement insuffisant pour construire le concept d'état de la matière et de conservation de celle-ci sous ses divers états chez de futurs enseignants.

- les chapitres relatifs aux connaissances scientifiques sont relativement similaires, avec présentation des concepts, lois ou modèles – mobilisation des connaissances pour expliquer des phénomènes ou dispositifs observables ou manipulables dans la vie courante tels que phénomènes météorologiques, modèle de cycle de l’eau, types de stations de traitement des eaux – et entraînement à l’aide d’une succession de questions semblables à celles présentes dans les sujets. Les introductions, des protocoles expérimentaux, des descriptions et analyses de processus à l’aide du sens commun permettent d’inférer des conceptions différentes de la formation concernant l’acquisition des connaissances chez les auteurs. Certains ouvrages se focalisent sur des savoirs à acquérir par présentation-mémorisation, d’autres essaient de prendre en compte davantage les attentes des étudiants, leurs conceptions et leurs raisonnements.

L’ouvrage des éditions Foucher, par une présence importante d’expériences, semble inviter les étudiants à réaliser, à commenter, à prendre connaissance, d’expériences possibles. Le manuel Hatier ne rentre pas directement par les savoirs, mais par des questions devant permettre un positionnement de l’étudiant. Et la présentation dans l’ouvrage des éditions Hachette de faits courants et de leur interprétation de sens commun permet d’insister sur les confusions possibles et les différents obstacles à dépasser.

***Les connaissances « pédagogiques » : une procédure organisatrice***

L’analyse de documents, qui constitue la première étape de la seconde partie de l’épreuve, est abordée dans tous les ouvrages à partir de dossiers directement tirés des sujets de concours, ou constitués par les auteurs lorsque le thème n’a pas donné lieu à un sujet de concours. Un chapitre peut être consacré à des conseils méthodologiques pour l’analyse des documents. Par exemple, l’ouvrage des éditions Hachette suggère dans un premier temps une interrogation sur le contenu et la fonction du document, sur son destinataire, sur son utilisation en classe, puis dans un second temps donne des indicateurs d’analyse des tableaux, des graphiques, des images. Des conseils analogues se trouvent dans l’ouvrage des éditions Foucher.

La seconde étape de cette seconde partie d’épreuve fait appel à la fois à la mise en forme d’un déroulement pédagogique et à l’appropriation des connaissances. Le déroulement pédagogique est présenté dans les ouvrages de préparation aux concours selon les prescriptions des documents ministériels relatifs à la mise en œuvre d’une démarche d’investigation au cycle III. Dans tous les ouvrages, les démarches « scientifiques » et leur transposition en classe selon la « démarche d’investigation » sont présentées soit sous forme d’un canevas de séquence (choix par le professeur de la situation de départ, formulation du problème, formulation d’hypothèses et conception de l’investigation, conduite de l’investigation par les élèves, confrontation

des résultats, structuration des connaissances), soit sous forme de « moments forts » (phases de mise en situation, d'investigation, de structuration). Cette démarche d'investigation semble donc caractérisée par un phasage ou une procédure indépendamment des sujets abordés. Les investigations proposées en exemples dans les ouvrages ne privilégient pas la stratégie logique de l'étude, avec les exigences de repérage et de contrôle des variables, d'interprétation et d'analyse des données. Elles ne constituent pas vraiment des résolutions de problème dans la mesure où les élèves ont très rarement le choix des outils et des techniques de résolution. En ce sens, les présentations semblent viser une imprégnation normative et rigide des éléments « d'une investigation scientifique ». Pour chaque thème, un ou plusieurs exemples tirés des sujets de concours ou inventés sont traités en reprenant soit le canevas de séquence soit les moments forts.

D'une manière générale, les ouvrages de préparation au concours de professeur des écoles sont des préparations directes d'épreuves, telles qu'elles sont définies pour les candidats et leurs formateurs dans les textes officiels, avec des conseils peu développés, même lorsqu'il s'agit selon les auteurs d'assurer la maîtrise scientifique. La réflexion critique par rapport aux épreuves et à l'éducation scientifique et technologique, qui permet de comprendre comment elles sont faites, et peut-être pourquoi elles sont faites ainsi, apparaît légère.

Dans cet ensemble, l'ouvrage des éditions Foucher se distingue par la structure et le contenu de sa partie II intitulée « Sciences et technologie : méthodologie et didactique ». Les différents repères méthodologiques et didactiques présentés veulent permettre aux étudiants de s'interroger sur les arguments de la démarche d'investigation en classe, sur les manières d'éprouver une hypothèse, sur la souplesse possible quand à la mise en œuvre en classe des différents moments d'une investigation scientifique, sur les types d'activité présentés (exploration, résolution de problème et synthèse), ainsi que sur les différents supports d'activité utilisables et pertinents par rapport au sujet d'étude. Les panoramas de situations initiales possibles, de problèmes élucidables, de pistes d'investigation, de matériels utilisables ou de documents exploitables, de structurations terminales, laissent entrevoir la richesse potentielle de séquences d'enseignement centrées sur des investigations.

## **5 UNE PROFESSION ET DES SAVOIRS À DÉFINIR**

L'étude des épreuves de concours et des guides de préparation met au jour impasses et contradictions dans lesquelles la formation des professeurs des écoles apparaît prise. On peut penser que les formateurs sont en partie démunis devant trois ordres de déficiences :

- la caractérisation du métier; il s'agit normalement, à ce niveau de scolarisation d'un métier de spécialiste, mais pas de spécialiste d'une discipline ou de plusieurs disciplines du secondaire; que signifie précisément prendre en charge comme professeur des écoles l'éducation scientifique et technologique?
- la définition des savoirs nécessaires pour cette prise en charge de l'enseignement de « sciences et technologie »; y a-t-il besoin de préacquis de sciences et de technologie au niveau secondaire ou supérieur (mais il faut alors les sélectionner), ou plutôt de compléments scientifiques et technologiques pour donner la capacité d'organiser et de « réguler » des activités (mais il faut alors les élaborer)? peut-on se contenter d'un apprentissage visant à répéter de « bonnes pratiques »? et si des savoirs d'ordre didactique sont nécessaires, doivent-ils être rencontrés comme des savoirs certains produits et validés par la recherche, ou comme des savoirs problématisés éclairant les pratiques enseignantes?
- l'explicitation rigoureuse des grandes lignes fondatrices de la matière « sciences et technologie » du point de vue didactique.

Aujourd'hui, pour les sciences et technologie, ni les prescriptions institutionnelles, très praticistes, ni les conceptions dominantes des didactiques, pensées comme didactiques de discipline et constituées d'ensembles de savoirs issus de la recherche, ne donnent aux formateurs d'enseignants des écoles de cadre intellectuel pertinent, cohérent, et suffisant pour assumer leur mission.

L'étude des épreuves et de la préparation au concours de recrutement semble en tout cas montrer que pendant la dernière décennie, par delà des réformes de programmes répétées, et des opérations de promotion médiatisées, l'état de la formation des professeurs des écoles pour les sciences et technologie en France a plutôt régressé dans ses ambitions et ses conceptions: constat paradoxal dans sa confrontation à l'avènement proclamé d'une « société de la connaissance ».

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Andries, B. & Beigbeder, I. (Éd.) (1994). *La culture scientifique et technique pour les professeurs des écoles*. Paris: CNDP et Hachette.
- Antheaume, P. (1993). *Contribution à la définition des objectifs spécifiques et des activités spécifiques de formation professionnelle d'enseignants non spécialistes dans une discipline scientifique: la biologie*. Mémoire de thèse de doctorat en didactique de la biologie. Paris: Université Paris 7 (consultable à l'UMR STEF, ENS Cachan).



- Balibar, F. & Hvass, M. (1994). La physique et les futurs professeurs des écoles. *Didaskalia*, 3, 9-14.
- Bénilan, P. (2001). *Les instituts universitaires de formation des maîtres au tournant de leur première décennie. Panorama et perspectives*. Paris: Conseil National d'Évaluation.
- Bornancin, M. (2001). *La formation initiale des professeurs et des conseillers principaux d'éducation en deuxième année d'IUFM. Rapport de mission remis à Jack Lang*. Paris: Ministère de l'éducation nationale, Direction de l'enseignement supérieur.
- Bouchez, A. (1997). *La polyvalence des enseignants de l'école primaire aujourd'hui: un état des lieux. Rapport annuel de l'Inspection générale*. Paris: Ministère de l'Éducation nationale (MEN).
- Bourdoncle, R. (1990). De l'instituteur à l'expert. Les IUFM et l'évolution des institutions de formation. *Recherche et formation*, 8, 57-72.
- Bouysse, V. (1996). *La polyvalence des maîtres de l'école élémentaire: une nécessité devenue vertu? Mémoire DEA en sciences humaines*. Paris: Université René-Descartes.
- Charpak, G., Léna, P. & Quéré, Y. (2005). *L'enfant et la science. L'aventure de la Main à la pâte*. Paris: Odile Jacob. Site: <http://www.google.com/search?client=safari&rls=fr-fr&q=lamap&ie=UTF-8&oe=UTF-8>
- CNP (Conseil national des programmes) (1993). *Déclaration du Conseil National des Programmes: À propos des contenus disciplinaires de formation des professeurs des écoles en Institut Universitaire de Formation des Maîtres*. Paris: Ministère de l'Éducation Nationale.
- Ernst, S. (1996). *Les professeurs d'école et la culture scientifique et technique*. Paris: INRP.
- Larcher, C. (1995). *Projet d'expérimentation: développement des activités scientifiques et technologiques à l'école élémentaire, rapport sur les expérimentations nord-américaines et leur compatibilité avec le contexte français*. Paris: INRP.
- Lebeaume, J. (Éd.) (1996). *Actes des journées d'étude, la formation initiale des professeurs des écoles en sciences et technologie*. Paris: INRP, Coll. Documents et travaux de recherche en éducation, 9.
- Lebeaume, J., Magneron, N., Follain, O., Meylan, S. & Monti-Denieu, L. (2008). *Préparation au concours du professorat des écoles* (chapitre « Sciences expérimentales et technologie »). Paris: Nathan.
- Lebeaume, J. & Martinand, J.-L. (1995). Étude d'épreuves de physique-technologie au concours de recrutement du professorat des écoles en France – Que devraient savoir les candidats. *Didaskalia*, 7, 9-26.
- Martinand, J.-L. (1994). Les sciences à l'école primaire: questions et repères. In B. Andriès & I. Beigbeder (Éd.), *La culture scientifique et technique des professeurs des écoles* (pp. 44-54). Paris: CNDP et Hachette.
- Martinand J.-L. (1995). Observer – Agir – Critiquer – L'enseignement des sciences expérimentales à l'école élémentaire. In J. Rosmorduc (Éd), *Actes*

- des Troisièmes Journées Paul Langevin, la culture scientifique des non-scientifiques* (pp. 13-18). Brest: Université de Bretagne occidentale.
- Martinand, J.-L. (Éd.). (1995). *Découverte de la matière et de la technique*. Paris: Hachette.
- Mary, G. (Éd.) (1992). *Place de la culture scientifique et technique dans la formation des enseignants* (Actes du colloque. 27 mai 1992). Reims: IUFM.
- Prairat, E. & Rétornaz, A. (2002). La polyvalence des maîtres en France: une question en débat. *Revue des sciences de l'éducation*, 28 (3), 587-615.
- Rosmorduc J. (1994). Quelle formation scientifique des maîtres de l'école élémentaire? *Nous voulons lire!*, 103, 24-32.
- Sarmant, J.-P. (1999). *Rapport sur l'opération «la main à la pâte» et l'enseignement des sciences à l'école primaire*. Paris: Inspection Générale, Ministère de l'Éducation Nationale.

# **Savoirs dans la formation des enseignants de français langue première: une étude de cas sur l'argumentation orale<sup>1</sup>**

**Roxane Gagnon & Joaquim Dolz  
Université de Genève**

Les recherches réalisées dans le contexte actuel d'universitarisation de la formation des enseignants proposent de nouvelles formes d'articulation de la formation avec le milieu scolaire. À cette fin, l'observation de l'exercice du métier d'enseignant permet de mieux comprendre les modalités du passage à l'action, la décomposition et les reformulations successives du savoir, les choix et les déterminations qui guident l'organisation de l'enseignement. Ce mouvement de recherche part des pratiques pour construire des savoirs sur l'enseignement et la formation.

Se logeant dans cet espace commun à la théorie et à la pratique, notre contribution vise à situer et à caractériser les savoirs dans la formation des enseignants de français langue première. Elle rapporte une expérience de formation continue réalisée avec des enseignants de culture générale du secondaire postobligatoire, dans un établissement destiné à la formation professionnelle: le CEPTA<sup>2</sup>. Cette expérience donne lieu à une étude de cas sur un objet particulier, l'argumentation orale, visant trois objectifs:

1. caractériser le processus de didactisation de l'argumentation orale, en mettant en évidence la place des savoirs théoriques de référence et les transformations subies par ceux-ci dans le contexte institutionnel scolaire;

---

1. Nous appliquons la graphie rectifiée telle qu'adoptées en 1991 par l'Académie française.

2. L'acronyme signifie Centre d'Enseignement Professionnel Technique et Artisanal.

2. faire un bilan des recherches didactiques sur les contenus ainsi que sur les méthodes d'enseignement de l'argumentation orale ;
3. observer l'aménagement, la transposition des savoirs dans les dispositifs de formation et d'enseignement mis en place.

Étant donné que ce dispositif de formation est issu d'un cadre universitaire, la contribution pose aussi le problème de l'articulation entre les différentes institutions de formation et d'enseignement impliquées.

Deux ensembles de questions orientent notre travail :

- au moment de la formation : quels contenus de savoirs sont enseignés dans l'établissement ; au moyen de quel dispositif ?
- au moment de l'enseignement en classe : ces contenus de savoirs sont-ils repris, transformés, évacués ? Par quel(s) dispositif(s) sont-ils présentés en classe ?

## **1 SAVOIRS POUR L'ENSEIGNEMENT DE L'ARGUMENTATION ORALE, VERS UNE CATÉGORISATION POUR LA FORMATION**

Pour analyser la place et le rapport aux savoirs dans l'enseignement du français, Laurent (2008) distingue le *savoir théorique d'ordre linguistique et textuel*, le *savoir enseignant* et le *savoir didactique*. Cette catégorisation, intéressante en soi, pose à nos yeux un problème d'inclusion. Il est en effet difficile de départager ce qui appartient au savoir enseignant et au savoir didactique. Les savoirs sur l'argumentation orale circulant dans la formation et dans l'enseignement sont généralement déjà des savoirs transposés. Objet de reformulations et de théorisations didactiques (Plantin, 1996 ; Nonnon, 1996 ; Dolz, 2004), ils sont à considérer comme des *savoirs didactiques* qui dépassent les disciplines contributives. Le *savoir enseignant*, résultat de l'exercice de la profession, cristallise ainsi les procédures qui émergent de l'activité quotidienne en classe de même que les constructions et les créations des enseignants au cours de l'action. Les savoirs dont nous disposons actuellement sur les interventions des enseignants à propos de l'argumentation orale peuvent donc être considérés simultanément comme des savoirs didactiques et des savoirs enseignants.

Dans le présent texte, les *savoirs à enseigner* relatifs à l'argumentation orale seront tout d'abord situés en fonction de leurs rapports aux disciplines contributives ainsi qu'à leur appartenance à une *forme scolaire*<sup>3</sup> (Thévenaz-

---

3. Thevenaz-Christen définit la forme scolaire comme « une forme de socialisation spécifique mettant en rapport le résultat des activités humaines passées, cristallisées dans des savoirs et des techniques socialement constitués sur le monde, qu'actualise une activité, l'activité d'enseignement » (2005, p. 78).

Christen, 2005). Nous traiterons ensuite les savoirs pour enseigner l'argumentation orale, relatifs à l'organisation de l'enseignement de cet objet (démarches, outils, gestes professionnels, stratégies d'intervention, formes sociales de travail, formes d'appropriation par les élèves, etc.) Ce dernier ensemble renvoie aux *savoirs pour enseigner*. Il sera question entre autres des recherches qui ont mené à l'élaboration de modèles didactiques des genres argumentatifs oraux et écrits (Chartrand, 1995 ; Dolz & Schneuwly, 1998).

## 1.1 Les savoirs des disciplines contributives

Les savoirs disciplinaires à propos de l'argumentation émanent de sources diverses.

Définie comme l'art de bien parler, la rhétorique classique a tout d'abord concerné les différentes techniques oratoires pour progressivement recouvrir l'ensemble des règles et des ressources qui interviennent dans la construction de tout discours visant à persuader. Nous retenons trois influences importantes de la rhétorique, qui croisent savoirs de référence et savoirs pour l'enseignement. Les premiers *savoirs de référence* nous viennent de l'Antiquité gréco-romaine. Ils concernent la construction du discours (les techniques de l'*inventio*, de la *dispositio* et de l'*elocutio*), la configuration du discours pour sa réalisation à l'oral (la *memoria* et la *pronuntiatio*) et la catégorisation des genres oratoires selon les situations et les finalités. Bien plus qu'une simple question de constitution du discours, ces savoirs supposent une réflexion sur la formation de la personne par la parole. Nous devons à Quintilien la première introduction pédagogique des *savoirs savants* de la rhétorique classique. En élaborant une série d'exercices pour l'enseignement, ordonnés en fonction du niveau de difficulté d'apprentissage, Quintilien a permis l'élaboration d'un *savoir didactique* qui inspirera de nombreux manuels d'enseignement (Desbordes, 1996). La deuxième influence s'observe à travers l'exercice scolaire de la dissertation (Chervel, 2006). Création de l'école française pour enseigner les *Belles lettres*, la dissertation devient un genre d'activité clé dans la discipline français ; cet exercice guidera le travail sur l'argumentation. La troisième influence s'associe à la nouvelle rhétorique mise en place à la fin des années 1950. Grâce entre autres aux travaux de Perelman et d'Olbrechts-Tyteca (1958/1976), l'enseignement de l'argumentation est enrichi par une série de notions nouvelles : la force des arguments en fonction de la situation argumentative, l'ordre des arguments, le schéma argumentatif et les stratégies argumentatives (Plantin, 1989).

Puisque toute conduite argumentative mobilise la langue, la linguistique est également l'une des sources constitutives des savoirs relatifs à l'argumentation. Dans ce cadre précis, les travaux sur le français parlé clarifient les

spécificités de la langue orale (Blanche-Benveniste, Bilger, Rouget & Van den Eynde, 1990). D'autres recherches analysent la mise en texte d'un discours argumentatif et montrent la fonction argumentative d'unités linguistiques. Les chercheurs Anscombe et Ducrot (1983) présentent ainsi un modèle qui défend de manière radicale l'*argumentativité de la langue*. Pour ces auteurs, l'argumentation se lie non seulement à l'énonciation, mais elle est inhérente aux structures sémantiques et syntaxiques de la langue.

La pragmatique et la sociolinguistique mettent en évidence le fait que le contexte contribue à l'attribution de valeurs aux formes linguistiques. L'approche pragmatique est devenue une des orientations prioritaires de la didactique de l'oral; les savoirs qui en sont issus nous aident à comprendre comment les interlocuteurs maintiennent l'interaction et mettent en œuvre des stratégies de captation de l'attention, de séduction, de politesse, d'évitement, d'étayage argumentatif, d'opposition, de négociation, de concession et de réparation rituelle (Maurer, 2001). Les travaux sur les interactions verbales (Kerbrat-Orecchioni, 1990-1992) ouvrent de nouvelles perspectives pour l'étude des interactions en milieu scolaire (Giroul & Ronveaux, 1998; Cicurel, 2001). La sociolinguistique permet l'analyse du statut et des représentations sociales à propos de la langue enseignée et des axes de variation de l'usage de la langue. Les savoirs de la sociolinguistique contribuent à mieux cerner ces axes, cruciaux pour l'enseignement de l'oral (Rispaïl, 1998).

Enfin, la psycholinguistique et la linguistique acquisitionnelle apportent des éléments pour mieux comprendre le développement des conduites argumentatives orales et écrites (Golder, 1996), dégagant des indicateurs et des critères pour analyser et évaluer les conduites argumentatives orales.

## **1.2 Les savoirs didactiques**

Nombreux sont les auteurs qui ont montré dans le domaine du français (Schneuwly, 1995; Chiss, 2001; De Pietro, 2000) la complexité du passage des savoirs du monde qui leur a donné naissance à la sphère scolaire.

Les finalités sociales et pédagogiques de la discipline sont le premier aspect à prendre en considération dans ce passage. Pour pouvoir être intégrés dans le champ scolaire, les savoirs linguistiques sont systématiquement didactisés. La didactisation exige une constante adaptation aux institutions, aux situations et aux dispositifs d'enseignement et, très souvent, une fabrication de nouveaux savoirs au service des finalités éducatives. Au-delà des emprunts et de la légitimité épistémologique des bricolages élaborés à fin d'enseignement, il s'agit en définitive de prendre en compte de véritables constructions culturelles pour répondre aux finalités éducatives, aux contraintes et aux besoins de la classe.

Les pratiques sociales de référence constituent le deuxième aspect à considérer. Pour un objet d'enseignement comme l'oral, il ne s'agit pas uniquement de prendre en considération des savoirs savants de référence, mais d'identifier les dimensions enseignables en fonction des pratiques sociales et culturelles et des capacités des apprenants (Dolz & Schneuwly, 1998; Nonnon, 2001). La prise en considération des pratiques sociales suppose l'analyse du fonctionnement des genres textuels, des discours, et des interactions orales en classe à caractère argumentatif. L'étude du double processus de *décontextualisation/ recontextualisation* des genres textuels oraux issus d'une sphère sociale plus ou moins experte (tribunal, presse, etc.), et leurs successives transformations en genres scolaires (exposé, débat régulé, etc.), nous aide à comprendre le fonctionnement des pratiques langagières dans les systèmes didactiques. Elle contribue à la mise en forme de prototypes d'ingénierie didactique pour faciliter les apprentissages à l'oral. Ces modélisations didactiques mettent en évidence les dimensions enseignables du genre. Elles se présentent comme des prototypes d'ingénierie appelés des séquences didactiques. Ces séquences ont été élaborées et expérimentées en classe pour vérifier l'enseignabilité des dimensions retenues des différents genres textuels et afin d'analyser ensuite leurs effets sur les apprentissages des élèves (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001-2002).

Les savoirs didactiques comprennent les conduites argumentatives orales dans les pratiques de classe (Halté, 1995, 2005), de même que la place de l'oral dans les programmes scolaires (Garcia-Debanc & Plane, 2004). Ils incluent également le fonctionnement et l'apport de l'oral à la vie citoyenne (Billouet, Depierre, Husson, Lamarre & Touzeau, 2007). Ces savoirs didactiques concernent les conduites orales au service de l'enseignement en général et de certaines disciplines en particulier. On touche ici à la différence entre *l'oral pour apprendre* et *l'oral à enseigner*.

Le troisième aspect à signaler, corolaire des deux précédents, concerne l'autonomie des contenus d'enseignement et des savoirs didactiques qui les concernent. La formalisation didactique et le traitement de ces savoirs en classe ont une cohérence propre au système didactique: l'ensemble de ces notions s'intègre et s'articule aux conduites langagières et aux genres argumentatifs enseignés, aux capacités initiales des apprenants et aux objectifs scolaires poursuivis.

### **1.3 Les savoirs didactiques sur les pratiques professionnelles**

Les savoirs didactiques intègrent les savoirs enseignants et les savoirs sur les pratiques professionnelles. Un nouveau courant de recherche analyse les pratiques ordinaires d'enseignement de l'argumentation pour cerner à la fois

les objets enseignés et les gestes qui les caractérisent (Schneuwly & Dolz, à paraître). Dans ce cadre, les savoirs sur les objets enseignés et la pratique enseignante du professeur sont construits à partir de l'activité didactique. Le *savoir enseignant* est dégagé de l'exercice ordinaire du métier, des matériaux de construction de la classe, des savoirs sur l'oral et sur l'argumentation. Les dimensions de l'objet enseigné sont étudiées par l'intermédiaire de la décomposition et de l'organisation des contenus mis en place par l'enseignant. Les contraintes situationnelles sont décrites. Les procédures, les gestes professionnels et les détours de l'enseignant devant les problèmes que pose la pratique sont mis en évidence, tout comme les obstacles et les apports des élèves. La classe est donc observée et analysée comme le lieu de production de *savoirs didactiques* articulés au *savoir enseignant*.

En vue de contribuer à former des *praticiens réflexifs*, capables d'adopter une démarche méthodique, régulière, instrumentée, sereine et porteuse d'effets sur leur propre action (Coen & Leutenegger, 2006), les travaux récents sur la formation des enseignants analysent les modes de construction des savoirs *pour* et *par* la formation : mémoires professionnels (Plane, 2008), rapports écrits des étudiants stagiaires (Thévenaz-Christen & Sales Cordeiro, 2008), analyses des pratiques dans une perspective ergonomique (Goigoux, 2006), analyses des pratiques enseignantes « en acte » (Garcia-Debanc, 2007) ou axées sur les gestes professionnels. Cette focalisation sur la formation transforme la vision des savoirs impliqués, ce qui suppose une réflexion sur la *double triangulation*<sup>4</sup> (Portugais, 1995 ; Gagnon, 2007) et sur les contraintes institutionnelles de l'enseignement et de la formation (Dolz, 2007). En effet, développer des savoirs sur la formation implique de se rendre sensible à la dynamique existant entre les savoirs d'ordre disciplinaire et d'ordre professionnels. Au sein des dispositifs de formation, il s'agit ainsi d'articuler recherche et système didactique (Chevallard, 2005), analyse et expérimentation pratique.

En résumé, les savoirs sur les pratiques d'enseignement mettent en évidence le travail des enseignants dans le cours de l'action. Ces savoirs font partie de toute modélisation didactique, et ce, à double titre : ils contribuent à mettre en perspective l'ingéniosité des enseignants et à problématiser les phénomènes de reformulation des savoirs enseignés en vue de leur adaptation à la situation. Leur perfectionnement est fondamental dans la formation des enseignants, puisqu'il s'agit de *savoir construire* cet enseignement sur un objet particulier.

Nous nous inscrivons dans le mouvement actuel qui essaie de construire des savoirs didactiques à partir des recherches empiriques. Ce cadre permet d'observer la dynamique des savoirs dans la formation et dans

4. On postule ici l'existence de deux systèmes : le système d'enseignement (la triade maître-élève-savoir de la discipline) et le système de formation (composé du savoir *pour* et à *enseigner*, d'un formateur et d'un formé).



l'enseignement, à savoir les enjeux de la hiérarchisation entre les savoirs des sciences de référence et les savoirs didactiques – intégrant la didactisation des savoirs de référence et les savoirs issus de la pratique. C'est là le but de la présente étude de cas qui vise à objectiver ces savoirs en mettant en évidence les intrications entre savoirs enseignants et savoirs de référence.

## **2 ÉTUDE DE CAS: UNE RECHERCHE SUR DES PRATIQUES DE FORMATION ET DE CLASSE**

Par le biais des interactions entre les formateurs universitaires et les enseignants formés d'une part, et, d'autre part, entre l'enseignante de culture générale et ses élèves, nous pouvons cerner l'objet « argumentation orale » enseigné dans les situations de formation et de classe. Il nous est alors possible d'analyser et de comprendre certaines contraintes épistémologiques et certains phénomènes didactiques auxquels l'objet de savoir est soumis. Toutefois, avant d'entamer notre étude, nous tenons à décrire brièvement le cadre disciplinaire et le plan d'études dans lequel s'insère l'enseignement de l'argumentation orale, ainsi que les dispositifs des deux séquences.

### **2.1 L'argumentation orale dans le cadre de la culture générale**

Le cours de culture générale dispensé par les enseignants formés fait partie d'une formation professionnelle initiale avec enseignement de la théorie et de la pratique à l'école pour certains métiers et, pour d'autres, avec alternance entre formation en entreprise et à l'école. Née de la fusion d'un cours de droit, d'économie et de français, la culture générale vise à consolider les apprentissages faits au secondaire obligatoire. Dans l'actuel plan d'étude cantonal pour la culture générale pour l'enseignement postobligatoire, la culture générale est présentée comme une approche interdisciplinaire combinant « *Société* » et « *Langue et communication* ». Ces deux domaines doivent être complétés par trois *points de vue* : l'histoire, le développement durable et les genres sexués.

Introduite récemment dans les plans d'étude, la culture générale n'a pas de véritable tradition en tant que discipline scolaire en Suisse. Elle se trouve dans une phase d'*exercitation* (élaboration d'activités scolaires et de dispositifs de travail et d'évaluation) non consolidée (les outils et les formes d'évaluation restent variables). Elle est axée davantage sur le développement de la personne, sur le développement des valeurs et des compétences méthodologiques que sur les contenus :

Il apparaît que la Culture Générale n'est pas une discipline, mais un enseignement, où le travail effectué ne relève pas d'une acquisition de savoirs/savoir-

faire disciplinaires, mais plutôt du développement de ressources cognitives et notionnelles permettant l'étude de problématiques concrètes. (Département de l'instruction publique, 2006, p. 5).

Ainsi définie, elle nous semble plus proche des « éducations à/au... » (développement durable, citoyenneté) que des disciplines scolaires traditionnelles. Les disciplines de référence évoquées (droit, histoire, économie, français) sont autant de facettes servant à développer une approche transdisciplinaire qui se matérialise au travers de projets négociés avec les élèves. Il est à noter que les savoirs en sont absents. Le cadre proposé est celui de la logique des compétences, à savoir la mobilisation de ressources diverses à l'occasion de résolutions de problèmes dans des situations complexes.

Dans le domaine *Langue et communication*, l'argumentation est considérée comme une compétence à développer chez les élèves. Elle fait partie des ressources cognitives permettant l'étude de problématiques concrètes. Une formation continue sur l'enseignement de l'argumentation orale trouve donc facilement sa place dans ce cadre. Or la perspective adoptée dans cette formation entre en quelque sorte en contradiction avec la définition de la culture générale, en utilisant les concepts, les méthodes et les cadres épistémologiques de la didactique du français; elle vise donc à rendre explicites les savoirs des sciences de référence sur l'argumentation orale ainsi que les savoirs didactiques issus de la recherche universitaire. Enfin, la formation continue implique la participation à une recherche universitaire en cours. Ce sont là des points de tension éventuels par rapport au plan d'étude cantonal.

## **2.2 La séquence de formation continue**

La séquence de formation continue avec les enseignants du CEPTA est constituée de trois séances d'une durée de deux jours et demi. Elle est sous la responsabilité de deux formateurs, une formatrice-chercheuse de l'université de Genève et un formateur de l'IFMS<sup>5</sup>. Étendue sur une année scolaire, elle articule la présentation d'éléments théoriques, l'élaboration et la mise en pratique d'activités d'enseignement autour de deux genres oraux argumentatifs: le débat régulier et l'entretien d'embauche. En outre, le dispositif prévu vise à ce que les enseignants, en expérimentant eux-mêmes les deux genres, aient une meilleure connaissance des capacités argumentatives orales sollicitées de façon à ce qu'ils puissent adapter le travail sur les genres aux capacités des élèves. Précisons également que la formation a été organisée autour du thème de la progression. Par progression, nous entendons l'organisation temporelle des enseignements en vue d'un apprentissage optimal (Dolz &

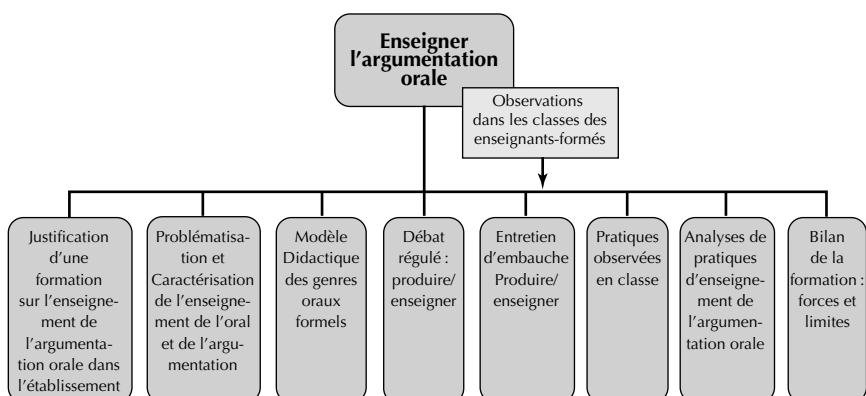
---

5. Dans les transcriptions, ils sont nommés respectivement F1 et F2.

Schneuwly, 1998). Les séances ont été réparties de manière à ce que les enseignants puissent, au cours de la formation, mettre en place des activités dans leur classe portant sur l'argumentation orale. L'intérêt de cette mise à l'essai consiste à pouvoir, en fin de formation, travailler sur les pratiques effectives des enseignants formés. Le contrat de recherche entre la formatrice chercheuse et les enseignants, établi au cours de deux premières séances de formation, consiste à ce que ceux-ci, s'ils le souhaitent, lui ouvrent les portes de leurs classes au moment où ils enseignent l'argumentation orale et permettent l'enregistrement vidéo et audio de leurs pratiques.

Le synopsis de la séquence de la formation continue nous a permis d'en dégager la macrostructure, nous donnant ses principales parties et activités ainsi que les contenus abordés.

**Figure 1 : Macrostructure de la séquence de la formation continue**



La formation regroupe huit catégories de contenus englobantes : la place et la teneur d'une formation sur l'enseignement de l'argumentation orale dans l'établissement ; la problématisation dans la recherche en didactique de l'enseignement-apprentissage de l'argumentation orale, les notions d'ingénierie didactique de modèle des genres oraux publics formels, la production et la didactisation du débat régulé, la production et la didactisation de l'entretien d'embauche, les pratiques observées dans les classes des enseignants formés, les activités d'analyse de ces pratiques et le bilan collectif de la formation. Quatre moments structurent la didactisation du débat dans la formation.

Le premier consiste en un prologue, lequel inclut une définition du genre et une mise en situation.

Le deuxième moment est consacré à la production initiale d'un débat. Les enseignants choisissent de débattre sur le thème *Pour ou contre les homes pour les personnes âgées*. Les rôles des débatteurs sont répartis de manière

à développer des positions contrastées représentant des lieux sociaux différents. Le retour sur le débat donne lieu à des échanges dans lesquels les dimensions suivantes de l'objet sont pointées: le choix du thème et son approfondissement, la préparation documentaire, les adaptations à faire en cas de la réalisation d'une telle activité en classe, le rôle du modérateur, la répartition du temps de parole, les types d'arguments et leur force, les formules linguistiques pour réfuter et les connecteurs.

La présentation et l'explicitation de la grille d'observation/évaluation du débat par les formateurs constituent le troisième temps. Cette grille se scinde en six thèmes: l'adaptation à la situation de communication, la planification, les ressources linguistiques, la voix, le corps/les ressources paraverbales ainsi qu'un bilan concernant le genre.

Le quatrième moment est dédié à un deuxième débat avec les mêmes enseignants, mais au travers d'une situation de communication différente. Cette fois, les échanges entre formateurs et enseignants mettent en lumière les éléments suivants: la distinction entre le respect des tours de parole et le dialogisme, le rôle du modérateur, le respect des rôles sociaux, la prise en compte du destinataire, la planification, les ressources linguistiques, la durée des débats avec des élèves, la comparaison des contenus d'un débat scolaire et d'un débat télévisé et le découpage du travail dans la séquence en classe.

Entre les deux séances de formation, les formateurs demandent aux enseignants de concevoir des activités pour travailler l'argumentation orale avec leurs élèves. L'activité comporte la formulation écrite d'une consigne en vue de la production d'un entretien d'embauche ou d'un débat régulé, la conception de tâches de complexité variable. La semaine suivante, les enseignants devront expliquer comment ces tâches peuvent s'inscrire dans une séquence d'enseignement en vue d'une progression des apprentissages des élèves.

Au cours de la seconde journée de formation, le retour sur l'activité à faire entre les deux séances de formation donne lieu à des récits de pratiques de deux enseignantes qui ont déjà mis en place des activités portant sur l'argumentation orale. La synthèse sur la didactisation du débat permet aux formateurs de pointer des éléments tels que la mise en situation du débat, la variante scolaire du genre, le choix du thème et les modalités de reprise de celui-ci, la production initiale, les ressources linguistiques, la documentation, les avantages de l'enregistrement pour l'évaluation du débat, la parole publique et le rôle du modérateur.

La suite de la deuxième journée de la formation est consacrée à la didactisation de l'entretien d'embauche. La journée se termine par l'établissement d'un contrat de recherche entre la formatrice-chercheuse et les enseignants en ce qui a trait aux observations en classe. Sept mois plus tard, la troisième

séance de formation est le moment d'effectuer un retour sur les observations menées dans les différentes classes du groupe. Une activité d'analyse de pratiques d'enseignantes du groupe portant sur l'entretien d'embauche et sur le débat occupe le plus grande partie de cette dernière demi-journée. Une discussion dirigée par la formatrice-chercheuse afin de procéder à l'évaluation de la formation par les enseignants vient clore la formation.

Les formateurs ont donc sélectionné une série de savoirs sur l'argumentation orale en général et sur le genre « débat régulé ». Une partie de ces savoirs fait référence à des savoirs théoriques d'ordre textuel alors que d'autres appartiennent aux savoirs issus des recherches en ingénierie didactique. Au cours de la formation, les savoirs théoriques prévus sont adaptés en fonction des réactions des enseignants et du contexte de la formation. Une plus grande place est faite à la praxéologie dans le dispositif. Au regard des savoirs concernant l'ingénierie didactique, les outils que constituent les séquences didactiques sont présentés de façon à encourager les enseignants à créer leur propre dispositif en l'adaptant aux capacités des élèves. Le savoir enseignant est faiblement introduit dans la première partie de la formation. Il se présente comme une construction commune, partielle, à partir des activités pratiques proposées. C'est seulement au cours de la dernière séance de formation que les enseignants reviennent aux savoirs théoriques universitaires et parviennent à les articuler à leurs constats d'expérience. La préoccupation majeure pour les formateurs est de sélectionner et de reformuler des savoirs de manière à les adapter aux formés et aux situations. Nous verrons qu'il en est de même pour les séquences conduites par l'enseignante en classe de culture générale.

### **2.3 La séquence d'enseignement en classe de culture générale**

Nous présentons le premier niveau de la macrostructure de la séquence menée par une enseignante formée, de façon, ici aussi, à donner une image générale des unités englobantes.

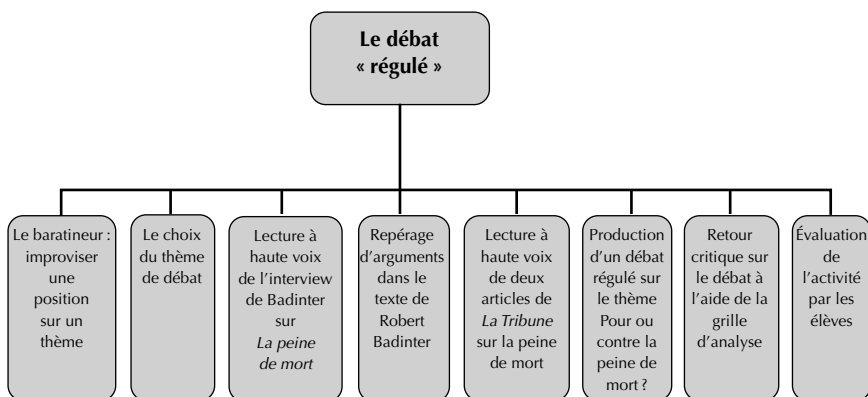
Pour commencer le travail sur le débat, l'enseignante pose la question suivante: comment peut-on s'exprimer, argumenter à partir d'un thème, sans être particulièrement préparé?

La classe procède ensuite à la sélection d'un thème pour un débat la semaine suivante. Plusieurs thèmes sont listés, l'activité donne lieu à une discussion sur ce qui, aux yeux des élèves, constitue un bon thème de débat. L'enseignante vérifie aussi si les élèves sont intéressés à participer à ce débat.

La suite de la séquence est consacrée à la documentation du thème choisi: *Pour ou contre la peine de mort?* Le premier texte lu à voix haute

par les élèves et commenté par l'enseignante est une interview de Robert Badinter. La lecture de l'interview de Badinter est suivie du repérage d'arguments dans le texte de Badinter en faveur de l'abolissement de la peine de mort.

**Figure 2 : Macrostructure de la séquence en classe sur le débat « réglé »**



Afin de poursuivre la documentation, l'enseignante choisit de problématiser le thème en profitant de l'actualité du moment. La deuxième question de débat, *Faut-il exécuter les tyrans?*, prend appui sur la lecture de deux articles du journal *La Tribune* de Genève (2007), « Pinochet, impuni? Oui, mais vaincu » et « L'exécution de Saddam Hussein en a fait un martyr ». L'enseignante dirige et commente cette lecture collective. Elle questionne ensuite les élèves de manière à ce qu'ils déterminent la position générale de l'auteur au sujet de la question « *Faut-il exécuter les tyrans?* ». L'article sur l'exécution de Saddam Hussein fait l'objet du même traitement, toujours sous la forme d'une lecture à haute voix commentée. Cette lecture est suivie par la détermination des participants et de leur rôle dans le débat ainsi que de l'explication du rôle de médiatrice de l'enseignante.

L'enseignante remet et explicite une grille d'analyse du débat présentant quatre questions: les arguments sont-ils clairs, compréhensibles?; le débatteur est-il convaincant?; le débatteur écoute-t-il les arguments des autres?; le débatteur répond-il aux arguments des autres? Elle revient aussi sur l'action d'argumenter et sur les différents types d'arguments. Les deux équipes disposent d'une demi-période pour préparer leur argumentaire respectif, pendant ce temps de préparation, le reste de la classe poursuit la lecture des textes.

Le débat réglé *Pour ou contre la peine de mort?* implique huit élèves, quatre élèves contre la peine de mort et quatre élèves en faveur. Les élèves jouent leurs propres rôles, l'enseignante agit comme modératrice. Le débat

fait l'objet d'un retour collectif à l'aide des questions de la grille d'analyse. Enfin, l'enseignante clôt la séquence en demandant aux élèves de donner par écrit leurs commentaires sur l'activité.

En ce qui concerne les *savoirs en jeu dans la séquence d'enseignement*, nous nous arrêterons à l'analyse de deux événements qui, à notre sens, nous renseignent sur le *jeu* des savoirs impliqués dans les deux séquences: le choix d'un thème de débat et le rôle du modérateur.

## 2.4 Le choix d'un thème de débat dans la classe

Décrivons d'abord comment la question du choix du thème a été discutée dans la séquence de formation. L'idée qui y était présentée – sélectionner un thème susceptible de créer des apprentissages, adapté aux capacités des élèves, qui fasse écho à leur quotidien et qui les intéresse – suscite l'adhésion des enseignants. Or l'exemple du thème de la peine de mort suscite des dissensions dans le groupe en ce qui a trait à la pertinence d'une problématisation thématique.

- F2: oui justement on évite d'être dans le débat au fond presque euh ouais un peu idéologique et pas tellement:
- Fausto: (*faisant référence au thème de la peine de mort*): en quoi il est plus idéologique que la pêche aux phoques en quoi celui-là il est plus problématisé c'est tout
- F2: bon alors problématiser ça c'est la question des pour la question des pour ou contre c'est pas c'est pas une façon de problématiser euh
- Rosalie: non il faut resserrer le sujet pour que xxx // EST-CE que la peine de mort est compatible avec la déclaration universelle des droits de l'homme ça ça serait c'est c'est
- Mireille: ça c'est problématique
- F2: c'est problématique mais la réponse xxx xxx (*ils sont alors 5 à parler en même temps*) IL Y A UN CERTAIN NOMBRE DE DÉBATS QU'IL FAUT ÉVITER débat où il y a finalement une réponse quoi je veux dire

Dans cet échange, les arguments en faveur de la problématisation des contenus thématiques du débat se rapportent à la viabilité du dispositif didactique: pour les deux formateurs, développer les contenus évite que le débat ne tourne à vide. On crée ainsi une plus grande potentialité d'arguments et de contre-arguments. Le formateur F2 suggère deux lignes de force quant au choix du thème du débat: éviter les thèmes où il y a une réponse explicite; sélectionner un thème qui ne soit pas trop près du vécu des élèves. Les échanges débouchent sur la détermination du but d'un débat, consistant à formuler une réponse commune, quand elle est possible, ou de

formuler des accords sur des désaccords. F1 ajoute que la reprise du même thème peut permettre une décentration des contenus et ainsi favoriser un travail sur la textualisation. La tension entre les formateurs et les formés a trait, d'une part, aux conditions scolaires de réalisation du débat (la façon d'aborder le thème et son éventuel éloignement des pratiques sociales de référence) et, d'autre part, à la nécessité d'un traitement du thème permettant le développement des capacités argumentatives orales.

Dans sa *séquence d'enseignement*, l'enseignante a choisi de travailler sur le thème de la peine de mort pour plusieurs raisons. Pour elle, c'est un «sujet bateau», un «sujet qui marche», «un thème qui intéresse» et un sujet en lien à l'actualité du moment<sup>6</sup>. La documentation lue et commentée en vue de la préparation au débat présente généralement des arguments qui soutiennent une position contre la peine de mort. La mobilisation des contenus à transférer dans la situation de communication (préparation, recherche d'arguments, concepts liés au déroulement d'un procès, caractérisation des genres) du débat régulé tend à alimenter une seule des positions. Par ailleurs, l'enseignante prévoit une deuxième question au débat: *Pour ou contre la peine de mort pour les tyrans?* Elle problématise donc le thème, s'appuyant sur l'actualité.

Le thème de la peine de mort est un sujet vaste et complexe. Les deux principales justifications de la peine capitale demeurent son caractère rétributif ou expiatoire et son utilité. Du côté des opposants, l'argumentaire peut être résumé par les cinq affirmations suivantes: la peine de mort est inutile; la peine de mort est irréversible; la loi du Talion est dépassée par la possibilité du pardon et du rachat; la vie humaine est une valeur absolue, le respect de la vie ne se divise pas (Cabasse, 2002). Les contenus traités dans le débat sont conformes aux argumentaires généralement et traditionnellement établis sur le sujet. L'enseignante-modératrice débute en expliquant qu'elle va donner la parole à tour de rôle à tous les participants. Elle demande d'abord les avis des pour:

Aur.: ben nous on a mis qu'on était pour la peine de mort parce que dans les cas de pédophilie ben (*elle rigole*) c'est un peu c'est un peu nuisible de laisser quelqu'un en vie s'il est comme ça

Un élève des partisans de la peine de mort ajoute que cela peut permettre aux familles de faire le deuil. La réponse du côté des contres est la suivante:

Dan: oui je me manifeste ben elle a une certaine idée vu que la pédophilie ça peut être un problème chez le coupable xxx le pédophile ça peut être un problème c'est une maladie (...) mais est-ce qu'on doit tuer le mec pour ça faut le mettre en prison pour qu'il réfléchisse à ses à ses (fautes?)

6. Extraits de l'entretien d'autoconfrontation simple.



Un élève du côté des partisans de la peine de mort y va d'un autre exemple:

Ben: bon moi j'aimerais mettre en débat les meurtres en série peut-être les génocides qui ont fait ça ont été punis moi je trouve ça bien/ parce que

Dan: oui nous aussi parce qu'on vous a dit qu'on était pour que dans le cas de dictateurs de quelqu'un qui avait fait un génocide on était d'accord

Ben: c'est bien on peut aller boire un café

La boutade de l'élève fait réagir l'enseignante qui désire recadrer le débat:

E: je crois que Dan que vous avez pas encore dit grand chose vous ne faites que répondre pour l'instant alors peut-être pourriez-vous développer complètement votre argumentation les uns et les autres complètement votre avis sur la peine de mort et avec une argumentation

Les questions de la punition, du rachat et de l'adaptation de la peine guident les échanges. En milieu de débat, tous les participants s'entendent sur le fait que l'application de la peine de mort va dépendre de la gravité et de l'ampleur du crime. Le débat dévie ensuite sur la question de la mort de Saddam Hussein et du fait que Bush soit ou non un dictateur. Un argument du camp des contre amène l'enseignante à recentrer le débat:

E: la peine de mort ne va pas forcément faire baisser le taux de criminalité allez y démontrez-nous qu'est-ce qui vous fait nous le dire effectivement vous pouvez dire ça mais sur quoi vous vous appuyez

Le camp des pour invoque de nouveau l'argument comme quoi la peine de mort aide les victimes à faire le deuil, ce qui réenclenche la discussion au sujet des possibilités de rachat, du fait de devoir vivre avec son crime et de l'adéquation de la peine. L'enseignante clôt le débat en argumentant en faveur de la nécessité de prononcer un jugement, répondant à sa manière à la deuxième question du débat: faut-il exécuter les tyrans?

E: euh: je pense effectivement comme Yas que en tout cas ce qui est nécessaire pour faire le deuil c'est qu'une justice soit prononcée qu'un jugement ait eu lieu et c'est vrai que ce qu'on voit de grave et là je pense pas tellement à des histoires de meurtres euh donc des histoires individuelles mais quand on voit des histoires collectives d'un pays (...) quand le régime change et que on ne juge pas du tout les criminels les tortionnaires et ben c'est xx parce qu'en fait

c'est comme si on ne reconnaissait pas que le pays avait traversé euh une phase comme ça et comme si on ne nommait jamais les responsables il y a une impunité (...)

L'activité menée par l'enseignante permet à tous les participants au débat d'exprimer leur avis à tour de rôle. Les élèves étayaient leurs positions à partir des contenus des textes lus précédemment. L'absence d'une controverse claire entre les deux parties impliquées vient néanmoins teinter la dynamique du débat. Est-ce en raison de la distribution des tours de parole par l'enseignante ou de l'absence de reprises du discours des élèves et de l'enseignante, mais nous assistons plus à une juxtaposition d'arguments qu'à un véritable dialogue à plusieurs où, par la reprise de la parole de l'autre, on essaie de le convaincre d'adopter ou de changer sa position de départ. Les contenus liés au thème constituent la dimension du genre « débat » la plus mise en évidence. La langue, que ce soit dans l'adoption d'un registre de langue formel ou sur la formulation d'argument, la connexion, la reformulation du discours de l'autre, ne fait pas l'objet d'un travail spécifique.

Nous retrouvons peu de savoirs de référence mentionnés dans la première partie de cet article, si ce n'est que la rhétorique enseignée est à visée philosophique, en vue d'une réflexion sur des valeurs, prônant un comportement humaniste. Le débat travaillé tient davantage du débat d'interprétation, axé sur la recherche du consensus sur l'interprétation d'événements, que du débat régulé, défini comme une « discussion sur une question controversée, entre plusieurs partenaires qui essaient de modifier les opinions ou les attitudes d'un individu ou d'un groupe, en vue, idéalement, de trouver une position commune ou du moins une position étayée par des arguments jugés raisonnables » (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2001-2002, p. 274).

Pour ce qui est des savoirs didactiques, soucieuse d'adapter les contenus abordés au cadre du cours de culture générale tel que promu par l'établissement, l'enseignante aborde des notions en lien à l'administration de la justice, aux médias et, surtout, à l'histoire politique. Les savoirs de la formation, visant à favoriser dans les activités le développement de capacités argumentatives orales, s'intègrent dans un cadre plus large, celui de la culture générale. L'enseignante actualise ses contenus et implique les élèves dans l'élaboration du dispositif. Pour ce qui est des savoirs sur les pratiques d'enseignement, ils sont de nature prospective; l'entretien d'autoconfrontation simple montre une enseignante consciente des forces et des lacunes de son dispositif :

E: (...) je me suis dit que la capacité de présenter une idée euh de d'objecter euh de citer des exemples ben tout ça j'ai supposé que c'était des capacités qu'ils avaient et pis en réalité ils les avaient relativement bien donc j'ai rien fait de spécial et j'ai même rien fait de spécial entre le débat et l'argumentation écrite euh ce que

j'avais fait c'était bon plutôt avant puisque j'avais présenté le thème de la peine de mort à travers les âges etc. euh avant en leur faisant lire différents articles de xx en me disant que peut-être en lisant l'argumentation de Robert Badinter ou en situant historiquement le problème ben ils arriveraient à trouver des idées mais j'ai j'ai rien fait du tout comme contenus euh de français /

L'enseignante a choisi d'enseigner des contenus autres que des contenus en français; l'oral, rendu visible en classe par l'enseignante, est un oral pour apprendre des contenus en histoire, en lien aussi à l'éducation à la citoyenneté.

## **2.5 Le rôle du modérateur dans la classe : le choix d'un double rôle**

Notons d'abord que dans la *séquence de formation*, six fonctions dans le débat sont données au modérateur : introduire le débat, effectuer des transitions, reformuler, synthétiser, clarifier, relancer le débat, susciter la controverse, problématiser le thème et clore le débat. En outre, le modérateur du débat doit rester neutre, assurer une répartition équitable des tours de parole, sans non plus refroidir le débat. Sa connaissance du sujet lui permet d'anticiper, d'organiser les propos des débatteurs. Idéalement, il contribue à gérer les échanges de manière à ce que, au final, on puisse donner une réponse commune à la question mise en débat.

Les deux enseignants (Rosalie et Fausto), ayant joué le rôle de modérateur du débat, traitent des difficultés de ce rôle qu'ils rattachent à ses nombreuses fonctions :

- Rosalie : *ouais mais est-ce que le modérateur il amène* alors donc des fois à la télé quand il y a un débat bon euh il y a des intH il y a des tableaux qui apparaissent à l'écran où c'est là que le modérateur peut commenter etc. mais là je savais pas quand je devais si je devais euh
- Fausto : xxx on est un peu emprunté au milieu
- Rosalie : synthétiser ce qui était dit ou pas enfin
- F1 : les relancer
- Rosalie : ouais
- F2 : ça c'est un grand un grand problème (lié au ?) modérateur à la fois il faut diriger mais en même temps pas trop c'est-à-dire que et c'est là que c'est difficile de trouver le dosage

Plus loin au cours de la formation, des échanges surviennent entre les enseignants et les formateurs au sujet de la pertinence et des possibilités pour

les élèves de jouer le rôle de modérateur en classe. Pour une enseignante, il peut être dangereux de laisser un élève « cadrer » le débat, du moins au début :

Gabrielle: ils vont avoir une vision peut-être plutôt belliciste du débat enfin j'entends je vais avoir les meilleurs trucs et pis ferme ta gueule et tout ça

F1: parler fort

Gabrielle: donc qu'est-ce que c'est un modérateur je pense que ça jamais c'est même même pas un concept qui xxx

F2: enfin à la télé il y a toujours un journaliste xxx

Gabrielle: mais moi je sais pas enfin c'est une question que je pose si on COMMENCE comme ça après ce qu'on arrive à rattraper parce que je pense que c'est quand même dans certaines classes c'est un peu un mode de fonctionnement donc est-ce qu'il faut pas quand même tout de suite un tout petit peu cadrer pour qu'ils voient qu'on est un cran en dessus quoi

Le dispositif de formation donne l'occasion aux enseignants de prendre part à deux débats, tout comme il les dote d'un outil pour analyser et évaluer des productions orales argumentatives. Les fonctions du modérateur donnent à voir des stratégies discursives, des unités linguistiques spécifiques. Les formateurs sont clairs sur ce point: ce rôle, joué par les élèves, est susceptible de permettre des apprentissages multiples. Cette évidence de la formation se trouve toutefois remise en question au moment de la mise en pratique du débat en classe.

Dans la *séquence d'enseignement* en classe de culture générale, l'enseignante fait le choix de modérer elle-même le débat. Au moment de la mise en place du débat, elle explicite les fonctions liées à son rôle de modératrice: faire la médiation, équilibrer le temps de parole, calmer les esprits si le débat s'enflamme, les réveiller si le débat s'endort et conclure. Elle ajoute que leur objectif est d'évoluer ensemble vers une idée plus précise, plus nuancée, plus complète de la peine de mort. Des préoccupations liées à la gestion de classe viennent néanmoins rompre le contrat ainsi établi avec les élèves débatteurs, comme dans l'exemple qui suit.

Dan: vous allez répéter tout ce que je dis Madame

E: euh oui (*rires*) très probablement très probablement/ très probablement parce que je suis pas sûre que quand vous parlez ici que ceux qui sont au fond vous entendent mais en même temps c'est comme ça dans les débats euh

Ben: ben il nous faut un micro d'abord

E: dans un débat télévisé ou autre c'est un peu ce que fait l'animateur hein désolée si je suis pas très bonne hein excusez-moi c'est juste pour que tout le monde entende les arguments donc là vous admettez excusez-moi là je je ne répète pas je reformule euh (...)

L'association des rôles du modérateur et de l'enseignant vient mêler ce qui appartient au genre comme tel (le débat), et de ce qui relève de la gestion de classe. Les performances des débatteurs et des élèves sont confondues; la fictionnalisation de la situation de communication est altérée. En revanche, en choisissant de prendre ce rôle, l'enseignante se présente comme un modèle; par des énoncés métalinguistiques, elle explicite d'ailleurs le rôle en le faisant :

E: je vais donc euh donner la parole un peu à tour de rôle aux uns et aux autres peut-être on va d'abord entendre les avis des pour euh un avis des pour ou deux avis des pour ensuite (*elle tend la main vers sa droite*) ensuite on prendra un ou deux avis des contre puis la personne qui ne s'est pas encore exprimée euh de chaque côté complètera et pis ma foi si le débat s'endort ou bien s'enflamme j'essaierai de tempérer ou au contraire de le réveiller et on verra si on arrive ensemble à évoluer vers une idée plus précise plus euh nuancée plus complète sur la peine de mort

La décision de l'enseignante d'agir comme modératrice du débat prive les élèves d'apprentissages qu'ils pourraient tirer en expérimentant eux-mêmes ce rôle. Or il s'agit d'un rôle complexe qui ne peut être attribué à un élève sans un travail préparatoire. En adoptant le double rôle de modératrice et de responsable de la gestion de classe, l'enseignante se voit placée dans une situation pour le moins périlleuse. L'entretien d'autoconfrontation a permis la prise de conscience de l'effet de cette double prise en charge, celle de la gestion de la classe et celle du débat. L'observation de ses pratiques mène l'enseignante à constater les lacunes de l'ingénierie didactique mise en place. Elle attribue d'ailleurs ces lacunes au manque d'expérience et de confiance dans la mise en place d'activités pour travailler l'argumentation orale.

## **CONCLUSION**

Le passage de l'objet « argumentation orale » de la formation à la classe, générateur de tensions, est révélateur des savoirs en jeu. La formation observée combine trois types de savoirs : des savoirs transposés sur l'argumentation orale, des savoirs en ingénierie didactique sur les outils de formation et des savoirs sur les pratiques d'enseignement. Ces trois catégories de savoirs portent des traces de savoirs issus de la recherche universitaire qui, dans le cadre de la formation professionnelle, s'articulent à une praxéologie amenée

par les praticiens en cours de formation. Cette étude de cas nous conduit à formuler trois constats :

- les savoirs didactiques s’adaptent aux contextes institutionnels et aux situations particulières de travail des enseignants ;
- les savoirs didactiques sont constamment mis en rapport avec les savoirs sur les pratiques d’enseignement, ils sont organisés par l’enseignant ;
- le savoir enseignant existe, comme le dit Laurent (2008), « en attente de constants perfectionnements ». La formation continue y contribue. C’est cette dynamique que la recherche sur la formation met en évidence.

Les contraintes des situations font que, dans le cours de l’action, le formateur comme l’enseignant procèdent à des choix, à des reformulations et à des « bricolages ». Notre étude démontre que la demande de la formée est liée de très près à l’action. Dans le cadre de la formation, l’articulation entre les différents savoirs didactiques gagne à être explicitée et opérationnalisée. Les savoirs transposés ne sont pas tous retenus, récupérés et exploités par les enseignants en formation continue, notamment ceux ayant trait à la textualité orale. Seuls les savoirs solidement ancrés aux préoccupations pédagogiques et didactiques des enseignants sont repris.

Tout savoir présenté de manière décontextualisée crée des résistances. Pour s’adapter aux demandes des enseignants, le formateur universitaire en didactique gagne à constamment actualiser les savoirs et, si possible, à les articuler aux pratiques. Le contexte institutionnel (les caractéristiques de l’établissement de formation professionnelle, dans notre cas) joue un rôle clé dans les formes de transposition des savoirs et dans la construction de nouveaux savoirs didactiques. Nous retrouvons là l’une des tâches fondamentales de la didactique : comprendre comment, dans les situations concrètes d’enseignement, les savoirs convoqués sont connectés et articulés. Aussi, pour approfondir et nuancer notre analyse, le cadre de la culture générale mériterait d’être davantage investi.

Les différences importantes entre les contenus et démarches proposés dans la formation et ceux réalisés par les enseignants en classe attestent de la liberté laissée par le contrat de recherche. Le modèle d’enseignement par séquences didactiques a été peu repris dans la pratique personnelle de l’enseignante ; l’idée de découper le travail en ateliers pour permettre de travailler sur les manques observés des élèves n’est pas reprise. La séquence d’enseignement telle qu’elle est conduite a été fortement influencée par sa préoccupation pour les contenus thématiques et la participation active de la classe. Le travail du thème de débat porte essentiellement sur des éléments de contenu du cours de culture générale associés à une rhétorique à visée philosophique. Pour ce qui est des fonctions du modérateur étudiées dans la formation continue, elles sont rendues explicites par le discours de l’enseignante, mais elles ne sont pas travaillées par les élèves. L’enseignante

choisit de simplifier et d'éviter ce qui, à ses yeux, pourrait être difficile pour les élèves. Loin d'appliquer les principes de la séquence didactique aveuglément, l'enseignante adapte le dispositif. C'est dans le cadre de cette adaptation que les savoirs didactiques montrent leurs limites.

Les savoirs didactiques issus de la recherche ne suffisent pas pour résoudre tous les obstacles et les situations concrètes que vivent les enseignants, notamment au regard de la gestion de classe. Ces manques liés à des savoirs académiques faiblement articulés aux pratiques professionnelles sont autant de résistances auxquelles le formateur universitaire doit faire face. En formation continue, la prise en considération de la trajectoire professionnelle des enseignants semble jouer un rôle important. L'absence de connaissances sur un certain nombre de déterminations des pratiques enseignantes de l'argumentation orale risque de faire revenir des pratiques traditionnelles de la discipline (Garcia Debanc, 2007 ; Schneuwly & Dolz, à paraître). Si tel est le cas, le retour à certaines pratiques habituelles de discussion orale tenant de « la leçon de choses » (Magnin, 1996) dans une classe de culture générale est possible.

Dans la pratique de la classe, l'enseignante est l'agent qui adopte une partie des propositions du formateur, en les transformant. Devant une ingénierie didactique nouvelle qu'elle ne maîtrise qu'en partie, elle y va de sa propre épistémologie. En outre, l'enseignante se trouve à la croisée de deux logiques : celle des compétences, présentée dans le plan d'étude du cours de culture générale, et celle des savoirs sur l'argumentation en français, proposée par la formation universitaire. Ce chevauchement de logiques se manifeste ainsi :

- par une centration sur la réflexion philosophique autour des enjeux sociaux du thème et des contenus thématiques,
- par une importance accordée à l'action. La prise de parole et l'activité langagière des élèves avec l'aide et le modèle de l'enseignante priment notamment sur le travail de présentation et d'exercisation des dimensions du débat ;

À la fin de cette étude, deux aspects méritent d'être soulignés. *Primo*, l'articulation entre les différentes catégories de savoirs présentées est indispensable pour la formation. *Secundo*, la véritable appropriation de ces savoirs se produit à la suite de la mise en œuvre pratique et grâce à un retour réflexif articulant les dimensions théoriques et pratiques de l'enseignement.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Anscombre, J.-C. & Ducrot, O. (1983). *L'argumentation dans la langue*. Bruxelles: Pierre Mardaga.
- Billouet, P., Depierre, R., Husson, L., Lamarre, J.M. & Touzeau, A. (2007). *Débattre; Pratiques scolaires et démarches éducatives*. Paris: L'Harmattan.
- Blanche-Benveniste, C., Bilger, M., Rouget, C. & van den Eynde, K. (1990). *Le français parlé: études grammaticales*. Paris: Éd. du CNRS.
- Cabasse, J.-M. (2002). *La peine de mort*. Paris: PUF.
- Chartrand, S.-G. (1995). *Modèle pour une didactique du discours argumentatif écrit en classe de français*. Montréal: Publications de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.
- Chervel, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle*. Paris: Les Éditions Retz.
- Chevallard, Y. (2005). Didactique et formation des enseignants. *Impulsions*, 4, 215-231.
- Chiss, J.-L. (2001). Didactique des langues et disciplinarisation. In M. Marquilló (Éd.), *Questions d'épistémologie en didactique du français* (pp. 159-163). Poitiers: Cahiers FORELL – MSHS.
- Cicurel, F. (2001). Analyser les interactions: quels enjeux didactiques? In M. Marquillo-Laruy (Éd.), *Questions d'épistémologie en didactique du français* (pp. 89-98), Poitiers: Cahiers FORELL – MSHS.
- Coen, P.-F. & Leutenegger, F. (2006). In P.-F. Coen & F. Leutenegger (Éd.), *Réflexivité et formation des enseignants, Formation et pratiques d'enseignement en questions*. *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 3, 5-10.
- De Pietro, J.-F. (2000). Emprunter, bricoler, construire... les relations de la didactique avec les disciplines connexes. In M. Marquilló-Laruy (Éd.), *Questions d'épistémologie en didactique du français* (pp. 139-144). Poitiers: Cahiers FORELL – MSHS.
- Département d'Instruction Publique (2006). *Plan d'Étude cantonal. Enseignement de la Culture Générale dans la formation professionnelle initiale*.
- Desbordes, F. (1996). *La rhétorique antique: l'art de persuader*. Paris: Hachette.
- Dolz J. (2004). L'oral en didactique du français: un objet irréductible aux disciplines contributives. In G. Chatelant, C. Moro & M. Saada-Robert (Éd.), *Unité et pluralité des sciences de l'éducation*. (pp. 89-111). Bern: Peter Lang.
- Dolz, J. (2007). Les pratiques disciplinaires d'enseignement comme objet de savoir pour la formation. In J.-P. Astolfi & J. Housaye (Éd.), *Penser l'éducation* (pp. 33-43). Rouen: Presses universitaires de Rouen.
- Dolz, J. & Plane, S. (2008). *Formation des enseignants et enseignement de la lecture et de l'écriture*. *Recherches sur les pratiques*. Namur: Presses universitaires de Namur.



- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF Éditeur.
- Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2001-2). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Bruxelles: De Boeck & Larcier / COROME.
- Gagnon, R. (2007). Un dispositif didactique en formation continue sur l'argumentation orale, quel apport universitaire? *Actes du colloque des IUFM « Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des maîtres »*. (CD-ROM)
- Garcia-Debanc, C. (2007). La reformulation orale: un élément de l'expertise professionnelle. In L. Talbot & M. Bru (Éd.), *Des compétences pour enseigner, entre objets sociaux et objets de recherche* (pp.121-134). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Garcia-Debanc, C. (2007). Les modèles disciplinaires en actes dans les pratiques enseignées chez les enseignants débutants. In E. Falardeau, C. Fisher, C. Simard & N. Sorin (Éd.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (pp.43-61). Québec: Presses universitaires de Laval.
- Garcia-Debanc, C. & Plane S. (2004). *L'enseignement de l'oral*. Paris: Hatier.
- Giroul, V. & Ronveaux, C. (1998). Pour une formation à la communication professionnelle de l'enseignant. *Le point sur la recherche*, 9, 5-24.
- Goïgoux, R. (2006). Ressources et contraintes dans l'enseignement de la lecture au cours préparatoire. In B. Schneuwly & T. Thévenaz-Christen, (Éd.), *Analyses des objets enseignés. Le cas du français* (pp.67-91). Bruxelles: De Boeck.
- Golder, C. (1996). *Le développement des discours argumentatifs*. Paris: Delachaux & Niestlé.
- Halté, J.-F. (1995). Interaction: une problématique à la frontière. In J.-L. Chiss, J. David & Y. Reuter (Éd.), *Didactique du français. État d'une discipline* (pp.63-78). Paris: Nathan.
- Halté, J.-F. (2005). Intégrer l'oral. Pour une didactique de l'activité langagière. In J.F. Halté. & M. Rispaïl (Éd.), *L'oral dans la classe; compétences, enseignement, activités* (pp.11-31). Paris: L'Harmattan.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990-1992). *Les interactions verbales* (Tomes I et II). Paris: A. Colin.
- Laurent, J.-P. (2008). Le savoir enseignant. In J. Dolz & S. Plane (Éd.), *Formation des enseignants et enseignement de la lecture et de l'écriture. Recherches sur les pratiques*. (pp.223-232). Namur: Presses universitaires de Namur.
- Magnin, C. (1996). Le bouton, la graine et la couveuse. In Ch. Perregaux, L. Rieben & Ch. Magnin (Éd.), *Une école où les enfants veulent ce qu'ils font; La Maison des Petits hier et aujourd'hui* (pp.74-114). Lausanne: LEP.

- Maurer, B. (2001). *Une didactique de l'oral, du primaire au lycée*. Paris: Édition Bertrand-Lacoste,
- Nonnon, E. (1996). Activités argumentatives et élaboration de connaissances nouvelles: le dialogue comme espace d'exploration. *Langue Française*, 112, 67-87.
- Nonnon, E. (2001). La réflexion sur l'enseignement de l'oral et ses ambiguïtés: un analyseur pour la didactique du français langue maternelle. In M. Marquilló (Éd.), *Questions d'épistémologie en didactique du français* (pp.211-219). Poitiers: Cahiers FORELL – MSHS.
- Perelman, Ch. & Olbrechts-Tyteca, L. (1958/1976). *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*. Bruxelles: Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Plantin, Ch. (1989). *Argumenter. De la langue de l'argumentation au discours argumenté*. Paris: Centre national de documentation pédagogique.
- Plantin, Ch. (1996). *L'argumentation*. Paris: Seuil.
- Portugais, J. (1995). *Didactique des mathématiques et formation des enseignants*. Berne: Peter Lang.
- Rispail, M. (1998). L'oral dans la classe, comment en parler? *Lettres Ouvertes*, 12, 17-28.
- Schneuwly, B. (1995). De l'utilité de la transposition didactique. In J.-L. Chiss, J. David, Y. Reuter (Éd.), *Didactique du français. État d'une discipline* (p.47-62). Paris: Nathan.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (à paraître). *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rennes: Presses universitaires de Rennes
- Thévenaz-Christen, T. & Sales Cordeiro, G. (2008). Formation initiale: capacités professionnelles d'enseignement de l'écrit avec la dictée à l'adulte. In J. Dolz & S. Plane (Éd.), *Formation des enseignants et enseignement de la lecture et de l'écriture. Recherches sur les pratiques* (pp.95-129). Namur: Presses universitaires de Namur
- Thévenaz-Christen, T. (2005). *Les prémices de la forme scolaire. Études d'activités langagières orales à l'école enfantine genevoise*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation (non publiée). Genève: Université de Genève.

# **Dire les savoirs professionnels : savoirs de référence et logiques d'action**

**Sabine Vanhulle**  
**Université de Genève**

Nos recherches<sup>1</sup> portent sur les processus sociodiscursifs à travers lesquels les étudiants en enseignement primaire et secondaire élaborent leurs savoirs professionnels et, conjointement, leur identité professionnelle. Elles postulent que les savoirs professionnels ne sont pas transmis mais construits.

Ces construits dépendent du type d'engagement des étudiants dans la quête de significations propices à penser leur agir. Cet engagement est stimulé par des dispositifs de formation : analyses collectives des pratiques de stages, écriture réflexive, constitution de portfolios ou dossiers de développement professionnel en vue de l'évaluation certificative<sup>2</sup>. Dans les cas qui nous occuperont ici, ces dispositifs ne proposent pas de contenus d'enseignement pré-établis : il s'agit de séminaires fondés sur les expériences de stages lors desquels les étudiants sont responsables d'une classe sous le

---

1. Ces recherches puisent leurs données dans plusieurs corpus de textes réflexifs (portfolios) écrits par des étudiants en formation initiale à l'enseignement primaire et secondaire. Elles se sont partagées entre la Belgique (de 1996 à 2005) et ensuite Genève (depuis 2005). En Communauté française de Belgique : formation en Haute école, catégorie pédagogique (dans le cadre de cours de didactique du français écrit) ; enseignants secondaires : formation à l'université (dans le cadre d'un cours de didactique générale). À Genève (Université) : enseignants primaires (dans le cadre notamment de séminaires d'intégration théorie-pratique). Une centaine de textes d'étudiants au secondaire et une centaine de textes d'étudiants au primaire ont fait ou font actuellement l'objet d'analyses à grain fin.

2. Les différents extraits de textes présentés dans cet article proviennent de tels dossiers. Ces dossiers rassemblent diverses traces témoignant, aux yeux des étudiants, de leur progression dans leur développement professionnel (par exemple, préparations de leçons commentées après expérimentation, travaux d'élèves analysés, bilans de stages donnés par les superviseurs, etc.) ainsi que des « textes réflexifs » sollicités par le dispositif : analyses d'incidents vécus en cours de stages, analyses de concepts théoriques et de leurs liens avec la pratique, récits finaux de la trajectoire de formation en enseignement.

regard de l'enseignant qui les accueille. Des savoirs issus des sciences de l'éducation y sont convoqués mais en fonction des situations rapportées de ces stages. En principe, les étudiants ont en main les clés théoriques acquises ailleurs dans leur cursus. Entre autres, ils sont censés adopter une logique de conceptualisation, d'analyse et d'anticipation de leurs actions qui relie entre eux les savoirs à enseigner et les savoirs *pour* enseigner.

Mais la construction des savoirs professionnels ne dépend pas que de la formation académique. Elle doit composer avec des références multiples. Avec les savoirs savants et scientifiques coexistent des prescriptions de l'employeur, des pratiques transmises par des formateurs de terrain et des expériences situées dans des contextes de stages. Des attentes et des représentations sociales, des connaissances de sens commun, des traces des trajectoires personnelles, divers implicites, affectent le processus de construction identitaire et l'usage même des savoirs proposés à l'université.

Quels indices discursifs nous permettent d'inférer les processus et les produits de cette construction composite? Pour identifier ces indices, nous proposons une caractérisation des savoirs professionnels formalisés. Les critères utilisés prennent en compte la pluralité des significations qui circulent sur et dans la profession, ainsi que le rôle des expériences vécues par les étudiants en situations de travail (stages). Quels savoirs professionnels se forgent dans cette configuration complexe? Quelles « logiques d'action » se profilent? Par « logiques d'action », entendons les interprétations et projections effectuées par les étudiants à propos de l'agir enseignant et de leurs actions propres au sein de cet agir – telles qu'elles sont modalisées dans leurs discours.

## **1 LORSQUE LES JEUNES ENSEIGNANTS (SE) RACONTENT...**

### **1.1 Des savoirs de référence multiples**

Dans un dialogue fictif entre Socrate et un jeune enseignant qu'il nomme Néodidasque, *Thibaut* (enseignement secondaire, langues classiques), se réfère d'abord à un savoir savant digne de tout helléniste, la maïeutique, pour expliquer le travail de l'enseignant: l'enseignant motivé sait s'y prendre pour faire des élèves motivés. Mais toute matière enseignée doit être présentée de manière attractive:

N. : [...] la matière doit être présentée à l'élève dans des formes qui lui permettent de s'impliquer le plus possible pour que la résolution d'exercices, la découverte de notions nouvelles lui semble utile et sensée.

On glisse là vers une conception didactique : présenter les savoirs enseignés dans des *formes adaptées*. Mais avant tout la préoccupation de l'enseignant est d'ordre pratique : pour trouver du sens, l'élève doit se voir proposer des tâches « utiles ».

Préoccupation proche chez *Astrid* (secondaire, sciences sociales) mais exprimée à partir d'une expérience perturbante :

Ce jour-là je suis seule face au groupe et A. arrive en début de deuxième heure. Il me présente son billet de retard et va s'installer [...]. Il n'ôte ni sa veste ni sa casquette. Il se couche sur son banc. Dans un premier temps je ne m'attarde pas sur A. et je continue à introduire le travail individuel au reste de la classe. [*Plus tard*] Je lui demande s'il se sent mal [...]. Il répond par la négative à chacune de mes questions. Comme il a manqué un grand nombre d'heures de cours, je lui propose [*deux tâches possibles*]. J'ai le sentiment que je ne peux rien faire pour « l'accrocher ».

Elle questionne alors les théories de la motivation proposées par des cours en sciences de l'éducation. Puis le propos se fait social : quelle est la responsabilité de l'établissement dans la lutte contre le décrochage scolaire ? S'inquiétant d'une pratique collective adéquate pour faire face à ce problème, elle se met en quête de repères issus de la profession elle-même, auxquels elle pourrait s'identifier :

(Mon) maître de stage [...] s'est contenté de me répéter : « C'est A., un élève difficile, avec des problèmes familiaux et en décrochage scolaire... ». [...] J'aurais souhaité savoir, concrètement, ce que l'établissement fait pour soutenir cet élève.

La construction identitaire des futurs professionnels ne dépend pas que de leur appropriation de théories. Elle dépend aussi de cette quête de réponses dans le milieu de travail lui-même. Voire, dans les prescriptions officielles qui tendent à orienter le travail enseignant. Ainsi, *Christophe* (enseignement secondaire, géographie) évoque l'enseignement de cette discipline en citant des propositions du référentiel de compétences pour les élèves du secondaire que les enseignants belges sont tenus de mettre en œuvre<sup>3</sup> : cette matière doit permettre d'acquérir un certain nombre de savoirs « dans le but de comprendre la diversité des milieux terrestres, les inégalités et disparités territoriales, les interactions entre l'homme et son environnement », etc.

Les savoirs professionnels en construction naviguent ainsi dans un monde « inéluctablement intermédiaire », pour paraphraser Bronckart à propos du statut du savoir dans les sciences de l'éducation (2001, p. 138).

Monde intermédiaire de savoir : *a fortiori*, parce que l'apprentissage professionnel ne provient pas seulement de l'usage de savoirs de référence

---

3. Référentiel des compétences terminales, Communauté française de Belgique.

formalisés – académiques (savoirs scientifiques issus de la recherche) et institutionnels (prescriptions, référentiels de compétences pour exercer la profession). Il provient aussi du contact plus informel avec les savoirs des enseignants qui accueillent les stagiaires dans leurs classes. Ces savoirs ne sont pas nécessairement organisés ni même préconçus. Mais ils contribuent à leur manière à formater les savoirs professionnels du jeune enseignant à travers des médiations formatives diverses : compagnonnage réflexif, modélisation, voire, processus centrés sur l'imitation et la conformisation (Lenoir & Vanhulle, 2006).

Dans le cas d'*Astrid*, le formateur de terrain lui suggère une conception fataliste à laquelle elle devrait souscrire : l'élève est en décrochage, mais l'école n'y peut rien. Dans un tout autre registre, *Mae* (enseignement primaire) explique dans le détail comment son formateur de terrain a analysé avec elle les causes de la dégradation de ses rapports avec les élèves, en l'incitant à porter son attention sur l'objet enseigné (la compréhension de textes scientifiques en 6<sup>e</sup> primaire). Elle en conclut notamment qu'elle « doit adapter ses consignes » et les supports écrits qu'elle donne aux élèves, et qu'elle doit effectuer un travail de transposition didactique.

Ainsi, les étudiants apprennent le métier à partir de formes de validation et d'invalidation de leurs actions par les enseignants qui les accompagnent dans leurs stages.

Enfin, les étudiants apprennent de leur expérience immédiate, ancrée dans des situations, marquée d'interactions et d'événements non anticipés, d'actions et de décisions sur le vif. La recherche sur le développement de la pensée enseignante a peu d'accès direct à ces savoirs construits dans l'expérience et au contact des professionnels (Serres, 2008). Les textes des étudiants permettent néanmoins d'identifier des savoirs de référence qui prennent forme dans la pratique, comme dans le cas de *Mae*. Une autre étudiante, *Maria* (enseignement primaire) raconte comment elle a constaté en cours d'action ses lacunes jusque-là ignorées en matière de résolution de problèmes mathématiques. Dans ce cas, c'est la bonne stratégie mise en œuvre par des élèves, qu'elle ne saisit pas d'emblée, qui vient invalider son action : « Je me suis retrouvée face à des propositions tellement diverses et le plus gênant a été lorsque je me suis aperçue que je ne comprenais pas la stratégie d'un élève qui était pourtant correcte ».

## **1.2 Les cadres de l'expérience**

À travers leurs textes, ces étudiants exercent une démarche réflexive (Perrenoud, 2001) dans laquelle des savoirs de référence divers servent à problématiser l'expérience vécue. Ce n'est cependant pas si simple.

En particulier, les savoirs scientifiques transmis par la formation académique peuvent se diluer dès lors qu'ils se confrontent à des discours sociaux contradictoires. Plus subtilement, lorsqu'ils mettent en jeu des représentations sociales. La puissance de ces représentations tient au fait qu'elles possèdent des fonctions explicatives issues du sens commun, prescriptives quant aux comportements attendus des individus, et prédictives quant aux effets de ces comportements (Abric, 1994 ; Jodelet, 1991). Ainsi, *Astrid* doit faire face à une représentation sociale relative à la réussite et à l'échec scolaire qui érige en principe « naturel » l'inégalité des élèves, la sélection, un modèle d'excellence plutôt que d'équité (Crahay, 1996, 1999).

L'apprentissage expérientiel est influencé par des cadres de représentations de la réalité (Goffman, 1991). Les étudiants ont eux-mêmes un passé social et scolaire dans lequel leurs représentations de l'école et de l'éducation scolaire se sont sédimentées. Les acquis de la formation scientifique peuvent entrer en contradiction avec ces cadres.

Il faut à l'étudiant un solide degré d'intérêt et de maîtrise pour utiliser des systèmes conceptuels comme des outils qui l'aident à dépasser ces contradictions, à saisir la teneur des implicites, à développer des capacités de pensée critique, créative, distanciée. Dans la perspective inspirée de Vygotski (1997) qui est la nôtre, le développement de telles capacités est susceptible d'enclencher une autorégulation de l'agir qui s'étaye sur des savoirs, scientifiques en particulier, transformés en outils pour penser (Buysse, 2009 ; Buysse & Vanhulle, 2009 ; Vanhulle, 2008, 2009, sous presse).

Les discours des étudiants nous donnent-ils de tels indices de développement ? Quelles tensions reflètent-ils ? Mais avant tout, comment repérer des « savoirs professionnels » tels qu'ils émergent dans les discours ?

## **2 UNE CARACTÉRISATION DES SAVOIRS PROFESSIONNELS FORMALISÉS**

Nous posons premièrement que les savoirs professionnels se construisent dans la réélaboration subjective de connaissances à la fois issues des expériences en situations, des savoirs scientifiques appris, des prescriptions institutionnelles en circulation, et du contact avec les pratiques sociales du terrain. Deuxièmement, que les savoirs professionnels puisent leurs modalités de construction dans la quête de logiques d'action, ou logiques sur lesquelles se fondent des conceptions et une identification à la profession pour pouvoir exercer un agir que le sujet se représente comme acceptable pour soi et pour autrui. Et troisièmement, que ces logiques d'action se conçoivent chez le sujet en fonction de mondes représentés au sens d'Habermas (1987),

c'est-à-dire : en fonction de lois, normes et valeurs sociales régissant l'agir et d'appréciations ou évaluations propres du sujet au regard de son agir. En résumé, l'idée défendue ici est que les savoirs professionnels s'appuient sur une série de savoirs – scientifiques, institutionnels, pratiques, expérientiels propres – pour les transformer selon des visées praxéologiques, elles-mêmes justifiées par des motifs et des intentions, par des rationalisations d'actes réalisés et par des projections pour des actions futures (Schütz, 1998).

## 2.1 Critères de repérage

Nous caractérisons les savoirs professionnels comme des *énoncés formalisés*. Ces énoncés supposent une *mise en forme singulière* fondée sur un traitement de *réélaboration thématique* de divers savoirs référentiels et expérientiels, dans une *prise en charge énonciative subjective* (Kerbrat-Orecchioni, 1999).

Dans la mesure où ces contenus incorporent des éléments inspirés par des contacts avec la réalité du travail, le discours *modalise* des aspects *contextuels* (aspects temporels et spatiaux, personnes en présence), *situationnels* (circonstances dans lesquelles se déroulent l'activité, problèmes et obstacles rencontrés), *intersubjectifs* (origines des significations proposées) et *subjectifs* (affects, questionnements, positions propres, etc.). Par exemple : « On peut définir avec tel auteur la motivation scolaire comme... » (contenu). « Je relie cette définition à celle de tel auteur selon qui... » (forme : argument, pris en charge par « je » ; prise en charge de la « voix » de tel auteur). « En effet, dans telle école de stage, avec les élèves de telle classe, j'ai fait tel constat à propos des mécanismes qui relient la motivation et l'apprentissage » (évocation d'un contexte dans lequel une situation particulière et des interactions données ont eu lieu). « Je me suis posé de nombreuses questions sur ma capacité à engager les élèves dans les tâches... » (appréciation subjective).

Leur forme singulière évoque des *motifs* (Friedrich, 2001 ; Schütz, 1987), attribués à l'action réalisée (motifs parce que) ou projetée (motifs en vue de) : « J'ai modifié telle étape de ma séquence d'enseignement parce que... Si c'est à refaire, je m'arrangerai pour... ». Et elle débouche sur une appréhension plus générale de l'agir professionnel que vient enrichir une *intentionnalité* : « De cette situation et de mon action, je peux dire que le travail enseignant, en ce qui concerne la motivation et l'apprentissage, implique de... Dans mon métier, je veillerai dès lors à... » (intention). Bien entendu, il s'agit toujours de formes de construction interprétative de l'action, qu'il s'agisse de l'acte expliqué après coup ou de l'action projetée (Schütz, 1987), et non de reflets de l'action elle-même et de l'intentionnalité effective du sujet (Anscombe, 1957).



En amont, le savoir professionnel formalisé par l'étudiant nous donne des indications sur ses manières de percevoir l'agir professionnel enseignant, de s'inscrire à l'intérieur d'un *agir référent* (Bronckart, 2005) régi par des savoirs spécifiques, des prescriptions, des normes, des valeurs et des évaluations des actions des sujets :

J'ai assisté personnellement en classe à un problème de cas de conscience ou d'injustice d'ordre éthique. Selon moi il est nécessaire pour un enseignant d'évaluer correctement ses élèves. Il est impératif de ne pas faire intervenir dans une évaluation une variable qui bloquerait les enfants ou les empêcherait de montrer réellement où ils se situent.

Ce bref extrait ne nous renseigne pas seulement sur une loi que cette étudiante (primaire) énonce quant à l'évaluation des élèves, mais sur l'observation d'une pratique de classe qui l'incite à décider que cette loi est la seule valable en termes d'équité.

Ces savoirs sont textualisés non pas comme des vérités vraies, mais plutôt dans une recherche de validité (Bronckart, 2001, 2005). Cela suppose des processus de mise en texte qui consistent à formuler et organiser entre eux des savoirs investis de sens et intégrant dans leur communication vers l'extérieur les éléments qui les rendent valides au regard d'autrui.

Ces processus impliquent l'usage de *types de discours* – raconter, exposer – qui conditionnent les opérations de *prise en charge énonciative*. Les types de discours sont définis comme « des configurations particulières d'unités et de structures linguistiques » qui peuvent entrer dans la composition de tout texte. Ils traduisent des *mondes discursifs*, « c'est-à-dire des formations sémiotiques organisant les relations entre les coordonnées du monde vécu d'un agent, celles de sa situation d'action et celles des mondes collectivement construits » (Bronckart, 2001, p. 150). Le contenu sémiotisé peut s'organiser de quatre manières différentes, selon que : 1) la sémiotisation se fonde avant tout sur la situation d'action proprement dite (le monde du *raconter*) ou sur les dimensions plus générales qui permettent de parler de cette situation d'action (le monde de l'*exposer*) ; 2) l'agent, tel qu'il se présente dans le contenu, est *impliqué* (son rôle dans la situation d'action est sémiotisé) ou non (le discours se présente alors comme *autonome*). Quatre combinaisons sont possibles : le *raconter impliqué*, ou *récit interactif*, le *raconter autonome*, ou *narration* ; l'*exposer impliqué*, ou *discours interactif* ; et l'*exposer autonome*, ou *discours théorique* (Bronckart, 1996, 2001).

Dans nos dispositifs, les textes réflexifs demandés aux étudiants font potentiellement appel à ces différents mondes discursifs, en raison des consignes qui guident leur production, par exemple : « Présentez votre trajectoire de formation d'enseignant. Quel enseignant êtes-vous devenu et en train de devenir ? Qu'avez-vous appris ? À partir de quelles expériences de

formation (cours, stages, interactions)? Quels concepts centraux – issus des recherches en sciences de l'éducation, y compris didactiques – sont décisifs pour penser votre travail, et comment les reliez-vous entre eux? Quels événements ont donné sens à ces concepts? » La composition textuelle de ce genre d'écrit réflexif est nécessairement hétérogène parce qu'elle croise entre elles plusieurs sources différentes d'apprentissage: l'expérience et le contact avec les acteurs du terrain (monde du *raconter*), le recours à des savoirs de référence et aux interprétations sur les systèmes de représentations de l'agir (monde de l'*exposer*); la prise en compte de ses propres actions (*récit interactif*), des contextes d'expérience (*narration distanciée ou autonome*), l'exposé de ses conceptions en propre (*discours impliqué*) et les tentatives de généralisation (*discours théorique*).

Pour conclure cette partie, notre approche des savoirs professionnels prétend relier deux acceptions partiellement opposées: d'une part, celle qui les définit comme l'ensemble des savoirs transmis par les instituts de formation des enseignants (Tardif, Lessard & Lahaye, 1991). Et d'autre part, celle qui les aborde comme des savoirs émergeant de la pratique, partagés par une communauté de pratique, et dont la nature compréhensive est indexée à des situations spécifiques (Toupin, 1995). L'analyse des discours s'inscrit ici dans l'interactionnisme sociodiscursif (Bronckart, 1996; Bulea, 2007). Elle cherche à saisir comment les savoirs professionnels recomposent et tissent entre eux des savoirs de référence transmis par la formation académique et comment l'expérience vécue dans des contextes de travail situés interfère dans cette composition.

## **2.2 Pistes interprétatives pour les analyses**

L'analyse des textes des étudiants fait ressortir deux grandes formes données aux savoirs professionnels – entre les deux existent diverses formes intermédiaires. La première forme met en valeur des apprentissages professionnels réalisés à partir d'ancrages dans des contextes, interactions, expériences singulières et savoirs de référence que le discours tend plus ou moins à relier. Nous parlons alors d'*indices d'apprentissage professionnel*. La seconde forme sémiotise de manière plus distanciée des paramètres qui déterminent l'activité de travail en situation et cela, en lien étroit avec l'usage de savoirs de référence qui peuvent réorienter l'action. Nous parlons alors d'*indices de développement* ou de *subjectivation*.

Dans ce deuxième cas, le discours ne se limite pas à formaliser des acquis de l'expérience immédiate. Il recourt aux différents savoirs de référence en les manipulant de manière complexe et en les investissant de signification. Ces savoirs servent alors à questionner la nature et les composantes de l'activité de travail, à délibérer de manière critique sur leur pertinence au

vu des situations rencontrées, à interroger des croyances personnelles et des représentations sociales courantes. Les savoirs sont utilisés dans ce cas comme des outils qui ne sont pas intellectuellement détachés du réel. Ils donnent sens au réel et à la place singulière que le sujet y occupe : c'est là que nous situons le processus de subjectivation.

Ce processus est marqué par les différentes tensions avec lesquelles l'étudiant doit composer pour se constituer en tant que sujet inscrit dans un rôle social (dans un « genre professionnel », Clot, 2006), qu'il est appelé à investir de sens pour pouvoir non pas simplement s'adapter, mais surtout se développer à l'intérieur de ce genre (dans un « style » propre, Clot, 2006). Il y a subjectivation lorsque l'interprétation des situations enclenche des modes de raisonner potentiellement porteurs d'autorégulations de l'agir effectif (Buisse & Vanhulle, 2009). Cette interprétation conjugue des savoirs de référence perçus comme pertinents avec un autopositionnement qui ne fait pas l'impasse sur des affects.

### **3 LES MÉANDRES DU DISCOURS EN QUÊTE DE SAVOIRS PROFESSIONNELS**

Nous allons nous attacher à repérer des savoirs professionnels émergents, en prenant deux cas illustratifs des deux grandes formes relevées. Le premier est analysé sous l'angle de l'*apprentissage professionnel* (Sandrine, enseignement primaire). Le second est analysé sous l'angle du *développement* (Laure et Sarah, enseignement secondaire). Le fait que l'un provienne d'une étudiante au primaire et l'autre d'étudiantes au secondaire n'a aucun sens généralisateur. En effet, dans l'un et l'autre type de public, on rencontre des textes qui correspondent à ces deux cas de figure.

Ces textes étant trop longs pour être reproduits ici, nous procéderons par analyse d'extraits, en présentant le cas échéant les passages non repris et en respectant la progression du texte.

#### **3.1 Sandrine (formation en enseignement primaire)**

Nous nous intéressons ici au « récit final de formation » de Sandrine dans sa première partie où elle raconte son expérience de stage dans une classe d'enseignement spécialisé.

Tout le texte privilégie les types discursifs, récit interactif et exposé (ou discours) interactif, s'émaillant par moments de brefs exposés (ou discours) théoriques. Il raconte ainsi des situations rencontrées, expose les compétences acquises et leur impact pour son identité professionnelle, et émet régulièrement des principes d'action directement inspirés des manières de

faire de l'équipe éducative qui accompagne son stage (agir-référent). Le texte s'engage dans le *récit interactif* en dévoilant les motifs personnels qui l'ont conduite à choisir comme premier lieu de stage une école qui lui permettrait d'enseigner à des enfants atteints de handicaps mentaux :

Une partie de mon enfance avait été marquée par les jeux avec un petit trisomique que je craignais particulièrement. Ce n'est pas sans une certaine honte que je me souviens avoir été dégoûtée par les handicapés mentaux. Je me suis donc dit que ce stage serait l'occasion de rompre avec mes a priori.

Ce choix s'inscrit dans l'objectif de polyvalence qui oriente la formation des enseignants primaires genevois, censés enseigner dans n'importe quelle division (spécialisée, élémentaire et moyenne). Il s'inscrit en même temps dans une politique d'intégration possible des enfants handicapés voulue par le Canton : il y a là un savoir de référence institutionnel (tous les savoirs utilisés sont indiqués en italiques) :

De plus, vivre une telle expérience me permettrait de *développer des compétences pour accueillir, un jour peut-être, un élève en intégration dans ma classe.*

Dans sa prise en charge énonciative, l'étudiante affirme à plusieurs reprises « prendre des décisions ». Elle convoque fréquemment des aspects contextuels (descriptions précises des lieux de stage, non reprises ici) et situationnels : les obstacles face auxquels il s'agit de déployer une certaine créativité, la présence du formateur de terrain et les pratiques de l'équipe éducative.

Des contenus thématiques de savoirs professionnels sont signalés en gras dans notre traitement. Ils sont traités essentiellement en des termes techniques : supports pédagogiques mis en place (affiches, ordinateurs). Les objets enseignés sont évoqués comme des « thèmes » de « leçons » ou « activités » (ici, « la flottaison »). Ce qui est traité relève surtout de la mise en œuvre pédagogique de ces activités en fonction des caractéristiques des élèves (tous ne savent pas lire, comment les faire travailler en groupe, etc.). Le texte permet de détecter des savoirs de référence qui peuvent autant relever des pratiques exercées effectivement dans les classes que de principes d'action transmis à l'université (italiques).

[...] Dès mon arrivée mon formateur de terrain m'a reçue dans son bureau et m'a exposé, raconté, expliqué les parcours des enfants, leur maladie, leurs besoins ainsi que leurs espoirs.

Ce stage a marqué mon parcours professionnel. [...] J'ai appris à me surpasser. Les contraintes du contexte m'obligeaient à créer constamment des activités et à les adapter *en fonction des pathologies et des handicaps des enfants*. Par exemple, *tous les mardis matins étaient consacrés à la science*. Pendant une période, j'avais décidé de travailler, avec un groupe de garçons, la flottaison.

*Pour récolter leurs conceptions* [= savoir de référence fréquemment utilisé en didactiques des sciences], j'avais prévu de construire une première activité autour de « qu'est-ce qui flotte? Qu'est-ce qui coule? » [= traitement de l'objet enseigné en termes d' « activité »]. J'étais un peu empruntée, car aucun élève de ce groupe n'était capable d'écrire et un seul d'entre eux était capable de lire. Je ne pouvais donc *pas proposer de fiche individuelle*; il me fallait plutôt réfléchir à une activité de groupe. Néanmoins, *un autre facteur était à considérer*: l'un d'eux, N., présentait de lourds *problèmes de langage*. [...] Après plusieurs tentatives d'adaptation, j'ai décidé de créer deux affiches représentant le même récipient. Sur l'une j'ai dessiné une balle à la surface de l'eau (flotte) et sur l'autre cette même balle au fond de l'eau (coule). N. *n'avait plus qu'à pointer l'image* pour expliquer ce qui, selon lui, allait se passer, avec chacun des objets.

(Dans cette école), *les problèmes physiques des enfants demandent une lourde installation et adaptation du matériel*. En effet, chaque élève travaille avec un ordinateur adapté en fonction des différentes contraintes liées à son handicap. Je me souviens d'un élève dont les mains sont atrophiées. [...]. Son manque de dextérité *a poussé l'équipe soignante à acheter un logiciel de dictionnaire prédictif* [...].

Le savoir professionnel, essentiellement centré ici sur des aspects techniques, est celui qui se constitue en situation et en observant le travail des enseignants de l'école et de leurs collaborateurs (l'équipe soignante). Il se traduit, dans le discours, en « compétences ». Cette mise en exergue de compétences va de pair avec une insertion forte de l'étudiante dans le contexte et son adaptation à des paramètres objectifs, qui lui permet d'attester son acquisition de compétences attendues dans le référentiel universitaire. L'allusion au référentiel figure en même temps un savoir de référence académique :

*Une de mes premières compétences concerne donc l'utilisation des ressources Internet, comme le nomme Perrenoud (1999), « se servir des technologies nouvelles ».*

La suite du texte révèle une tension : le stage ne permet pas de connaître assez les élèves pour mettre en pratique un principe d'action, la différenciation. Ce principe d'action est évoqué à partir de deux sources, le cahier des charges de l'enseignant établi par la Direction de l'école primaire, et les savoirs de référence sur le sujet, transmis à l'université. La référence au Cahier des charges se teinte de prescriptions (conduire chaque élève à son rythme) :

[...] *différencier, également une compétence identifiée par Perrenoud. Par cette pratique, l'enseignant va respecter l'hétérogénéité du groupe classe et par conséquent respecter une des clauses du cahier des charges de l'enseignant primaire*: « *l'enseignant favorise la meilleure progression des apprentissages en conduisant chaque élève à son rythme et par le cheminement qui convient à la maîtrise des objectifs* ».

Cependant, je pense que la réalisation de cette compétence a souvent été freinée par une inconnue importante dans les contextes de stages : *le profil des élèves*.

Le texte s'oriente alors vers un discours de type exposé interactif, dans lequel on peut reconnaître une juxtaposition de notions (évaluation formative, régulation, différenciation) détachées des savoirs de référence scientifiques dans lesquels elles s'insèrent et se relient :

*Si je deviens enseignante, je connaîtrai mes élèves [...] Ainsi je serai capable d'imaginer des dispositifs de différenciation permettant de gérer l'hétérogénéité du groupe-classe [...]. Différencier est alors indissociable de l'évaluation. En effet, une différenciation est possible en observant ses élèves et en mettant en place des activités d'évaluation formative. Ces dernières permettent de mettre en place des régulations, régulations qui seront différenciées en fonction des difficultés...*

La suite du texte de Sandrine confirme les éléments d'analyse que nous venons d'esquisser : il énumère systématiquement les difficultés auxquelles elle a dû faire face, les réponses de type « technique » qu'elle y a apportées, les compétences qu'elle a pu progressivement mobiliser. La question de la différenciation – qui est une question particulièrement critique et entachée de controverses tant dans la littérature scientifique que dans l'institution éducative – n'est pas problématisée en termes de finalités et d'apprentissages pour les élèves. Des savoirs de référence sont insérés çà et là, comme des réponses théoriques qui pourront être applicables « quand j'aurai ma propre classe ». Quant aux objets enseignés, ils ne sont jamais traités, dans les différentes parties du texte, selon un point de vue didactique (aménager une séquence, construire un milieu didactique, aménager une progression, institutionnaliser les acquis, etc.) : ils sont traités comme des activités que l'on met en place en suivant un programme et en respectant une organisation hebdomadaire.

À travers son texte, Sandrine tend à attester les « apprentissages professionnels » qu'elle a réalisés. Ceux-ci sont totalement indexés à la gestion adéquate des situations (ce qui est confirmé par les rapports très positifs de ses formateurs de terrain). Aucune de ces situations n'est thématiquée par l'étudiante comme perturbante et ayant remis en cause des représentations ou manières de faire. La logique d'action sous-jacente est, avant tout, adaptative et en quête de la meilleure efficacité possible par la mobilisation de compétences adéquates.

### **3.2 Laure et Sarah (formation en enseignement secondaire, sciences économiques)**

Ce texte part d'une situation vécue par Laure, qu'elle a analysée avec un condisciple, Sarah; écrit à deux mains comme un récit interactif entrecoupé de phases d'exposés interactifs et théoriques, il alterne par moments les voix (Laure, Sarah) ou recourt au « nous ». Il démarre sur une prise de position immédiate :

[...] Nous estimons que *la gestion de la classe est un élément primordial pour un enseignant*. Nous nous rendons compte au quotidien que *les relations professeurs-élèves influencent et sont déterminantes dans le processus d'apprentissage*

Tout l'argument reposera sur un événement déclencheur initiatique :

C'est alors qu'une élève clame tout haut : « je ne suis pas bonne, ne me faites pas chier. Je ne fais pas l'interrogation, j'ai pas envie. De toute façon, hier j'étais pas là à cause de la neige ». (D'autres élèves refusent à leur tour de faire l'interrogation). L'attitude grossière de cette élève m'a profondément heurtée et m'a déstabilisée, cependant je suis restée très calme face à la classe, en apparence. Malgré l'opposition de la classe, j'ai maintenu l'interrogation. [...] L'élève en question m'a rendu sa feuille blanche dès les premières minutes [...]

Je souhaite développer deux éléments de cet événement qui m'ont particulièrement interloquée : l'opposition des élèves et la menace d'un zéro à l'interrogation restant sans effet.

À partir de là, des théories de la motivation sont convoquées et discutées (italiques) : sous forme théorisée comme un contenu de savoir professionnel ; ou dans une forme énonciative plus affective, réflexive, interrogative sur des idées de sens commun, etc.

Analyse de la menace du zéro sans effet :

[...] J'essaie d'interpréter sans prétention cet état par le fait que la réussite n'est pas une fin en soi pour eux et donc qu'ils n'ont aucune motivation. *La motivation<sup>4</sup> est le fruit des interactions qui se nouent entre le vouloir de l'élève, son pouvoir et le support social*. En approfondissant ma réflexion, je m'interroge sur le support social. *Se pourrait-il que l'absence ou la quasi-inexistence d'attention de l'entourage sclérose leur motivation? (...) Les travaux sur le déterminisme comportemental me confortent dans cette approche. Les signaux positifs de leur environnement agissent comme des stimuli pour l'apprentissage dont l'assimilation est testée par l'évaluation. La dynamique de co-construction dans la théorie de la motivation démontre également l'importance des buts et projets*

---

4. *Nota bene* : tous les passages sur les théories de la motivation sont référés à des auteurs. Nous supprimons ces références par économie.

*de l'élève. Malheureusement, il n'est pas rare d'entendre que les jeunes pensent qu'ils n'ont pas d'avenir ou n'ont pas de desiderata. [...]*

*La motivation n'est pas innée mais dynamique: dès lors une première démarche serait de sensibiliser leur environnement au rôle essentiel qu'il joue dans la motivation scolaire. (...) Enfin, il est important de voir quelle finalité, l'enseignant, les élèves... donnent à la tâche et donc de déterminer qu'est-ce que l'évaluation? Faut-il donner l'image réductrice d'une attribution de points reflétant les « bons et les mauvais » élèves, la réussite ou l'échec?*

Vient alors un questionnement plus large de Sarah (notons au passage que cette étudiante est en emploi dans une école en parallèle de sa formation). Elle évoque à présent des pistes d'action nouvelles pour elle, à partir d'une remise en question de ses pratiques habituelles :

*Je pense qu'il faudrait davantage avoir recours à l'évaluation formative afin de leur faire percevoir que c'est la progression des compétences qui est primordiale plutôt que la mémorisation d'un savoir à un instant donné [...]*

*J'ai eu cette année la charge d'une classe considérée comme très difficile par l'ensemble des professeurs. Mes cours me poussant à une réflexion sur ce type de gestion de classe, j'ai suggéré aux élèves après quelques cours où manifestement nos relations se détérioraient de faire le point pendant un quart d'heure sur ce qu'ils me reprochaient et ensuite de leur faire part de ma propre perception. [...]. À mon grand étonnement, ils n'ont pas hésité à s'exprimer. Il s'est avéré, entre autres, que la méthode déductive que je leur proposais leur posait beaucoup de difficultés d'adaptation et qu'ils préféraient une méthode inductive. Je me suis alors davantage orientée vers ce type de pédagogie et ils ont été très étonnés mais ravis que je tiens compte de leur remarque<sup>5</sup>*

Ce texte reflète notamment la construction d'un savoir professionnel en propre, et la révision d'une logique d'action dans le sens d'une nouvelle pratique pédagogique. Ce savoir professionnel se construit à partir de la sélection d'apports théoriques sur la motivation scolaire qui prennent sens et forme à partir de deux sources. Au point de départ, une expérience difficile pour Laure, qui amène Sarah à raconter sa propre situation comme une situation de « crise » – il lui faut trouver les moyens d'instaurer une nouvelle sorte de dialogue avec ses élèves en les impliquant autrement dans les tâches. Ensuite, le déplacement d'une situation individuelle à partir de la prise en compte d'un contexte plus général : il existe des classes réputées difficiles, c'est l'avis de l'ensemble des collègues – un peu comme une loi présente dans l'environnement objectif de ces enseignants – et il y a lieu de faire face

5. De la même manière que nous savons que *Sandrine* a reçu des rapports très positifs de ses formateurs de terrain, nous avons pu voir travailler ces étudiantes dans leur établissement (classé zone d'enseignement prioritaire pour celui de Sarah, que nous avons observée dans son « changement de pratique »).



à cette situation objective. Ce que le discours sémiotise ici, c'est l'intégration à cette communauté d'enseignants confrontés à la même réalité, ou se la représentant de la même manière, d'une part, et la recherche de ressources nouvelles dans les savoirs de référence des sciences de l'éducation, d'autre part. Partant, c'est également le sentiment d'appartenance à un genre professionnel confronté à certaines réalités, et l'émergence de la recherche d'un style propre qui permet de faire face à ces réalités en inventant une pratique singulière et adéquate.

De notre point de vue, ce texte montre des indices de développement : par l'incorporation de savoirs issus de théories dans un discours où le sujet s'énonce ; et par le dépassement de l'anecdote et du ressenti au profit d'une investigation théorisée qui se concrétise dans une tentative d'agir autrement.

### **3.3 Au-delà des analyses de cas...**

Ces deux cas montrent des manières différentes d'élaborer des savoirs professionnels. Le texte de *Sandrine* suggère une certaine tension, non sémiotisée, entre la volonté de démontrer comment ses expériences lui ont permis de mobiliser des compétences, et la difficulté à mettre en œuvre certains savoirs de référence qu'elle endosse mais sans les problématiser au-delà du discours restitué. Le texte de *Laure et Sarah* révèle tout un remaniement des savoirs de référence scientifiques convoqués. Dans les deux cas néanmoins, il s'avère que la construction de savoirs professionnels suppose une réelle prise en charge de paramètres situationnels dans le discours, une recherche d'articulation entre les savoirs institutionnalisés, la réflexivité et l'analyse de l'expérience : les savoirs professionnels reflètent de la sorte le souci de l'étudiant de se forger une pratique cohérente.

L'un de nos constats issus de l'analyse des différents corpus, est que les étudiants manifestent des préoccupations comparables à celles des enseignants en exercice (Lessard, Tardif & Lahaye, 1991) : elles sont d'ordre relationnel, organisationnel (gestion de la classe : organisation du temps, de l'espace et du matériel), psychologique (comprendre les élèves, les engager dans les tâches, les motiver, suivre leurs parcours individuels...) et social (explications des difficultés des élèves selon des paramètres familiaux, socioéconomiques ; questionnement sur des aspects d'interculturalité, etc.). Une préoccupation plus prégnante pour les enseignants en formation initiale est, sans surprise, leur autorité, leur capacité à « tenir la classe », leur sentiment d'efficacité.

En contrepartie, un grand absent – à quelques exceptions près – est à signaler : les dimensions didactiques, le questionnement sur les objets enseignés. Une explication de ce phénomène serait que les savoirs à en-

seigner apparaissent aux étudiants comme des donnés, comme des savoirs naturalisés qu'il s'agit de transmettre et faire apprendre. Les fondements épistémologiques de ces savoirs et les conditions de leur transposition didactique sont peu traités. Une autre explication serait que les séminaires dans lesquels ces textes réflexifs sont produits ne renvoient pas *a priori* à une prise en compte soutenue des savoirs à enseigner. Or nos consignes poussent à l'intégration des savoirs issus de leur formation dans d'autres cours. En principe, cette intégration devrait les conduire à conceptualiser le lien entre la transmission et l'appropriation par les élèves d'objets disciplinaires et les mécanismes (cognitifs, affectifs, motivationnels, sociaux, etc.) qui soutiennent ou entravent cet apprentissage.

Les futurs enseignants du primaire, et peut-être plus encore du secondaire (dans ce cas d'après notre *corpus* belge) se montrent souvent davantage préoccupés par la motivation, le décrochage scolaire, la lutte contre l'exclusion. Cela s'exprime fréquemment à partir de récits interactifs qui racontent des situations difficiles, à commencer par l'installation de l'autorité, d'un ordre dans la classe et de l'instauration d'un climat qui soient propices au travail principal de l'enseignant: pouvoir enseigner. Une nouvelle hypothèse serait alors à creuser: la focalisation massive sur les savoirs *pour* enseigner serait liée aux problèmes psychosociaux auxquels les jeunes enseignants ont si souvent à faire face dans l'école d'aujourd'hui.

#### **4 PISTES CONCLUSIVES**

Enseigner est au cœur même du travail enseignant, cette affirmation est triviale. Ce qui l'est moins semble-t-il pour l'étudiant, c'est de comprendre que ce travail s'effectue par la médiation d'outils nécessaires à la mise en œuvre de ses compétences: organiser des objets disciplinaires selon un programme et des objectifs d'apprentissage inscrits dans le cursus scolaire, les rendre présents à travers des tâches dûment conçues en vue de leur appropriation par les élèves, gérer des formes d'interactions pertinentes autour de ces objets, les intégrer dans une logique de progression des connaissances et de développement cognitif. Ces outils de travail impliquent à *la fois* l'analyse des contenus, des savoirs à enseigner et leur apprêt: façonner des tâches, une progression, des interactions, ce qui relève de savoirs *pour* enseigner. D'un point de vue didactique, la dichotomie entre savoirs à et *pour* enseigner est impensable.

La dichotomie se situerait-elle ailleurs? Les cursus de formation des enseignants sont généralement divisés en domaines (Tardif, dans ce numéro). Cela est nécessaire pour organiser les programmes, les intitulés et les crédits qui certifient la formation des étudiants à la pluralité et aux spécificités des sciences de l'éducation. Mais ces domaines ne sont pas étanches. Des savoirs *pour* enseigner enrichissent la conceptualisation et

l'instrumentation didactiques *stricto sensu* du travail enseignant : par exemple, sur le développement de l'enfant, sur les dimensions psychocognitives, les régulations, stratégies, difficultés et problèmes d'apprentissage, sur les processus de l'évaluation, etc. D'autres savoirs *sur* l'enseignement, l'apprentissage, l'école, la profession, contribuent encore à saisir l'exercice de ce travail enseignant dans sa complexité – culturelle, sociale, historique – au-delà du travail de transmission et d'appropriation d'objets disciplinaires (tout ceci est bien sûr schématique et nous renvoyons ici aux nombreuses précisions relatives aux typologies des savoirs et aux analyses données par Rita Hofstetter et Bernard Schneuwly en introduction de ce numéro).

Nous avons vu à quel point le contact avec les milieux de travail nécessite pour les étudiants une mobilisation des différents savoirs, et à quel point l'intégration de ceux-ci pour entrer dans la complexité du métier s'avère difficile. L'enjeu majeur de la formation par les stages est dès lors de ne pas les déconnecter comme un domaine à part, mais d'en faire un domaine d'intégration par excellence. Cela exige des modalités de collaboration entre tous les experts des différents domaines scientifiques et de la profession, pour que la pluralité des regards se mette au service de cette intégration sur la base des situations réelles de travail. À défaut de dispositifs qui soient à ce point intégrateurs, de quoi dépendent les processus de construction de savoirs professionnels par les étudiants ?

Les étudiants tentent de « faire avec » les consignes d'écriture qui leur sont données, de manière à réussir leur évaluation. Ils font leur métier d'étudiants et cela génère des phénomènes d'adressage vers les formateurs universitaires qui se relie aux points de vue à partir desquels ceux-ci travaillent (tantôt didactiques, tantôt transversaux, etc.). Cependant, les formes que les étudiants donnent aux savoirs professionnels ne se limitent pas à tenter de correspondre à des attentes académiques. Leurs discours révèlent des sources diversifiées d'identification professionnelle. *Thibault* s'exprime d'abord à partir de sa formation disciplinaire (langues classiques), *Christophe* ou *Sandrine* selon des attentes de l'employeur ou du contexte de stage, *Mae* et *Maria* selon les validations que le terrain leur a apportées, *Astrid*, ou *Laure* et *Sarah* en se référant à des besoins de savoirs sur l'apprentissage. Ces références diverses soutiennent des entrées plus ou moins limitées ou plus ou moins larges dans la construction de savoirs professionnels. Plus larges, ces entrées articulent l'expérience vécue et analysée avec des savoirs scientifiques subjectivés et investis de significations pour l'agir. C'est à la formation, dès lors, de soutenir au mieux une telle intégration en renforçant l'existence d'espaces pluridisciplinaires et qui intègrent également des praticiens chevronnés.

Enfin, le rôle effectif des stages et des tensions ou opportunités – notamment eu égard aux attentes académiques et à la pertinence de ces attentes, variables selon les domaines évoqués – qu'ils présentent pour la

construction de savoirs professionnels reste un objet de recherche à part entière pour penser les liens, encore opaques, entre la formation scientifique et l'apprentissage par l'expérience.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: PUF.
- Anscombe, E. (1957). *Intention*. Londres: Basil Blackwell.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (2001). S'entendre pour agir et agir pour s'entendre. In Friedrich, J. & Baudouin, J.-M. (Éd.). *Théories de l'action et éducation* (pp. 133-154). Bruxelles: De Boeck.
- Bronckart, J.-P. (2005). *Une introduction aux théories de l'action*. Genève: Carnets des Sciences de l'éducation.
- Bulea, E. (2007). « *Le rôle de l'activité langagière dans les démarches d'analyse des pratiques à visée formative* ». Thèse de doctorat en sciences de l'éducation (non publiée). Genève: Université de Genève.
- Buysse, A. (sous presse). Une modélisation des régulations et de la médiation dans la construction des savoirs professionnels des enseignants. In S. Martineau & Ph. Maubant (Éd.), *Pour une lecture compréhensive des fondements des pratiques professionnelles des enseignants*. Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.
- Buysse, A. & Vanhulle, S. (2009). *Évaluer l'impact des médiations structurantes sur le développement professionnel des enseignants: quels indicateurs?* Communication présentée au colloque de l'Admée Europe, *Le développement professionnel*. Louvain-la-Neuve.
- Clot, Y. (2006). *La fonction psychologique du travail*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Crahay, M. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?* Bruxelles: De Boeck.
- Crahay, M. (1999). Les enseignants, leurs croyances, leurs pratiques d'évaluation et l'échec scolaire. In *Voyage dans un espace multidimensionnel. Hommage à Daniel Bain* (pp. 15-35). Genève: Service de la recherche en éducation.
- Friedrich, J. (2001). Quelques réflexions sur le caractère énigmatique de l'action. In J.-M. Baudouin et J. Friedrich (Éd.), *Théories de l'action et éducation* (pp. 297-304). Bruxelles: De Boeck.
- Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris: Minuit.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel, I et II*. Paris: Fayard.
- Honneth, A. (2005). *La réification*. Paris: Gallimard, NRF Essais.
- Jodelet, D. (1991). *Les représentations sociales*. Paris: PUF.

- Kerbrat-Orecchioni, C. (1999). *L'énonciation*. Paris : Armand Colin.
- Lenoir, Y. & Vanhulle, S. (2006). Étudier la pratique enseignante dans sa complexité. In A. Hasni, Y. Lenoir & J. Lebeaume, *La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire* (pp. 193-245). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Perrenoud, Ph. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. ESF Éditeur.
- Perrenoud, Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF.
- Serres, G. (2008) Formation des enseignants. In A. Van Zanten (Éd.), *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 339-343). Paris : PUF.
- Schütz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien. Phénoménologie des sciences sociales*. Paris : Kincksieck.
- Tardif, M., Lessard, C. & Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et sociétés XXIII*(1), 55-59.
- Toupin, F. (1995). *De la formation au métier : Savoir transférer ses connaissances dans l'action*. Paris : ESF.
- Vanhulle, S. (2008). Au cœur de la didactique professionnelle : la subjectivation des savoirs. In Y. Lenoir & P. Pastré (Éd.), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat* (pp. 227-254). Toulouse : Octarès.
- Vanhulle, S. (2009). Quand la reconnaissance donne forme aux savoirs professionnels. In A. Jorro (Éd.), *La reconnaissance professionnelle. Évaluer, valoriser, légitimer* (pp. 61-77). Ottawa : PUO.
- Vanhulle, S. (sous presse). *Des savoirs en jeu au savoir en je. Cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation*. Berne/Neuchâtel : Peter Lang.
- Vygotski, L.S. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

# **Rien n'est aussi pratique qu'une bonne théorie!**

## **Retour sur une évidence trop aveuglante**

**Philippe Perrenoud**  
**Université de Genève**

Les « savoirs de référence » sont des savoirs auxquels « se réfèrent » des personnes, des communautés ou des institutions. Mais cette référence peut être négative : les « antipédagogues » se réfèrent aux savoirs issus de la recherche en éducation pour les décrier, leur nier toute pertinence. La référence peut être détachée de tout usage pratique. Les formateurs se réfèrent à des savoirs destinés à d'autres, sans s'en servir personnellement.

Je me limiterai ici aux savoirs auxquels se réfèrent les praticiens dans leur travail. Même alors, la notion de référence reste ambiguë. Faut-il limiter le concept à une référence explicite, au risque d'exclure les savoirs qui soutiennent l'action sans être perçus comme tels? Je prendrai ici le parti d'entendre la référence au sens large d'un usage, qu'il soit délibéré et conscient ou qu'il soit de l'ordre du pré-réfléchi.

Dans l'ensemble de ces savoirs, je me limiterai à ceux qu'on peut qualifier de théoriques et, parmi ces derniers, à ceux qui sont issus des sciences sociales et humaines. Si une théorie est un modèle d'intelligibilité des processus à l'œuvre dans la réalité, tous les savoirs ne sont pas théoriques. Les savoirs procéduraux, en tant que tels, prescrivent une marche à suivre, sans nécessairement reposer sur une théorie.

Bien avant l'émergence des sciences, les êtres humains ont développé des explications des phénomènes, identifié des causalités. Les sciences modernes ont souvent montré que ces théories étaient simplistes ou fausses, cela ne les a pas empêchés d'orienter l'action de ceux qui y adhéraient. C'est à de telles théories que pense Lewin lorsqu'il écrit « *There is nothing*

*so practical as a good theory*» (1951, p. 169). Une « bonne » théorie n'est pas nécessairement, dans son esprit, une théorie scientifique, c'est une théorie qui donne du pouvoir sur le monde, permet de prévoir et suggère des leviers d'action. On aurait tort de réduire la pensée de Lewin à un plaidoyer pour l'usage des sciences sociales et humaines. Elle est d'abord une anthropologie de la connaissance : les acteurs ont besoin de bonnes théories pour agir.

Cette idée semble le bon sens même : qui pourrait espérer agir efficacement s'il ne comprend pas les lois qui régissent le système sur lequel il veut exercer une influence ? Mais ce sont les acteurs qui jugent de ce qu'est une bonne théorie, ou une théorie « suffisante », en fonction de leurs propres contraintes, ressources et conditions de travail, de leurs objectifs et ambitions, de leurs représentations des obstacles et des moyens de les surmonter. S'ils décident de se mettre en quête d'une meilleure théorie, c'est à des fins pratiques, parce qu'ils ont le sentiment de ne pas maîtriser suffisamment le monde. Et ils ne se tournent pas nécessairement vers les savoirs scientifiques.

Sur le « marché » des théories en usage, les chercheurs proposent et les acteurs disposent. Même si les scientifiques sont convaincus qu'ils apportent de meilleures théories, cette conviction n'a pas d'effets si elle n'est pas partagée par les praticiens. Ces derniers n'auront de raison de le croire que s'ils ont eux-mêmes une formation scientifique, si leur socialisation les a conduits à accorder une grande valeur aux savoirs issus de la recherche. Or les enseignants constituent une communauté de pratique (Wenger, 1999 ; Wenger, McDermott & Snyder, 2002) qui ne se réfère pas de toute éternité aux sciences sociales et humaines. Il serait plus juste de dire qu'elle ne s'y réfère pas encore, ou alors de manière hésitante, ambivalente et très partielle, les références méthodiques et intensives restant marginales par rapport à l'ensemble des praticiens. Il est probable que l'élévation du niveau de formation et l'universitarisation des cursus transforment progressivement cet état de fait. Il serait exagéré de dire que la référence aux savoirs des sciences humaines et sociales est déjà courante et systématique parmi les professeurs (Lessard, Altet, Paquay & Perrenoud, 2004).

Tentons de nous servir de ces sciences pour comprendre pourquoi nombre d'enseignants les ignorent ou leur résistent, alors même qu'elles prétendent proposer des outils pour agir efficacement, équitablement, voire éthiquement dans une classe. Ne cédon pas à la tentation d'une explication facile par le caractère irrationnel des praticiens, leur paresse, leur cynisme, leur incompétence ou leur manque de sérieux. La plupart des professionnels sont rationnels, même si cette rationalité a des limites. Ils sont sérieux et consciencieux, ils travaillent, ils veulent pour la plupart faire leur travail au mieux. Cela ne les conduit pas nécessairement à se servir des sciences sociales et humaines. Pourquoi ?

Ma réflexion est nourrie d'observations multiples faites dans le contexte de la formation initiale, de la formation continue, de la recherche-action, de l'accompagnement de projets et d'innovations. Ces observations portent sur des enseignants sans doute plus proches que d'autres des sciences de l'éducation. Ce qui suggère que le constat pourrait être plus noir si l'on s'intéressait aux enseignants proches des « antipédagogues » qui rejettent et méprisent dans le même mouvement les sciences sociales et humaines.

Cet article emprunte aussi aux travaux de recherche, mais force est de reconnaître que les enquêtes portant spécifiquement sur ces questions sont peu nombreuses ou difficiles à identifier. Paradoxalement, les travaux québécois sur les savoirs des enseignants (Gauthier, 1993, 1997 ; Gauthier, Mellouki & Tardif, 1993) disent peu de choses de la place des sciences de l'éducation dans ces savoirs. Gauthier, parlant du regard des sciences de l'éducation, estime qu'il est « si parcellaire, si fragmenté, si assujéti au mode de travail universitaire qu'il ne réussit pas ou réussit peu à présenter une pertinence dans le contexte réel d'enseignement » (Gauthier, 1993, p. 71). Pourquoi s'intéresser aux sciences humaines et sociales si on pense qu'elles ne sont pas utiles aux enseignants, qu'il leur faut une formation pédagogique et l'accès à une base de connaissance centrée sur les gestes professionnels efficaces ? Paradoxalement, les apports des sciences humaines et sociales sont alors réduits aux « recherches sur l'enseignement » qui mettent en évidence les « bonnes pratiques », celles qui « font de l'effet » (Gauthier & Martineau, 1998 ; Gauthier, Desbiens & Martineau, 1999).

Les travaux sur la pensée des enseignants (Tochon, 2000) ou leur activité (Durand, 1996 ; Tardif & Lessard, 1999) ne s'intéressent guère aux usages des sciences sociales et humaines. Dans les recherches sur les nouveaux enseignants (Rayou, 2008 ; Rayou & Van Zanten, 2004), les sciences de l'éducation sont peu évoquées, ou ne le sont qu'indirectement à propos du caractère « trop théorique » de la formation en IUFM.

Il se peut que l'origine des savoirs utiles soit assez vague et importe peu. Nadot écrit par exemple :

Lorsque les professeurs stagiaires évoquent les savoirs diffusés, ils les identifient peu en terme d'inscriptions disciplinaires et ils conçoivent plus une convergence des différents savoirs au service d'activités professionnelles précises comme celle de « faire cours » ou de « gérer la classe ». (Nadot, 2000, pp. 187-188)

Les réflexions sur la professionnalisation du métier d'enseignant l'associent à une formation de haut niveau en sciences sociales et humaines mais ne disent rien du degré de réalisation de ce modèle. Et nous manquons de données précises permettant d'estimer à large échelle le degré de présence, de disponibilité et de mobilisation de ces savoirs dans les pratiques enseignantes. On peut donc considérer ce qui suit comme un ensemble d'hypothèses plausibles, ni plus ni moins.



## 1 POSER LE PROBLÈME

De la thèse de Lewin, faut-il inférer que tout acteur efficace dispose d'une « bonne théorie » ? On peut répondre positivement si l'on étend la notion de théorie à ce que Vergnaud (1996) appelle une « théorie-en-acte », une théorie incorporée, faite non de savoirs déclaratifs, mais de schèmes de pensée et d'action appartenant à l'habitus du sujet, à son « inconscient pratique » (Piaget, 1964). Quiconque boit dans un verre manifeste une maîtrise « en acte » de la théorie de la gravité, des fluides, des matériaux, de la composition des forces. Et quiconque exerce un pouvoir sur autrui témoigne d'une maîtrise « en acte » de l'influence, de la communication, de la relation. Vergnaud met le doigt sur une réalité incontestable : chacun agit dans certains domaines *comme si* les lois du système lui étaient connues. Ce « comme si » autorise-t-il à utiliser des expressions (connaissances, théories, modèles) qui renvoient en général à des *représentations conscientes* des processus en jeu et des fondements d'une action efficace ? N'est-ce pas une source de confusion plutôt que de clarification ? La notion de schème chez Piaget ou d'habitus chez Bourdieu permet justement de conceptualiser un inconscient pratique sans prêter à l'acteur une représentation des systèmes et des causalités en jeu.

Lewin ne pensait pas, à l'évidence, à une théorie-en-acte mais à une représentation explicite – plus ou moins formalisée – des causalités et interdépendances à l'œuvre dans le système sur lequel on veut agir, donc aussi, plus ou moins directement, des leviers d'action disponibles. Son énoncé est cependant prudent : il ne dit pas que toute action efficace est le produit d'une bonne théorie, il n'affirme pas davantage que tout être humain dispose constamment, au moment d'agir, d'une bonne théorie des systèmes sur lesquels il cherche à agir. Il soutient seulement *qu'une bonne théorie accroît le pouvoir d'agir des êtres humains*. Et donc qu'il est absurde de faire de la théorie et de la pratique des sœurs ennemies.

Il reste alors à comprendre *pourquoi tous les praticiens ne se précipitent pas sur les théories des chercheurs*, notamment lorsque la réalité résiste à une action intuitive ou spontanée, lorsque pour réussir, il devient évident qu'il faut *comprendre* (Piaget, 1974).

### 1.1 Un état des lieux difficile à dresser

Faute de savoir dans quelle proportion les enseignants primaires ou secondaires se réfèrent *pour agir* aux connaissances issues des sciences sociales et humaines, on pourrait être tenté de se baser sur l'analyse de contenu des curricula de formation initiale (Altet, 2004 ; Bourdoncle, 1993 ; Gauthier & Mellouki, 2004 ; Lenoir & Bouillier-Oudot, 2006 ; Lessard, 2004 ; Lussi & Criblez, 2007) ou encore d'analyser les offres de formation continue, de sorte à identifier la part des sciences de l'éducation.

Dans ces curricula et ces offres, cette part varie à l'évidence selon les pays et le type de formation professionnelle des enseignants qui prévaut. Elle semble presque partout plus forte pour les enseignants primaires, alors que les savoirs disciplinaires sont prépondérants dans la formation des enseignants secondaires, les sciences de l'éducation se résumant parfois à un apport en didactique des disciplines, complété éventuellement par un peu de psychologie de l'adolescence et de sociologie ou d'histoire de l'éducation.

Notons cependant que l'offre de formation ne garantit pas les connaissances et compétences des étudiants. À l'inverse, rien n'empêche une partie des praticiens de se former en sciences sociales et humaines à travers des lectures, des formations informelles, une pratique réflexive, la participation à des recherches ou à des innovations.

Pour savoir quelle est la place des sciences humaines dans la culture professionnelle des enseignants, il serait donc plus sûr de les interroger. Entreprise difficile pour maintes raisons :

- Les acteurs ne sont pas nécessairement conscients de leurs savoirs, encore moins de la source de ces savoirs.
- Ils ne rattachent pas nécessairement leurs savoirs aux sciences sociales et humaines.
- Identifier ces savoirs ne dit rien de leur usage, de leur mobilisation dans l'action professionnelle.

C'est dire qu'une enquête vraiment satisfaisante exigerait beaucoup plus qu'un simple « examen de connaissances » : des observations en classe, des entretiens approfondis, une démarche d'explicitation des connaissances mobilisées, parfois à l'insu de l'acteur (Huber & Chauchard, 2001 ; Schön, 1993).

## **1.2 Deux modalités d'appropriation des sciences humaines et sociales**

L'établissement des faits serait d'autant plus complexe que les sciences sociales et humaines peuvent exister selon deux modalités dans l'esprit d'un professionnel :

1. Comme connaissances scientifiques identifiées, rattachées à des disciplines, des théories, des auteurs, des publications.
2. Comme connaissances incorporées à la culture d'une société développée, notamment à la culture générale des classes moyennes et supérieures.

Si l'on tient compte de cette seconde modalité, il y a, sans doute, au fondement de toute pratique enseignante, plus de théorie voire de sciences de l'éducation qu'on ne le croit :

- On peut dire qu'il y a toujours une part de représentation des processus en jeu dans l'action en apparence la plus automatique. Un entretien d'explicitation fait en général émerger quelques « explications » de l'action qui ressemblent à un raisonnement : attention portée à certains indices, anticipations ou régulations qui témoignent d'une « intelligence du système ». Il est quasiment impossible que ces explications ne soient pas, si peu que ce soit, influencées par la psychanalyse, la psychologie, les sciences sociales.
- On peut soutenir que l'action la moins consciente est le produit d'une routinisation de conduites au départ fondées sur des théories explicites. Au gré de son développement, l'acteur ne cesse en effet de transformer ses schémas d'action (représentations) en schèmes opératoires relevant de l'inconscient pratique. La théorie aurait donc fait son œuvre pour choisir et stabiliser une action sensée et efficace, sans qu'il soit nécessaire de remobiliser cette théorie chaque fois qu'une situation analogue se présente. D'autant que chaque praticien s'approprie des gestes qui font partie de la culture de la communauté de pratique, gestes dont certains étaient à l'origine fondés sur une « bonne théorie », mais qui se transmettent sans cette référence initiale, inutile aussi longtemps que ces gestes produisent les effets attendus dans des contextes stables.
- On peut enfin repérer des théories qui sont au fondement de méthodes, de dispositifs ou de technologies conçues par des experts ou des enseignants innovateurs, artefacts qu'il est possible de mobiliser sans comprendre les principes scientifiques qui les fondent, ni même en soupçonner l'existence.

Les sciences sociales et humaines participent de la culture des sociétés contemporaines. C'est pourquoi leur influence est probablement plus forte que ne le laissent supposer les références explicites des professeurs à telle ou telle théorie. Moscovici (1960) montre que la psychanalyse a imprégné le sens commun. Chacun peut emprunter certains concepts (surmoi, complexe, refoulement, névrose, mécanismes de défense, transfert, etc.) sans rien savoir de leur origine. Un travail équivalent montrerait que des éléments d'anthropologie, de sociologie, de psychologie cognitive, de linguistique, d'économie, de science politique ont passé dans le sens commun, sans doute à travers les médias plus que grâce à l'école qui fait peu de place à ces savoirs.

Si l'on tient compte de cette « imprégnation », on peut sans doute estimer que les sciences sociales et humaines influencent les représentations qu'ont les enseignants de l'enfant ou de l'adolescent, de la famille, de l'appren-

tissage, du savoir, de la mémoire, de la motivation, de l'intelligence, de l'identité, des relations humaines, de la communication, des organisations, de l'institution scolaire. Tout le monde sait sans doute aujourd'hui que les cultures sont diverses, qu'il y a des étapes de développement intellectuel, que la réussite scolaire a des rapports avec l'origine sociale, qu'il y a des liens entre la pensée et le langage, entre l'estime de soi et l'apprentissage.

Si l'on se met en quête de références plus précises à des connaissances clairement issues de la recherche en sciences humaines et sociales, on sera sans doute moins sûr qu'elles sont le lot commun de tous les enseignants.

Mais bien malin qui pourrait préciser l'état des lieux, sachant qu'entre une communauté de pratique qui ne doit rien à la recherche et une communauté de pratique entièrement fondée sur les savoirs scientifiques, il existe des états intermédiaires. À tout moment de l'histoire, il subsiste une forte diversité au sein de toute communauté de pratique, en fonction des générations, des itinéraires personnels et de formation, des environnements de travail et plus encore peut-être des valeurs des praticiens et de leurs ambitions. Cette hétérogénéité est plus forte durant les périodes de transition entre deux paradigmes, puisque les uns incarnent l'avant-garde et les autres la tradition.

### **1.3 Des hypothèses dans trois registres**

D'où la prudence de la question abordée ici : *lorsque des praticiens de l'enseignement ne se servent pas des sciences humaines et sociales dans leur travail, peut-on expliquer cette ignorance, cette indifférence, voire ce rejet autrement que comme un comportement irrationnel ?*

Si j'avais l'impression que cette ignorance, cette indifférence ou ce rejet étaient exceptionnels, sans doute n'investirais-je pas cette problématique. Elle m'importe aussi parce que la professionnalisation du métier d'enseignant implique à mon sens le dépassement progressif d'une culture professionnelle irriguée « globalement » et de manière imprécise par les sciences sociales et humaines, comme la culture de toutes les sociétés modernes, pour aller vers une culture fondée ouvertement et fortement sur les sciences humaines et sociales, conçues non comme la simple condition d'obtention d'un titre universitaire, mais comme un *outil de travail*.

Je ne prétends pas ici chiffrer l'étendue de l'ignorance, de l'indifférence ou du rejet, mais avancer des hypothèses pour les expliquer *lorsqu'elles se produisent*. Il me semble que cette explication peut se développer dans au moins trois registres :

1. La rationalité limitée des acteurs qui incite la plupart d'entre eux à rechercher une efficacité socialement acceptable, ni plus ni moins.

2. La faible accessibilité des savoirs scientifiques, leur fiabilité limitée et la faible correspondance entre leurs objets et les problèmes que rencontrent les professionnels.
3. Les obstacles liés au rapport au savoir et aux enjeux identitaires.

Je traiterai plus rapidement de premier registre, développé ailleurs. Je m'arrêterai plus longuement aux deux derniers.

## **2 PAS BESOIN DE COMPRENDRE SI ON A LE SENTIMENT DE RÉUSSIR**

Dans un article récent (Perrenoud, 2008 b), j'ai avancé l'idée que les enseignants ne se heurtent pas tous à des obstacles tels qu'ils éprouvent un besoin impératif de théories plus pointues pour faire leur travail de manière acceptable, du moins en regard des attentes actuelles de l'institution et de leur entourage immédiat. Pourquoi se donner du mal à assimiler des théories issues de la recherche si les pratiques ordinaires suffisent pour s'en tirer honorablement dans une classe? Seuls les cuisiniers et les pâtisseries de haut vol voient le sens d'apprendre de la physique et de la chimie, les praticiens ordinaires se contentent de suivre les recettes et les traditions, car ils ne souhaitent pas constamment obtenir une efficacité totale. Ils se contentent d'un résultat suffisant, décent, socialement acceptable (Mayen, 2008).

Pourquoi un acteur se mettrait-il en quête d'une *meilleure* théorie si celle dont il use quotidiennement le satisfait? Pourquoi voudrait-il alors substituer à sa théorie personnelle (professée et/ou mise en œuvre) une théorie « scientifique », fondée sur la recherche? Il est rare qu'un acteur détermine « rationnellement » les limites de sa propre rationalité. C'est donc en général de manière intuitive qu'il éprouve le sentiment d'avoir fait son possible, imputant les échecs éventuels de son action aux résistances du réel – « À l'impossible, nul n'est tenu! » – plus qu'aux limites de ses propres théories. Il adopte à cet égard les manières de penser et d'évaluer qui prédominent dans sa communauté de pratique et la culture professionnelle dominante. Ce qui élargit la question : qu'est-ce qui amène une communauté de pratiques à fonder le travail *ordinaire* sur des théories plus pointues, plus formalisées, plus éprouvées, voire sur des théories scientifiques? Cette question peut être posée à toute communauté de pratiques. Elle est cruciale pour les communautés qui ne sont pas dès leur naissance fondées sur la science, qui n'y viennent que progressivement, parfois en plusieurs décennies si ce n'est plusieurs siècles.

Un professionnel est le premier évaluateur de la réussite de son action, en fonction de ses critères et de sa lecture de la situation. Certes, il est rarement seul juge, sa réussite peut faire l'objet de commentaires, de contro-

verses, de transactions avec ses supérieurs, ses collègues ou ses proches ou encore avec ceux qui sont témoins ou bénéficiaires de son action. Sans être complaisant, le jugement externe porte rarement sur la sous-utilisation des savoirs scientifiques dans une pratique d'enseignement. Ce qui serait le premier reproche à faire à un ingénieur ou à un médecin – ignorer l'état des savoirs – n'est certainement pas fréquent dans les jugements portés sur la pratique d'un enseignant, que ce soit par les usagers, ses collègues ou sa hiérarchie. On lui reprochera un manque de sérieux, de travail, d'empathie, d'intuition, de ponctualité, de persévérance ou de maîtrise des programmes plus souvent que des connaissances défaillantes en sciences humaines et sociales. Ce qui suggère que la référence à ces dernières n'est pas un critère de rationalité et de professionnalité, aussi bien dans la culture professionnelle que dans l'institution. Cette référence n'est pas ignorée, mais son absence ne stigmatise personne et n'a aucune conséquence.

Les savoirs auxquels un professeur doit impérativement se référer sont les savoirs à enseigner. Les sciences sociales et humaines, c'est à bien plaisir. Cette référence n'est pas inscrite dans l'identité et l'éthique de la communauté enseignante, ni dans les critères de l'institution scolaire. C'est un choix encore largement individuel, qui n'est globalement ni prescrit ni prescrit, avec des dominantes du prescrit ou du proscrit selon les niveaux d'étude, les cursus de formation, voire les établissements.

### **3 DES SAVOIRS ÉTRANGES : L'ENJEU ÉPISTÉMOLOGIQUE**

Chez chacun, l'épistémologie et l'identité sont bien sûr fortement liées. C'est plus vrai encore pour ceux qui font profession de savoir et de faire savoir (Beillerot, Blanchard-Laville & Mosconi, 1996 ; Charlot, 1997 ; Mosconi, Beillerot & Blanchard-Laville, 2000). Je tenterai cependant de dissocier les enjeux relevant principalement d'une représentation des savoirs et ceux qui concernent la construction identitaire.

Un chercheur maîtrisant l'état le plus récent des savoirs en sciences de l'éducation percevra sans doute tous les acquis théoriques qu'un praticien pourrait prendre en compte pour améliorer l'efficacité de son action. Peut-être, s'il était lui-même dans une classe, aurait-il des ambitions plus fortes et mobiliserait-il davantage les théories disponibles. Encore que je sache, pour m'être maintes fois trouvé dans cette situation, que nul n'échappe facilement au risque de s'aligner alors sur la « rationalité limitée » (Simon, 1997) des professionnels.

Cela peut désespérer les chercheurs en éducation. Même s'ils sont aujourd'hui moins optimistes que du temps de Claparède, s'ils ne pensent plus qu'on peut appliquer simplement des principes « scientifiques » à l'édu-

cation, ils ont la faiblesse de croire que les professeurs pourraient instruire et éduquer plus efficacement et plus équitablement leurs élèves en se servant des savoirs des sciences sociales et humaines, qu'ils soient psychologiques, didactiques, linguistiques, anthropologiques ou sociologiques. Certains formateurs d'enseignants partagent cette croyance : ceux qui ont investi dans une formation en sciences de l'éducation et déplorent que leurs étudiants n'en voient guère l'intérêt.

Du point de vue de la sociologie de la connaissance, ces chercheurs et ceux qu'ils ont gagnés à leur vision du monde sont des acteurs « comme les autres ». Ils se présentent sur le marché des théories en pensant, de bonne foi et non sans arguments, que les leurs sont les plus puissantes. Ils ne comprennent donc pas pourquoi les professionnels s'en servent si peu, à la manière dont un chimiste ou un biologiste déplorerait que les agriculteurs ne tiennent aucun compte de l'état des savoirs scientifiques de leur temps.

Peut-être sous-estiment-ils la distance épistémologique à franchir, qui tient moins à la maîtrise des acquis de la recherche qu'au rapport au savoir requis pour se servir « raisonnablement » des sciences humaines et sociales, c'est-à-dire sans les sous-estimer ni méconnaître leur limites.

### **3.1 Des savoirs peu accessibles ou le deuil d'une simple application**

Il serait aussi absurde de prétendre que les sciences sociales et humaines ont répondu à tout que de sous-estimer leurs acquis. Se pose cependant la question de savoir si ces acquis sont identifiables et utilisables. Si la forme et la structure des connaissances issues de la recherche rendent difficile leur appropriation par les praticiens, dans les conditions de l'action, la bonne volonté ne suffira pas. Or on peut avancer l'hypothèse que, pour nombre d'enseignants le coût de l'utilisation des savoirs issus des sciences sociales et humaines est prohibitif, pour plusieurs raisons qui peuvent se cumuler.

Les objets de savoir et le découpage de la réalité qui prévalent dans le champ de la recherche ne correspondent pas aux problèmes qu'on rencontre dans la pratique professionnelle.

Le niveau d'abstraction des théories et le langage qu'elles utilisent peuvent en détourner, de même que les précautions méthodologiques, modalisation, nuances et prudences jugées nécessaires dans le champ de la recherche qui rendent les implications pratiques de la théorie fort difficiles à dégager.

Les chercheurs, même en didactique des disciplines, tendent à proposer des savoirs déclaratifs, sans formaliser les savoirs procéduraux qu'ils pourraient inspirer.

Lorsqu'elle s'engage dans des propositions d'action, la recherche tente de contribuer à rationaliser un monde idéalisé dans lequel les programmes, les conditions de travail, le fonctionnement des établissements permettent des démarches sophistiquées : objectifs clairs, différenciation, évaluation formative, méthodes actives, négociation, travail en équipe, démarches de projet...

Enfin, les règles du travail scientifique donnent une faible importance à la valorisation, alors que sans effort de traduction (Callon, 1988), à la faveur d'un travail de vulgarisation mais aussi de collaboration et d'interaction, les résultats de la recherche ne parlent pas aux praticiens (Huberman & Gather Thurler, 1991).

Au total, il pourrait y avoir non-refus de principe de se servir des sciences humaines et sociales, mais découragement et renoncement dès lors que les praticiens mesurent le coût de la traduction et leur relative solitude pour faire aboutir ce travail dans des contextes d'action particuliers. Ce travail peut être particulièrement prohibitif pour des savoirs dont la structure, la texture, le monde d'énonciation ne facilitent pas l'usage pratique (Maulini & Perrenoud, sous presse).

### **3.2 Des savoirs en chantier ou le deuil des certitudes**

Dans certains domaines, l'état des savoirs savants paraît si fragile et controversé qu'il ne semble pas possible de faire confiance à des connaissances aussi incertaines. Ceux qui se tournent vers les sciences sociales et humaines peuvent être rapidement déçus par l'absence de réponses claires et stables à la plupart des questions qu'ils se posent. Des questions telles que « pourquoi ne veulent-ils pas apprendre ? » ne reçoivent pas de réponse immédiatement utile. Les sciences de l'éducation conviennent à un détour par la diversité des cultures, des rapports au savoir, des aspirations et des éducations familiales, des projets individuels. Cela ne suffit pas à décider de ce qu'il faut faire avec les élèves qui ne veulent pas apprendre.

Pour une part, l'état des savoirs étant ce qu'il est, les sciences humaines et sociales n'ont pas de réponses satisfaisantes à nombre de questions que les praticiens leur posent ou pourraient leur poser. Yves Chevallard disait que si Louis XIV avait demandé aux savants de son temps de construire une fusée spatiale, sous peine d'être décapités, les plus brillants auraient fini sur l'échafaud, car l'état des savoirs de l'époque ne permettait pas cet exploit qui ne devint possible que plusieurs siècles plus tard. Louis XIV eut le bon sens de ne pas demander l'impossible à ses savants. Ceux de nos contemporains qui se tournent vers les sciences sociales et humaines seraient-ils moins raisonnables ? S'attendraient-ils à ce que les connaissances issues de



la recherche leur donnent une baguette magique ? La question mérite d'être posée. On ne peut se servir d'une science qu'en en connaissant et en en acceptant les *limites*, bien réelles dans l'état actuel de son développement, même si l'on peut espérer les déplacer au fil des décennies. Cela suppose toutefois une forme de « réalisme épistémologique » que tous les enseignants ne manifestent pas, soit parce qu'ils n'ont qu'une formation scientifique assez limitée, soit au contraire parce qu'ils ont une formation pointue en mathématique, physique, chimie ou biologie et prennent leur discipline pour le standard de toute science digne de ce nom : expérimentale, rigoureuse, fondée sur la mesure et la formalisation de lois.

Les sciences de l'éducation peuvent parfois évoquer les médecins de Molière, proférant un discours pédant et prétentieux pour masquer une profonde ignorance. Les chercheurs doivent certainement balayer devant leur porte. Mais ce travail est largement entamé. On ne lit plus aujourd'hui de déclarations triomphalistes sur la science qui illumine le monde et garantit la rationalité de l'action. C'en est fini du scientisme, presque tous les chercheurs savent que la pédagogie scientifique n'existe pas, que les connaissances peuvent certes éclairer l'action mais certainement pas la guider à coup sûr. Le « tournant réflexif » (Schön, 1993, 1996 ; Perrenoud, 2008 a) a été pris d'abord du côté de la médecine et de l'ingénierie. Il serait paradoxal que les sciences humaines soient plus « scientistes » que les sciences dures.

Sans exclure certaines maladroites ou certaines postures arrogantes, il faut faire la part d'un phénomène plus profond : la difficulté de faire confiance à des théories approximatives et évolutives. Les professeurs qui ont une formation scientifique de haut niveau sont censés savoir qu'il n'y a pas de connaissances définitives, même en mathématique, en physique, en chimie, en astronomie. Transposent-ils cette épistémologie aux sciences sociales et humaines ? Rien n'est moins sûr. Peut-être parce que les rapports de force au sein de l'université et les propos de leurs professeurs les ont socialisés à une forme de mépris des sciences dites « molles ». Faut-il aussi d'une véritable culture en histoire des sciences et en épistémologie, ce qui réduit la science à ce qui est mesurable et formalisable, sous-estimant la part immense de construction conceptuelle et d'imagination théorique dans les disciplines les plus avancées.

Quant aux autres enseignants, leur rapport au savoir scientifique a été forgé par l'école dont le principe d'élaboration des programmes et de transposition didactique est de privilégier les connaissances les plus assurées ou de ne pas mettre en évidence les controverses ou les évolutions déchirantes dans certains domaines. On part d'une bonne intention : ne pas rendre l'accès au savoir encore plus difficile en insistant sur sa fragilité, ses zones d'ombre et son caractère provisoire. À l'école, sauf peut-être au niveau du lycée, le savoir est coulé dans le bronze. Ce qui est dans le manuel est vrai, le reste n'existe pas.

De là à considérer de la même manière les savoirs de référence pour une pratique professionnelle, le pas est vite franchi : des certitudes, sinon rien. Or, de certitudes, les sciences sociales et humaines en proposent peu. Que des savoirs incertains soient mieux que pas de savoirs du tout ne va pas de soi. Peut-être parce le doute et l'angoisse qui va de pair ne sont pas supportables. Mais aussi parce que nombre de professeurs ne voient pas pourquoi préférer des savoirs savants fragiles à leurs propres convictions. Aussi longtemps que le fait que la terre tourne autour du soleil est resté une hypothèse vivement combattue, le plus simple était d'adhérer à la *doxa* de l'époque. Ce savoir faux, mais partagé, intuitif, familier, paraissait un savoir d'expérience plus crédible que les élucubrations de Galilée.

## **4 DES SAVOIRS ÉTRANGERS : L'ENJEU IDENTITAIRE**

Les sciences sociales et humaines proposent des savoirs qui désenchantent le monde et le métier, qui heurtent le sens commun, des croyances, des convictions, des espoirs qui sont au cœur de l'identité de beaucoup d'enseignants.

### **4.1 Un savoir peut en cacher un autre : le deuil des disciplines**

L'identité des enseignants se construit à partir des savoirs à enseigner. C'est plus particulièrement clair pour les professeurs du secondaire :

- leurs savoirs sont à la fois plus limités et plus pointus ;
- ils sont premiers dans leur cursus académique ;
- nombre de jeunes s'orientent vers des études universitaires dans telle ou telle discipline sans avoir au départ l'intention de l'enseigner.

L'enseignement est statistiquement le destin le plus probable des étudiants de lettres et de sciences, mais cette réalité est déniée par les universitaires qui les forment. Ces derniers valorisent la production de connaissances nouvelles davantage que leur diffusion. En quelque sorte, ils « ne veulent pas savoir » que dans leur majorité leurs étudiants seront quelques années plus tard enseignants dans un collège ou un lycée. C'est pourquoi l'identité du *professeur* du secondaire ne se construit souvent qu'à la fin des études disciplinaires, voire après quelques années où il s'est essayé à des carrières plus « nobles ». Bien entendu, une partie des étudiants de lettres ou de sciences ont choisi d'emblée de devenir enseignants. Certains ont alors hésité entre primaire et secondaire, et ce sont l'âge des élèves, l'intérêt d'une spécialisation disciplinaire, la durée des études, l'ouverture vers d'autres carrières possibles, l'attrait d'un revenu supérieur au secondaire

(dans nombre de pays encore) ou le prestige du titre de « professeur » qui ont fait la différence.

Pour ceux qui n'avaient pas d'emblée choisi d'enseigner, il existe de multiples scénarios, de l'anticipation d'un avenir dans l'enseignement dès le début du cursus universitaire, faisant de nécessité vertu, jusqu'à la « chute » tardive et mal vécue vers cette orientation, faute de mieux, « parce qu'il faut bien vivre ». Le deuil de la discipline (Barrère, 2002, 2003) commence alors : de producteur potentiel de savoir pointus, on devient transmetteur de savoirs « élémentaires » et on découvre que tous les élèves n'ont pas soif de ces savoirs. Évidemment, le degré auquel un professeur enseigne, l'orientation et le niveau de ses élèves peuvent atténuer ce deuil. Il devient tragique lorsque le professeur débutant comprend que, dans certains collègues et certaines classes, il ne pourra même pas transmettre son savoir disciplinaire et deviendra un « faiseur de discipline », dans le sens du maintien de l'ordre.

Les enseignants primaires ne vivent pas exactement le même deuil car ils doivent enseigner plusieurs disciplines sans en maîtriser aucune au niveau d'un professeur du secondaire. Leur identité disciplinaire n'est donc pas aussi marquée, ils sont du côté des savoirs, mais pas d'un savoir particulier qui serait leur spécialisation. Toutefois, l'universitarisation de la formation des enseignants primaires pourrait engendrer des effets identitaires semblables si l'on invitait les professeurs d'école à se former d'abord dans l'une des disciplines majeures enseignées à l'école primaire (par exemple au niveau d'un baccalauréat), pour suivre ensuite une formation pédagogique et didactique. Cette « secondarisation » de l'enseignement primaire s'observe aussi sur le terrain, avec l'émergence d'une division du travail liée à l'importance croissante des langues, à la revalorisation des sciences.

Diversité des pays, des structures, des cursus, des ordres d'enseignement, des itinéraires personnels : il serait absurde d'enfermer tous les enseignants dans le même schéma. Il y a cependant une tendance à définir la profession enseignante d'abord par la maîtrise des savoirs à transmettre, ensuite seulement par la compétence à les enseigner. Que les compétences pédagogiques et didactiques soient plus reconnues aux premiers degrés du cursus n'a rien d'étonnant : durant la scolarité obligatoire, l'hétérogénéité des élèves est maximale, aussi bien quant à leur désir d'apprendre qu'au capital culturel « scolairement rentable » dont ils disposent. Dans l'enseignement postobligatoire, on peut entretenir l'illusion que les élèves sont là de leur propre chef, qu'ils savent ce qu'ils veulent apprendre et pourquoi. On peut donc céder à la tentation de dénier la dimension pédagogique et didactique, ou la réduire à l'art de communiquer son savoir, censé d'ailleurs aller de pair avec sa maîtrise, en citant Boileau : « Ce qui se conçoit bien s'énonce clairement et les mots pour le dire arrivent aisément ».

Il est évident que plus le savoir à enseigner se taille la part du lion dans le trajet de formation et dans l'identité, moins il apparaîtra nécessaire de se

munir d'autres connaissances portant par exemple, sur le développement intellectuel des apprenants, les difficultés d'apprentissage, la motivation, le rôle de la relation ou du groupe, etc. L'enseignement est sans doute le seul métier dans lequel un savoir peut à ce point en cacher un autre ou le marginaliser, le dévaloriser, le banaliser.

## **4.2 Le refus du désenchantement ou le deuil de la naïveté**

Dès leurs premiers stages, les étudiants se rendent compte que tous les élèves ne veulent pas apprendre. Mais cette prise de conscience est douloureuse, donc fragile. Les étudiants en médecine imaginent que leurs futurs patients auront follement envie de guérir. Ils apprendront peu à peu que la réalité est plus complexe, que certains patients travaillent à leur propre perte ou refusent de payer le prix d'un traitement efficace, notamment lorsque cela exigerait qu'ils changent leur mode de vie, leur régime, leur rapport à la fumée, etc. Toutefois, les résistances et les ambivalences des patients ne sont pas telles que cela change le sens du métier, un métier d'aide et de soin, un métier « humanitaire » qui apporte à tous le bien le plus précieux : la santé.

Les futurs enseignants sont moins bien lotis. Pour eux, le savoir est un bien aussi précieux que la santé, mais tous leurs élèves ne partagent pas cette conviction. Ni d'ailleurs leurs parents. L'idée de partager son savoir est une idée généreuse, altruiste. Il est donc très difficile de comprendre pourquoi ce *don* est refusé, en particulier par ceux qui en ont le plus besoin.

Les sciences sociales et humaines donnent des clés pour cette énigme, mais comment s'en rendre compte immédiatement ? Il est plus facile de nier la réalité aussi longtemps que possible, de traiter les élèves qui résistent comme des exceptions, de faire comme si seul un enfant « anormal » pouvait refuser d'apprendre, conduite qui n'a pas de sens aux yeux de ceux pour lesquels le savoir est un trésor, une « plus-value d'être », une conquête de l'humanité, un signe d'humanité, un instrument de libération... On pourrait risquer un parallèle entre les enseignants et les premiers missionnaires sidérés que les « sauvages » ne veuillent pas de leur religion, pourtant si belle. Transmettre le savoir, à défaut de le produire, apparaît au moins utile. Mais cette utilité s'évanouit lorsqu'il est question de faire boire un âne qui n'a pas soif. Cette prise de conscience appelle une question identitaire : « Si je l'avais su aussi clairement, aurais-je choisi d'enseigner ? ».

Une des manières de s'en sortir est de rechercher les établissements et les niveaux fréquentés par des élèves désireux d'apprendre et prêts à travailler. À défaut, un enseignant peut privilégier dans sa classe les élèves qui jouent le jeu et se dire « Tant pis pour les autres, ils n'ont que ce qu'ils méritent ! ».

Le professeur reprend alors une doctrine en apparence vertueuse, celle de l'égalité des chances : le devoir de l'école est d'offrir l'occasion d'apprendre, il appartient aux élèves et à leurs familles de la saisir.

Il faut parcourir un long chemin pour comprendre que donner l'envie d'apprendre, donc transformer le rapport initial au savoir, est au cœur du métier d'enseignant. Comment s'amorce cette évolution identitaire qui fait du travail sur la résistance à apprendre aussi bien que sur les difficultés d'apprentissage non plus une dérive regrettable mais la spécificité du métier d'enseignant ? Une culture de base en sciences sociales et humaines peut y aider, comme la fréquentation des pédagogues ou un engagement politique ou éthique contre les inégalités et l'échec scolaires. Engagée, cette reconversion identitaire ouvre nécessairement aux sciences de l'éducation mais rien n'indique qu'une formation imposée suffit à la provoquer. Il serait crucial de mieux comprendre le cheminement de ceux qui, ancrés au départ dans le savoir, en arrivent à construire leur identité professionnelle sur le défi que représentent les élèves difficiles ou en difficulté.

### **4.3 Croire ce qu'on sait ou le deuil du sens commun**

Même lorsque les élèves ne refusent pas le savoir, ils n'y accèdent pas tous sans détours ni souffrances. Les sciences humaines et sociales insistent depuis des décennies sur le fait que le savoir se construit, qu'il ne se transmet pas à la manière d'une information qui passerait de la tête du professeur à celle de l'élève *via* le discours magistral.

À l'exception éventuelle de ceux qui ont une extrême facilité, les étudiants qui deviennent professeurs ont dû travailler, relire leurs notes, faire des travaux pratiques. Ils savent que l'accès au savoir est laborieux, sinueux, qu'il faut se battre avec les théories ou les algorithmes pour se les approprier. Pourtant, de cette expérience, nombreux sont ceux qui ne retiennent que l'effort, le travail, « la sueur et les larmes », sans s'être aperçus qu'au-delà de la concentration, de la persévérance, de la mémorisation, ils faisaient un travail de réorganisation de leurs représentations préalables, de leurs cartes conceptuelles, de leurs savoirs de sens commun. Ils pensent donc, en dépit souvent de leur expérience, que si le professeur explique clairement et si les élèves travaillent sérieusement, tout devrait bien se passer.

Les sciences humaines tentent d'ébranler cette image trop simple. Elles affirment que même les élèves qui travaillent doivent construire leurs connaissances. Que même ceux qui semblent apprendre en buvant les paroles du professeur construisent, simplement à une telle vitesse que cela devient imperceptible. Cesser de croire qu'un discours bien organisé suffit, c'est prendre conscience qu'enseigner ce n'est pas simplement partager un savoir, le mettre en mots, mais créer des situations didactiques, des situa-

tions qui rendent les élèves actifs et favorisent la construction de nouveaux savoirs, par confrontation à des obstacles. S'éloigner du sens commun ne va pas de soi. Il est difficile de « croire ce qu'on sait » (Dupuy, 2006) si ce savoir dérange, déstabilise, culpabilise, met en crise, menace la tranquillité d'esprit, la bonne conscience, l'estime de soi. Ceux qui font des études disciplinaires de haut niveau s'habituent certes à combattre leurs représentations spontanées du monde, de l'espace, du temps, de la matière, de l'énergie, de la personnalité, de la société, de l'esprit. Les didacticiens des sciences montrent que la connaissance naïve du monde physique n'est pas véritablement remplacée par la connaissance savante, qu'elles coexistent, l'une à usage théorique, l'autre à usage quotidien, pour cuire un œuf ou aller à bicyclette. Les professeurs de physique savent que la relativité est contre-intuitive et qu'elle ne guidera pas l'action quotidienne de leurs étudiants. Mais ils s'en moquent du moment que, dans leur travail théorique et en laboratoire, les futurs physiciens font au moins semblant de croire ce qu'ils savent. Une classe n'est pas un laboratoire, les enjeux existentiels rendent un tel faire-semblant improbable. Un professeur agit avec ce qu'il croit vraiment. S'il ne croit pas ce qu'il sait, il agira comme s'il ne le savait pas.

Les professeurs de sciences humaines et sociales n'ignorent pas que certaines théories sont à proprement parler incroyables, donc difficiles à assumer dans la vie quotidienne, par exemple le relativisme culturel ou les théories de l'inconscient. Peut-être sous-estiment-ils le conflit entre ces théories et certaines théories « spontanées » de l'être humain dont participent les enseignants (Perrenoud, Altet, Lessard & Paquay, 2008).

#### **4.4 La résistance des élèves ou le deuil de la gratitude**

Un soignant a l'impression d'apporter un service inestimable au genre humain : le maintien ou le retour de la santé. Un enseignant, s'il ne considère pas son job comme purement alimentaire, aimerait se croire aussi utile, donc aussi bienvenu.

Il est difficile de comprendre que les résistances au savoir ne sont pas le signe d'un malentendu ou d'une pathologie. Lorsque Meirieu affirme que chacun voudrait savoir, mais n'est pas prêt à apprendre, il propose une interprétation rassurante : chacun peut comprendre que l'élève se demande si les savoirs qu'on lui promet valent la chandelle, autrement dit le nombre d'heures, d'efforts, d'humiliations, de frustrations qu'il devra endurer pour apprendre. On peut regretter que les élèves n'investissent pas sans compter dans le travail scolaire, mais on le comprend, ce calcul est à sa manière rationnel. Et la riposte est évidente : faire pencher la balance en faveur du travail scolaire en insistant sur les bénéfices à moyen terme, susceptibles d'équilibrer le coût à court terme.

Il est plus difficile de comprendre et surtout d'accepter qu'aux yeux d'une partie des élèves, certains savoirs n'ont aucun intérêt, voire aucun sens. Au point qu'ils n'en voudraient pas même s'ils pouvaient se les approprier sans aucun effort. C'est encore plus énigmatique que le comportement d'un pauvre qui refuserait de l'argent, car si recevoir une aumône peut être humiliant, enrichir ses savoirs apparaît aux yeux du professeur une plus-value qui ne saurait déconsidérer personne.

Il faut faire un grand chemin pour comprendre que les savoirs que le professeur a mis au centre de sa propre vie sont indifférents à certains élèves parce qu'ils ne répondent à aucune aspiration, n'éveillent aucun écho, ne provoquent aucune image positive de leurs usage ou de leur valeur intrinsèque. C'est paradoxal, car comme tout être humain, un professeur se donne le droit d'ignorer un nombre impressionnant de disciplines, de théories, d'informations. Pourtant chez ses élèves, cette forme d'exclusion ne trouve pas grâce, moins encore lorsqu'elle s'étend à tous les savoirs scolaires. Qu'un élève n'aime pas l'histoire et préfère les mathématiques, soit. Mais un élève qui n'aime rien? Sans doute, pour un anthropologue, ce rien se limite-t-il aux savoirs scolaires. Les élèves les plus indifférents à l'école apprennent et savent souvent plein de choses dans d'autres domaines, sports, jeux, musique, BD, argent, sexe, affaires, manipulation et pouvoir, armes, bagarres. Un professeur peut comprendre que, d'un point de vue anthropologique, il s'agit encore de culture, de connaissances. Comment cependant « croire » ce savoir théorique en face d'un élève qui n'accorde aucune valeur à des champs de connaissance auxquels le professeur a choisi de consacrer une partie de sa vie?

Un savant a tout autant de peine à comprendre que le savoir peut constituer une menace, par exemple en éloignant l'enfant de ses parents, en créant des conflits de loyauté entre son milieu d'origine et la culture scolaire. Ou en ébranlant des certitudes. Ou en affaiblissant des valeurs. On connaît ce célèbre exemple de Bettelheim et Zelan (1983) montrant que certains enfants ne lisent pas certains mots dans les contes non faute de savoir les lire, mais parce que ces mots leur font peur: sorcière, mort, disparition, transformation. Certes, les autres disciplines ne font pas autant que la littérature écho aux angoisses existentielles mais elles peuvent déstabiliser les représentations du monde.

Un missionnaire a besoin, pour garder sa foi et la rendre communicative, de ne pas savoir ou d'oublier qu'il existe d'autres théologies, d'autres morales, tout aussi dignes d'estime, tout aussi sensées. La conscience de l'arbitraire et le respect de la diversité dissuadent de tout prosélytisme: de quel droit, au nom de quoi, vouloir substituer une culture à une autre? Toutes proportions gardées, un professeur doit, pour faire son métier, avoir *foi* dans le savoir qu'il professe. Or les sciences sociales et humaines entrent en confit avec les bons sentiments et les certitudes de bien faire. Donc, elles peuvent déstabiliser et paralyser.

#### **4.5 Le sale boulot ou le deuil de la bonne conscience**

Les *dirty workers* (Hughes, 1958) sont les travailleurs dont les tâches sont jugées dégoûtantes et dégradantes, les travailleurs à propos desquels on se demande « comment peuvent-ils faire une tel boulot ? » (Ashforth & Kreiner, 1999). Un pas de plus dans l'analyse met en évidence une part de « sale boulot » (*dirty work*) même dans les métiers globalement honorables, voire prestigieux, la part des tâches ingrates, inconfortables, peu reluisantes. Payet (1997) les a décrites pour les personnels de direction d'un établissement scolaire. Le métier de professeur n'est pas exempt de tâches peu glorieuses, voire honteuses : évaluer, mettre en concurrence, menacer, sélectionner, exclure, surveiller, punir, dénoncer, humilier (Merle, 2005).

Nul n'aime prendre conscience de ce sale boulot, nul ne le revendique. Des mécanismes de défense bien installés permettent soit de le minimiser, soit de le justifier au nom d'un intérêt supérieur. Or les sciences sociales et humaines affaiblissent ces mécanismes. Les théories de la reproduction, par exemple, ont mis en évidence le rôle du système éducatif dans la reproduction des inégalités, faisant des professeurs les agents d'une sélection défavorable aux enfants des classes populaires. D'autres travaux montreront que l'école est aussi conservatrice que libératrice, qu'elle normalise en prétendant développer l'autonomie, qu'elle porte atteinte à la vie privée des élèves et des familles. En analysant par exemple « ce que l'école fait aux familles » (Perrenoud, 1997), la sociologie met en évidence la violence que l'école exerce sur le temps, l'espace, le budget, l'estime de soi, les pratiques éducatives, la sphère intime des familles. L'étude des pratiques d'évaluation (Merle, 1996) met en évidence la dureté et parfois l'injustice ou la légèreté des jugements des professeurs. Ou simplement la place immense qu'elles prennent dans l'école : combien de futurs professeurs du secondaire savent-ils que 40 % de leur temps de travail consistera à préparer, administrer, corriger, noter et rendre des épreuves ?

L'analyse des carrières des professeurs montre que les plus qualifiés choisissent d'enseigner dans les zones résidentielles, laissant les banlieues et les zones d'éducation prioritaire à des jeunes et à des vacataires. L'observation du pouvoir dans la classe dévoile une part de menace, de répression (Gasparini, 2000), de chantage affectif, de séduction (Gauthier & Jeffrey, 1999), ce que j'ai appelé les non-dits du métier (Perrenoud, 1995, 1999). Les travaux sur les relations avec les parents dévoilent les ruses qui permettent de les tenir à la lisière de l'école. L'analyse du curriculum réel montre que les enseignants évitent les domaines dans lesquels leurs connaissances sont fragiles, écartent les questions qui les embarrassent, ignorent les demandes de parole des élèves qui ne contribuent pas à faire avancer le cours (Sirota, 1988). Les travaux sur le chouchou (Jubin, 1991) ou la sélection non verbale



(Zimmerman, 1982) mettent en évidence les inégalités inconscientes mais bien réelles dans le traitement des élèves.

Il serait injuste et faux de réduire l'école et le métier à ces aspects. Peu susceptibles d'attirer les jeunes vers le métier d'enseignant, ils sont largement absents des représentations sociales du métier, donc découverts tardivement, en cours de formation voire après l'entrée dans le métier. Si les sciences humaines mettent en évidence le sale boulot, c'est parfois pour prendre la défense des familles et des élèves sans voix ni pouvoir. C'est surtout parce que leur tâche est de décrire au plus près la réalité, toute la réalité, du travail et du fonctionnement des organisations et inviter les institutions à la prendre en compte. Dans l'absolu, cette lucidité devrait contribuer à réparer ou éviter des injustices, des dysfonctionnements, des gaspillages, des violences symboliques. Mais lorsque le changement paraît impossible ou trop coûteux, la lucidité actionne plutôt les routines défensives (Argyris, 1995) les plus classiques : dénégation, minimisation, rejet des brebis galeuses permettant d'affirmer le sérieux et la qualité du travail du plus grand nombre.

## 5 CONCLUSION

On trouvera peut-être mon propos pessimiste. Il ne me conduit pas à renoncer à adosser le métier d'enseignant aux sciences sociales et humaines. Il ne s'agit pas de les substituer à un savoir issu de la pratique. Ce savoir professionnel est nécessaire mais rien n'interdit qu'il s'alimente à plusieurs sources, dont les sciences sociales et humaines. Cela ne va pas sans un effort d'accommodation des sciences sociales et humaines aux contraintes de la pratique (Perrenoud, 2004). Ni sans prise en compte de la rationalité limitée des acteurs, de leurs enjeux identitaires, de leur rapport au savoir et notamment à la théorie. Analyser les obstacles à la mobilisation des sciences de l'éducation est une condition nécessaire de leur dépassement.

L'enjeu est de taille, la professionnalisation du métier d'enseignant en dépend. En effet, cette dernière ne peut passer que par le remplacement progressif du contrôle social externe par une référence obligée à l'état des savoirs. Si, dans une véritable profession, rien n'est aussi *pratique* qu'une bonne théorie, il est vrai aussi que rien n'est aussi *contraignant* dans la mesure où la communauté de pratique interdit à ses membres de croire ce qu'ils veulent.

Il y aura professionnalisation du métier d'enseignant lorsque les professeurs ne pourront plus avoir raison tout seul lorsque l'état des savoirs deviendra une référence collective assez forte pour réguler les gestes professionnels.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Altet, M. (2004). L'intégration des savoirs de sciences de l'éducation dans l'expertise enseignante: représentations et rapports aux savoirs professionnels des enseignants. In C. Lessard, M. Altet, L. Paquay, L. & Ph. Perrenoud, (Éd.) *Entre sens commun et sciences humaines: quels savoirs pour enseigner?* (pp. 159-178). Bruxelles: De Boeck.
- Argyris, Ch. (1995). *Savoir pour agir. Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*. Paris: InterÉditions.
- Ashforth, B. E. & Kreiner, G. E. (1999). « How Can You Do It? »: Dirty Work and the Challenge of Constructing a Positive Identity. *The Academy of Management Review*, 24(3), 413-434.
- Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Paris: L'Harmattan.
- Barrère, A. (2003). *Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire?* Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. & Mosconi, N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris: L'Harmattan.
- Bettelheim, B. & Zelan, K. (1983). *La lecture et l'enfant*. Paris: Laffont.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris: Seuil.
- Bourdoncle, R. (1993). L'évolution des sciences de l'éducation dans la formation des enseignants en Angleterre. *Revue des sciences de l'éducation*, XIX (1), 133-151.
- Callon, M. (Éd.). (1988). *La science et ses réseaux. Genèse et circulation des faits scientifiques*. Paris: La Découverte.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris: Anthropos.
- Develay, M. (Éd.). (1995). *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*. Paris: ESF.
- Dupuy, J.-P. (2006). *Retour de Tchernobyl. Journal d'un homme en colère*. Paris: Seuil.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris: PUF.
- Gasparini, R. (2000). *Ordres et désordres scolaires. La discipline à l'école primaire*. Paris: Grasset.
- Gauthier, C & Jeffrey, D. (Éd.). (1999). *Enseigner et séduire*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Gauthier, C. (1993). *Tranches de savoir. L'insoutenable légèreté de la pédagogie*. Montréal: Editions Logiques.
- Gauthier, C., Desbiens, J.-F. & Martineau, S. (1999). *Mots de passe pour mieux enseigner*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Gauthier, C. (Ed). (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Bruxelles: De Boeck.
- Gauthier, C. & Martineau, S. (1998). Schéhérazade ou comment faire de l'effet en enseignant. *Vie pédagogique*, 107, avril-mai, pp.25-32.

- Gauthier, C. & Mellouki, M. (2004). Les sciences humaines et sociales dans les programmes de formation des maîtres au Québec : analyse sociohistorique. In C. Lessard, M. Altet, L. Paquay & Ph. Perrenoud (Éd.). *Entre sens commun et sciences humaines : quels savoirs pour enseigner?* (pp. 31-51). Bruxelles : De Boeck.
- Gauthier, C., Mellouki, M. & Tardif, M. (Éd.). (1993). *Le savoir des enseignants. Que savent-ils?* Montréal : Editions Logiques.
- Huber, M. & Chauchard, P. (2001). *Les savoirs cachés des enseignants.* Paris : L'Harmattan.
- Huberman, M. & Gather Thurler, M. (1991). *De la recherche à la pratique.* Berne : Lang.
- Hughes, E. C. (1958). *Men and Their Work.* Glencoe, IL : Free Press.
- Jubin, Ph. (1991). *Le choucho ou l'élève préféré.* Paris : ESF.
- Lenoir, Y. & Bouillier-Oudot, M.-H. (Éd.). (2006). *Savoirs professionnels et curriculum de formation.* Québec : Presses de l'Université Laval.
- Lessard, C. (2004). Les sciences humaines et sociales dans la formation des enseignants : l'offre de savoirs rejoint-elle une demande professionnelle. In C. Lessard, M. Altet, L. Paquay & Ph. Perrenoud (Éd.). *Entre sens commun et sciences humaines : quels savoirs pour enseigner?* (pp. 93-113). Bruxelles : De Boeck.
- Lessard, C., Altet, M., Paquay, L. & Perrenoud, Ph. (Éd.). (2004). *Entre sens commun et sciences humaines. Quels savoirs pour enseigner?* Bruxelles : De Boeck.
- Lussi, V. & Criblez, L. (2007). Sciences de l'éducation et inscriptions universitaires des formations à l'enseignement : conditionnements réciproques. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Éd.), *Émergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées* (pp. 231-264). Berne : Peter Lang.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science : selected theoretical papers.* New York : Harper & Row.
- Maulini, O. & Perrenoud, Ph. (sous presse). La structuration des savoirs dans un curriculum de formation professionnelle. In R. Etienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquat & Ph. Perrenoud (Éd.). *Former des enseignants professionnels à l'université. Quelles tensions? Quelles modalités? Quelles conditions?* Bruxelles : De Boeck.
- Mayen, P. (2008). Intégrer les savoirs à l'action. In Ph. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard & L. Paquay (Éd.). *Conflits de savoirs en formation des enseignants* (pp. 43-54). Bruxelles : De Boeck.
- Merle, P. (1996). *L'évaluation des élèves. Enquête sur le jugement professoral.* Paris : PUF.
- Merle, P. (2005). *L'élève humilié : l'école : un espace de non-droit?* Paris : PUF.
- Mosconi, N., Beillerot, J. & Blanchard-Laville, C. (Éd.). (2000). *Formes et formations du rapport au savoir.* Paris : L'Harmattan.

- Moscovici, S. (1960). *La psychanalyse. Son image et son public*. Paris: PUF.
- Nadot, S. (2000). Des savoirs à la pratique. In C. Blanchard-Laville & S. Nadot (Éd.). *Malaise dans la formation des enseignants* (pp. 185-231). Paris: L'Harmattan.
- Payet, J.-P. (1997). « Le sale boulot »: division morale du travail dans un collège de banlieue. *Annales de la recherche urbaine*, 75, 19-31.
- Perrenoud, Ph. (1997). Ce que l'école fait aux familles: inventaire. In C. Montandon & Ph. Perrenoud (Éd.). *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?* (pp. 89-168). Berne: Lang (2<sup>e</sup> éd. augmentée).
- Perrenoud, Ph. (1995). Dix non-dits ou la face cachée du métier d'enseignant. *Recherche et Formation*, 20, 107-124.
- Perrenoud, Ph. (1999). *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris: ESF (2<sup>e</sup> éd.).
- Perrenoud, Ph. (2004). Les sciences de l'éducation proposent-elles des savoirs mobilisables dans l'action? In C. Lessard, M. Altet, L. Paquay & Ph. Perrenoud (Éd.). *Entre sens commun et sciences humaines: quels savoirs pour enseigner?* (pp. 139-157). Bruxelles: De Boeck.
- Perrenoud, Ph. (2008a). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris: ESF (4<sup>e</sup> éd.).
- Perrenoud, Ph. (2008b). Recherches et pratiques pédagogiques. In Van Zanten, A. (Éd.). *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 564-568). Paris: PUF.
- Perrenoud, Ph., Altet, M., Lessard, C. & Paquay, L. (Éd.). (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles: De Boeck.
- Piaget, J. (1964). *Six études de psychologie*. Genève: Denoël-Gonthier.
- Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris: PUF.
- Rayou, P. (2008). Ni guerre, ni paix. Tensions et malentendus dans la formation. In Ph. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard & L. Paquay (Éd.). *Conflits de savoirs en formation des enseignants* (pp. 77-89). Bruxelles: De Boeck.
- Rayou, P. & Van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants: Changeront-ils l'école?* Paris: Bayard.
- Schön, D. (1993). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Éditions Logiques.
- Schön, D. (1996). À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes (pp. 201-222). In J.-M. Barbier (Éd.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: PUF.
- Simon, H.A. (1997). *Models of bounded rationality*, vol. 3. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Sirota, R. (1988). *L'école primaire au quotidien*. Paris: PUF.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Québec: Presses de l'Université Laval & Bruxelles: De Boeck.

- Tochon, F. (2000). Recherche sur la pensée des enseignants: un paradigme à maturité. *Revue française de pédagogie*, 133, 129-157.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.-M. Barbier (Éd.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp.275-292). Paris: PUF.
- Wenger, E. (1999). *Communities of Practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W.M. (2002). *Cultivating Communities of Practice*. HBS Press.
- Zimmermann, D. (1982). *La sélection non verbale à l'école*. Paris: ESF.

## **Synthèse et discussion. Savoirs professionnels et professions enseignantes**

**Vincent Lang  
Université de Nantes**

Peut-on considérer que, dans le cadre de processus de professionnalisation de leurs métiers, enseignants de tous niveaux scolaires et formateurs forment un même groupe professionnel, certes segmenté (Bucher & Strauss, 1961), partageant des savoirs communs fondant leur expertise ?

La littérature sur la question, abondante mais dispersée comme le rappellent ici même Rita Hofstetter et Bernard Schneuwly, montre que ces savoirs de référence sont multiples et se différencient par leur nature, leurs usages sociaux et professionnels, leur mode de production, etc. Nous ne considérerons ici que les savoirs explicites, formalisés, « transmis » et travaillés intentionnellement en formation. Cela exclut sans doute bon nombre de savoirs et compétences, « théories en acte », schèmes d'action, *habitus* que la formation professionnelle tente de développer. Sont concernés en particulier les savoirs à enseigner et savoirs pour enseigner et, dans cette dernière catégorie, tant les connaissances issues des sciences sociales et humaines que les savoirs proprement professionnels ayant pour objet les pratiques et l'exercice professionnels, la relation enseigner-apprendre.

La lecture des contributions de cet ouvrage nous suggère trois séries de réflexions : comment comprendre l'articulation entre savoirs de référence et métiers de l'enseignement et de la formation, tant métiers et savoirs s'inscrivent dans des contextes historiques et institutionnels déterminés, dans la dépendance d'autorités de tutelle qui les contrôlent ? L'émergence et la promotion de la professionnalisation de la formation et des métiers changent-ils fondamentalement cette donne en conférant au groupe professionnel la maîtrise de ses propres savoirs professionnels ? En second lieu,

dans quelle mesure les savoirs professionnels de référence tendent-ils à rassembler les corps enseignants en un groupe professionnel partageant des mêmes références et ressources? Nous reprendrons alors en troisième lieu la question de l'expertise, son acceptation au sein du groupe professionnel comme à l'extérieur.

## **1 SAVOIRS DE RÉFÉRENCE ET MODÈLES DE PROFESSIONNALITÉ**

On s'appuiera principalement sur l'exemple français, non par chauvinisme mais par contrepoint aux articles présentés dans cet ouvrage: la centralisation étatique y est sans doute plus particulièrement développée, la tertiarisation des institutions de formation en pleine évolution.<sup>1</sup> Les références esquissées à des situations passées visent à montrer que groupes professionnels enseignants, institutions de formation, savoirs de références ne constituent pas un système circulaire indépendant mais s'inscrivent dans des rapports de pouvoirs et d'autorité complexes.

### **1.1 Mandats et savoirs de référence**

La puissance organisatrice d'un enseignement – Église, État, commune, communauté laïque ou religieuse, etc. – qui donne mandat à des individus pour assurer des tâches d'enseignement et/ou d'éducation, qui bien souvent assure directement ou indirectement le contrôle du recrutement, préconise une certaine conception du métier, un type de professionnalité, présenté comme un modèle d'excellence professionnelle socialement souhaitable. Elle organise ou confie la formation à une institution dont la mission est de former les individus conformément à ce modèle attendu: le contrôle de la formation est d'autant plus essentiel que la question de l'éducation de la population est réputée d'une part relever d'une souveraineté transcendant les intérêts particuliers (Église, État), d'autre part concerner les fondements de l'ordre social. Une qualification (ou une licence d'exercice) atteste la capacité à enseigner (obligation d'un brevet de capacité en 1816 pour

---

1. Depuis 1991 des Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM), établissements d'enseignement supérieur, remplacent et unifient les anciennes institutions de formation des enseignants du secteur public spécialisées par ordre d'enseignement (primaire, secondaire, technique et professionnel); ces instituts ne sont pas habilités à délivrer des diplômes. L'intégration récente des IUFM dans les universités leur donne plus d'indépendance à l'égard de l'employeur et facilite en principe le développement de la recherche en éducation au sein de ces instituts. Les débats actuels et les tensions autour de la « mastérisation » de la formation des enseignants (recrutement au niveau master, création de masters spécifiquement dédiés à l'enseignement) ouvrent une nouvelle période d'incertitudes pour ces instituts, particulièrement en ce qui concerne la nature et la durée des formations d'une part, le pilotage (et la maîtrise d'œuvre) de ces formations d'autre part.

les maîtres d'école; baccalauréat, licence ou doctorat sont exigés pour les enseignants du secondaire depuis le début du 19<sup>e</sup> siècle). Le choix de l'institution de formation devient rapidement une question centrale, objet de débats sociaux plus ou moins vifs concernant la nature et l'ampleur des savoirs à enseigner, le choix des savoirs professionnels pertinents, les modes de transmission considérés comme emblématiques des rapports d'autorité que l'école doit promouvoir<sup>2</sup>, en liaison avec la position sociale (le statut et la qualification) des enseignants.

Ainsi en France au 19<sup>e</sup> siècle, lorsque la puissance publique (État ou collectivités territoriales) tente de développer et de contrôler l'enseignement général primaire ou secondaire, elle préconise différents modes de formation selon les missions qu'elle confère à tel ordre d'enseignement, les financements octroyés à tel secteur de l'éducation publique, le contrôle social qu'elle souhaite exercer, etc. Les formations sur le tas et/ou par compagnonnage dominant lorsqu'il s'agit d'acquérir (progressivement par imprégnation ou rapidement par imitation et modélisation) une maîtrise suffisante tant des savoirs à enseigner que des techniques professionnelles usitées ou recommandées : les « écoles modèles » reçoivent au début du 19<sup>e</sup> siècle les futurs maîtres d'école; les futurs enseignants de l'ordre secondaire se forment sur le tas dans les collèges et lycées avant que ne soient généralisées les formations universitaires à la fin du 19<sup>e</sup> siècle. Les écoles normales visent à accroître le niveau de formation générale des futurs instituteurs<sup>3</sup> (successivement un brevet élémentaire puis supérieur, à partir de la Seconde Guerre mondiale le baccalauréat, etc.), bien évidemment à transmettre les savoirs à enseigner (les plans d'études seront jusqu'à la fin du 20<sup>e</sup> siècle définis par le pouvoir politique), à modeler les identités; les débats politiques à la Chambre des députés tout au long du siècle montrent combien la question des savoirs de référence est sensible (Condette, 2007). À la fin du siècle, lorsque la formation des enseignants du secondaire est à nouveau à l'ordre du jour, il n'est pas question d'une école professionnelle pour former ces personnels qui bénéficieront du nouvel enseignement universitaire mis en place pour former des individus de haute culture; culture des disciplines de référence, qualification universitaire et formation professionnelle sur le tas dureront jusqu'au milieu du 20<sup>e</sup> siècle.

Lorsque les groupes professionnels auront acquis à un moment de leur histoire une autonomie relative, concédée, ils deviendront eux-mêmes producteurs de savoirs et tenteront de participer à la définition des savoirs de référence parmi d'autres prescripteurs éventuels : universités, experts ministériels, corps d'inspection, etc. Les contributions de Valérie Lussi Borer

---

2. Voir par exemple le cas de l'enseignement mutuel au début du 19<sup>e</sup> siècle et des luttes pour le remplacer par un enseignement simultané (Lelièvre & Nique, 1994; Nique 1991).

3. Le terme est ici générique et désigne aussi bien les instituteurs que les institutrices.



et Heinz-Elmar Tenorth donnent des éléments éclairants sur les cas de la Suisse romande et de la Prusse sur ce sujet.

Selon la conception que l'on a de l'éducation et de l'instruction et donc des missions confiées aux enseignants, les savoirs de référence transmis dans les institutions de formation peuvent être très différents, tant du point de vue de leur nature que des fonctions et valeurs que l'on leur attribue.

Ils peuvent être « généraux », non spécifiquement professionnels, partagés par d'autres groupes sociaux ou d'autres groupes professionnels, liés aux savoirs à enseigner et/ou aux fondements de l'éducation ; ils structurent et donnent sens à une formation, en particulier par les valeurs intrinsèques dont ils sont porteurs. On peut y trouver, selon les contextes et les institutions, l'instruction religieuse et la connaissance de textes de référence ou fondateurs, la « haute culture<sup>4</sup> » universitaire des enseignants du secondaire, les savoirs doctrinaux normatifs<sup>5</sup>, etc. Dans un certain nombre de cas, ils constituent la quasi-totalité des savoirs travaillés en formation professionnelle institutionnalisée, ce qui fut le cas pour l'enseignement secondaire en France jusqu'au début des années 1980<sup>6</sup> ou des savoirs réputés nécessaires et suffisants pour enseigner, comme c'est actuellement le cas pour l'enseignement supérieur universitaire en France.

Ils peuvent également être plus professionnels, concernant les actes professionnels proprement dits, les savoirs professionnels institutionnels (droits statutaires et devoirs de tel corps enseignant), mais aussi les savoirs didactisés à enseigner, les savoirs pour enseigner de types très variés – des connaissances issues de la recherche en éducation, aux savoirs sur l'institution éducative en passant par les savoirs spécifiquement professionnels, etc.

Selon les temps et les lieux, les conceptions du métier, ces savoirs de référence n'ont pas les mêmes fonctions par rapport à l'exercice professionnel. Donnons quelques aperçus très rapides. Dans une conception académique traditionnelle de l'enseignement, ils sont à la fois les fondements d'une formation (*Bildung*) et la matière des savoirs à enseigner. Dans une perspective que l'on peut qualifier de technicienne, ils peuvent avoir une fonction de guidage méthodique des enseignements conçus comme des applications plus ou moins dirigées. Lorsque l'éducation et l'enseignement sont conçus comme une mission religieuse, ou sociale, voire politique, ils ont un rôle de cadrage, de surplomb directeur rappelant la doctrine et les principes pédago-

4. Le terme montre bien qu'il ne s'agit ni d'une simple spécialisation disciplinaire ni d'une accumulation encyclopédique de connaissances.

5. La légitimité de ces savoirs doctrinaux ne relève ni de leur efficacité technique, ni de leur caractère scientifique, mais bien de ce qu'ils sont autorisés, *i.e.* produits et diffusés par l'autorité institutionnelle, *es qualité*.

6. La formation professionnelle naît de fait au début des années 1950 avec la création de Centres pédagogiques régionaux ; la formation hors stages qu'ils dispensent est essentiellement disciplinaire jusqu'aux années 1980.

giques, en laissant à l'enseignant, selon des degrés très divers, l'initiative de la conception et la gestion de ses actions selon une logique de type artisanal. Dans une logique de professionnels, les savoirs de référence sont des outils de travail, des ressources pour construire des actions d'enseignement, pour comprendre les situations, analyser les obstacles.

La question des savoirs de référence des groupes professionnels enseignants est donc étroitement imbriquée avec les mandats confiés à ces groupes, la position et l'autonomie qui leur sont concédées, l'organisation de la formation, le contrôle exercé par la tutelle. Il faut resituer ces éléments dans leurs contextes sociétaux, à la croisée de systèmes écologiques interdépendants (Abbott, 2003), pour prendre la mesure de la diversité, de la relativité historique, sociale, géographique des savoirs de référence des groupes professionnels enseignants et des modèles de professionnalité qui leur sont liés. Les contributions de Maurice Tardif et Cecilia Borges, comme de Lucien Criblez donnent de riches aperçus sur cette question.

## **1.2 Professionnalisation: un nouveau mandat?**

La professionnalisation des enseignants à partir de la fin des années 1980 veut être une réponse à une forte pression sociale qui met en demeure l'institution de réussir un enseignement de masse, de longue durée, qualifiant: « la compétence est un enjeu social », « une nécessité vitale pour une sortie de crise » (Demailly, 1987, pp. 59 et 67). Si les caractéristiques, réelles ou attendues, d'un nouveau modèle de professionnalité ont souvent été décrites, si la figure du praticien réflexif est devenue une sorte d'idéal professionnel des institutions de formation, comment comprendre les enjeux de ces évolutions pour les institutions éducatives et leurs acteurs?

Kaddourri (2005) tente de les penser en termes de projets portés par des acteurs différemment positionnés dans une organisation. Le « projet institutionnel » relève de l'initiative des dirigeants de l'organisation et exprime sa politique de gestion des ressources humaines; il comporte deux dimensions principales: le développement de compétences et de capacités collectives, l'intériorisation des normes et des valeurs institutionnelles qui fondent un modèle de comportement professionnel et culturel. Ainsi, le travail collégial, le travail par projet interdisciplinaire, le développement de partenariats, le travail personnalisé, etc., renvoient à la fois à des compétences mobilisables en situation professionnelle et à des manières d'être officiellement encouragées (autonomie, éthique de la responsabilité). En second lieu, le « projet collectif » est porté par un groupe professionnel<sup>7</sup> au sens large du terme qui (re)négocie son mandat, ses conditions de travail, œuvre à la construction

7. Plus précisément par des sous-groupes, formateurs, militants pédagogiques, enseignants dont les conditions de travail ne permettent pas un mode d'exercice professionnel « traditionnel » par exemple.

d'une identité collective, d'une crédibilité aux yeux du public, développe des savoirs professionnels spécifiques, etc.

Les deux types de projets peuvent se recouper aujourd'hui car dans la situation historique actuelle il y a une sorte d'accord sur la nécessité de modifier la teneur du travail pour reconstruire une relation éducative qui ne va plus de soi dans une scolarisation de masse. De nombreux acteurs de l'appareil éducatif – administrateurs au niveau central, experts, chefs d'établissements, corps d'inspections, groupes divers d'enseignants, etc. – sont ainsi partie prenante de ces transformations (Lang, 2001). Cette conjonction permet d'avancer dans la modernisation de l'institution éducative mais révèle aussi des antagonismes d'intérêt : l'imbrication des projets et des enjeux conduit à un certain nombre de tensions qui mettent à jour à la fois des rapports de pouvoir et des modèles d'organisation du travail antagonistes.

Selon Demailly-Dembinski (2000), il s'agit d'un profond changement de culture professionnelle et non pas d'un accroissement de savoirs et de techniques : les professionnels des métiers relationnels sont incités à renoncer à la référence artisanale pour penser leur métier et passer à une professionnalité « managérialisée » caractérisée par la capacité à s'inscrire dans des projets, des réseaux, des partenariats ; l'acceptation de l'évaluation permanente aussi bien des agents que des dispositifs ; l'augmentation du temps de travail contraint et contrôlé ; la flexibilité des statuts et la précarisation de l'emploi ; la publicité et la théâtralisation de l'action (« savoir faire, mais aussi faire savoir ») ; la prise en compte des effets sociaux de l'action dans les processus de prise de décision et dans les légitimations qui les accompagnent, à l'interne et à l'externe. Une rhétorique du professionnalisme et de la compétence valorise l'individu autonome et performant, les qualités relationnelles dans l'organisation, la prise de responsabilité. Ces nouvelles professionnalités sont très liées sur le fond à des changements organisationnels (management participatif) et à des changements de formes et d'orientations des politiques publiques (localisation, contractualisation, reddition de comptes, obligation de résultats).

Le modèle d'organisation qui se met en place oscille de fait entre l'émancipation des acteurs et le renforcement du contrôle social, dans un contexte dans lequel paradoxalement la déconcentration des décisions « prescrit » davantage de pouvoir et de responsabilités. On se situe dans un paradigme de la contrainte souple (Courpasson, 1997) qui modifie profondément les règles du jeu et les manières d'être au métier, requérant autonomie prescrite et initiative obligée. Des auteurs de plus en plus nombreux analysent cette double dimension du travail enseignant comme une « bureaucratie professionnelle » (Maroy, 1992).

Si la professionnalisation est un levier utilisé par l'institution pour moderniser son organisation, rationaliser son fonctionnement, évaluer

son efficacité, contrôler ses coûts, accroître son efficience, transformer et rapprocher les cultures professionnelles des acteurs, on peut s'interroger sur la façon dont les corps enseignants se l'approprient et sur l'unification progressive du groupe professionnel qui peut en résulter.

## **2 UNIFICATION ET SPÉCIALISATION DES PROFESSIONNELS DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION ?**

On observe tout d'abord que les cultures et les ressources professionnelles évoluent, même si les usages varient selon le niveau du cursus scolaire ou la structure pédagogique des établissements : les didactiques des disciplines ont pris leur essor depuis la fin des années 1970 (en France) s'appuyant à la fois sur des pratiques de terrain et des recherches ; les outils techniques (outils d'évaluation, logiciels d'aide à l'apprentissage, etc.) et les sites Internet à vocation professionnelle (banques de ressources pédagogiques, forums et plateformes d'échanges, etc.) se multiplient, attestant pour une part un fort engagement des professionnels dans l'élaboration des savoirs pour enseigner ; la tertiarisation de la formation a conduit les centres de formations à devenir producteurs de connaissances.

L'ensemble de ces évolutions marquent-ils l'émergence d'un ensemble de savoirs partagés par un groupe professionnel engagé dans une dynamique de professionnalisation ?

### **2.1 Savoirs à enseigner**

Comme plusieurs auteurs le constatent ici, les savoirs à enseigner se spécialisent. Pour l'enseignement secondaire, cette dynamique est ancienne et s'observe dès les années 1830 par une forte élévation du niveau des concours de recrutement, suivie par la création de concours d'agrégation disciplinaires de plus en plus spécialisés tout au long des 19<sup>e</sup> et 20<sup>e</sup> siècles.<sup>8</sup> Il en va d'une certaine façon de même pour le premier degré : avec la parution de programmes nationaux en 1833, le domaine d'activité des instituteurs se précise et en quelques années ils deviendront les spécialistes incontournables de l'orthographe française et du système métrique (« poids et mesures »). Pourtant Joël Lebeaume, Nathalie Magneron et Jean-Louis Marti-

---

8. Agrégation de philosophie en 1828, d'histoire et géographie en 1830, de mathématiques ainsi que de sciences physiques et naturelles en 1840, etc. L'institution d'un concours d'agrégation est aujourd'hui encore le signe d'une discipline reconnue ; le mouvement de création se poursuit de nos jours : génie civil, génie électrique, génie mécanique, arts plastiques en 1975 ; sciences sociales, hébreu moderne en 1977 ; polonais en 1978 ; éducation physique et sportive en 1982 ; langue et culture japonaise en 1984, etc.

nant observent avec justesse que la spécialisation ne saurait avoir le même sens entre le second degré et le premier degré, la polyvalence ne pouvant être assimilée à une juxtaposition de disciplines type second degré. Faut-il pour autant distinguer disciplines (enseignement secondaire) et matières (enseignement primaire)? Chervel (1998) explique que le terme de discipline ne s'impose qu'après la Première Guerre mondiale. Jusqu'à la fin du 19<sup>e</sup>, le terme renvoie à la police des établissements, et aucun dictionnaire ne renvoie au sens contemporain; on utilise les termes d'« objets », « parties », « branches », « matières de l'enseignement » ou « facultés ». Le nouveau sens du terme est porté par le courant de réforme de l'enseignement de la seconde moitié du 19<sup>e</sup>. Lier au verbe *discipliner*, il renvoie à l'idée de gymnastique intellectuelle: les partisans du latin tentent de montrer qu'à défaut de constituer une culture, le latin constitue une gymnastique intellectuelle nécessaire à l'homme cultivé; jusque-là on inculquait, désormais on veut discipliner. Puis le terme se spécifie et désigne une matière d'enseignement susceptible de servir d'exercice intellectuel: on peut alors parler au pluriel des différentes disciplines. La distinction des termes discipline/matière a le mérite d'éviter la confusion mais ne rend pas vraiment compte de la complexité des choses. Buisson nous propose une définition voisine qui n'est cependant pas identique: la discipline « est l'ensemble des règles et des influences au moyen desquelles on peut gouverner les esprits et former les caractères »<sup>9</sup>; pour le primaire, qui depuis les réformes de la fin du 19<sup>e</sup> siècle revendique tout autant une formation des esprits, l'exercice ne sera pas le même et ne portera pas nécessairement sur cette gymnastique intellectuelle spécialisée qui vise à cultiver l'esprit dans le cadre d'une éducation libérale. Selon Chervel, le terme se banalise après la Première Guerre et devient synonyme de matière d'enseignement; il est cependant porteur d'une double connotation: les contenus d'enseignement ont une cohérence, une économie interne (organisation) qui leur sont propres, irréductibles aux savoirs culturels extérieurs à l'école; les savoirs scolaires ont une vertu formative, donnent des méthodes et des règles pour aborder les différents champs de la culture. En ce sens, s'il semble difficile « d'exclure » les disciplines de l'enseignement primaire, on observera que la formation de la personne, l'entrée dans la culture (Bruner, 1996), l'initiation à un ensemble de techniques culturelles ne requiert pas nécessairement la spécialisation disciplinaire au sens de la scolarité secondaire; c'est sans doute en termes de paradigmes différents d'interactions humaines, d'enseignement-apprentissage, qu'il faut repenser l'opposition apparente disciplines/polyvalence.

9. « Ces moyens d'action peuvent (...) s'appliquer soit à l'intelligence, soit à la volonté, soit à d'autres facultés, soit surtout à l'ensemble du développement spirituel. » Buisson (1887), article « Discipline ».

## 2.2 Des savoirs pour enseigner?

Les savoirs pour enseigner, liés directement aux actes professionnels, sont d'une grande variabilité; s'il s'agit d'accompagner et de faire progresser les élèves, l'analyse des contraintes de situation, les ressources mobilisées ne sont pas les mêmes de la maternelle à l'université. Chacun trouve des ressources spécifiques dans les savoirs à enseigner, comme le montrent ici Nicole Rege-Colet et Denis Berthiaume au sujet de la pédagogie universitaire. Transmissibles, ces savoirs concernent essentiellement chaque sous-groupe professionnel spécialisé à un niveau d'enseignement ou dans un champ disciplinaire particulier. Plus généralement les savoirs professionnels des enseignants ne constituent pas un corps de connaissances homogène et stabilisé et l'on observe un certain éclatement de la recherche sur ces thèmes tant la question de la nature des savoirs enseignants reste complexe (Lessard, Altet, Paquay, Perrenoud, 2004).

Il faut sans doute quitter la « tour de Babel » évoquée précédemment par Rita Hofstetter et Bernard Schneuwly et s'interroger sur les fonctions des typologies des savoirs pour enseigner qui cumulent et tentent d'ordonner un ensemble indéfini de savoirs multiformes. Si l'on s'interroge sur les savoirs de référence du groupe professionnel, l'accumulation n'est pas une entrée efficace ni même sans doute pertinente. Selon Abbott (1988), trois actes constituent le schème culturel spécifique d'une pratique professionnelle: le diagnostic, l'inférence, le traitement. Si le diagnostic vise à déterminer la nature du problème en référence à un répertoire professionnel, l'inférence constitue l'acte professionnel par excellence qui ne saurait être délégué: on comprend alors l'importance des savoirs qui contribuent au développement d'une pratique réflexive dans les métiers de l'enseignement (Perrenoud, 2001). La question n'est pas de déterminer ou dénombrer les connaissances générales transmissibles en formation qui peuvent être partagées par l'ensemble du groupe professionnel, mais bien de transformer les savoirs pour enseigner en outils d'analyse en acte et de prise de décision. En ce sens la question des savoirs professionnels devient celle d'une culture d'acteurs.

## 2.3 Les savoirs comme ressources pour les acteurs?

Les savoirs travaillés en formation sont-ils revendiqués par les praticiens de l'enseignement, emblèmes d'une professionnalité spécifique? Philippe Perrenoud observe que l'on ne connaît pas réellement l'usage qui est fait des connaissances issues de la recherche en éducation, s'interroge à juste titre sur la recevabilité des savoirs dits théoriques pour les acteurs et analyse les raisons et les résistances à l'appropriation des théories des chercheurs. Pour leur part Valérie Lussi Borer et Lucien Criblez constatent, chacun dans leur contexte, que si la présence de savoirs *pour* enseigner dans la forma-

tion est de plus en plus reconnue comme nécessaire, ces savoirs sont dans un premier temps recherchés du côté des enseignants expérimentés et non auprès des sciences sociales.

On peut aborder la question en termes des ressources caractéristiques mobilisées par les individus du groupe professionnel. Les savoirs pour enseigner liés aux actes professionnels ne fondent pas l'exercice professionnel des enseignants au même titre que les sciences médicales constituent des appuis pour le médecin praticien dans l'exercice de son art. Les savoirs (connaissances formalisées ou savoirs d'expérience) et savoir-faire (coups de main ou techniques instrumentales reproductibles) des membres du groupe ne s'isolent pas aisément comme des données clairement identifiées et stables, reproductibles. On constate en effet que, faute de techniques assurées pour atteindre leurs buts éducatifs, les enseignants actualisent des scénarios d'action construits au cours de leur histoire personnelle et professionnelle et mobilisent en situation une pluralité de savoirs et de registres culturels d'action, d'ordres instrumental, affectif, éthique et politique, etc.<sup>10</sup> (Tardif, 1993). Enseigner reste une pratique interactive dans laquelle chacun est à lui-même son propre outil de travail : sa « personnalité », son engagement et son « discernement » sont conditions de la mobilisation des élèves, de l'efficacité de l'action, de sa capacité à improviser continuellement pour s'adapter aux fluctuations des interactions. Cet engagement de la personne constitue sans doute une limite à la collégialité, à l'existence de savoirs partagés tant la relation pédagogique renvoie chacun à la façon dont il définit les conditions de possibilité et le sens de son travail, en lien avec sa trajectoire sociale, son histoire personnelle et son expérience professionnelle (Rochex, 1995). Enfin ces ressources évoluent et donnent lieu à des mobilisations différentes selon les générations, les positions dans l'institution, les postures individuelles. Ainsi le positionnement par rapport à la question de la démocratisation de l'enseignement, les conceptions de l'autorité et des rapports enseignants/élèves, la promotion ou non de la mixité sociale, les conceptions de la justice, etc. conduisent à mobiliser différemment les ressources personnelles et professionnelles.

Si les ressources mobilisées par les enseignants ne s'appuient pas essentiellement sur des savoirs formalisés transmis en formation, qui constitueraient le socle commun de la professionnalité dans la diversité de ses exercices, la question d'une expertise partagée est à réexaminer.

---

10. Joaquim Dolz et Roxane Gagnon montrent que de tels facteurs jouent un rôle important dans l'appropriation de démarches d'enseignement proposées en formation continue.

### **3 SAVOIRS DE RÉFÉRENCE ET RECONNAISSANCE D'UNE EXPERTISE**

#### **3.1 La crédibilité limitée des savoirs professionnels**

Les savoirs professionnels transmissibles fortement portés par les institutions de formation ne constituent pas nécessairement une base de données, de répertoires partagés qui alimenterait une expertise enseignante. Les praticiens ne sont pas convaincus que l'effort d'appropriation de ces connaissances en vaille la peine (voir ici Philippe Perrenoud).

Les enseignants débutants sont ici exemplaires des tensions qui traversent la communauté professionnelle sur ces sujets. Certaines enquêtes portant sur les processus de socialisation professionnelle des jeunes enseignants (voir Dubois, Gasparini & Petit, 2005) relèvent que la formation initiale engage les stagiaires dans une dynamique d'acculturation qui les confronte à des modèles d'exercices et des idéaux professionnels antagonistes, pris entre l'« effet terrain » – la mémoire héritée valorisée par les pairs et les difficultés de la prise de fonction –, et la figure emblématique du praticien réflexif devenue dominante dans les instituts de formation des maîtres. Le modèle du métier d'enseignant qu'ils rencontrent sur le terrain, au premier abord beaucoup plus accessible et rassurant que la posture du praticien réflexif, fait ainsi obstacle au modèle développé en formation qui vise à adapter l'enseignement à la nouvelle donne de la scolarisation, voire aux évolutions de l'environnement économique et social. La contribution de Sabine Vanhulle montre les tensions qu'expriment les étudiants en formation pour articuler les compétences de terrain, l'analyse de l'expérience et les savoirs institutionnalisés : les savoirs professionnels en construction évoluent dans un « monde intermédiaire » entre savoirs de référence académiques ou institutionnels et contacts plus informels avec les savoirs des enseignants de terrain.

Dans son rapport sur la recherche en éducation en France, Prost (2002) constatait que les enquêtes existantes étaient peu exploitées, que des recherches validées et confirmées depuis longtemps n'avaient quasi aucun impact auprès des décideurs et des praticiens.<sup>11</sup> Comment comprendre cette faible crédibilité pour les acteurs du groupe professionnel des savoirs pour enseigner et des connaissances formalisées issue de la recherche en éducation ? On peut évoquer au moins trois raisons. En premier lieu ces savoirs n'ont pas fait la preuve suffisante de leur efficacité à court et moyen termes ; on sait la complexité méthodologique de telles enquêtes, la difficulté de définir ce que l'on mesure réellement (qu'est-ce qu'une performance éducative ?) ;

---

11. Le rapport relève bien évidemment un certain nombre de faiblesses structurelles de l'organisation de la recherche en éducation en France : elles sont peu coordonnées, peu visibles, peu ouvertes sur l'extérieur, leur capitalisation est insuffisante, etc.



on relève cependant l'insuffisance en France des recherches cumulatives sur des longues durées et des populations importantes. En second lieu, les temporalités de la recherche et de l'enseignement ne sont pas les mêmes ; si la première exige de la durée, l'action quant à elle n'attend pas. Enfin les savoirs professionnels ou issus de la recherche sont d'une certaine façon conditionnels, liés à des acteurs vivants (élèves, enseignants, personnels des établissements scolaires, familles, etc.) et à des contextes très divers d'une part, à des choix et des présupposés socio-politiques et éthique d'autre part : ils ne donnent pas de certitudes ni de procédures validées pour l'action.

La crédibilité des savoirs en éducation ne constitue pas seulement une question interne au groupe professionnel pris en son sens large : elle nous renvoie également à la reconnaissance externe de l'expertise enseignante, en termes à la fois d'efficacité, de performance, de qualité des résultats du système éducatif dans sa globalité ou au niveau de l'établissement voire de la classe (la réputation ou la cote des enseignants auprès des familles), et de valeur d'échange du travail.

L'argument premier de cette rhétorique sociale [le discours sur la professionnalisation] réside dans le fait que le groupe professionnel maîtrise un savoir spécifique de haut niveau dont il se fait fort de montrer que sa mise en œuvre permet d'obtenir de meilleurs résultats qu'un autre savoir ou que pas de savoir du tout. (Jobert, 2002, p.255-256)

Valeur opérationnelle des savoirs de référence et reconnaissance sociale sont ici étroitement liées.

Une enquête sur la question socialement très sensible de l'apprentissage de la lecture en France aujourd'hui vue par les différents acteurs concernés serait sans doute éclairante ; les « protagonistes » sont nombreux. Les enseignants de l'école primaire sont très divisés, partagés entre le repli sur les méthodes traditionnelles qui ont fait leur preuve dans un état antérieur de la scolarité, l'influence des multiples courants militants qui depuis quarante ans préconisent des approches didactiques diverses, les apports difficiles et exigeants des recherches menées depuis des années en partenariat entre chercheurs et praticiens, les sollicitations des éditeurs. Le ministère publie des programmes (et des compléments) qui prétendent légitimement être lisibles et compréhensibles par les familles, s'appuyer sur les recherches contemporaines, maintenir une continuité de l'institution ; leur réception donne lieu à des polémiques nombreuses, à des interprétations très différentes au sein des corps enseignant et d'inspection : les « experts » mesurent à la fois la continuité des principes, l'appui sur les acquis des recherches mais s'inquiètent des interprétations réductionnistes des autres acteurs ; d'autres collègues, au nom de leurs convictions, y voient un recul par rapport aux pratiques et aux interrogations légitimes qui ont interpellé le groupe professionnel durant le dernier quart du 20<sup>e</sup> siècle ; certaines familles croient y

trouver la légitimation des méthodes les plus traditionnelles qui, pensent-elles, ont fait leur preuve et donné dans le passé des résultats bien meilleurs que les performances constatées aujourd'hui. Si les éditeurs proposent des ressources pédagogiques diverses qui revendiquent leur fidélité aux programmes ministériels, certains proposent aussi des syllabaires conçus au début du 20<sup>e</sup> siècle qui sont des valeurs sûres en termes de vente dans les librairies ou les grandes surfaces.

La question de la crédibilité sociale des savoirs professionnels enseignants peut être réglée autrement lorsque les directives des experts reconnus par le ministère imposent des préconisations strictes qui transforment l'exercice professionnel en métier d'exécution (voir par exemple ici Joël Lebeaume, Nathalie Magneron et Jean-Louis Martinand).

On observe cependant dans l'exemple esquissé sur l'apprentissage de la lecture que l'existence éventuelle de savoirs professionnels relativement plus efficaces que d'autres n'est pas suffisante pour qu'ils soient diffusés et reconnus au sein du groupe professionnel et à l'extérieur.

### **3.2 La croyance en l'expertise comme construction sociale**

Un certain nombre de travaux de terrains déjà anciens montrent combien la confiance et la crédibilité attribuées à un groupe professionnel relèvent d'une fabrication sociale. Freidson (1970) enquêtant sur la constitution de la profession médicale aux États-Unis estime que quatre conditions ont été nécessaires pour que le groupe professionnel parvienne à un contrôle des métiers de la santé: une réglementation uniforme des études médicales, pourvoyant à tous les médecins une formation technique à peu près équivalente et différente de celle des guérisseurs et charlatans; un renforcement des règles d'habilitation, ce qui implique un pouvoir central qui puisse l'imposer; la mise en avant de la qualité du service rendu appuyé sur un code de déontologie pour obtenir la confiance du public (et l'obtention de privilèges); un enseignement de masse pour diffuser dans la population des croyances et des connaissances qui rendent la population réceptive au discours médical. Il estime que cette diffusion d'une vulgate du savoir savant a été nécessaire pour obtenir une reconnaissance sociale et un mode de validation des activités professionnelles.

Dans la même perspective et en revenant sur ses enquêtes précédentes, Larson (1988) conclut qu'un travail de vulgarisation est nécessaire pour que le public profane puisse « comprendre les signes de la compétence, le cadre socio-cognitif dans lequel s'inscrit la «supériorité» des experts ou le code conditionnant l'attribution de la compétence » (p. 33). La réussite (partielle) dans l'action, le développement de recherches de qualité ne suffisent pas

à donner crédibilité aux savoirs du groupe professionnel : son discours doit faire autorité. Larson montre combien la question de l'autorité reconnue est importante dans les débats de société et les décisions qui en résultent en prenant l'exemple du Sida qui opposaient à l'époque en Amérique du nord le discours médical au discours moralisateur ou religieux du pouvoir. La question initiale, essentielle, de la transmission lors de la formation de savoirs professionnels doit donc être élargie à la question de la réception de ces savoirs spécifiques par la population (indépendamment de toute stratégie corporatiste de contrôle relatif du marché ou de négociation du statut socio-économique), tant l'expertise ne parle pas de soi. L'analyse peut être prolongée : la vulgarisation fabrique un « pouvoir diffus » du savoir qui s'impose comme des vérités aux profanes ; en visant le contrôle de la demande, elle constitue une captation du public pour le convaincre que les professionnels sont les mieux à même de répondre à des besoins qu'ils ont (partiellement) eux-mêmes définis.

#### **4 CONCLUSIONS**

La question des savoirs professionnels spécifiques est essentielle pour un groupe professionnel comme le montre la littérature aujourd'hui très abondante sur la professionnalisation des formations, de l'activité professionnelle voire des groupes professionnels. Nous avons essayé de montrer que l'on ne pouvait penser les rapports entre les savoirs et le développement professionnel, voire la constitution d'une communauté professionnelle fondée sur une même culture, comme faisant système indépendamment de leur contexte sociétal. Les savoirs privilégiés emblèmes du groupe professionnel dépendent des conceptions que l'on a des métiers enseignants. L'unification institutionnelle des formations, le développement incontestable de la recherche en éducation, le développement de ressources professionnelles montrent bien cette unification relative actuelle du groupe professionnel dans une dynamique de professionnalisation, parallèle à l'unification de l'appareil éducatif en un système prenant en charge les jeunes générations jusqu'à leur entrée sur le marché du travail.

Dans une approche sans doute d'inspiration conflictualiste, on peut s'interroger sur cette référence à ce modèle du professionnel, sorte d'idéal type du groupe, structurant une identité pour lui-même et pour autrui : d'une part le modèle semble relever davantage du projet de l'institution que de celui du groupe professionnel ; d'autre part ce modèle n'est pas convaincant pour de nombreux praticiens et est sans doute davantage unificateur du monde de la formation professionnelle des enseignants ; enfin on observe une forte segmentation du groupe professionnel dans son ensemble, sur un plan structurel sans doute (corps administratifs différents, niveau d'enseignement, lieu d'enseignement, ancienneté dans la carrière,

etc.) mais aussi en termes de culture professionnelle, ressources, modèle de professionnalité, valeurs.

Cette complexité (et cette richesse) du monde professionnel de l'enseignement et de la formation rend difficile l'émergence d'une expertise reconnue. Trois autres éléments sont ici à prendre en compte : les spécificités de savoirs de référence qui prennent pour objets les activités et les compétences humaines ; la tension entre autonomie et contrôle qui caractérise le mode de management actuel de l'organisation éducative ; la difficile reconnaissance publique de cette expertise qui suppose à la fois un travail constant des organisations professionnelles et une volonté politique des pouvoirs de tutelle.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abbott, A. (1988). *The System of the Professions. An Essay of the Division of Expert Labour*. Chicago: University of Chicago Press.
- Abbott, A. (2003). Écologies liées : à propos du système des professions. In P.M. Menger (Éd.), *Les professions et leurs sociologies* (pp. 29-59). Paris : Éd. de la Maison des sciences de l'homme.
- Bruner, J.S. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture – Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris : Éd. Retz.
- Bucher, R. & Strauss, A. (1961). La dynamique des professions. In A. Strauss (1992), *La trame de la négociation* (pp. 67-86). Paris : L'Harmattan.
- Buisson, F. (1887). *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris : Hachette.
- Chervel, A. (1998). *La culture scolaire: une approche historique*. Paris : Belin.
- Condette, J.F. (2007). *Histoire de la formation des enseignants en France (XIXe – XXe siècles)*. Paris : L'Harmattan.
- Courpasson, D. (1997). Régulation et gouvernement des organisations. Pour une sociologie de l'action managériale. *Sociologie du travail*, 39/1, 39-61.
- Demailly, L. (1987). La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants. *Sociologie du travail*, 87/1, 59-69.
- Demailly, L. & Dembinski, O. (2000). La réorganisation managériale à l'École et à l'Hôpital. *Éducation et sociétés*, 6, 43-64.
- Dubois, P., Gasparini, R. & Petit, G. (2005). *La formation lufm au regard des représentations et des pratiques des PE2 et des PLC2 EPS*. Rapport de recherche. Dijon : CREB lufm Bourgogne / UMR Éducation & Politiques.
- Freidson, E. (1970). *Profession of Medicine*, New York : Harper & Row.
- Jobert, G. (2002). La professionnalisation entre compétence et reconnaissance sociale. In M. Altet, L. Paquay & P. Perrenoud (Éd.), *La professionnalisation des formateurs*, Bruxelles : De Boeck.

- Kaddouri, M. (2005). Professionnalisation et dynamiques identitaires. In M. Sorel, R. Wittorski (Éd.), *La professionnalisation en actes et en questions* (pp. 107-115). Paris: L'Harmattan.
- Lang, V. (2001). Les rhétoriques de la professionnalisation, *Recherche et formation*, 38, 95-117.
- Larson, M.S. (1988). À propos des professionnels et des experts ou comme il est peu utile de tout dire. *Sociologie et sociétés*, XX,2, 23-40.
- Lelièvre, C. & Nique, C. (1994). *Bâtisseurs d'école – Histoire biographique de l'enseignement en France*. Paris: Nathan.
- Lessard, Cl., Altet, M. Paquay, L. & Perrenoud, Ph. (2004) *Entre sens commun et sciences humaines. Quels savoirs pour enseigner?* Bruxelles: De Boeck Université.
- Maroy, C. (1992). L'école à la lumière de la sociologie des organisations. *Éducation et Formation*, 228, 27-50.
- Nique, C. (1991). *L'impossible gouvernement des esprits. Histoire politique des écoles normales primaires*. Paris: Nathan.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris: ESF.
- Prost, A. (2002). *Pour un programme stratégique de recherche en éducation*. Paris: La documentation française.
- Rochex, J.Y. (1995). Transformations institutionnelles et logiques de professionnalisation des enseignants. Approches critiques. *Recherche et formation*, 20, 45-58.
- Tardif, M. (1993). Eléments pour une théorie de la pratique éducative: actions et savoirs en éducation. In M. Mellouki, M. Tardif & C. Gauthier (Éd.), *Le savoir des enseignants: unité et diversité* (pp. 23-47). Montréal: Les Editions Logiques.

## Notices biographiques

**Denis Berthiaume** est responsable du Centre de soutien à l'enseignement de l'Université de Lausanne. Il est détenteur d'un doctorat en psychopédagogie (pédagogie universitaire) de l'Université McGill, au Canada. Ses recherches portent principalement sur le savoir pédagogique disciplinaire des enseignants universitaires, la pratique réflexive en enseignement universitaire, la gestion des activités de développement pédagogique en contexte universitaire et l'évaluation des apprentissages.

Adresse: Centre de soutien à l'enseignement – Université de Lausanne  
Quartier UNIL-centre  
CH-1015 Lausanne  
Courriel: denis.berthiaume@unil.ch

**Cecilia Borges** est professeure à l'Université de Montréal et chercheure régulière au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Elle était professeure au Brésil de 1992 à 2000 à l'Université fédérale de Pelotas. Elle a publié plusieurs ouvrages et articles sur le savoir des enseignants ainsi que sur la formation des enseignants.

Adresse: Faculté des sciences de l'éducation – Université de Montréal  
C.P. 6128, succursale Centre-ville  
Montréal (Québec) Canada – H3C 3J7  
Courriel: cecilia.borges@umontreal.ca

**Lucien Criblez** est professeur en histoire de l'éducation et pilotage des systèmes de formation à l'Université de Zurich. Il a été assistant et chercheur aux Universités de Berne, Zurich et Genève, directeur du Service Pédagogique à la Direction de l'instruction publique à Soleure et directeur de l'Institut de recherche et de développement à la Haute école pédagogique de la Suisse nord-occidentale. Ses recherches portent sur la politique de l'éducation, l'histoire de l'éducation, la théorie de l'école et la formation des enseignants.

Adresse: Pädagogisches Institut – Universität Zürich  
Freiestr. 36  
CH-8032 Zürich  
Courriel: lucien.criblez@paed.uzh.ch

**Joaquim Dolz** est professeur en didactique des langues et formation des enseignants à l'Université de Genève. Ses principaux domaines de recherches sont l'ingénierie didactique, l'étude des capacités des apprenants, la modélisation didactique de genres textuels, l'enseignement de la production orale et écrite ainsi que l'étude des objets enseignés et l'activité des enseignants de langue. Il s'intéresse actuellement plus particulièrement aux objets et aux processus de formation des enseignants dans une perspective didactique.

Adresse: Section des sciences de l'éducation – Université de Genève

Uni-Mail – CH-1211 Genève 4

Courriel: joaquim.dolz-mestre@unige.ch

**Marc Durand**, professeur ordinaire en sciences de l'éducation à l'Université de Genève. Spécialiste de la formation des adultes, il réalise des recherches portant sur l'apprentissage et le développement au cours de pratiques sociales notamment de travail, et documentant la conception de formations en lien avec les résultats empiriques. L'approche qu'il développe est centrée sur l'analyse de l'activité en contexte.

Adresse: Section des sciences de l'éducation – Université de Genève

Uni-Mail – CH-1211 Genève 4

Courriel: marc.durand@unige.ch

**Roxane Gagnon** a d'abord enseigné le français langue première au secondaire ainsi que le français langue seconde à une clientèle adulte anglophone au Québec. Elle poursuit actuellement ses études doctorales à l'Université de Genève, où elle travaille comme assistante de recherche. Sa thèse, en cours d'élaboration, porte sur la formation des maîtres et l'enseignement de l'argumentation orale.

Adresse: Section des sciences de l'éducation – Université de Genève

Uni-Mail – CH-1211 Genève 4

Courriel: roxane.gagnon@unige.ch

**Rita Hofstetter** est professeure à l'Université de Genève et coresponsable d'ERHISE, Équipe de recherche sur l'histoire des sciences de l'éducation. Ses principaux champs d'investigations portent sur la mise en place de l'instruction publique et l'État enseignant, l'histoire de la formation des enseignants et de leur professionnalisation, les premiers développements des sciences de l'éducation comme champ disciplinaire.

Adresse: Section des sciences de l'éducation – Université de Genève

Uni-Mail – CH-1211 Genève 4

Courriel: rita.hofstetter@unige.ch

**Vincent Lang**, ancien élève de l'École normale supérieure de Saint-Cloud et agrégé de philosophie, est docteur en sciences de l'éducation. Après avoir exercé les fonctions de formateur d'enseignants, il est actuellement maître de conférences à l'Université de Nantes, membre du Centre de Recherche de l'éducation de Nantes (CREN) et assume la vice-présidence du Conseil des études et de la vie universitaire. Ses recherches concernent principalement la sociologie des groupes professionnels et les nouvelles formes de régulation locales des questions éducatives et des institutions éducatives.

Adresse: Université de Nantes

1, Quai de Tourville

BP 13522

F 44035 Nantes

Courriel: [vincent.lang@univ-nantes.fr](mailto:vincent.lang@univ-nantes.fr)

**Françoise F. Laot** est maître de conférences en sciences de l'éducation à l'Université Paris Descartes et membre du Centre de recherche sur les liens sociaux (CERLIS). Ses travaux portent sur l'histoire de la formation des adultes, sur les liens entre question sociale et éducation des adultes au 19<sup>e</sup> siècle et sur le projet d'éducation permanente dans l'après-deuxième guerre mondiale. Elle est aussi présidente du Groupe d'étude – histoire de la formation des adultes (Gehfa).

Adresse: Faculté des Sciences sociales et humaines – Université Paris Descartes

45 rue des Saints-Pères

F-75270 Paris Cedex 06

Courriel: [francoise.laot@paris5.sorbonne.fr](mailto:francoise.laot@paris5.sorbonne.fr)

**Joël Lebeaume**, didacticien de la technologie, mène ses recherches au laboratoire STEF (Sciences, Techniques, Éducation, Formation) qu'il dirige à l'École Normale Supérieure de Cachan. Ses travaux consacrés à l'éducation scientifique et technologique des jeunes sont nourris par ses contributions à la formation des enseignants et à la publication de documentaires Jeunesse. Avec Nathalie Magneron, il a participé à la rédaction d'un manuel collectif de préparation au concours du Professorat des Écoles.

Adresse: UMR STEF – ENS Cachan/INRP

61 av du Président Wilson

F-94235 Cachan Cedex

Courriel: [joel.lebeaume@stef.ens-cachan.fr](mailto:joel.lebeaume@stef.ens-cachan.fr)

**Valérie Lussi Borer** est docteure en sciences de l'éducation, maître-assistante à la Section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève et collaboratrice de l'Équipe de Recherche en Histoire des Sciences de l'Éducation (ERHISE). Ses travaux portent principalement sur l'histoire de



la formation des enseignants et de la profession enseignante ainsi que sur celle des sciences de l'éducation.

Adresse: Section des sciences de l'éducation – Université de Genève

Uni-Mail

CH-1211 Genève 4

Courriel: valerie.lussi@unige.ch

**Nathalie Magneron** est maître de conférences en physique à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres Centre Val de Loire de l'université d'Orléans (France) et membre du laboratoire STEF (Sciences, Techniques, Éducation, Formation). Ses travaux de recherche sont centrés sur l'enseignement des sciences (domaine de la matière et des matériaux) de l'école à l'université et sur la formation des enseignants de l'école primaire et de lycée professionnel.

Adresse: UMR STEF – ENS Cachan/INRP

61 av du Président Wilson

F-94235 Cachan Cedex

Courriel: nathalie.magneron@orleans-tours.iufm.fr

**Jean-Louis Martinand** est professeur émérite de sciences de l'éducation (didactique des sciences et techniques) à l'École normale supérieure de Cachan (France). Son champ d'intervention et de recherche est le développement de curriculum en sciences physiques et éducation technologique, la mise au point de formations d'enseignants et de dispositifs médiatiques. Il a dirigé dernièrement un Centre interdisciplinaire d'étude de l'évolution des idées, des sciences et des techniques (Universud-Paris).

Adresse: UMR STEF – ENS Cachan/INRP

61 av du Président Wilson

F-94235 Cachan Cedex

Courriel: martinan@stef.ens-cachan.f

**Philippe Perrenoud**, sociologue, est professeur ordinaire à l'Université de Genève. Ses travaux sur la fabrication de l'échec scolaire l'ont conduit à s'intéresser au métier d'élève, au curriculum, puis aux pratiques pédagogiques, enfin aux compétences et à la formation des enseignants. Il anime avec Monica Gather Thurler le laboratoire de recherche *Innovation-Éducation-Formation* (LIFE).

Adresse: Section des sciences de l'éducation – Université de Genève

Uni-Mail

CH-1211 Genève 4

Courriel: philippe.perrenoud@unige.ch

**Nicole Rege Colet**, professeure à la Haute École Pédagogique du canton de Vaud, est responsable de l'Institut de recherche et de développement. Ses principaux travaux portent sur l'interdisciplinarité dans les universités, le développement académique des enseignants-chercheurs et les démarches qualitatifs dans l'enseignement. Promoteur Bologne pour la Suisse, elle participe à divers travaux dans le cadre du processus de Bologne.

Adresse: Institut de recherche et de développement – HEP Vaud  
Avenue de Cour 33  
CH-1014 Lausanne  
Courriel: nicole.rege-colet@hepl.ch

**Bernard Schneuwly** assume les fonctions de professeur en didactiques des langues à la Section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Ses travaux se focalisent sur les méthodes d'enseignement de l'expression orale et écrite, le rapport entre enseignement et apprentissage et l'histoire des sciences de l'éducation (avec ERHISE, Equipe de recherche sur l'histoire des sciences de l'éducation, qu'il co-dirige).

Adresse: Section des sciences de l'éducation – Université de Genève  
Uni-Mail  
CH-1211 Genève 4  
Courriel: bernard.schneuwly@unige.ch

**Maurice Tardif** est professeur à l'Université de Montréal où il dirige le Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Il a été recteur de la HEP-BEJUNE de 2005 à 2008. Il a publié une vingtaine d'ouvrages sur l'évolution de la profession enseignante, l'étude du travail des enseignants et les savoirs à la base de l'enseignement.

Adresse: Faculté des sciences de l'éducation – Université de Montréal  
C.P. 6128, succursale Centre-ville  
Montréal (Québec) Canada – H3C 3J7  
Courriel: maurice.tardif@umontreal.ca

**Heinz-Elmar Tenorth** est professeur ordinaire à la Humboldt-Universität de Berlin, à l'Institut für Erziehungswissenschaft, dans le domaine de l'histoire de l'éducation. Ses domaines principaux de travail portent sur la théorie et l'histoire du savoir pédagogique, la construction du canon scolaire, la théorie de l'école.

Adresse: Institut für Erziehungswissenschaft – Humboldt-Universität  
Unter den Linden 6  
D-10099 Berlin  
Courriel: tenorth@rz.hu-berlin.de

**Sabine Vanhulle**, de formation d'abord littéraire et linguistique et ensuite psychosociale, est docteure en sciences de l'éducation et professeure à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Son domaine d'enseignement et de recherche concerne les rapports théorie-pratique en formation. Elle dirige le groupe de recherche Théories, actions, langages et savoirs (TALES). Ses travaux actuels s'intéressent notamment aux processus de construction des savoirs professionnels dans l'alternance.

Adresse: Section des sciences de l'éducation – Université de Genève

Uni-Mail

CH-1211 Genève 4

Courriel: [sabine.vanhulle@unige.ch](mailto:sabine.vanhulle@unige.ch)

## Table des matières

<b>Introduction. Savoirs en (trans)formation.</b>	
<b>Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation</b>	7
<i>Rita Hofstetter &amp; Bernard Schneuwly</i>	
<i>Université de Genève</i>	
1 Des savoirs constitutifs communs pour les professions de la formation et de l'enseignement	8
1.1 La skholê consubstantielle de la modernité éducative?	8
1.2 Les savoirs comme objets et comme outils du travail de formation et d'enseignement	16
1.3 Un processus historique: transformations des savoirs par l'institutionnalisation de la formation des formateurs-enseignants	21
2 Trois enjeux au cœur des contributions de ce volume	24
2.1 Des savoirs spécifiques pour enseigner, une tendance séculaire ralliant ces professions	25
2.2 La place distinctive des savoirs à enseigner	27
2.3 Le rapport aux savoirs des formateurs-enseignants	30
Références bibliographiques	33
<b>Les savoirs: un enjeu crucial de l'institutionnalisation des formations à l'enseignement</b>	41
<i>Valérie Lussi Borer</i>	
<i>Université de Genève</i>	
1 Savoirs et modèles de formation à l'enseignement primaire	43
2 Savoirs et modèles de formation à l'enseignement secondaire	45
3 Formations pour l'enseignement primaire/secondaire	48
4 Des savoirs pour enseigner communs	49
5 Des identités professionnelles convoquant des savoirs de référence différents	50
6 Rapport profession-discipline	52
Références bibliographiques	54
Annexes	57
Annexe 1 : Étapes de l'institutionnalisation de formations à l'enseignement primaire en Suisse romande	57
Annexe 2 : Étapes de l'institutionnalisation de formations à l'enseignement secondaire en Suisse romande	58

<b>Contextes institutionnels et contenus disciplinaires de la formation des enseignants primaires versus secondaires.</b>	
<b>De l'École normale à l'Université</b>	59
<i>Lucien Criblez</i>	
<i>Université de Zurich</i>	
1 Les différentes organisations institutionnelles de formation des enseignants. L'exemple de Zurich	60
1.1 Formation des enseignants primaires	61
1.2 Formation des maîtres de gymnase	66
2 Orientation disciplinaire et contenus de la formation des enseignants	68
2.1 Formation des maîtres de gymnase	68
2.2 Formation des enseignants primaires	71
3 Perspectives	75
Références bibliographiques	78
<b>Différence de statut: différence de standards pédagogiques ?</b>	
<b>Évolution des compétences et des savoirs d'action des maîtres de gymnase (Prusse, fin du 19<sup>e</sup> – début du 20<sup>e</sup> siècle)</b>	83
<i>Heinz-Elmar Tenorth</i>	
<i>Universität Humboldt de Berlin</i>	
1 La thèse de la différence sous la loupe de l'histoire de la profession	83
2 Attributions ou réalités? Résistance à la réforme <i>versus</i> réforme des pratiques et réflexions des philologues	88
2.1 La réforme – le système scolaire gymnasial et la transformation du travail enseignant	88
2.2 La nouvelle psychologie – ou le regard sur l'enfant et les mécanismes internes du travail enseignant	90
2.3 La réforme des pratiques d'enseignement – centrées sur l'apprenant et liées aux compétences professionnelles	93
2.4 Profession, statut et image de soi des philologues	97
3 Conclusion	100
Sources et références bibliographiques	103
Archives	103
Sources imprimées	103
Références bibliographiques	106
<b>L'internationalisation de la professionnalisation de la formation à l'enseignement secondaire et ses retraductions dans des formes sociales nationales</b>	109
<i>Maurice Tardif &amp; Cecilia Borges</i>	
<i>Université de Montréal</i>	
Présentation	109
1 Tensions, enjeux et hiérarchisations du savoir professionnel dans les programmes de formation des maîtres du secondaire	111
2 Réformes et organisation de la formation à l'enseignement secondaire en Suisse romande et au Québec	115
2.1 Les systèmes de formation des enseignants en présence	115

2.2 Deux modèles de formation : un modèle intégré et un modèle consécutif	120
2.3 L'articulation des domaines du savoir professionnel : juxtaposition ou intégration ?	123
2.4 Identités et travail des formateurs	126
3 Conclusion	133
Références bibliographiques	135
<b>Savoir ou être ?</b>	
<b>Savoirs et identités professionnels chez les enseignants universitaires</b>	137
<i>Nicole Rege Colet* &amp; Denis Berthiaume**</i>	
<i>*HEP Vaud &amp; **Université de Lausanne</i>	
1 Les enseignants universitaires, un cas particulier ?	137
2 Le contexte universitaire et les forces en jeu	140
3 Les universités face à leur mission de formation	142
4 Le savoir enseigner universitaire	145
4.1 L'ancrage disciplinaire du savoir enseigner universitaire	146
4.2 L'académisation des savoirs enseigner à l'université	150
5 Le développement professionnel des enseignants-chercheurs	152
6 Conclusion. Que dire des savoirs pour enseigner pour les enseignants universitaires ?	155
Références bibliographiques	158
<b>Formateurs d'adultes et diffusion de la notion de rapport au savoir.</b>	
<b>Approche socio-historique</b>	163
<i>Françoise F. Laot</i>	
<i>Université de Paris Descartes</i>	
1 Renouveau des questionnements sur le savoir	165
2 Des « rapports à » fleurissent dans la littérature des années 1960	166
3 L'adulte en formation n'est pas un élève comme les autres	168
4 Des constats au programme de recherches	170
5 Le savoir des adultes étudié sous toutes les coutures	172
6 Les formateurs d'adultes et le rapport pédagogique	174
7 Propagation et transformations de la notion	177
Références bibliographiques	180
<b>Mutation des relations travail – formation et transformation des savoirs : une perspective éactive en éducation des adultes</b>	185
<i>Marc Durand</i>	
<i>Université de Genève</i>	
1 Évolution du travail et des relations travail – formation	186
2 Les savoirs ou l'action dans la formation	188
3 La transformation des conceptions des savoirs : l'hypothèse de l'éaction	191
4 Des savoirs à l'éaction : la conception de formations	193
5 La formation des formateurs : des rencontres de savoirs de troisième type ?	196
Références bibliographiques	198

<b>Contenus d'épreuves et outils de préparation en Sciences expérimentales et Technologie pour le recrutement des professeurs des écoles en France: les savoirs scientifiques et didactiques sont-ils bien définis?</b>	201
<i>Joël Lebeaume*, Nathalie Magneron** &amp; Jean-Louis Martinand*</i>	
<i>*Université Paris</i>	
<i>**Université d'Orléans</i>	
1 Introduction	201
2 Éducation scientifique et polyvalence des professeurs des écoles de 1990 à 2009	202
2.1 Une exigence récurrente mais inadéquate: la polyvalence des professeurs des écoles	204
2.2 Évolution de l'éducation scientifique et technologique à l'école primaire de 1990 à 2009	205
3 Conceptions et conditions de formation des professeurs des écoles (1990-2009)	207
3.1 Une conception en évolution pour les épreuves de recrutement	207
3.2 Vers une orientation minimaliste: connaissances scientifiques et règles organisationnelles	210
4 Les outils de formation aujourd'hui: des outils sous « cahiers de charges » avec des conseils normatifs	212
4.1 Les connaissances et capacités nécessaires pour le concours	212
4.2 Les familiarisations développées en formation	213
5 Une profession et des savoirs à définir	217
Références bibliographiques	218
<b>Savoirs dans la formation des enseignants de français langue première: une étude de cas sur l'argumentation orale</b>	221
<i>Roxane Gagnon &amp; Joaquim Dolz</i>	
<i>Université de Genève</i>	
1 Savoirs pour l'enseignement de l'argumentation orale, vers une catégorisation pour la formation	222
1.1 Les savoirs des disciplines contributives	223
1.2 Les savoirs didactiques	224
1.3 Les savoirs didactiques sur les pratiques professionnelles	225
2 Étude de cas: une recherche sur des pratiques de formation et de classe	227
2.1 L'argumentation orale dans le cadre de la culture générale	227
2.2 La séquence de formation continue	228
2.3 La séquence d'enseignement en classe de culture générale	231
2.4 Le choix d'un thème de débat dans la classe	233
2.5 Le rôle du modérateur dans la classe: le choix d'un double rôle	237
Conclusion	239
Références bibliographiques	242

<b>Dire les savoirs professionnels : savoirs de référence et logiques d'action</b>	245
<i>Sabine Vanhulle</i>	
<i>Université de Genève</i>	
1 Lorsque les jeunes enseignants (se) racontent...	246
1.1 Des savoirs de référence multiples	246
1.2 Les cadres de l'expérience	248
2 Une caractérisation des savoirs professionnels formalisés	249
2.1 Critères de repérage	250
2.2 Pistes interprétatives pour les analyses	252
3 Les méandres du discours en quête de savoirs professionnels	253
3.1 Sandrine (formation en enseignement primaire)	253
3.2 Laure et Sarah (formation en enseignement secondaire, sciences économiques)	257
3.3 Au-delà des analyses de cas...	259
4 Pistes conclusives	260
Références bibliographiques	262
<b>Rien n'est aussi pratique qu'une bonne théorie ! Retour sur une évidence trop aveuglante</b>	265
<i>Philippe Perrenoud</i>	
<i>Université de Genève</i>	
1 Poser le problème	268
1.1 Un état des lieux difficile à dresser	268
1.2 Deux modalités d'appropriation des sciences humaines et sociales	269
1.3 Des hypothèses dans trois registres	271
2 Pas besoin de comprendre si on a le sentiment de réussir	272
3 Des savoirs étranges : l'enjeu épistémologique	273
3.1 Des savoirs peu accessibles ou le deuil d'une simple application	274
3.2 Des savoirs en chantier ou le deuil des certitudes	275
4 Des savoirs étrangers : l'enjeu identitaire	277
4.1 Un savoir peut en cacher un autre : le deuil des disciplines	277
4.2 Le refus du désenchantement ou le deuil de la naïveté	279
4.3 Croire ce qu'on sait ou le deuil du sens commun	280
4.4 La résistance des élèves ou le deuil de la gratitude	281
4.5 Le sale boulot ou le deuil de la bonne conscience	283
5 Conclusion	284
Références bibliographiques	285
<b>Synthèse et discussion.</b>	
<b>Savoirs professionnels et professions enseignantes</b>	289
<i>Vincent Lang</i>	
<i>Université de Nantes</i>	
1 Savoirs de référence et modèles de professionnalité	290
1.1 Mandats et savoirs de référence	290
1.2 Professionnalisation : un nouveau mandat?	293



2	Unification et spécialisation des professionnels de l'enseignement et de la formation?	295
2.1	Savoirs à enseigner	295
2.2	Des savoirs pour enseigner?	297
2.3	Les savoirs comme ressources pour les acteurs?	297
3	Savoirs de référence et reconnaissance d'une expertise	299
3.1	La crédibilité limitée des savoirs professionnels	299
3.2	La croyance en l'expertise comme construction sociale	301
4	Conclusions	302
	Références bibliographiques	303
	<b>Notices biographiques</b>	305
	<b>Table des matières</b>	311

## **Collection Raisons Éducatives**

### **Concept éditorial**

*Raisons Éducatives* est une collection de la Section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève publiée en partenariat avec les Éditions De Boeck Université.

Chaque édition traite un thème de façon approfondie, avec des regards multiples permettant la controverse scientifique, en regroupant des travaux effectués aussi bien dans la section que dans d'autres universités.

*Raisons Éducatives* vise à...

- promouvoir un support scientifique de référence et de langue française, pouvant en principe couvrir l'ensemble des domaines de la recherche en éducation, et adressé en particulier à la communauté des chercheurs et des étudiants en sciences de l'éducation;
- privilégier les questions vives des théorisations éducatives, en développant une approche restituant la diversité disciplinaire des sciences de l'éducation, ainsi que leur spécificité et leur inscription plus large dans le domaine des sciences humaines et sociales;
- contribuer à donner forme, au fur et à mesure des publications et selon les cas :
  - à un repérage des objets et concepts émergents,
  - à un approfondissement des apories ou difficultés repérées comme majeures dans le champ,
  - à une ouverture de « chantiers » réflexifs nouveaux;
- développer les liens scientifiques entre universités sur des thèmes significatifs au plan des questions et des hypothèses de recherche.

### **Comité de rédaction**

Le travail principal du comité de rédaction est de définir le thème retenu pour chaque publication de la collection, de repérer et susciter les contributions souhaitées ainsi que de veiller au respect de l'orientation éditoriale.

Laurent FILLIETTAZ & Sabine VANHULLE (responsables du comité de rédaction), Abdeljalil AKKARI, François AUDIGIER, Jean-Michel BAUDOIN, Sylvie CÈBE, Marcel CRAY, Joaquim DOLZ, Rita HOFSTETTER, Valérie LUSSI, Olivier MAULINI, France MERHAN, Lucie MOTTIER, Jean-Paul PAYET, Christophe RONVEAUX, Bernard SCHNEUWLY et Maria-Luïsa SCHUBAUER LEONI.

ADRESSE : RAISONS ÉDUCATIVES

Université de Genève – *Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation* – Uni-Pignon, 40 Bd du Pont d'Arve, CH-1211 Genève 4

*Courrier électronique* : Marianne.Weber@unige.ch

Secrétariat : Marianne WEBER

## Comité scientifique

Le comité scientifique regroupe des chercheurs en éducation suisses et étrangers. La composition de ce comité est représentative des champs disciplinaires et des domaines de référence propres aux sciences de l'éducation. Chaque contribution de la série est soumise, pour expertise, à deux lecteurs du comité scientifique.

Cristina ALLEMANN-GHIONDA, Université de Cologne (Allemagne) – Franz BAERISWYL, Université de Fribourg (Suisse) – Jean-Marie BARBIER, Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris (France) – René BARBIER, Université Paris 8 (France) – Jean-Michel BAUDOUIN, Université de Genève (Suisse) – Élisabeth BAUTIER, Université de Paris VIII Saint-Denis (France) – Étienne BOURGEOIS, Université Catholique de Louvain (Belgique) – Christian BRASSAC, Université de Nancy 2 (France) – Jean-Paul BRONCKART, Université de Genève (Suisse) – Pierre CASPARD, Institut national de recherche pédagogique, Paris (France) – Nanine CHARBONNEL, Université de Strasbourg (France) – Bernard CHARLOT, Université Paris VIII Saint-Denis (France) – Anne-Marie CHARTIER, Institut national de recherche pédagogique, Paris (France) – Suzanne CHARTRAND, Université de Montréal (Canada) – Yves CHEVALLARD, Institut universitaire de formation des maîtres, Aix-Marseille (France) – Mireille CIFALI, Université de Genève (Suisse) – Marcel CRAHAY, Université de Genève (Suisse) – Lucien CRIBLEZ, Université de Zurich (Suisse) – Isabelle DELCAMBRE, Université Charles de Gaulle, Lille 3 (France) – Joaquim DOLZ, Université de Genève (Suisse) – Pierre DOMINICÉ, Université de Genève (Suisse) – Sandra ENLART, Université de Genève (Suisse) – Christine FÉLIX, IUFM Aix Marseille (France) – Annick FLUCKIGER, Université de Genève (Suisse) – Eckhart FUCHS, Georg Eckert Institute for International Textbook Research, Braunschweig (Allemagne) – José-Luis GARCIA GARRIDO, Université nationale d'éducation à distance, Madrid (Espagne) – Christiane GILLIÉRON, Université de Genève (Suisse) – Jean-Luc GURTNER, Université de Fribourg (Suisse) – Thérèse HAMEL, Université Laval (Canada) – Jean HEBRARD, Ministère de l'éducation nationale, Paris (France) – France HENRI, Télé-université, Sherbrooke (Canada) – Stefan HOPMAN, Université de Vienne (Autriche) – Geneviève JACQUINOT, Institut national d'agronomie et Université de Paris VIII Saint-Denis (France) – Malika LEMDAMI, Université de Genève (Suisse) – Yves LENOIR, Université de Sherbrooke (Canada) – Francia LEUTENEGGER, Université de Genève (Suisse) – Louis LEVY-GARBOUA, Université Paris I (France) – Pierre MARC, Université de Neuchâtel (Suisse) – Eduardo MARTÍ, Universidad de Barcelona (Espagne) – Robert MARTY, Université de Perpignan (France) – Jean-Pierre MEUNIER, Université Catholique de Louvain (Belgique) – Cléopâtre MONTANDON, Université de Genève (Suisse) – Nicole MOSCONI, Université de Paris X Nanterre (France) – Lucie MOTTIER, Université de Genève (Suisse) – Fernand OUELLET, Université de Sherbrooke (Canada) – Jean-Louis PAOUR, Université de Provence, Marseille (France) – Jean-Paul PAYET, Université de Genève (Suisse) – Danièle PÉRISSET, HEP du Valais, Université de Genève (Suisse) – Anne-Nelly PERRET-CLERMONT, Université de Neuchâtel (Suisse) – Marie-Jeanne PERRIN-GLORIAN, Université Paris VII (France) – André PETITAT, Université de Lausanne (Suisse) – Roland REICHENBACH, Université de Bâle (Suisse) – Yves REUTER, Université Charles de Gaulle, Lille 3 (France) – René RICKENMANN, Université de Genève (Suisse) – Laurence RIEBEN, Université de Genève (Suisse) – Christophe RONVEAUX, Université de Genève (Suisse) – Marie-Hélène SALIN, Université de Bordeaux 2 (France) – Frédéric SAUSSEZ, Université de Montréal (Canada) – Gérard SENSÉVY, IUFM de Bretagne, Université de Rennes (France) – Yves SCHWARZ, Université de Provence (France) – Claude SIMARD, Université de Laval (Québec, Canada) – François STOLL, Université de Zürich (Suisse) – Juan-Carlos TEDESCO, IIEP, Buenos Aires (Argentine) – Thérèse THÉVENAZ, Université de Genève (Suisse) – Sabine VANHULLE, Université de Genève (Suisse) – Karl WEBER, Université de Berne (Suisse) – ainsi que l'ensemble des membres de la Section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève.