

COMMENT ORGANISER DES SAVOIRS DE RÉFÉRENCE POUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Olivier REY

La pluralité des disciplines, courants et savoirs en éducation qui semblent devoir être mobilisés pour la formation a quelque chose de décourageant. Pourtant, celle-ci n'est pas forcément condamnée à la fragmentation et l'absence de cohérence. Il faut pour cela accepter de chercher les voies et moyens d'une culture générale des savoirs de référence en éducation, basée sur l'articulation étroite avec la pratique pédagogique, plutôt que de poursuivre la quête vaine d'une science appliquée à l'éducation.

L'enjeu actuel de la formation des enseignants pourrait être résumé à celui de former des spécialistes de l'apprentissage ou, tout du moins, des apprentissages qu'ils auront à mener dans un contexte particulier. Le professeur des écoles devrait être formé pour devenir un spécialiste de l'apprentissage de jeunes enfants afin de leur faire acquérir les bases d'un rapport scolaire au monde. Le professeur du second degré devrait être formé pour devenir un spécialiste de l'apprentissage d'adolescents et de jeunes adultes, afin de leur faire acquérir certains savoirs disciplinaires qui organisent les connaissances.

Derrière la banalité de la formulation, ce rappel implique pourtant que les savoirs en jeu concernent aussi bien ce qui se passe dans la classe que l'environnement des institutions éducatives, aussi bien ce qui concerne le développement cognitif de l'enfant que sa socialisation familiale, aussi bien les caractéristiques des différentes matières scolaires que celles de la forme historique de l'école, etc.

Ce n'est donc pas par un souci d'éclectisme de bon aloi qu'on convoque la pluralité des savoirs de référence pour la formation des enseignants, mais par nécessité professionnelle pour fonder une expertise professionnelle. Quels sont ces savoirs de référence ?

Quel bagage disciplinaire minimum pour tous les enseignants ?

Il est d'usage, lorsqu'on traite de la formation des enseignants, de passer rapidement sur la maîtrise de la discipline d'enseignement, censée être l'affaire des concours de recrutement. On ne s'attardera pas ici sur le problème de la qualité académique, parfois soulevé par des décalages entre le nombre de candidats et le nombre de postes au concours. On attirera en revanche l'attention sur ce que signifie la maîtrise disciplinaire dans le contexte du socle commun de la scolarité obligatoire. D'une part, quelles compétences disciplinaires minimales attendre des professeurs des écoles, alors qu'on constate souvent qu'une insuffisante connaissance dans telle ou telle « matière » scolaire débouche sur de réelles difficultés

didactiques et pédagogiques ?¹ D'autre part, quelle « culture générale disciplinaire » attendre de n'importe quel enseignant ? A l'occasion des enseignements interdisciplinaires, on se rend bien compte qu'il est pertinent qu'un enseignant de français maîtrise quelques notions élémentaires de mathématiques, ou qu'un enseignant de SVT maîtrise quelques notions d'Éducation physique et sportive, etc. Quand on s'intéresse à la mise en place du cycle 3, aux « éducation à... » ou à la formation de la citoyenneté, on comprend aussi qu'il est embarrassant pour un enseignant d'avouer une certaine incompétence en dehors de son champ disciplinaire d'origine. La sédimentation historique et institutionnelle explique ces constats mais ne justifie pas le peu d'interrogations sur le bagage minimal de savoirs, on pourrait parler de « culture disciplinaire commune », que chaque enseignant devrait maîtriser. En articulation avec ces savoirs à enseigner, les savoirs pour enseigner sont au cœur de la formation des enseignants. Certains d'entre eux sont issus des équipes de recherche des universités pendant que d'autres ont partie liée avec la pratique éducative.

Les savoirs sur l'éducation produits par l'université

En France comme au niveau international, une série de disciplines universitaires a historiquement contribué à produire des savoirs pour l'éducation, dont on peut citer particulièrement la psychologie, la sociologie, l'histoire et la philosophie². Progressivement, la plupart des sciences humaines et sociales a apporté une contribution plus ou moins importante à l'éducation: l'économie, la géographie, les sciences du langage, les sciences de l'information et de la communication, l'éducation physique et sportive, etc.

D'autres disciplines plus récentes ont produit des connaissances pertinentes pour mieux éclairer certains processus éducatifs. Le développement du numérique a par exemple amené des chercheurs à s'intéresser de près aux environnements informatiques pour l'apprentissage humain. Les progrès des savoirs en neurosciences ont fait naître d'importants espoirs pour mieux comprendre les développements cognitifs des enfants.

Enfin, on ne peut ignorer les didactiques qui occupent une place particulière. C'est en effet surtout à partir de la France et de certaines aires francophones³ que s'est institutionnalisé un ensemble de courants de travaux autour de la didactique des mathématiques, puis des didactiques dans presque l'ensemble des disciplines scolaires (didactique du français, didactique de la physique, didactique de l'histoire et géographie, didactique des langues

¹ Le manque de maîtrise de notions élémentaires en mathématiques est par exemple souvent noté pour expliquer une part des difficultés d'enseignement à l'école primaire dans le domaine de l'apprentissage du nombre ou des opérations.

² Furling John et Lawn Martin (dir.). *Disciplines of Education: Their Role in the Future of Education Research*, London: Routledge, 2010

³ Même si le champ de l'enseignement des sciences (qu'on retrouve sous le terme de *science education*) est très important au niveau international.

vivantes, didactique de l'EPS...) et même ensuite de la didactique comparée, de la didactique professionnelle, etc. Ainsi, plusieurs centres de recherche en France sont identifiés en référence à des travaux didactiques dominants en leur sein, ce qui est relativement singulier par rapport au champ international de la recherche en éducation. S'il serait imprudent de tenter de définir ce que sont ces didactiques, puisque même le rapport aux matières d'enseignement ne suffit pas à toutes les rassembler, on peut en retenir une attention centrée sur les contenus comme objets d'enseignement et d'apprentissage.

Disciplines contributives et didactiques sont les deux éléments principalement constitutifs de la recherche en éducation, dont le caractère pluridisciplinaire est évident. Il s'agit bien d'articuler une diversité de démarches et de regards, selon que l'on s'intéresse à tel ou tel aspect de l'éducation. Cette affirmation est déjà source de nombreux problèmes en formation des enseignants : si tout un chacun conviendra bien de l'intérêt de principe de la juxtaposition des approches, chaque « discipline » pourra estimer être porteuse d'une robustesse suffisante à nourrir seule une approche scientifique de l'éducation. Il suffit de parcourir les bibliographies des écrits académiques portant sur des objets éducatifs pour constater que le croisement des regards et des approches est l'exception plus que la règle ! Si l'on prend l'exemple de l'apprentissage de la lecture, on pourra identifier des approches relativement autonomes les unes des autres en psychologie, en sciences du langage, en histoire, en neurosciences, en didactique du français, en sociologie, etc.

On imagine alors le défi que cette « pluridisciplinarité » peu ordonnée pose aux formateurs d'enseignants, avec la tentation de présenter plutôt tel ou tel courant de recherche, en fonction de sa formation d'origine ou de ses affinités. Sinon, comment restituer à la fois l'intégrité de chaque approche tout en identifiant sa complémentarité avec les autres ? Comment aider le formateur puis l'enseignant à faire ce travail de synthèse que les chercheurs n'ont généralement pas réalisé à leur niveau ? Comment assurer une certaine unité de la formation ?

On pourra à ce moment invoquer les « sciences de l'éducation », dont le poids dans la formation des enseignants est souvent inversement proportionnel aux fantasmes qu'elles suscitent dans certains débats publics. Dans l'esprit de certains de leurs concepteurs, les sciences de l'éducation sont un champ interdisciplinaire, au delà d'une juxtaposition des regards sur l'éducation. Néanmoins, force est de constater que la 70^e discipline du CNU⁴ reste en grande partie hybride : parfois multi-référentielle, parfois lieu carrefour, parfois même affiliation de circonstance pour une approche essentiellement disciplinaire.

Ces problèmes majeurs de pluridisciplinarité ou d'interdisciplinarité peuvent paraître dissuasifs

⁴ Conseil national des universités

ou insurmontables, tant que l'on reste dans un paradigme implicite de formation des praticiens par les savoirs de la recherche. C'est bien ce genre de raisonnements qui amène à imaginer sans cesse de nouveaux arrangements institutionnels et scientifiques ou à vouloir identifier la recherche « véritablement scientifique » qu'il suffira d'appliquer à l'éducation⁵. Ces raisonnements ne débouchent généralement que sur des impasses, faute de mettre au centre de leur formation les enseignants eux-mêmes.

Des savoirs construits par et pour la pratique pédagogique

A côté des savoirs formalisés par la recherche, il existe des connaissances issues de l'expérience, qui circulent dans les salles des profs comme dans celles des masters de formation des enseignants. Distinguer entre savoirs de recherche et savoirs de praticiens est d'ailleurs un exercice bien connu, voire même convenu, que les chercheurs s'efforcent de dépasser⁶. Dans le même ordre d'esprit, on décrit souvent avec un brin de condescendance les néo-enseignants en formation comme des novices en quête de recettes et de trucs pour tenir la classe, rejetant toute théorie au nom de l'urgence de leurs enjeux professionnels immédiats.

En matière de formation des enseignants, il nous semble pourtant que l'efficacité même de la formation réside dans la capacité à apporter simultanément des réponses aux attentes des étudiants dans deux registres :

- celui de la réponse à des problèmes immédiats et singuliers ;
- celui de la production de références durables et généralisables.

Une formation qui rejette les attentes immédiates des professionnels, au nom de postures réflexives plus élevées, court le risque d'être peu appropriée voire rejetée. On attend d'une formation de professionnels qu'elle réponde à des enjeux de métiers ordinaires, pas qu'elle reproduise le schéma des études universitaires ou l'opposition entre théorie et pratique.

La formation gagne au contraire à prendre au sérieux les implications d'une acception du métier enseignant comme une « profession », au sens plein du terme. Après avoir identifié une situation de métier caractéristique ou prototypique, l'enjeu est bien d'amener les enseignants vers les principes organisateurs et les schèmes régulateurs qui permettent de dépasser le singulier pour arriver à théoriser ce qui a fait qu'une posture, un geste ou une activité éducative a été efficace au regard des objectifs poursuivis (surmonter une difficulté, améliorer des

⁵ Rey Olivier, « Du laboratoire au terrain : comment la recherche fait ses preuves en éducation », *Dossier de veille de l'IFÉ*, n° 89, 2014, Lyon : ENS de Lyon. En ligne : <http://edupass.hypotheses.org/13>

⁶ Perrenoud Philippe, Altet Marguerite, Lessard Claude et Paquay Léopold, *Conflits de savoirs en formation des enseignants*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, « Perspectives en éducation et formation », 2008

résultats, pacifier le climat scolaire, obtenir un certain comportement des élèves, introduire plus d'équité dans l'évaluation...). Pour éviter de confondre une vraie formation avec un compagnonnage, il s'agit d'impliquer les enseignants dans des démarches caractéristiques de la recherche, en premier lieu la problématisation, en second lieu, quand c'est possible, la modélisation ou sinon l'identification de récurrences et enfin, en troisième lieu, la manipulation, la mise en situation ou l'expérimentation⁷.

Arrêtons nous sur la problématisation car c'est sans doute le moment clé d'une vraie entrée en formation. Plutôt que d'exposer des savoirs d'autorité ex-cathedra, il s'agit ici d'enrôler les enseignants dans une réflexion sur des situations éducatives, sur les défis qu'elle présente et sur les connaissances et savoirs potentiellement susceptibles d'y répondre. De nombreuses recherches sur la formation des enseignants montrent en effet la plus-value des approches cliniques ou, du moins, de celles qui partent des situations éducatives réelles, dans lesquelles les références issues de la recherche et de l'expérience sont mobilisées comme autant de lectures différentes ou complémentaires.

On retrouve ainsi le souci, précédemment exprimé, de l'unité de la formation. C'est en organisant une lecture collective et étayée des situations éducatives, plutôt qu'en administrant une série de savoirs d'autorité plus ou moins stables, que les formateurs permettent aux enseignants de construire une certaine cohérence réflexive. De même que l'université est souvent définie comme un lieu de formation par et pour la recherche, la formation des enseignants gagnerait probablement alors à être définie comme un processus de formation par et pour la pratique pédagogique.

Une culture générale de recherche en éducation pour les formateurs

Cette démarche implique de penser en conséquence le métier de formateur d'enseignant. Il est probablement irréaliste d'imaginer un seul modèle de formateur, particulièrement en formation initiale où la diversité des intervenants – enseignants-chercheurs, formateurs permanents, formateurs en service partagé, etc. - constitue une contrainte mais aussi une richesse. En revanche, il n'est pas interdit de se demander si, dans ce domaine aussi, il ne serait pas pertinent de disposer d'une culture commune des savoirs ou tout du moins des référentiels de recherche qui peuvent être utilisés pour l'action pédagogique. Certes, on ne peut pas trouver dans le champ de l'éducation une dimension cumulative par nature comparable à ce qu'on trouve en physique ou en biologie. Néanmoins, tous les savoirs, qu'ils proviennent de la recherche ou qu'ils soient issus de l'expérience, ne se valent pas et n'ont pas le même rapport à

⁷ Voir à ce sujet les propositions du Centre Alain Savary de l'IFÉ dans le contexte de la formation continue des enseignants : « Concevoir des formations pour aider les enseignants à faire réussir tous les élèves », 2016, version 4. En ligne : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/concevoir-des-formations>

l'intervention éducative. Certains améliorent l'intelligibilité du réel, d'autres éclairent le contexte éducatif, pendant que d'autres encore sont directement mobilisés pour étayer ou permettre l'action. Quels sont leurs critères et surtout leur portée relative de validité ? Qu'est-ce qu'on « ne peut pas ignorer » pour reprendre les termes de R. Goigoux⁸ ? Autrement dit, ne serait-il pas utile voire nécessaire qu'une partie significative des formateurs dispose à la fois des clés de compréhension du paysage de la recherche et des clés de compréhension des impératifs de la mise en contexte professionnel ? Là réside sans doute le coeur de la définition de ces médiateurs ou de ces « passeurs »⁹ entre la recherche et le monde de l'éducation qu'on évoque fréquemment depuis quelques mois.

Olivier Rey

Chargé de mission à l'Institut français de l'Éducation

Ingénieur de recherche à l'ENS de Lyon

⁸ Goigoux Roland , « Quels savoirs utiles aux formateurs ? », 2016, Centre Alain Savary, Institut Français de l'Éducation (ENS de Lyon) . En ligne : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/nouvelles-professionnalites/formateurs/roland-goigoux-quels-savoirs-pour-les-formateurs>

⁹ Nous avons employé pour la première fois le terme de « passeurs » en 2014, pour traduire le terme de « *brockers* » utilisé par des chercheurs anglophones dans le domaine de la mobilisation des connaissances en éducation. Rey Olivier (2014). « A la recherche des passeurs en éducation ». *Eduveille*, 14 février 2014. En ligne : <https://eduveille.hypotheses.org/6086>

Les textes

Les articles devront se limiter à 15 000 caractères (espaces compris). **Un bref chapeau** (5 à 8 lignes), en italique, précèdera le texte de l'article dont il présentera la problématique et les idées principales. Les témoignages se limiteront à 12 000 caractères.

La saisie des textes

Les textes seront saisis au format WORD.

Les textes seront rédigés en Arial 11 ou équivalent, avec à gauche et à droite une marge de 2,5 cm.

Le titre de l'article sera en Arial 14 gras et en majuscules. L'auteur indiquera, sous le titre, son prénom (Arial 12 gras + minuscules) et son nom (Arial 12 gras + majuscules). Il rappellera à la fin du texte ses prénom et nom, ses fonctions et l'établissement ou l'organisme dans lequel il exerce.

Il est conseillé de ne pas aller au-delà de deux niveaux d'intertitres (1^{er} : 12 gras ; 2^e : 11 gras et italique). Ne pas numéroter les titres.

Il est impératif de proscrire l'utilisation de la mise en forme automatique des titres.

Les notes et références bibliographiques

Les notes seront placées en bas de page dans un pas de caractère inférieur (Arial 9) à celui du corps du texte de l'article : en caractères italiques.

Il est demandé d'utiliser la commande « notes de bas de page » pour une mise en page automatique des notes en bas de page.

Les références bibliographiques peuvent être reportées à la fin de l'article dans

un pas de caractère Arial 10. Elles comporteront :

- pour les ouvrages : nom et prénom de l'auteur, titre de l'ouvrage (en italique), éditeur, date d'édition
- pour les revues : nom et prénom de l'auteur, titre de l'article entre guillemets, nom de la revue (en italique), numéro, mois, année.

Il est impératif de limiter le nombre de références bibliographiques à 8.

Autres recommandations

Utiliser les caractères *italiques* pour les néologismes et les mots ou expressions en langue étrangère. Nous demandons aux auteurs de bien vouloir nous communiquer une adresse fiable à laquelle