Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 18 (1996)

Heft: 2

Artikel: Savoirs de référence, savoirs pratiques en formation des enseignants: une opposition discutable

Autor: Perrenoud, Philippe

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-786158

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 13.12.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Savoirs de référence, savoirs pratiques en formation des enseignants: une opposition discutable*

Philippe Perrenoud

On oppose volontiers, dans la formation des enseignants, les savoirs savants (ou savoirs de référence), disciplinaires ou didactiques, aux savoirs «pratiques», qui seraient acquis durant les stages, sur le terrain, au gré de l'expérience. Cette opposition simplifie le tableau et évite de se demander à quoi servent les savoirs dans l'action et comment ils sont mobilisés en situation. Cet article aborde la problématique de la transposition didactique à partir des pratiques enseignantes et de tous les savoirs qu'elles utilisent, et plus globalement de la construction d'un habitus et de compétences professionnelles

Savoirs de référence, savoirs pratiques: cette opposition ne me convainc pas. Sachons d'abord que, sur des sujets pareils, nous sommes condamnés aux malentendus. Nous manions des choses complexes, abstraites. Les enjeux sont importants, puisqu'il y va de l'intérêt des formateurs et des formés, mais aussi de leur idéologie, de leur rapport au savoir. Il est difficile de parler du savoir sereinement. Je ne compte donc ni mettre tout le monde d'accord, ni proposer un discours fermé sur les savoirs dans le métier et dans la formation des enseignants.

Il est actuellement très à la mode de multiplier les typologies des savoirs des enseignants (Raymond, 1993; Van der Maren, 1993). On pourrait donc longuement disserter à propos des notions de savoir de référence ou de

* Texte d'une intervention au Séminaire de l'IUFM de Grenoble, Autrans, 21-23 avril 1994. Le thème *«Savoirs de référence, savoirs pratiques»* m'était proposé. Cette opposition ne me parlait guère, mais elle a cours dans les Instituts de formation des maîtres en France. J'ai donc choisi de la discuter.

savoir pratique. Cette réflexion ne mène pas très loin si on ne situe pas les savoirs par rapport à d'autres aspects de la formation des enseignants, et en référence à la problématique plus globale de la transposition didactique et de la construction des compétences en formation professionnelle (Perrenoud, 1994a).

1. La nécessaire transposition didactique

Voici, de façon très schématique, les transformations que subissent les savoirs dans leur processus de scolarisation et de transposition didactique (Verret, 1975) :

La chaîne de transposition didactique

Savoirs et pratiques ayant cours dans la société

↓

Curriculum formel, objectifs et programmes

↓

Curriculum réel, contenus de l'enseignement

↓

Apprentissage effectifs et durables des élèves

On se doute que, d'étage en étage, il se produit des déperditions, des transformations, des trahisons, mais aussi des émergences. Certaines disciplines scolaires, comme la géographie, la grammaire, sont, à l'origine, des «inventions» internes de l'école, que la société a adoptées, et qui sont devenues après coup des champs du savoir savant. On sait aussi qu'à l'intérieur des disciplines, par exemple en mathématique, certaines notions sont sinon inventées de toutes pièces par l'école, du moins fortement détournées de leur sens initial (Chevallard, 1991).

La chaîne de transposition s'accompagne aussi de considérables décalages dans le temps entre le moment où un savoir a cours dans la société ou la cité savante, et le moment où il est enseigné à l'école. Dans certains

domaines, par exemple en biologie, les programmes sont constamment révisés pour tenir compte de la recherche, dans d'autres, pour des raisons diverses et parfois légitimes, notamment le caractère sélectif de ce savoir, on conserve dans les programmes des savoirs un peu datés au regard des avancées de la science, mais enseignables au degré considéré.

Dans la chaîne de transposition didactique, les savoirs sont transformés non par perversité ou méconnaissance, mais parce que c'est indispensable pour les enseigner et les évaluer, diviser le travail entre les professeurs, organiser des plans et des parcours de formation, gérer des progressions annuelles à raison de quelques heures de cours par semaine. Ces aménagements, nécessaires sous l'angle didactique, impliquent des opérations de découpage, de simplification, de stylisation, de codification des savoirs et des pratiques de référence.

Dans la formation professionnelle des enseignants, le même schéma s'applique : enseigner est une pratique qui a cours dans la société. Former des enseignants suppose qu'à partir des pratiques enseignantes, on reconstitue les savoirs et les compétences nécessaires (Arsac et al., 1994). Sur cette base, on peut fixer les objectifs et les contenus de la formation, le *curriculum formel.* Ensuite, dans l'application du plan de formation, un certain nombre de contenus effectifs de formation seront choisis par les formateurs et parfois négociées avec les étudiants. Les formateurs ont une grande marge d'interprétation. Il s'ensuit que le *curriculum réel* n'a pas toujours de rapports étroits avec le curriculum formel. Aussi, avant de faire un nouveau plan, il faut se demander si le plan en vigueur a été effectivement appliqué.

2. Evaluer le curriculum réel et ses effets

Une partie des manques d'une formation, quelle qu'elle soit, naissent non de l'inadéquation du plan de formation, mais de l'écart qu'introduit sa mise en oeuvre. La fuite en avant vers un nouveau plan de formation n'est pas alors une réponse adéquate. Mieux vaudrait analyser les raisons pour lesquelles des intentions très louables et satisfaisantes sur le papier se traduisent en réalité par autre chose, parfois par le contraire.

C'est particulièrement vrai de la cohérence d'une formation. La transposition didactique fait passer d'un univers du texte, dont la cohérence est d'ordre logique et discursif, à un ensemble d'activités et d'apprentissages dont la cohérence devrait se mesurer à leur intégration dans l'esprit du formé. Or, souvent, les formateurs composent avec le temps et les moyens qu'ils ont, la demande du public, leurs propres convictions; le résultat final n'a parfois qu'un rapport lointain avec ce qu'ils sont censés faire. Il ne s'agit pas de condamner des «déviances», mais de s'interroger sur les dérives, les appauvrissements, les réinterprétations de tel ou tel fragment du plan de formation (par exemple stages, mémoire, dossier).

Les institutions de formation ont la *mémoire courte.* Si elles ne prennent pas périodiquement le temps de reconstruire du sens et de la cohérence, les pratiques échappent aux intentions, au fil conducteur, à la continuité que les plans de formation sont censés garantir sur le papier. L'écart est d'autant plus grand que le plan de formation se fonde sur une image très idéaliste des attitudes et des compétences des formateurs qui ont à le mettre en œuvre. A quoi bon planifier une formation à et par la recherche si les formateurs ne sont pas à l'aise dans ce domaine? Ou insister sur une démarche clinique ou l'analyse des pratiques si les formateurs aspirent à donner des cours et à dispenser des savoirs?

A supposer qu'il n'y ait aucune distance entre le curriculum réel et les contenus effectifs de la formation (ce qui serait extraordinaire), cela n'assure pas que les formés auront construit dans leur tête ce que le plan de formation prétend atteindre : dans une université comme ailleurs, les apprenants ne sont pas toujours décidés à apprendre; ils ont, plus qu'ailleurs, des stratégies d'orientation, de choix d'options, de lecture, de travail, de bachotage susceptibles de pervertir les meilleurs plans de formation. Un plan bien fait est aussi un *piège* dont les formés tentent de se sortir par toutes sortes de moyens légitimes ou illégitimes, parce qu'ils ne veulent pas faire tout ce qu'on leur demande et qu'ils cherchent les solutions les moins fatigantes plutôt que les plus formatrices. Une formation d'adultes n'annule pas ce problème : les adultes, jeunes ou non, peuvent être aussi ambivalents, louvoyants, incohérents et malins que des enfants, avec en outre une plus forte aptitude à sauver les apparences. L'un des dilemmes oppose le contrôle serré des parcours et des apprentissages à une forte responsabilisation des formés. Traiter les étudiants comme des enfants n'est pas défendable si l'on veut former des professionnels compétents et autonomes. En même temps, une structure trop ouverte, qui laisse trop de place aux stratégies des étudiants, peut aboutir à des formations incomplètes. Aujourd'hui, par exemple, à Genève, grâce au système des unités capitalisables et des options, un étudiant peut achever ses études sans avoir travaillé sérieusement sur le thème de l'évaluation. Faut-il imposer certains modules, mais alors où s'arrêter? Faire confiance au bon sens des étudiants et à la formation continue? Entre strict encadrement et laisser-faire, l'équilibre est difficile à trouver. Or, un plan de formation vaut notamment par la cohérence de sa doctrine à cet égard et l'explicitation des règles du jeu. Plus elles sont larges, moins on peut se borner à analyser l'offre de formation ; il convient d'examiner de près la façon dont les étudiants se servent des degrés de liberté que le système leur laisse.

3. Partir de pratiques plutôt que de savoirs savants

Le problème de la transposition didactique se complique en formation professionnelle. L'acception courante de la notion de transposition, par

exemple en didactique des mathématiques, se réfère à la scolarisation de savoirs savants (Chevallard, 1991). On peut faire le même raisonnement dans les disciplines comme l'histoire, la géographie, la biologie, la physique, l'économie : d'un corps identifiable de savoirs théoriques, il s'agit d'extraire des programmes adaptés à un âge et une filière. Le problème se complique pour les langues. Chacun sait que la linguistique ne dicte qu'une partie limitée des contenus de l'enseignement du français. Ils ne sont pas, pour l'essentiel, la transposition de savoirs savants, mais de normes et de pratiques sociales de la langue, matérialisées notamment dans des corpus d'écrits sociaux et de pratiques orales.

En formation professionnelle, on se trouve confronté au même problème. Il y a certes toujours certains savoirs savants à transposer, notamment des connaissances scientifiques et techniques. La transposition tient cependant compte, plus que dans l'enseignement secondaire, de la nécessaire intégration de ces savoirs en situation d'action: un médecin n'est pas l'addition d'un pharmacologiste, d'un biologiste, d'un pathologiste, etc. On transpose également à partir de savoirs professionnels constitués, qui ne sont pas savants au sens classique du terme, même s'ils sont codifiés. On transpose aussi à partir de «savoirs pratiques», encore moins organisés et nommés que les savoirs professionnels. On transpose enfin à partir de pratiques, qui mettent en oeuvre non seulement des savoirs, mais une culture, un habitus, des attitudes, des savoir-être.

Cet élargissement pose un problème: la transposition de savoirs savants vise à proposer des savoirs scolaires aussi proches que possible de l'état de la science, tel qu'il est défini par les institutions les plus légitimes. La référence est claire, parce que la science est organisée, dans notre société, de sorte que le savoir savant se présente comme tel, avec des points de controverse, mais aussi des points de consensus (exemple, la théorie des ensembles en mathématique). Le savoir savant auquel se référer est assez bien délimité et il existe des porte-parole autorisés de chaque savoir savant : les universités, les chercheurs, les sociétés savantes, les auteurs publiés après arbitrage par les revues scientifiques, les communications accueillies dans les colloques et congrès.

Pour les pratiques professionnelles, la référence est beaucoup moins facile à cerner, parce qu'elles forment des *nébuleuses,* parce que la diversité est la règle, parce que l'opacité des actes des enseignants est parfois très forte, parce que personne n'est l'emblème ou le porte-parole autorisé des praticiens. Qui peut dire ce qu'est la pratique pédagogique de référence aujourd'hui? Ni de droit ni de fait, nul n'a le monopole de la parole dans ce domaine. Les conceptions de la pratique s'affrontent et, si la légitimité et l'influence des uns et des autres sont inégales, nul n'est assez fort pour «faire taire» les autres voix, celle par exemple des gens qui disent que la pratique enseignante est un don de la personne et que la formation est inutile. De fait, *la* pratique enseignante n'existe pas. Il y a un large éventail de pratiques différentes et pour certaines, contradictoires, inconciliables. Pour construire un plan de formation, doit-on se référer à certaines plutôt que d'autres? Lesquelles?

Que faire par ailleurs des non-dits du métier (Perrenoud, 1995a), des différenciations sauvages (Perrenoud, 1995b), des stratégies de communication, d'incitation, de maintien de l'ordre (Perrenoud, 1995c) et plus globalement des diverses facettes du métier qui ne sont pas décrites aussi ouvertement que les méthodologies d'enseignement proprement dites?

A cela s'ajoute un autre problème. La transposition didactique ne cherche pas à anticiper sur l'évolution des savoirs savants, puisque, par définition, les savoirs savants sont censés correspondre à l'état le plus avancé de la science. Comment pourrait-on enseigner la mathématique en anticipant sur son état en 2030? Sur les pratiques professionnelles, et en particulier la pratique enseignante, on ne peut pas avoir la même sérénité. Il vaudrait mieux former les gens aux pratiques probables de 2020 ou 2030, puisque les nouveaux enseignants auront une durée de vie professionnelle importante. Vers quoi faut-il tendre? On a le choix entre :

- une transposition conservatrice, mais réaliste: on fait des futurs enseignants de véritables «poissons dans l'eau»;
- une transposition idéaliste : on fait des futurs enseignants des «poissons pilotes», qui préfigurent l'avenir et encouragent l'*aggiornamento* de leurs collègues plus anciens.

Il faut trouver un moyen terme intelligent, pour l'institution et pour les personnes. Quel sens y aurait-il, par exemple, à envoyer dans les lycées et collèges des gens qui en savent très long sur l'évaluation formative, mais sont incapables de mettre des notes, alors que c'est la première chose qu'on leur demande dans les écoles, en leur suggérant d'oublier l'évaluation formative? De même, à quoi bon former des gens à la différenciation, si, une fois en fonction, ils n'ont ni le temps, ni les moyens, ni le droit de la pratiquer? Entre des enseignants tellement novateurs qu'ils ne trouveront pas de place dans le système, et d'autres tellement conservateurs qu'ils n'apporteront rien à son renouvellement, comment trouver un moyen terme?

On voit que, pour construire un plan de formation et conduire la transposition didactique dans le champ d'une formation professionnelle, il faut faire des choix susceptibles de préparer non seulement l'avenir le plus probable, mais le plus souhaitable. Ces choix ne sont pas seulement conceptuels; ils sont partiellement idéologiques et stratégiques. Pour faire une transposition didactique et fixer des objectifs de formation à un métier, on doit affronter un champ de forces et de contradictions, même s'il reste un certain nombre d'implicites. Qu'est-ce qu'enseigner? Transmettre des savoirs ou créer des situations d'apprentissage? Il faut choisir entre ces deux extrêmes, non seulement au niveau des pratiques enseignantes, mais aussi au niveau des théories de l'apprentissage et de la construction des connaissances. Le tableau est complexe et c'est en partie pourquoi, quand on discute de formation des enseignants, on traite de tant de problèmes, dans tant de registres différents. Il n'est pas étonnant qu'on ait du mal à se comprendre.

4. Professionnalisation et pratique réflexive

Concevoir une formation des enseignants, c'est d'abord répondre à la question: quel débutant voulons-nous former? Pour cerner un profil prometteur, deux mots clefs se présentent, qui sont aussi des sources inépuisables de malentendus: professionnalisation et pratique réfléchie.

L'expression «professionnalisation» évoque toutes sortes d'images. Pour moi, dans son sens le plus fort, la professionnalisation d'un *métier* se définit comme sa transformation progressive en *profession.* Le médecin, l'architecte, le chercheur, le magistrat, l'avocat, le manager, l'expert sont des figures emblématiques du professionnel : leur point commun est d'être quotidiennement confrontés à des problèmes d'une telle complexité que nul ne peut leur prescrire d'avance une ligne de conduite, ni décider à leur place de la meilleure stratégie. C'est pourquoi on nantit les professionnels d'une formation théorique de haut niveau, de savoirs de référence, mais aussi d'un certain nombre de *schèmes* de perception, d'analyse, de décision, grâce auxquels ils mobilisent leurs savoirs à bon escient. Les professionnels ne suivent pas de directives, ils poursuivent des objectifs (qui leur sont assignés par leur corporation, leurs clients ou leur employeur) et respectent une éthique (qui leur interdit notamment d'employer n'importe quels moyens). A l'intérieur de ces limites, les professionnels ont une immense liberté, qui se paie d'une immense responsabilité. Liberté parce qu'ils choisissent leurs méthodes de travail; et responsabilité parce que s'ils se trompent, ils sont les premiers à rendre des comptes, y compris en justice (Altet, 1994; Bourdoncle, 1991, 1993; Lessard, Perron & Bélanger, 1993; Perrenoud, 1993b et c; 1994d). Dans ce sens, les enseignants ne sont pas des professionnels à part entière, leur métier est à mi-chemin entre un métier d'exécutant et une vraie profession. S'ils suivent le programme, respectent l'horaire et utilisent les méthodes et les moyens d'enseignement conseillés ou prescrits, ils sont «couverts». Ce sont les limites de leur liberté et de leur responsabilité. Ils ne sont pas jugés sur l'efficacité de leur action pédagogique, mais sur sa conformité aux standards définis par le système éducatif. A qui rend-on compte quand on est enseignant, devant qui est-on responsable? C'est une question extrêmement confuse. La plupart des enseignants répondent : *«Je ne me sens responsable que devant moi-même»* ou invoquent les intérêts des élèves, tout en reconnaissant qu'ils ne leur posent pas la question! Aucun enseignant ne dit aux parents ou aux élèves: *«Je prétends vous former avec des démarches didactiques que j'ai choisies en toute autonomie et dont j'assume les risques; si les résultats sont décevants, c'est à moi qu'il faut vous en prendre».* Les enseignants renvoient la responsabilité au système, au programme, à l'horaire, à l'administration, à la sélection antérieure, aux familles, aux élèves. Aller vers la professionnalisation, c'est aller vers un métier plus responsable et plus autonome. Cela exige une formation de haut niveau, qui permette effectivement de construire des modes de gestion de classe, des démarches pédagogiques, des méthodes d'évaluation, voire des

programmes, à l'intérieur d'objectifs d'apprentissage clairs.

La professionnalisation implique une *pratique réflexive,* qui exige la capacité de faire évoluer ses actes professionnels et de compléter ses savoirs et savoir-faire au gré de l'expérience et des problèmes qu'on rencontre. Un praticien réflexif est quelqu'un qui ne se contente pas de ce qu'il a appris en formation initiale, ni de ce qu'il a découvert dans ses premières années de pratique, mais qui remet constamment sur le métier ses objectifs, ses démarches, ses évidences, ses savoirs. Il entre dans une boucle sans fin de perfectionnement, parce qu'il théorise lui-même sa pratique, seul ou de préférence au sein d'une équipe pédagogique. Il se pose des questions, tente de comprendre ses échecs, se projette dans l'avenir; il prévoit de faire autrement la prochaine fois, ou l'an prochain, il se donne des objectifs plus clairs, il explicite ses attentes ou ses démarches. Il arrive évidemment à chacun de réfléchir spontanément sur sa pratique, mais si ce n'est ni méthodique, ni régulier, cela ne mène pas nécessairement à des prises de conscience et à des changements. La pratique réflexive est un *travail,* qui exige une certaine méthode et demande une formation. Elle relève paradoxalement d'une «routine du changement» (Schön, 1983, 1987, 1991; St-Arnaud, 1992).

L'un des problèmes majeurs de l'enseignement est que cette routine n'est pas actuellement construite par la formation. L'enseignant fait un choix de survie, il s'investit pour être un peu au-dessus de la ligne de flottaison. Il est très dur d'affronter les difficultés de tous les jours quand on ne maîtrise pas bien la complexité; lorsqu'au bout de quelques années, on arrive à se débrouiller, à être moins angoissé, il est tentant d'arrêter de se poser des questions. La formation à une pratique réflexive va au-delà; elle prépare certes aux situations de crise et d'inconfort, mais elle invite à ne pas cesser de réfléchir sous prétexte que les problèmes de survie sont résolus.

Si on relit un plan de formation des enseignants à la lumière des notions de professionnalisation et de pratique réflexive, on constatera peut-être que les dispositifs qu'on se donne ne vont pas toujours dans ce sens. Pour que les étudiants apprennent à apprendre, il faut renoncer à surcharger le curriculum pour laisser du temps et de l'espace à une démarche clinique de formation, à la résolution de problèmes. On évitera alors de tout couvrir, pour forger des schèmes généraux de réflexion et de décision plutôt que de nantir le futur professionnel de toutes les réponses possibles.

5. Savoirs de référence: ils sont doubles

Dans l'enseignement, la maîtrise des savoirs à enseigner doit se concevoir en fonction de l'usage de ces savoirs dans une situation d'enseignement, donc de leur transposition didactique. Les savoirs de référence débordent les savoirs à enseigner et leur transposition didactique. Ils s'étendent à d'autres savoirs, qui relèvent de la didactique, mais aussi de la psychologie, de la sociologie et d'autres sciences humaines.

Une partie de ces savoirs sont *déclaratifs:* les théories de l'apprentissage, de la relation, de la motivation, de la mémoire, de l'évaluation rendent compte de la réalité des pratiques et des systèmes éducatifs. Un savoir déclaratif énonce une régularité ou une donnée: par exemple *«Un élève qui n'a pas atteint le stade des opérations formelles n'est pas capable d'apprendre à diviser».* On peut le reformuler assez simplement sous forme de savoir *procédural: «Pour enseigner la division, mieux vaut attendre que l'apprenant ait acquis le stade des opérations formelles».* Une partie des savoirs déclaratifs peuvent ainsi se transformer en règles d'action.

Certains savoirs procéduraux vont plus loin, sont porteurs de méthodes. Il existe par exemple, en didactique du français, un certain nombre de démarches pour organiser un débat et travailler l'oral dans une classe: on peut créer des institutions internes, aménager l'espace et le temps de telle ou telle façon, etc. Les savoirs procéduraux précisent les normes, les précautions à prendre et disent dans quel ordre et avec quels moyens il faut faire les choses. Certains sont codifiés et doivent être suivis à la lettre pour éviter une catastrophe et d'autres donnent uniquement les grandes lignes pour atteindre tel objectif. Lorsque les savoirs procéduraux ne sont pas la reformulation pragmatique de savoirs déclaratifs, on ne sait pas toujours pourquoi ils sont efficaces; ils sont faits pour une part de recettes, de précautions à prendre, de tours de main et de trucs sans fondements théoriques explicites, utilisés tels qu'ils sont transmis par la culture professionnelle. Dans les domaines où il y a de l'expertise, on ne saurait minimiser ni les savoirs déclaratifs, théoriques, ni les savoirs procéduraux (pris dans le sens d'une marche à suivre).

6. Savoirs et compétences

Les institutions universitaires sont fascinées par les savoirs, ce qui est normal, puisque leur vocation première est de les produire et de les transmettre. Ce n'est pas une raison pour penser la formation des enseignants uniquement en termes de transmission de savoirs. Si l'université prétend faire de la formation professionnelle, qu'elle n'abandonne pas le langage des savoirs, mais l'intègre au langage plus général des *compétences*! Qu'elle rompe pour commencer avec la fiction selon laquelle le savoir est à lui seul un moyen d'action! Qu'elle n'entretienne pas l'illusion que, pour passer à l'acte, il suffit de savoirs procéduraux! Qu'elle reconnaisse que la mise en oeuvre des savoirs dans des situations complexes passe par d'autres ressources cognitives!

S'agit-il de ce qu'on appelle parfois des savoirs «pratiques»? On désigne par là des savoirs déclaratifs ou procéduraux qui ne sont pas produits par l'université ni par aucune institution de formation, mais font partie des savoirs professionnels ou des «savoirs d'expérience». Lorsqu'elles sont en

charge de la formation des maîtres, les universités rechignent souvent à intégrer ces savoirs pratiques à leur curriculum. On les délègue aux responsables de stages et aux établissements scolaires. Aussi longtemps qu'elle s'en décharge sur les formateurs de terrain (conseillers pédagogiques, instituteurs maîtres formateurs ou maîtres de stages), l'institution n'a pas besoin de s'interroger sérieusement sur la nature de ces savoirs. Elle peut élaborer un plan de formation extrêmement explicite sur les savoirs de référence (disciplinaires, didactiques, pédagogiques, sociologiques), alors que, par ailleurs, les savoirs pratiques apparaissent «en creux» et sont désignés non par leurs contenus, mais par les temps et les lieux qui leur sont dédiés.

Les universités ont plus de mal encore à prendre en compte la formation des *schèmes* de pensée et de décision dont dépend la mise en œuvre des savoirs dans une situation complexe. Comme Bourdieu (1950) le souligne, la connaissance de principes ou de règles laisse entière la question de la manière et du moment *opportuns* d'appliquer ces principes et ces règles. Sur quoi se fonde-t-on pour décider si tel savoir est pertinent dans telle situation? Cette décision peut faire l'objet d'un savoir méthodologique ou d'une sorte de «jurisprudence», d'un «savoir sur le savoir», qui définirait quand telle règle est applicable et avec quelles nuances, quelles exceptions, quels précédents. Encore faut-il savoir quelle jurisprudence appliquer, et pour cela, il n'y a pas de livres... La compétence de l'avocat est de faire le bon choix, c'est à dire de mettre en rapport la situation de son client avec l'ensemble des textes pertinents. De même, un médecin qui connaît tous les livres de médecine sera impuissant devant un patient s'il ne sait pas mobiliser ses savoirs. Pour appliquer des savoirs, on peut en partie faire appel à des savoirs procéduraux ou métacognitifs. En dernière instance, cependant, on mobilise des ressources d'un autre type (Perrenoud, 1994c et d).

7. L'habitus

Nos actions dépendent en fin de compte de qu'on peut appeler nos *schèmes* (Piaget, 1973; Vergnaud, 1990) ou notre *habitus* (Bourdieu, 1980; Perrenoud, 1976), comme système de schèmes de pensée, de perception, d'évaluation et d'action, comme «grammaire génératrice» de nos pratiques. Nos actions ont une «mémoire» qui n'existe pas sous forme de représentations ou de savoirs, mais de structures relativement stables qui nous permettent de traiter une famille d'objets, de situations ou de problèmes. Boire un verre d'eau n'est pas un geste inscrit dans le patrimoine génétique. Un nouveau-né ne sait pas le faire. En grandissant, il construit, puis stabilise un schème qui lui permet, progressivement, de boire dans toutes sortes de verres. Le schème n'est pas spécifique à un verre particulier, mais il ne permet pas de boire sans accommodation notable dans une gourde, une bouteille, une boîte de

soda, ou un autre récipient de forme insolite. Un schème peut être adapté à un éventail plus large de situations. Si cette adaptation se répète, elle se stabilise et il y a différenciation du schème. Nos schèmes ne cessent, durant notre enfance, de se développer, se différencier, se coordonner.

Certains schèmes mobilisent nos connaissances déclaratives ou procédurales, en particulier lorsque nous avons le temps de prendre un peu de distance, d'analyser, de raisonner. Ils sous-tendent des mises en relations, des inférences, des ajustements à une situation singulière, des transpositions, bref, toutes les opérations de contextualisation et de raisonnement sans lesquelles une connaissance ne saurait guider l'action. Pour cette seule raison, il importe de former l'habitus, médiation essentielle entre les savoirs et les situations appelant une action.

Il importe de former l'habitus pour une autre raison: une partie de l'action pédagogique se fait dans l'urgence et l'improvisation, de façon intuitive, sans faire réellement appel à des connaissances, faute de temps ou de pertinence. Face à un élève qui bavarde de façon insistante, le maître doit prendre une option: le rappeler à l'ordre ou feindre de n'avoir rien remarqué? Pour prendre cette décision sur le vif, il ne mobilise pas des savoirs, mais un schème, qu'il ajuste à la situation. Peut-être a-t-il été nanti, à un moment de sa formation, d'une règle: *«Quand un élève parle, il faut toujours le rappeler à l'ordre, au besoin en arrêtant de donner son cours»*. L'expérience montre qu'une telle règle est inadéquate une fois sur deux. C'est donc *intuitivement* que l'enseignant décide, compte tenu de divers paramètres. Sa compétence n'est pas de suivre une recette, mais de disposer de schèmes relativement différenciés pour apprécier le sens et l'étendue du désordre et mettre *instantanément* en balance, compte tenu du moment, du climat, de l'activité en cours, ce qu'il y a à gagner et à perdre à intervenir. Cela ne relève pas de savoirs, même procéduraux, mais de schèmes qui font la différence entre le novice et l'expert, l'enseignant moyen et le praticien très efficace. L'enseignant expérimenté adopte le plus souvent la bonne solution, il perçoit quand continuer en ignorant le désordre, quand s'arrêter et rétablir une relation pédagogique menacée.

Autre exemple: comment, à l'intérieur d'une heure de cours, un enseignant gère-t-il «le temps qui reste», en particulier lorsqu'il le sait insuffisant pour aller au bout de l'activité projetée? Il n'y a guère de savoirs établis à ce sujet, mais chaque enseignant développe des schèmes plus ou moins efficaces, qui ne sont ni des procédures explicites, ni des schémas, ni des recettes, mais des fonctionnements intériorisés que l'intéressé ignore assez souvent, car il les met en oeuvre à son insu.

L'un des problèmes de la formation continue et de la pratique réflexive est de prendre conscience de ses schèmes et de les faire évoluer lorsqu'ils sont inadéquats. On peut se mettre en colère, bouger dans la classe, ignorer certains élèves, créer certains conflits sans savoir pourquoi. On ne met pas en oeuvre des savoirs, on fait fonctionner un habitus, qui produit des effets sans qu'il y ait forcément d'intention, ni même de représentation claire de ce qui se passe.

Toutes les conduites des enseignants ne sont pas aussi «automatiques», certaines font appel à des savoirs sur le développement, l'apprentissage, la relation, le groupe, etc. Mais la mise en œuvre de tels savoirs est très dépendante de l'habitus, qui permet de mobiliser des savoirs en situation. Connaître l'analyse transactionnelle est utile pour comprendre si l'on joue au parent ou à l'enfant dans une situation. Encore faut-il des schèmes pour identifier et appliquer les savoirs pertinents à une situation singulière.

Il faut aussi que le raisonnement fondé sur ces savoirs ne soit pas «court-circuité» par des réactions spontanées de l'habitus. On peut savoir ce qu'il serait souhaitable de faire et pourtant faire le contraire, poussé par son habitus. Le comportement des enseignants, une fois qu'on l'analyse «à froid», est fréquemment justifié par des réponses du type: *«C'était plus fort que moi, je ne pouvais pas faire autrement, je n'avais pas le choix»*. L'habitus intervient non seulement dans un moment de grande émotion, mais aussi pour des petites choses, par exemple quand un élève va aux toilettes à un moment important d'une démonstration. Ceci peut agacer l'enseignant, le blesser, le faire réagir de façon disproportionnée, ce qui peut «casser l'ambiance», faire perdre le fil, faire plus de mal que de bien. Tout enseignant un peu expérimenté le «sait». Après coup, il le reconnaît: *«J'ai eu tort d'intervenir de façon aussi vive pour un comportement aussi anodin, mais que j'étais exaspéré par cette marque d'indifférence à mon cours»*.

8. Former l'habitus

On ne peut, en formation professionnelle, se satisfaire de dispenser des savoirs, même si l'on daigne s'intéresser aussi aux savoirs procéduraux, voire aux savoirs «pratiques». Ajouter des savoirs pratiques aux savoirs savants n'est pas du tout à la hauteur du problème. Il y a certes, dans l'expertise des professionnels, un certain nombre de savoirs qui n'ont pas de statut scientifique, mais qui disent quelque chose de fondé, de perspicace, d'important et d'efficace sur la réalité. Dans la construction de tout curriculum de formation des enseignants, on n'a pas toujours beaucoup de considération pour ces savoirs, car on n'a pas de dispositif pour les faire expliciter, verbaliser. Les savoirs savants classiques ont pignon sur rue, sont dans les livres et il y a des groupes de pression pour les défendre. Les savoirs des praticiens n'ont pas la même légitimité, on ne connaît même pas leur étendue. Il y aurait certainement à enrichir les savoirs de référence de savoirs en provenance du monde des praticiens. Mais il y aurait illusion à croire que cela peut suffire. L'autre axe de réflexion est de réfléchir sur la formation de l'habitus.

Si l'on ne prend pas en compte la distance entre les savoirs et les schèmes de réaction, d'appréciation, de perception, de décision de l'enseignant, on escamote la moitié de la formation. Si l'on admet que les compétences ne sont pas faites de savoirs seulement, mais de schèmes de mise en oeuvre des

savoirs aussi bien que de schèmes d'action ne faisant appel à aucun savoir, alors il faut se demander comment on forme des compétences en formation initiale. Les institutions de formation des enseignants feraient bien d'identifier des modalités, des modules, des dispositifs, des situations, des pratiques de formation de l'habitus. Comment forme-t-on l'habitus professionnel des ingénieurs, des businessmen, des médecins? Par des travaux pratiques, des simulations, de la pratique clinique. L'acquisition de savoirs peut être en partie décontextualisée, déconnectée de toute mise en oeuvre immédiate, hormis les exercices et examens traditionnels; cette dissociation est impossible pour la formation de l'habitus, puisqu'elle prend nécessairement la forme d'une *pratique encadrée.*

Les stages ne sauraient être les seuls lieux et les seuls temps de formation de l'habitus. Ce devrait être le projet de l'institution de formation tout entière, l'affaire de tous les formateurs et de dispositifs spécifiques (Perrenoud, 1996a), inspirés de la vidéoformation (Faingold, 1993), de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994), de l'écriture clinique (Cifali, 1994, 1995, 1996; Imbert, 1994, 1996), de l'analyse des pratiques (Altet, 1992; Perrenoud, 1996b). Il n'y a en effet aucune raison de penser qu'il suffise d'envoyer les étudiants dans les écoles durant quelques semaines pour garantir l'acquisition de compétences. L'habitus formé sur le terrain de cette façon (*«Saute à l'eau et nage!»*) est plutôt régressif et défensif. C'est le contraire d'un habitus de praticien réfléchi. On le voit avec les enseignants qui font des remplacements avant toute formation: ils apprennent à survivre en reproduisant la pédagogie qu'ils ont subie quand ils étaient élèves, en adoptant des stratégies autoritaires, des raccourcis, des formes de manipulation vieilles comme le monde, tout simplement parce qu'il faut bien «faire la classe». Cette formation «sur le tas» est assez efficace à court terme, mais on la paye très cher à long terme, car elle crée des rigidités qu'il faut «déconstruire» en formation continue.

Former un habitus de praticien suppose qu'on le veuille explicitement, qu'on le thématise, qu'on dise clairement de qui c'est l'affaire, qu'on accepte que ce ne soit pas uniquement celle des conseillers pédagogiques ou d'autres formateurs de terrains. Cela concerne aussi les formateurs:

- animant des groupes d'analyse de la pratique;
- représentant l'apport des sciences humaines (psychologie, psychanalyse, anthropologie, sociologie).

Même si les didacticiens travaillent davantage sur les savoirs de référence et les méthodologies d'enseignement, ils sont aussi concernés: un professeur de français investit dans son enseignement un habitus linguistique et un rapport à la langue qui n'appartiennent pas au registre des savoirs.

Tous les formateurs devraient se préoccuper de l'articulation des savoirs et de l'habitus, sachant que si les enseignants utilisent assez peu les savoirs didactiques, psychopédagogiques ou psychosociologiques qu'ils ont acquis, c'est parce qu'ils ne savent pas s'en servir en situation. Ce qui leur manque, ce ne sont pas tellement des méthodes, des savoirs procéduraux supplémen-

taires, mais une pratique encadrée de leur mise en oeuvre en situation complexe, et une pratique systématique de réflexion sur ce qui s'est passé, avec une alternance et une forte articulation (et non pas une juxtaposition), de temps de classe et de temps de travail en groupes de formation.

9. Conclusion

On le voit, à mes yeux, le plus fécond n'est pas d'opposer des savoirs à d'autres savoirs, même s'il est utile de distinguer savoirs savants et savoirs communs, savoirs théoriques et savoirs pratiques, savoirs publics et savoirs privés, savoirs généraux et savoirs locaux, savoirs expérimentaux et savoirs d'expérience (Elbaz, 1993; Favre, Genberg & Wirthner, 1991; Gauthier, Mellouki & Tardif, 1993; Martin, 1993; Perrenoud, 1994; Raymond, Butt & Yamagishi, 1993; Tardif, 1993 a et b).
Il est plus utile:

- de se demander à quoi servent les savoirs dans l'action, quelles sont les médiations entre eux et les situations;
- d'accepter que ce ne sont pas des savoirs qui assurent cette médiation, mais des schèmes, formant ensemble un habitus;
- d'admettre que cet habitus permet souvent d'agir «sans savoirs», ce qui ne veut pas dire «sans formation».

Au moment d'évaluer un plan de formation et de le reconstruire, l'articulation entre théorie et pratique, mais aussi entre savoirs et habitus sont des analyseurs importants. Ils seront d'autant plus pertinents qu'on ne se contente pas de traiter les problèmes au plan des intentions, du curriculum prescrit, mais qu'on cherche à comprendre le mieux possible ce qui favorise et ce qui inhibe sa réalisation au plan de l'adhésion des formateurs et donc des pratiques de formation.

Références bibliographiques

Altet, M. (1992). Une formation professionnelle par l'analyse des pratiques et l'utilisation d'outils conceptuels issus de la recherche: modes cognitifs et modes d'ajustement. Les Sciences de l'Education pour l'ère nouvelle, n° 1-2, pp. 27-58.

Altet, M. (1994). La formation professionnelle des enseignants. Paris: PUF.

Arsac, G., Chevallard, Y., Martinand, J.-L., Tiberghien, A. (éd.) (1994). La transposition didactique à l'épreuve. Grenoble: La Pensée sauvage Éditions.

Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. Revue française de pédagogie, n° 94, pp. 73-92.
Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe, Revue française de pédagogie, n° 105, pp. 83-119.
Bourdieu, P. (1980). Le sens pratique. Paris: Ed. de Minuit.
Chevallard, Y. (1991). La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble: La Pensée Sauvage (2ème édition revue et augmentée, en coll. avec Marie-Alberte Joshua).
Cifali, M. (1994). Le lien éducatif: contre-jour psychanalytique. Paris: PUF.
Cifali, M. (1995). «J'écris mon quotidien». Genève: Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
Cifali, M. (1996). Démarche clinique, formation et écriture. In: Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, Ph. (éd.), Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences? Bruxelles: De Boeck, pp. 119-135.
Elbaz, F. (1993). La recherche sur le savoir des enseignants: l'enseignante experte et l'enseignante «ordinaire». In: Gauthier, C., Mellouki, M. & Tardif, M. (éd) *Le savoir des enseignants. Que savent-ils?* Montréal:Editions Logiques, pp. 101-114.
Favre, B., Genberg, V. & Wirthner, M. (1991). *Savoir savant – savoir d'expérience: une alliance tumultueuse. Le cas de «Maîtrise du français».* Neuchâtel: Institut de recherche et de documentation pédagogique, Cahier du GCR n° 22.
Faingold, N. (1993). *Décentration et prise de conscience. Etude de dispositifs d'analyse des situations pédagogiques dans la formation des instituteurs.* Nanterre: Université Paris X, thèse.
Gauthier, C., Mellouki, M. & Tardif, M. (éd) (1993). *Le savoir des enseignants. Que savent-ils?* Montréal: Editions Logiques.
Lessard, C, Perron, M. & Bélanger, P.W. (éd.) (1993). La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants. Numéro thématique de la ***Revue des sciences de l'éducation*** (Montréal), vol. XIX, n° 1.
Martin, D. (1993). Nature du savoir enseignant: analyse des écrits anglo-saxons. In: Association Québecoise Universitaire en Formation des Maîtres (AQUFOM), *Compétence et formation des enseignants?,* Trois-Rivières (Québec): Coopérative universitaire de Trois-Rivières, pp. 319-332,
Perrenoud, Ph. (1976). De quelques apports piagétiens à une sociologie de la pratique. *Revue européenne des sciences sociales,* n° 38-39, pp. 451-470.
Perrenoud, Ph. (1993a). La formation au métier d'enseignants: complexité, professionnalisation et démarche clinique. In: Association Québécoise Universitaire en Formation des Maîtres (AQUFOM), *Compétence et formation des enseignants?,* Trois-Rivières, Coopérative universitaire de Trois-Rivières, pp. 3-36 (repris dans Perrenoud, Ph., La formation des enseignants entre théorie et pratique. Paris: L'Harmattan, 1994, chapitre IX, pp. 197-220).
Perrenoud, Ph. (1993b). Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. *Revue des sciences de l'éducation* (Montréal), vol. XIX, n° 1, pp. 59-76 (repris dans Perrenoud, Ph., *La formation des enseignants entre théorie et pratique.* Paris: L'Harmattan, 1994, chapitre VIII, pp. 175-196).
Perrenoud, Ph. (1994a). *La formation des enseignants entre théorie et pratique.* Paris: L'Harmattan.
Perrenoud, Ph. (1994b). Du maître de stage au formateur de terrain: formule creuse ou expression d'une nouvelle articulation entre théorie et pratique? in F. Clerc et P.-A. Dupuis (éd.) *Rôle et place de la pratique dans la formation initiale et continue des enseignants,* Nancy: Editions CRDP de Lorraine, pp. 19-55.

Perrenoud, Ph. (1994c). *L'ambiguïté des savoirs et du rapport au savoir dans le métier d'enseignant.* Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
Perrenoud, Ph. (1994d). Compétences, habitus et savoirs professionnels. *European Journal of Teacher Education,* Vol. 17, n° 1/2, pp. 45-48.
Perrenoud, Ph. (1994d). Le métier d'enseignant entre prolétarisation et professionnalisation: deux modèles du changement. In: Société suisse de recherche en éducation, *Le changement en éducation,* Bellinzona: Ufficio studi e ricerche, pp. 29-48 (Actes du Congrès 1993 de la SSRE).
Perrenoud, Ph. (1995a). *Métier d'élève et sens du travail scolaire.* Paris: ESF, 2e édition.
Perrenoud, Ph. (1995b). *La pédagogie à l'école des différences.* Fragments d'une sociologie de l'échec. Paris: ESF.
Perrenoud, Ph. (1995c). Dix non dits ou la face cachée du métier d'enseignant. *Recherche et Formation, n° 20,* pp. 107-124.
Perrenoud, Ph. (1996a). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience. In: Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, Ph. (éd.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?,* Bruxelles: De Boeck, pp. 181-208.
Perrenoud, Ph. (1996b). *L'analyse collective des pratiques pédagogiques peut-elle transformer les praticiens?* Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
Perrenoud, Ph. (1996c). *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe,* Paris, ESF, à paraître.
Piaget, J. (1973). *Biologie et connaissance.* Paris: Gallimard, Coll. Idées.
Raymond, D. (1993a). Eclatement des savoirs et savoirs en rupture: une réplique à Van der Maren, *Revue des sciences de l'éducation* (Montréal), vol. XIX, n° 1, pp. 187-200.
Raymond, D., Butt. L. & Yamagishi, R. (1993). Savoirs préprofesssionnels et formation fondamentale des enseignantes et enseignants: approche autobiographique. In: Gauthier, C., Mellouki, M. & Tardif, M. (éd) *Le savoir des enseignants. Que savent-ils?,* Montréal: Editions Logiques, pp. 137-168.
Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner.* New York, Basic Books (Traduction: *Le praticien réflexif,* Montréal: Editions Logiques, 1994)
Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner.* San Francisco: Jossey-Bass.
Schön, D. (1991). *Cases in reflective practice.* New York: Teachers College Press.
St-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action.* Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
Tardif, M. (1993a). Savoirs et expérience chez les enseignants de métier. In: H. Hensler (éd.) *La recherche en formation des maîtres. Détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation?,* Sherbrooke (Canada): Editions du CRP, pp. 53-86.
Tardif, M. (1993b). Savoirs enseignants et professionnalisation de l'enseignement: remarques et notes critiques. *Revue des sciences de l'éducation* (Montréal), vol. XIX, n° 1, pp. 173-185.
Van der Maren, J.-M. (1993). Savoirs enseignants et professionnalisation de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation* (Montréal), vol. XIX, n° 1, pp. 153-172.
Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en Didactique des Mathématiques,* vol. 10. n° 23, pp. 133-170.
Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation.* Paris: ESF.
Verret, M. (1975). *Le temps des études.* Paris: Honoré Champion, 2 vol.

Referenzwissen, Praxiswissen : eine diskutable Gegenüberstellung

Zusammenfassung

In der Lehrerausbildung stellt man gern das Referenzwissen, sei es nun disziplin- oder didaktikbezogen, dem praktischen Wissen gegenüber, das bei Hospitationen durch Erfahrung erworben wird. Diese Gegenüberstellung führt zu einem vereinfachten Bild und verhindert, daß man sich die Frage stellt, wozu das Wissen eigentlich dient, und wie es vor Ort eingesetzt wird. Dieser Artikel geht von der Unterrichtspraxis und der Gesamtheit des dort eingebrachten Wissens aus und behandelt das Problem der didaktischen Umsetzung oder, globaler gesehen, der Konstruktion eines Habitus und einer beruflichen Kompetenz.

Saperi teorici e saperi pratici nella formazione degli insegnanti: una contrapposizione discutibile

Riassunto

Nella formazione degli insegnanti si contrappongono volentieri le conoscenze teoriche di riferimento ("savoirs savants"), disciplinari o didattiche, alle conoscenze pratiche acquisite sul terreno grazie all'esperienza. Questa contrapposizione è riduttiva e evita di porre la questione della funzione delle conoscenze per l'azione e della loro attivazione in situazione. L'articolo affronta il problema della trasposizione didattica a partire dalla pratica degli insegnanti e da tutte le conoscenze che essi utilizzano e, più globalmente, tocca il problema della costruzione di un habitus e di competenze professionali.

Scientific and practical knowledge : a debatable opposition

Summary

In teacher training, scientific knowledge – disciplinary or didactical – is commonly opposed to practical knowledge acquired by experience and teaching practice. This opposition simplifies the picture and avoids asking how knowledge can serve and is mobilized in practical teaching situations. This article approaches the problem of didactical transposition, starting from practice and the knowledge it implies and, more generally, the problem of the construction of a professional identity.