

RAPPORT de l'ATELIER 1

Thématique de l'atelier 1 : *les modes d'intervention de l'enseignement supérieur dans la formation des enseignants*

Animation : Christiane Peyron-Bonjan. Rapporteur : Emmanuel Triby

L'atelier représentait dix nationalités différentes¹. Cela a imposé l'exposé des situations nationales. Détours assurément intéressants, mais dévoreurs de temps. Le fonctionnement du groupe est allé vers des questions de plus en plus pressantes, au détriment sans doute de la réflexion novatrice et des recommandations innovantes.

1. L'intervention par les concepts : signification et opérationnalisation

Nous avons tenu à nous centrer sur l'expression « modes d'intervention », c'est-à-dire sur la diversité des apports de la recherche et de l'université à la formation des enseignants.

1.1. Compte tenu de la spécificité sociale et professionnelle du chercheur, produire du concept, nous avons choisi de partir de la contribution d'un participant de l'atelier qui justement se proposait de formuler à l'adresse des enseignants un « concept à la fois critique et opératoire » : *l'économie de l'activité*². Très vite, les limites d'un tel projet sont apparues ; elles peuvent en grande partie être généralisées à toute « intervention » à caractère conceptuel dans la formation :

- malgré le projet de son auteur, ce concept réduit fortement la réalité donc la complexité ; ainsi, il ne permet pas de *comprendre* l'activité enseignante. Ceci a néanmoins montré que le problème de la recherche est de complexifier ce qui est vu, ressenti et conçu comme simple par les acteurs (cf. Giust-Desprairies). La complexité n'est pas un réflexe de la pensée.
- malgré une volonté affirmée de se *déprendre* d'un discours économique ambiant qui mêle étroitement postulats de la science économique et opinions éculées, il paraît difficile d'éviter que les enseignants y voient autre chose qu'un avatar de la pensée dominante, forcément dirigée *contre* eux. Ceci a néanmoins montré que nous sommes tributaires, dans nos analyses, d'une approche

¹ Algérie, Bénin, Canada, Espagne, France, Guinée, Portugal, Suisse, Ukraine, Vietnam.

² On aurait pu citer, en plus connu, le concept de « programme institutionnel » développé par François Dubet, créateur de la sociologie de l'expérience. Ou le « travail de l'élève » de Anne Barrère ou « le métier de l'élève » de Perrenoud..

toujours marquée par des ancrages disciplinaires, mais aussi de l'air du temps ; et encore, de notre formation initiale³. De façon plus générale, on relèvera que les concepts des sciences humaines sont nécessairement inscrits dans un contexte social et historique particulier : une approche économique ne peut que faire écho de la prégnance actuelle du discours économique sur le discours social.

- enfin et surtout, malgré le projet de se défaire des schèmes de l'évaluation, il semble difficile que ce modèle théorique se distingue vraiment de cette démarche à la fois fonctionnaliste et normative. Il y a modèle (normatif) et modèle (construction idéale-typique). Ceci montre que pour apprécier la portée possible d'un concept en formation des enseignants, il faut bien identifier la nature, la consistance et l'orientation des *attentes* (informulées pour la plupart) à l'adresse de la recherche. Ces attentes sont très fortement diversifiées, notamment entre les attentes politiques, toujours pétries de normativité, et les attentes des enseignants, pour lesquels tout ce qui ressemble à de l'évaluation est identifié davantage à un repoussoir qu'à un recours.

La diversité de ces attentes est sans doute la source principale de ce rapport très ambigu entretenu par les praticiens à l'endroit de la théorie : le pouvoir politique qui a organisé les départements de sciences de l'éducation (SE) avait sans doute en vue la production de modèles de pratiques « scientifiques », modèles susceptibles d'être appliqués dans les classes. Les enseignants, qui n'attendent rien explicitement, s'aperçoivent que les SE produisent un discours qui s'apparente souvent à du relativisme et de la contextualisation. Deux fonctions des sciences (humaines) sont ainsi convoquées contradictoirement : la généralité et l'analyse du contexte social. La seule préoccupation d'être à l'écoute des attentes sociales n'a pas convaincu certains participants à l'atelier qui considèrent que l'université n'a pas à devenir une « université de services » (R. Bourdoncle).

1.2. Ce qui semblait en cause finalement est le caractère effectivement opératoire de ces constructions : la notion d'*opérationnalité* appliquée à ces constructions et la possibilité d'opérationnalisation des concepts ont été longuement discutées. La recherche d'opérationnalité se fonde à la fois sur un souci d'efficacité (participer à la transformation des pratiques) et une préoccupation de légitimité du chercheur. Elle recouvre, suivant les personnes, des réalités fort différentes.

Pour certains, elle n'est pas loin d'être synonyme d'applicabilité. Il doit être possible de transposer dans une situation d'enseignement-apprentissage les résultats de la recherche en psychologie par exemple (comme on transpose les savoirs savants).

³ On peut être quasiment certain qu'un chercheur en éducation passé d'abord par l'enseignement primaire ne produira pas les mêmes concepts qu'un ancien enseignant de mathématiques ou de SVT du secondaire, ou que d'un chercheur jamais passé par une activité préalable de formateur.

Pour d'autres, elle suggère l'idée d'un outil de formation, instrument théorique que les enseignants peuvent utiliser pour mieux comprendre leur activité

Pour d'autres enfin, elle semble exiger une sorte d'*empirie* générale ou d'empirisme généralisé. À cet égard, est apparue nettement l'existence de deux positions et son évolution actuelle. Cette troisième perspective semble liée à l'avènement du modèle du *praticien réflexif*, dont il conviendrait que le formateur, universitaire ou non, accompagne les tâtonnements et la construction de ses savoirs d'action.

Que de distances entre nous ! Nous avons fini par convenir que l'important est de comprendre l'urgence de faire de l'enseignement une activité *intellectuelle*... C'est peut-être l'enjeu principal de cette rencontre.

2. Le rapport théorie pratique

Dans la 2^{ème} période de l'atelier, a été abordée la question du *rapport théorie-pratique* dans le contexte d'*universitarisation* de la formation des enseignants. Très rapidement, il est apparu qu'il était impossible d'opposer la théorie qui serait enseignée à l'université et la pratique qui ne pourrait être apprise que sur le terrain. Il fallait donc parvenir à dialectiser tout cela. On s'est alors aperçu que la dialectique pouvait se conclure en tautologie. Après de nombreux détours fort intéressants (contributions de la Guinée et du Bénin notamment), nous revenions à notre point de départ : *quel peut être l'apport de la recherche, en sciences de l'éducation notamment, à la formation des enseignants ?*

On peut être tenté par la *métaphore* : on parlera alors d'approche *dialogique*, de fertilisation croisée, distanciation... Tout cela ne laisse qu'imaginer ce que cela pourrait être, cela suggère des possibles. Mais pour quelle réalité ? Le discours des sciences de l'éducation est plombé par des formules censées être éclairantes ; elles le sont effectivement, de cet éclair fugitif et éblouissant qui rapidement s'estompe dans le regard sans qu'on soit capable d'en retenir une once.

En fait, nous n'avons pas pu dire beaucoup plus que ce qui a déjà été dit ailleurs. Tout au plus, peut-on rappeler ou identifier certaines illusions, certaines impossibilités. Nous avons bien constaté, par exemple, que le risque est grand de tomber dans *l'illusion organisationnelle* : croire qu'il suffit de changer le dispositif et l'organisation de la formation pour que son contenu évolue, et donc son impact change. L'IUFM français en est une bonne illustration.

Nous avons également relevé l'importance de *l'arrière-fond culturel* national ou régional pour comprendre l'importance respective de la formation générale, de la formation disciplinaire et de la formation pratique dans la formation des enseignants. C'est sans doute ce qu'il y a de plus difficile à reproduire dans ce rapport. Le rapport théorie-pratique ne peut s'enfermer dans l'approche duale entre deux registres d'activité ; il traverse

les cultures et aujourd'hui, s'inscrit dans le processus même de mondialisation comme objet même de la convergence au fondement de ce mouvement.

Nous avons rappelé enfin qu'il y avait bien *deux modes de problématisation* bien distincts entre les praticiens et les chercheurs ; les premiers tentent des résolutions de problème sous couvert de problématisation ; les seconds voient dans cette démarche une mise en questions, ouverte et quasiment infinie, très éloignée de l'urgence des situations de classe. La relation pratique-théorie est d'autant plus compliquée que les sciences de l'éducation, pour produire des résultats, entrent parfois *dans* la pratique (cf. la recherche-action et l'intervention de G. Mialaret dans l'atelier). On relèvera *l'extrême ambiguïté* qui pèse sur cette « attitude de recherche », si l'on veut bien tenir compte de la somme des mises en question et des renoncements que cette attitude exige.

3. L'universitarisation de la formation des enseignants

Compte tenu de cette impasse relative, il nous fallait privilégier une autre entrée développée par certaines contributions de l'atelier. Dans le 3^{ème} moment de l'atelier, partant d'une contribution du Portugal et du Canada notamment, nous avons abordé la question de *l'universitarisation* de la formation des enseignants, l'intégration de cette formation dans des cursus universitaires. Cette analyse s'est faite en trois temps :

- que faut-il entendre par *universitarisation* ?
- qu'est-ce qui a amené à cette intégration de la formation des enseignants dans l'université ?
- qu'est-ce qu'implique ce mouvement ?

Notons que *l'universitarisation* est loin d'être un phénomène généralisé et uniforme parmi les différents pays représentés dans notre atelier. Dans certains pays (Canada, notamment ; France, mais de façon encore très résistante) elle est déjà bien avancée, même si elle s'est construite sur des fondements très différents. Dans d'autres, elles ne concernent que certains pans de la formation. Enfin, certains pays ne la connaissent pas encore, notamment pour la formation des enseignants de l'école primaire (Guinée, Espagne).

3.1. Le phénomène

Le recrutement des candidats à la formation professionnelle après un parcours préalable de quelques années à l'université. Il s'agit alors de faire du passage par l'université une des premières occasions de *socialisation professionnelle* pour les futurs enseignants.

Plus organisationnel : l'insertion de cours « universitaires » dans la formation des enseignants. Ceci correspond à ce que l'on fait à l'IUFM, pour l'instant⁴.

Plus institutionnel : l'intégration de la formation des enseignants dans des cursus universitaires. En France et dans la plupart des universités, cela correspond à un point d'aboutissement pour un processus historique ébauché il y a deux siècles : l'introduction de la préparation des concours d'enseignement à l'université, ce qui n'a pu qu'accélérer les séparations disciplinaires universitaires (« une perversion » n'a pas hésité à dire l'un des participants de l'atelier...).

Cette dernière version introduit et instrumentalise la conception d'une « attitude de recherche », et intègre volontiers la prise en charge des questions et des attentes des acteurs, pas seulement les enseignants, mais également les « décideurs » en matière d'éducation. D'où cette question paraphrasant un ouvrage historique : *l'acteur ou le système ?*

3.2. Les raisons du mouvement

Quelles que soient les modalités de ce mouvement (intégration pleine et entière ou en cours seulement, comme en France), la principale raison invoquée est une raison de *reconnaissance sociale* : qu'il s'agisse d'une préoccupation de valorisation financière ou d'un souci de reconnaissance du caractère intellectuel de l'activité.

L'autre raison, moins souvent explicitement formulée par ceux qui ont organisé ce mouvement, est une préoccupation de *scientificité* de la formation des enseignants, quelque chose comme un avatar du positivisme appliqué à un objet particulier. Il faut voir ici le prélude nécessaire ou le passage obligé avant la *technologisation* de l'enseignement (quand la simple organisation taylorienne ne suffit pas).

Enfin, il est apparu à ceux qui n'ont pas, dans leur pays, réalisé ce changement, qu'il s'agit de rompre avec le caractère strictement reproductif de l'enseignement. Mais, à cet égard, on peut se mander, en paraphrasant une distinction célèbre, si on ne passe pas, avec *l'universitarisation*, d'une reproduction simple à une reproduction simplement élargie..

3.3. Les implications de *l'universitarisation*

Il y a surtout la mise en question du sens et de la place d'une formation professionnelle à l'université, ainsi largement renouvelée (professionnelle/professionnalisant). À cet égard, en France notamment, la question ne peut pas être posée hors du contexte beaucoup plus général de professionnalisation des études universitaires (quand bien même *l'universitarisation* de la formation des enseignants relevait d'un processus spécifique).

⁴ Dans ce contexte, que peuvent devenir des monstres disciplinaires tel que la psychopédagogie ?...

Où alors, si *l'universitarisation* n'est que partielle, il faut chercher la signification et la portée de cette division de la formation entre la formation « générale » de l'université et la formation professionnelle en institut spécialisé.

La nécessité d'organiser une *alternance*, une mise en situation d'activité, non pas nécessairement en situation d'enseignement mais pour exercer cet esprit critique qui ne peut plus dépendre de la plus ou moins bonne assimilation de savoirs savants (compte tenu de l'évolution psychosociale des étudiants).

Pour nous, une autre implication majeure est la mise en question du statut des sciences de l'éducation. En effet, il n'est pas indifférent de remarquer que lorsque le mouvement d'intégration dans l'université est le plus abouti, les sciences de l'éducation y occupe une place dominante. L'importation de la formation des enseignants dans les filières universitaires pose la question notamment du statut épistémologique de ces sciences. L'attitude des autres universitaires à l'égard des SE pose de ce point de vue de graves problèmes.

4. La question des sciences de l'éducation

Dans le quatrième moment de l'atelier, nous avons tenté de savoir ce que recouvrait cette chose indistincte que l'on nomme sciences de l'éducation, cette « *pluridiscipline* », effet d'un processus d'institutionnalisation encore assez récent. La contribution d'une équipe de Genève et une autre d'un « formateur-chercheur » de Caen ont apporté quelque matière à la réflexion. Le détour par l'histoire de l'émergence de cette discipline singulière peut éclairer. On voit cette discipline plurielle engagée dans des démarches de recherche tellement opposées, des processus de formation si radicalement différents, que l'on peut se demander quelle est sa « consistance épistémologique » et sa portée pratique. Certains considéreront que c'est peut-être une question métaphysique, mais nous l'avons rencontrée.

Deux remarques à ce propos :

- les sciences de l'éducation n'existent pas (encore) dans tous les pays (Ukraine, Allemagne, Russie). On peut donc s'en passer et former les enseignants quand même... Dans d'autres pays, leur existence reste précaire, la psychologie ayant clairement montré qu'elle pouvait se passer de la « pédagogie ». Dans d'autres enfin, leur position institutionnelle semble assez forte, mais elle ne peut pas être considérée comme totalement assurée ; dans ce cas, leur « victoire » dans l'institution universitaire paraît très ambiguë puisqu'elles sont reconnues pour leur caractère pratique ;
- les sciences de l'éducation ont forcément une épistémologie complexe : elles empruntent aux SHS dont elles sont parfois totalement partie prenante, disciplinairement parlant ; mais elles entretiennent avec la pratique un rapport singulier, puisque celle-ci

paraît à la fois constituer un objet d'analyse et le moteur de ses développements.

5. Conclusions – recommandations

C'est modeste et peu révolutionnaire, mais il est temps de s'y mettre, en France surtout !

La nécessité pour les universités, notamment les filières de sciences de l'éducation, d'avoir un vrai *projet de formation*, et pas seulement un programme d'enseignement⁵. Ceci permettrait de mettre au jour les capacités et les savoirs que nous voulons former. Ceci permettrait également, dans une optique d'inspiration plutôt *bachelardienne*, d'envisager la formation de façon plus cohérente avec « l'esprit scientifique ». Ceci permettrait surtout de mieux garantir l'effectivité du croisement des disciplines auquel sont conviés nos étudiants et de la mobilisation de différents modèles d'intelligibilité de leurs pratiques et du contexte de ces pratiques.

Cela exigerait d'être *réellement préoccupé de mettre les étudiants en activité*, pas forcément dans des classes, ou même à l'extérieur de l'université, mais de s'engager dans des actions et des pratiques qui mettent les capacités et les savoirs à l'épreuve. La réalité de l'activité deviendrait peut-être plus urgente que l'analyse de l'activité.

Il apparaît nécessaire de mettre en cohérence la formation initiale et la formation continue des enseignants trop souvent inscrites dans deux systèmes de formation distincts, l'un plutôt universitaire, l'autre relevant davantage des inspecteurs et de la hiérarchie de l'Éducation « nationale » (en France tout au moins).

Les sciences de l'éducation, sciences *impliquées*, doivent jouer un rôle dans ce mouvement en s'appuyant justement et résolument sur leur caractère épistémologique problématique, en s'emparant plus volontiers des questions qui agitent l'enseignement ; ce sont les conditions de leur reconnaissance chez les enseignants.

Nos *distances* respectives (et respectueuses) : il faut s'en excuser, mais il a peut-être trop été question de problématiques franco-françaises dans cet atelier, et les participants français ont fait montre de résistances au changement dans un univers en voie de mondialisation. Il apparaît clairement une fracture entre un paradigme rationaliste et un paradigme pragmatique qui s'insinue de plus en plus nettement dans les conceptions des institutions de formation. Ceci a au moins le mérite d'illustrer la dimension clairement culturelle des questions de formations. Des différences notables sont apparues sur divers points : sur le rôle et la finalité de l'université (formation des esprits vs insertion professionnelle) ; sur la

⁵ Ceci n'implique pas forcément de tomber dans « le piège de l'employabilité » comme l'a formulé assez péremptoirement l'une d'entre nous.

place du concept dans l'action (rationalisme éventuellement appliqué vs pragmatisme) ; sur le sens du mot éducation...