

Former les professeurs à l'intervention sur les enseignements

1. INTRODUCTION

En France, depuis la fin de la seconde guerre mondiale, la constitution progressive du système éducatif s'accompagne d'aménagements structurels : création des ENNA (1945), des CPR, (1952), etc. La formation des maîtres suscite également de nombreuses évolutions organisationnelles comme en témoignent par exemple les modifications de la formation dans les Écoles Normales au cours des années 1980 ou la création des MAFPEN (1983). Elle suscite de multiples débats (colloque d'Amiens, 1968) mais est nettement marquée par la création des IUFM (1991) qui institue l'universitarisation de la formation des maîtres. Pour Lang (1999), malgré les hésitations et les tensions qu'il repère dans l'analyse des textes réglementaires successifs, la première décennie de ces instituts assure le développement d'une formation professionnalisante initiée antérieurement mais contribue surtout à la redéfinition de l'identité à la fois professionnelle et sociale des enseignants.

Les textes institutionnels dont la fonction essentielle est de cadrer les plans de formation révèlent les débats fondamentaux concernant la professionnalité enseignante et les principes susceptibles de la construire. Ils privilégient connaissances de référence, objectifs, compétences, etc. sans être des programmes de formation. En effet, la sélection des contenus de formation et leur organisation curriculaire sont laissées à l'initiative des établissements universitaires, de leurs instances et des acteurs, dont les projets constituent les moyens et les lieux des délibérations internes. Sont seulement précisées les nécessités techniques des articulations entre la pré-professionnalisation dans les cursus universitaires et celles entre la formation initiale et continue ainsi que les grands moments que constituent les deux années d'IUFM respectivement bornées par le concours et l'examen de qualification professionnelle. Mais la discontinuité est particulièrement marquée par les exigences contrastées des différents jurys, par les spécialités des intervenants, par les modalités parfois juxtaposées, etc. dont les contradictions sont rappelées par le récent rapport de l'inspection générale (IGEN & IGAENR, 2003).

Dans le même temps, les recherches en sciences de l'éducation ont clarifié les différentes acceptions, sens et enjeux des « professionnalisations » ainsi que leurs formes et leurs dispositifs (cf. Bourdoncle, 2000). La distinction entre savoirs à enseigner et savoirs pour enseigner initialement suggérée par Perrenoud, semble avoir cristallisé les préoccupations sur les seconds, considérant les premiers comme relevant essentiellement des programmes scolaires conçus comme une réduction des disciplines académiques. Les

recherches en didactique des disciplines ont à cet égard contribué à mettre en évidence les spécificités de la formation professionnelle pour l'apprentissage-enseignement des contenus disciplinaires. Chacune des revues scientifiques spécialisées en didactique d'une discipline publie ainsi des recherches consacrées à la formation des maîtres (par exemple les numéros thématiques des revues *Aster* ou *Didaskalia*). Plus fondamentalement, certaines problématiques suggèrent une réelle dynamique de formation, par exemple Martinand (1993) proposant la didactique comme discipline de formation.

Ainsi, les prescriptions et les recommandations institutionnelles définissent-elles des principes très généraux fixant l'esprit et le cadre des interventions formatrices. La largeur de ces orientations tend alors à limiter la problématique de la formation professionnelle notamment en supposant des relations très étroites entre disciplines universitaires et disciplines scolaires. En 2002 par exemple, la généralisation de l'introduction dans la formation des maîtres de « l'histoire et de l'épistémologie des disciplines », plus ou moins explicitement mentionnées sous des expressions similaires dans les textes antérieurs, ne distingue pas davantage les disciplines scolaires et les disciplines académiques. L'analyse de la « transposition didactique » est alors proposé comme un moyen de formation, notamment en abordant les contenus à enseigner du point de vue épistémologique et/ou psychologique.

Ce principe mentionné également dans le thème de l'atelier de ce colloque « définition des curricula et des connaissances à transmettre » est cependant un principe qui mérite d'être discuté. En effet, en empruntant cette chaîne de transformation des contenus à l'enseignement des mathématiques (Chevallard, 1985), elle valorise un modèle unique, voire hégémonique, des disciplines scolaires tout en masquant les spécificités de chacune d'entre elles.

Dans cette communication, nous soutenons l'idée que les contenus de formation sont fondamentalement associés à la spécialité des enseignants et que la diversité des disciplines scolaires implique pour la formation des maîtres, des principes fondateurs et organisateurs distincts. Dans une première partie, nous rappelons les travaux concernant les disciplines scolaires et plus particulièrement un ensemble de recherches concernant l'éducation technologique à l'école et au collège. Dans une seconde partie, nous proposons une organisation des contenus de formation et discutons les principes susceptibles de construire les curricula d'une formation universitaire visant une posture critique, plurielle et différenciée.

2. ENSEIGNEMENTS ET DISCIPLINES

Les recherches relatives aux disciplines scolaires privilégiant notamment les points de vue historiques ou épistémologiques (Chervel, 1988 ; Develay, coord. 1995) ont mis en évidence les spécificités et les particularités de chacun des enseignements. En ce sens, Martinand (2000) distingue les curriculums disciplinaires ou non disciplinaires dans leurs formes scolaires et non scolaires. « Éducation à l'environnement », « éducation domestique », « technologie », « découvrir le monde », « enseignement antiautoritaire », « éducation physique et sportive », etc. sont alors autant d'étiquettes institutionnelles d'enseignements d'hier ou d'aujourd'hui dont l'investigation indique que leur construction et leur configuration ne correspondent pas à une transposition didactique de savoirs universitaires. Ces enseignements organisés en champs disciplinaires à l'école primaire, en disciplines dans le secondaire, voire en activités adisciplinaires au cours de la scolarité sont des compositions spécifiques dont les contenus réfèrent à des pratiques sociales.

Un ensemble de recherches centrées sur l'éducation technologique dans la double visée de reconstruction historique (Lebeaume, 1996, 2000a) et d'élaboration projective (Lebeaume & Martinand, 1998) a contribué à l'intelligibilité de cet enseignement à l'échelle de la scolarité des élèves. Ont ainsi été mis au jour les principes de construction et d'organisation des contenus scolaires spécifiques du « travail manuel » et de la « technologie » qui ne se réduisent pas à des savoirs en texte : principes d'élémentarisation, de progressivité et de flexibilité. Ils contribuent également à l'objectivation des cohérences fondatrices (cohérence entre les tâches prescrites, les visées et les références), à celle de la structure curriculaire (figures d'ensemble, ruptures et continuités) avec les problèmes d'articulation intracurriculaire (relations entre activités sur projet, exercices systématiques et évaluation) et extracurriculaire (progressive différenciation disciplinaire au fil de la scolarité, relations des contenus entre eux, intégration des nouveaux dispositifs que sont par exemple les itinéraires de découverte au collège).

Or les différentes études sur les pratiques enseignantes en technologie (Lebeaume, 2003) révèlent les prises en charge très partielles de cette structure de la discipline prescrite : substitution d'une illustration des activités réelles à la confrontation aux pratiques socio-techniques de référence, transformation des projets techniques en tâches atomisées et individuelles, valorisation de l'évaluation de l'acquisition de vocabulaire ou de compétences instrumentales. Ces recherches n'indiquent pas seulement les écarts bien connus entre curriculum prescrit et curriculum réel. Elles révèlent surtout le contrôle essentiellement sur le registre pédagogique des actions des praticiens-formateurs et des décisions anticipatrices des professeurs. La matrice de la technologie enseignée est alors organisée selon les relations privilégiées entre les intentions que les professeurs se fixent, les objets-produits qu'ils choisissent et leurs élèves. Dans les entretiens et

dans les commentaires des enseignants, leurs décisions opérationnelles pour l'enseignement ne sont que très rarement discutées par rapport à la matrice de la technologie prescrite. Confrontés à de lourdes contraintes matérielles et organisationnelles pour leur enseignement, mettant en œuvre ce que les fournisseurs et les éditeurs proposent et considérant qu'ils « appliquent » les programmes, leurs interventions curriculaires apparaissent essentiellement régulées par les pratiques elles-mêmes. Les hypothèses interprétatives de ces actions sont nombreuses mettant en évidence les diverses rationalités susceptibles de les déterminer.

D'une façon analogue, les professeurs des écoles initiant des activités scientifiques et technologiques ne semblent pas mieux armés pour délibérer réellement avec ce champ disciplinaire progressivement différencié en « découvrir le monde » puis « sciences et technologie ». Dans les paroles des élèves qui se font l'écho des pratiques de leurs maîtres (Lebeaume, 2000b), les mêmes traductions professionnelles apparaissent : juxtaposition d'activités ponctuelles avec un horizon faiblement présent, étiquetage variable d'une année sur l'autre ou d'une classe à l'autre, priorité à l'apprentissage de vocabulaire plus qu'à des élaborations intellectuelles. Ces constats apparaissent également dans toutes les actions de formation continue pour lesquelles les demandes expriment prioritairement les exemples d'activités, à partir desquels les outils de contrôle de signification des tâches sont susceptibles d'être élaborés.

Ces résultats mettent surtout en évidence la cohérence que les enseignants fixent à leurs pratiques, détachée de la construction curriculaire sur laquelle ils interviennent. Or, l'existence même des enseignements, leur évolution et leur développement supposent des actions volontaires et contrôlées sur les curriculums disciplinaires, des sélections délibérées des tâches prescrites et des contenus enseignés. Cette affirmation porte en filigrane l'idée que les enseignants sont libres au sens politique du terme, c'est-à-dire responsables et autonomes dans leurs pratiques. Comme le note Lang (1999, pp. 232-233) pour les professeurs des écoles, « les normes prescriptives traditionnelles de la *bonne méthode* s'effacent au profit d'une responsabilité et d'une initiative croissantes dans l'exercice professionnel ». Cette professionnalité contemporaine des nouveaux enseignants associée à leur intégration dans la catégorie A de la fonction publique est depuis une dizaine d'année sollicitée par exemple dans la consultation des projets de programmes, dans la conception des innovations institutionnelles (nouveaux dispositifs interdisciplinaires, évaluation du B2I, maîtrise de la langue).

3. CONTENUS ET ITINÉRAIRES DE FORMATION

Si l'on admet que la nouvelle professionnalité des enseignants privilégie en partie l'autonomie et la responsabilité de leurs décisions d'enseignement-apprentissage, ce que l'institution scolaire suggère par ses sollicitations, la

question des contenus de formation pour l'intervention contrôlée sur les enseignements, matières ou disciplines est alors fondamentale.

Cette proposition est élaborée à partir des actions des professeurs-stagiaires au cours de leur stage en responsabilité, c'est-à-dire à partir de leurs premières expériences d'enseignement, à l'échelle d'une séquence ou d'une série de séances qu'ils anticipent, organisent, mettent en œuvre, discutent, etc. L'examen est ainsi centré sur une action avec des élèves dans un contexte particulier et avec ses contenus propres désignés par les programmes d'une discipline scolaire. Quelles que soient les ressources utilisées, l'action professionnelle correspond à cette création originale et personnelle. Plusieurs contrôles sont nécessaires sur sa faisabilité et ses contraintes mais surtout sur sa pertinence. C'est là qu'une formation peut contribuer aux décisions rationnelles sur les curriculums, au niveau local de leurs mises en œuvre, et à l'analyse critique de cette action examinée selon quatre points de vue complémentaires :

- Le premier focalise la classe. Lui correspondent les conditions de mise en œuvre des activités contribuant aux apprentissages disciplinaires. Sont en particulier en jeux les méthodes d'enseignement et les rites organisateurs de chacune des disciplines. La réflexion critique porte plus précisément sur les spécificités organisationnelles et relationnelles de l'enseignement d'un contenu.
- Le deuxième privilégie l'élève. Il repère les interactions entre le sujet, l'apprenant, l'élève ou le jeune, et la tâche et ses contenus. Il renvoie plus particulièrement aux travaux sur les obstacles et à ceux concernant les rapports à l'apprendre et aux contenus. L'analyse critique de la tâche s'attache aux conditions de cette interaction cognitive, pragmatique, affective et conative.
- Le troisième s'attache aux références. Il porte essentiellement sur la signification de la tâche et de son contenu par rapport à l'extérieur de l'école. Il s'agit d'interroger le contenu par rapport à l'extérieur qui, selon les disciplines, est composé de savoirs, de pratiques, de théories, de normes, d'axiomes, de règles... C'est alors une réflexion critique sur les références des contenus enseignés.
- Le quatrième enfin concerne le curriculum. Il situe le moment scolaire que représente cette tâche dans l'itinéraire emprunté par l'élève au cours de sa scolarité. L'analyse critique porte alors sur l'inscription de cet épisode dans la scolarité de l'élève, mais également dans la structure du curriculum. Il s'agit de caractériser la (ou les) tâche(s) prescrite(s) par rapport aux principes fondateurs et constructifs du curriculum disciplinaire.

Ces quatre perspectives ne peuvent être considérées comme disjointes car elles ont pour origine le contenu de la tâche avec des points de vue pédagogique, psychologique, épistémologique et curriculaire. Depuis trente

ans, les recherches en didactique ont largement contribué à mettre en évidence les trois premiers et plus récemment le quatrième. Chacun d'entre eux recouvre des savoirs spécifiques.

Ces savoirs pour l'enseignement d'une discipline scolaire dans le second degré ou d'un champ disciplinaire dans le premier degré, sont des savoirs élaborés par les études et recherches en didactique des disciplines. Leur diffusion au sein de la formation des maîtres pose à nouveau la question de leur construction-appropriation qui ne peut pas davantage se concevoir sur le modèle de la transposition didactique. Les exemples sont nombreux en effet, de ces investissements partiels en formation qui apparaissent alors dans le vocabulaire savant des jeunes professeurs (par exemple institutionnalisation des savoirs ou représentations initiales des élèves) sans que les problèmes susceptibles d'être posés par les concepts convoqués soient réellement pris en charge et investis. Les réflexions récentes suggèrent en particulier leur reproblématisation (cf. Derouet, 2003 ; Martinand, 2003) afin de les rendre opérationnels pour les actions professionnelles.

Si la formation professionnelle s'entend comme une formation des spécialistes de l'enseignement d'une discipline scolaire, la construction des itinéraires de formation doit contribuer à cette spécialité. Pour les professeurs de technologie, les interactions entre « professeur » et « technologie » sont alors essentielles à la fois dans leur identité professionnelle et dans leurs responsabilités vis à vis de la discipline qu'ils représentent et au développement de laquelle ils participent. En qualité de « technologues des collègues », leur formation ne peut être conçue comme une « formation à » mais en tant que « formation pour » l'enseignement de la technologie. En effet, leur métier ne correspond pas à l'application de règles que proposerait un enseignement normalisé, mais à la prise de décisions argumentées par rapport aux programmes, aux élèves et contextes et à la discipline scolaire. Ce point de vue précise les visées de la formation professionnelle. Celle-ci implique des situations et des contenus dont les références sont les pratiques de l'enseignement scolaire de la technologie. La cohérence de la formation peut alors se lire dans les relations entre les trois pôles que sont les tâches, les références et les visées.

Mais la construction de la formation pose aussi la question de son organisation temporelle et plus particulièrement de sa progressivité. Celle-ci dépend des ruptures fixées par la réglementation. Dans l'organisation actuelle, l'examen exige de distinguer les deux temps successifs de « pre-service » et « *in-service training* ». La formation initiale qui imbrique deux logiques – celle du recrutement et celle de la formation – est en relation avec des étapes marquées par des diplômes, un concours ainsi que des procédures de validation-certification. La formation des professeurs de technologie met alors en évidence trois questions fondamentales. La première porte sur les rapports entre spécialités des licences d'accès au concours et les contenus

des épreuves scientifiques du concours. La deuxième concerne les articulations et les seuils entre l'éventuelle préprofessionnalisation aux métiers de l'enseignement, les épreuves d'admissibilité, dont l'épreuve sur dossier, le mémoire professionnel et les stages de pratique accompagnée et en responsabilité. Dans cette dimension temporelle, la formation continue, différenciée selon l'adaptation au premier emploi et la formation en cours d'exercice, pose quant à elle la troisième question de la reprise et de l'extension des compétences et des savoirs qui leurs sont associés.

La visée de construction d'un cadre interprétatif des pratiques d'enseignement d'une discipline scolaire prenant en charge les quatre perspectives précédentes suggère alors des principes de progressivité potentiels qui assurent d'une façon dynamique approche de la discipline scolaire et mise en œuvre de séquences d'enseignement. Il s'agit notamment d'articuler les interventions enseignantes selon les quatre perspectives et à leurs différentes échelles : expériences d'enseignement d'une tâche ou d'une série de tâches mais inscrites dans l'itinéraire scolaire des élèves.

4. CONCLUSION

Les recherches sur les matrices curriculaires mettent à disposition outils et concepts contribuant à l'objectivation des enseignements scolaires. Les savoirs élaborés par la recherche sont susceptibles d'instrumenter les régulations des enseignants pour la pertinence de leurs décisions et pour leurs interventions responsables sur les disciplines scolaires, les contenus enseignés et les enseignements-apprentissages mis en œuvre. Les enjeux de tels contenus sont essentiels dans une formation professionnelle supérieure pour l'enseignement des contenus des matières scolaires, irréductibles à un modèle unique qui nierait leur diversité et donc la spécialité des professeurs.

RÉFÉRENCES :

- BOURDONCLE, R. (2002). « Professionnalisation, formes et dispositifs ». *Recherche et Formation*. 35, 117-132.
- CHEVALLARD, Y. (1985). *La transposition didactique*. Grenoble : La pensée sauvage.
- CHERVEL, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires. *Histoire de l'éducation*. 38-99.
- DEROUET, J.-L. (2003). "Du transfert à la circulation des savoirs et à la reproblématisation". *Recherche et formation*. 40, 13-25.
- DEVELAY, M. (dir.) (1995). *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*. Paris : ESF.
- IGEN & IGAEN. (2003). *La formation initiale et continue des maîtres*. Rapport n° 03-006 et 03-013.
- LANG, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris : PUF.
- LEBEAUME, J. (2003). « L'enseignement régulier de la technologie ». *Aster*. 35. 30-49.
- LEBEAUME, J. (2000b). « Jeux d'étiquettes, jeux de kim, jeux de familles, puzzles ou devinettes à l'école. Découverte du monde, sciences et technologie aux cycles II et III ». *Aster*. 31, 197-215.
- LEBEAUME, J. (2000a). *L'Éducation technologique. Histoires et méthodes*. Paris : ESF.
- LEBEAUME, J. (1996). *École, Technique et Travail Manuel*. Nice : Z'Éditions (Delagrave)
- LEBEAUME, J. & MARTINAND, J.-L. (Coord.) (1998). *Enseigner la technologie au collège*. Paris : Hachette.

MARTINAND, J.-L. (2003). « Entretien ». *Recherche et formation*. 40, 87-94.

MARTINAND, J.-L. (2000). « Matrices disciplinaires et matrices curriculaires : le cas de l'éducation technologique en France ». In C. Carpentier (dir). *Contenus d'enseignement dans un monde en mutation : permanences et ruptures*. (pp. 249-269). Paris : L'Harmattan.

MARTINAND, J.-L. (1993). « Organisation et mise en œuvre des contenus d'enseignement. Esquisse problématique ». *Recherches en didactiques : contribution à la formation des maîtres*. Paris : INRP. (pp. 135-143).