

Jean-Charles CHABANNE
Rendez-vous de l'INSPE de Lorraine
« Intégrer pratiques et savoirs en formation »
12 février 2020

Intégrer pratiques et savoirs en formation d'enseignants ?

Sciences professionnelles Polyvalence-Polydisciplinarité

**Une décision à prendre dès le
départ, car elle détermine
l'intérêt de ce qui va suivre**

Il faut choisir

- 1) Soit on organise l'esprit et la matière des parcours MEEF en fonction des concours, comme une **classe préparatoire** deux ans
- 2) Soit on organise l'esprit et la matière des parcours MEEF comme un **vrai** master de **formation professionnelle d'excellence** aux métiers EEF, orienté par ce qui fait sa valeur à long terme : *former des personnels EEF qualifiés et recherchés pour leurs compétences*

3

Puisqu'il faut fonder l'action sur des résultats de recherche *evidence based*

Quels sont les résultats confirmés par la recherche sur la *formation* ?

Le débat autour de la professionnalisation s'est polarisé sur les moyens de transformer le travail des enseignants ***de l'extérieur*** (par la prescription, l'évaluation, la formation).

Or on sait que ce n'est pas comme cela que se développe la compétence professionnelle : la compétence *professionnelle* se construit dans et par le travail... ***à certaines conditions.***

4

J.-C. Chabanne – Journée Inspé Nancy - Intégrer pratiques et savoirs en formation

Se fonder sur la capacité des professionnels à générer des transformations

*«La configuration mouvante des modèles et des théories du changement nous a fait rompre avec une croyance assurée dans **la capacité des professionnels à générer des transformations de l'intérieur** au profit d'une proclamation triomphaliste plébiscitant une réforme imposée de manière exogène»*

(Goodson, 2003, p. 116; cité par Lantheaume, 2008, p. 18).

5

Un problème français, jusque là irrésolu

Contradictions générées par la coexistence de deux logiques de formation/certification :

- 1) une formation pilotée par le processus de recrutement, des maquettes définies par rétroaction à partir des épreuves d'examen = une logique « classe préparatoire »
- 2) une formation pilotée par les logiques de ***l'entrée dans le métier***

**Qu'est-ce qu'une formation
d'enseignants qui serait
(enfin) professionnelle ?**

**Puisqu'on nous parle de
FONDAMENTAUX
revenons aux fondamentaux**

Quels sont les fondamentaux des métiers auxquels nous formons ?

Nous devons concevoir une formation définie par ses fondamentaux et installée dans la **durée** d'un développement par le métier

*Quels sont les fondamentaux des métiers
auxquels nous formons ?*

Précisions : ici, le métier des professeurs d'école, et, pour une part significative, le métier des professeurs **des collèges**
(je ne parle pas ici de leur statut administratif, mais de leur métier)

9

Quels sont les fondamentaux des métiers auxquels nous formons ?

1) Nous travaillons dans **l'espace épistémologique propre aux sciences professionnelles** : *j'y reviendrai*

2) Nous formons des spécialistes de la **polyvalence (y compris pour le collège...)**, ce qui ne veut pas dire des spécialistes du n'importe quoi n'importe comment-
superficiellement,

car nous formons des spécialistes de l'enseignement *fondamental*

10

l'enseignement FONDAMENTAL?

L'enseignement fondamental = logique du « socle commun »

- du côté des élèves : prendre au sérieux le concept de ***culture générale fondamentale = qui sert de fondement à toute la suite***
- du côté des praticiens : enseigner la culture générale = sens fort du concept de ***polyvalence***, (qui concerne aussi les monodisciplines)
- du côté des contenus : une pluridisciplinarité intégrée, que je propose d'appeler ***polydisciplinarité***

*Nous faisons de la recherche fondamentale
sur la recherche finalisée*

**1^{er} niveau de complexité:
Nous nous situons en sciences
professionnelles**

Sciences professionnelles ?

Gratien Allaire, professeur d'histoire en Ontario et spécialiste des minorités canadiennes, propose cette distinction

- sciences physiques, naturelles et génie
- sciences humaines et sociales
- sciences professionnelles, soit éducation, service social, sciences infirmières et médecine

Sciences professionnelles ?

Les sciences professionnelles ne sont pas des sciences appliquées vers lesquels seraient « transférées » des connaissances fondamentales produites par les sciences fondamentales (bien entendu d'une essence supérieure)

Bannir de notre vocabulaire la notion même de « transfert des résultats de la recherche »

Sciences professionnelles ?

Les sciences professionnelles se situent **au-delà de l'opposition** entre sciences fondamentales (production de connaissances) et sciences finalisées (application de ces connaissances) *car elles ont en charge de les **articuler** aussi étroitement que possible*

et de **produire des connaissances fondamentales sur cette articulation**, elles-mêmes articulées à des usages, etc.

15

sciences professionnelles *sciences des arts de faire*

Les sciences professionnelles font de la science
avec les savoirs de la pratique

elles sont des *sciences des arts de faire*

(lesquelles sont bien entendu nourries des
connaissances produites par la recherche
fondamentale, mais elles ne se réduisent pas à
leur seul « transfert »)

Vers les sciences des arts de faire

Reconnaitre comme **connaissances fondamentales** les connaissances pratiques, celles qui n'ont d'existence que dans l'action pratique en situation

Notre travail dans les sciences professionnelles : les élaborer et les pratiquer comme sciences des **arts de faire**

(ou praxéologiques)

Assumons pleinement le statut épistémologique spécifique de notre domaine d'excellence

Les sciences professionnelles NE SONT PAS des sciences appliquées

Le glossaire de l'HCERES reprend la distinction entre recherche **fondamentale** et recherche **finalisée** :

« Selon le domaine, on parlera de recherche finalisée, appliquée, translationnelle, technologique ou clinique »

Je vous propose de problématiser (dé-naturaliser) cette dichotomie

**Les sciences professionnelles
NE SONT PAS des sciences
appliquées**

Les sciences des arts de faire relèvent de la recherche clinique

Clinique : « exercée auprès du lit du malade »

Recherche **in situ** et **ex temporane**

au plus près des contextes, des situations et des
sujets dans l'action

Une recherche **émergeant (exclusivement) des
contextes de pratique, tels qu'on ne peut pas les
reconstituer en laboratoire**

(ce qui ne constitue pas une déclaration de guerre à
la recherche en laboratoire, ce qui serait ridicule :
leur *articulation* est essentielle, comme on le voit
dans d'autres sciences professionnelles : la santé, le
droit, l'intervention sociale...)

20

Quelle implication pour nos maquettes de masters *en arts de faire?*

Pour nos maquettes : construire la formation à
partir d'étude de cas en contexte réel
à partir du travail réel

*faire science de l'alternance, faire science de la
situation, faire science de l'imprévu, de la
singularité*

Les sciences des arts de faire relèvent de la recherche technologique

« La recherche **technologique** est une recherche qui, en prise directe avec la société, [...] a pour objectif d'accroître les connaissances en s'appuyant sur des disciplines scientifiques variées, pour proposer [...] des méthodes, des procédés, des logiciels, des instruments, des **outils** [...] » (Glossaire HCERES)

Les sciences des arts de faire relèvent de la recherche technologique

Elles sont fondamentales à condition qu'elle prennent au sérieux le travail comme usage, transformation et création d'outils

pas nécessairement des outils « techniquement sophistiqués » ou « innovants »...

On doit rendre justice

- à l'artisanat, à l'ingéniosité ordinaire
- à la mémoire instrumentée inscrite dans les outils à la longue histoire (et celle de l'éducation est très longue)
- au **penser-avec-l'outil** (cf. Leroi-Gouhan, Simondon, Crawford, Ingold...), soit à l'intégration du conceptuel et de l'instrumental

Quelle implication pour nos maquettes de masters *en arts de faire*?

Fonder la formation autour de la conception-continuée-dans-l'usage (design based research) des outils de travail

Pas toujours appliqué la recherche à l'artisanat de l'enseignement, mais parfois appliquer l'artisanat à la recherche...

Nécessité de penser à la fois le cœur du disciplinaire, le « transversal » et l'interdisciplinaire (voir la section polydisciplinarité)

Les sciences des arts de faire relèvent de la recherche translationnelle

recherche translationnelle :

« recherche qui consiste à [...] tirer des apports de la clinique des hypothèses scientifiques en recherche fondamentale »

La circulation entre les types de recherche n'est pas orientée, elle est circulante

Les sciences des arts de faire sont aussi heuristiques et problématisantes : elles renvoient à la recherche fondamentale des questions inédites **qui ne se posent que dans leurs contextes**

Quelle implication pour nos maquettes de masters *en arts de faire*?

Vos situations intégratives, comment les construire selon une logique heuristique et non une logique applicative ?

- à partir de regards nécessairement croisés, de la co-intervention
- sur la base d'étude de cas (situations emblématiques de *nœuds professionnels*)
- **en lien essentiel avec les épistémologies disciplinaires** (soit les apports du fondamental)

à suivre : problématiques de la polydisciplinarité

26

2^e niveau de complexité: polyvalence et polydisciplinarité

La polyvalence est une spécialité

Le professeur des écoles est le spécialiste de la polyvalence, qui n'est pas une non-discipline ou un domaine inconsistant et subordonné mais une **discipline d'excellence**

car être le spécialiste de l'enseignement fondamental relève d'une *professionnalité experte qui exige une formation longue*

comme le médecin généraliste est un spécialiste, celui de la médecine générale, de la médecine généraliste, de la *médecine du premier contact*

(et parfois même un urgentiste, voire un médecin de guerre...)

28

la polydisciplinarité « culture générale »

Un paradoxe :

les professeurs de l'enseignement fondamental
(et leurs partenaires hors l'École)

sont des professeurs de ***culture générale***

quelle que soit leur discipline

mais depuis leur discipline

Redonner sa profondeur, sa noblesse et sa
complexité à cette notion

d'où le néologisme ***polydisciplinaire***

29

Polydisciplinaire contre le diktat de l'interpluritrans.etc

Les apprentissages fondamentaux sont caractérisés par une tension irréductible entre la nécessité de la spécialisation et la nécessité du « décloisonnement »

- entre le didactique et le pédagogique
- entre instruction et éducation
- entre les didactiques elles-mêmes, et au sein des didactiques, car le processus est sans fin
 - didactique du français, de la langue, du vocabulaire, des affixes...

Ces tensions doivent être maintenues

un espace épistémologique sans histoire théorique

Cet espace épistémologique lié à l'enseignement polydisciplinaire fondamental est caractérisé par sa **complexité**

Quels travaux académiques ont pris pour objet la polydisciplinarité non comme « au-delà » du disciplinaire, mais comme « intégration » des disciplines ? Ils sont peu nombreux, et encore moins orientés vers les arts de faire

N.B. : cette synthèse, c'est celle que savent faire les « bons » élèves

La polydisciplinarité comme problème partagé

Or c'est un problème commun pour l'enseignement obligatoire:

- à l'enseignement primaire,
- au secondaire moyen (collège)

mais aussi au-delà:

- au secondaire supérieur (cf. évolutions curriculaires au lycée)
- aux premiers cycles universitaires
- dans les formations dites d'excellence (ex. : polytechnique, ENS...)

Quelle implication pour nos maquettes de masters en arts de faire?

Comment sont conçues ces formations de haut niveau polydisciplinaires ?

là encore, il s'agit de déconstruire l'opposition entre logiques disciplinaires (spécialisation) et logiques transdisciplinaires (intégration)

IMPORTANT : la polydisciplinarité n'exclut pas le disciplinaire, elle le pense en termes d'intégration et de système

et maintenant, que faire ?

Intégrer pratiques et savoirs en formation
d'enseignants ?
Imaginer des situations intégratives ?

**Quelques entrées pour construire
des situations intégratives**
**Prendre à rebours d'une conception
pauvre du *fondamental***

Retourner les présupposés du cadre imposé :
côté français, renverser la perspective sur
« maîtrise du langage »

On peut craindre une succession de réductions,
qui sont autant de contresens :

maitrise du langage = maitrise de la langue =
lire-écrire-corriger = exercer les compétences
instrumentales élémentaires

or on doit renverser la perspective : ***ce sont les
disciplines qui contribuent à l'enseignement de
la langue,***

***Ce sont elles qui assurent l'essentiel du cours
de français***

36

Côté des maths: revenir aux fondamentaux anthropologiques des mathématiques (et à l'histoire de son enseignement)

Apprendre à résoudre des problèmes, ou à construire des problèmes?

Apprendre à manipuler des outils pour faire des exercices, ou à utiliser des outils pour résoudre des problèmes?

Apprendre à s'isoler pour faire des mathématiques dans des espaces spécialisés (d'ailleurs réduits aux exercices), ou apprendre à explorer des mondes dont les **problèmes** appellent une mathématisation de l'expérience ?

Renverser la perspective

ce sont les disciplines qui contribuent à l'enseignement de la langue, qui assurent l'essentiel du cours de français (qui lui donnent ses fondements...)

ce sont les disciplines qui contribuent à l'enseignement des maths, qui assurent l'essentiel du cours de maths (qui lui donnent ses fondements...)

Conception pauvre des apprentissages fondamentaux

Le matin, les fondamentaux nobles
(logique de l'élémentarisé et de l'exercice)

Français

Maths

*Le soir, les matières périphériques,
hygiéniques ou récréatives*

*Histoire
Géographie*

Langues

Littérature

Arts P

Educ Mu

EPS

Parcours

*et tout le
reste...*

Conception intégrative des apprentissages fondamentaux

Des situations où sont sollicitées des compétences instrumentales

Histoire Géographie	Langues	Littérature	Arts P	Educ Mu	EPS	Parcours	et tout le reste...
------------------------	---------	-------------	--------	---------	-----	----------	---------------------

Suivant les besoins, du projet intégratif vers les leçons et du projet à l'exercice

Français				Maths			
Histoire Géographie	Langues	Littérature	Arts P	Educ Mu	EPS	Parcours	et tout le reste...

Est-ce une nouveauté ? Pas du tout : c'est au cœur même de la prescription et depuis longtemps : démarches actives, pédagogie de projet, démarches d'investigation, parcours éducatif, éducations à, etc.

Retour aux fondamentaux

Historiquement et génétiquement,
maths et français ne sont pas des disciplines, mais
des instruments pour les autres

(bien sûr, j'exagère ;-)

ainsi on n'apprend pas d'abord « le français », mais
on apprend d'abord à raconter, décrire, raisonner...
on apprend ensuite à le faire dans les normes

spécifique au français : le savoir corriger, utiliser les
outils pour respecter les normes (typo)graphiques,
orthographiques, génériques...

41

Intégrer pratiques et savoirs en formation
d'enseignants

**Construire des situations
intégratives en formation à partir
de situations intégratives en
classe *quand elles sont pertinentes***

????

Intégrer pratiques et savoirs en formation
d'enseignants

**modestes et discutables
propositions**

Construire des situations intégratives en formation à partir
de situations intégratives en classe

Entrée par le lexique

maitriser les fondamentaux, ça veut dire quoi?

Une modélisation de ce que signifie « savoir » :
Maitriser des ensembles ordonnés de concepts,
qui sont les corollaires d'espaces conceptuels:
une compétence qui peut être décrite en termes
de compétence lexicale

*Où s'apprend le vocabulaire ? Pas dans les leçons
de vocabulaire, mais dans des contextes
fonctionnellement cohérents + structuration*

un vocabulaire verbal = termes spécialisés + leurs définitions

+ un « vocabulaire » graphique, figures etc.

+ un « vocabulaire » actionnel = des types d'opérations (mesurer, comparer, superposer, déplacer, construire, symétriser...)

+ un « vocabulaire » situationnel = des classes de situations où sont mis en œuvre ces connaissances (répertoire de problèmes-types)

= une ***littéracie géométrique***

Construire des situations intégratives en
formation à partir de situations intégratives
en classe

Entrée par les genres (discursifs)

Une entrée faussement « transversale » : les genres discursifs

On peut identifier dans chaque domaine disciplinaire des pratiques discursives réglées plus ou moins formellement

= des **genres** discursifs (le plus souvent plurisémiotiques/multimodaux)

qui sont les corollaires d'actes de pensée typiques du champ :

nommer, décrire, raconter, expliquer, guider, questionner, schématiser, démontrer...

Exemple 1 : Un genre « faussement a-disciplinaire » : la description

- en géographie
- en littérature
- en sciences de la nature
- en arts plastiques
- en technologie...

décrire n'est pas initialement un universel, mais un genre spécifié dans chaque domaine

Exemple 2 : la narration

Compte rendu

Narration historique

Narration fictionnelle

Narration conceptuelle = verbalisation d'un raisonnement

Narration diagrammatique = verbalisation d'un parcours dans un diagramme orienté (type: organigramme) ou non (type : carte)

Exemple 3 : Genres discursifs mathématiques

Narration de recherche

Rédaction de problème

Raisonnement

Description en géométrie

Instruction de traçage, etc.

Algorithmique

*Entrelacement continu entre langue naturelle et
langue formelle et sa symbolique (Duval)*

51

Construire des situations intégratives en
formation à partir de situations intégratives
en classe

Entrée par les problèmes

Référence au cadre de la problématisation

Définir le « savoir (faire) » comme maîtrise d'un jeu de « questions emblématiques »

certaines sont typiques d'un domaine dit « disciplinaire »

- (quelles sont les grandes questions du géographe? De l'historien ? de l'artiste ?...)

certaines ne sont pas identifiées immédiatement comme disciplinaires mais sont spécifiées selon les contextes

Apprendre, c'est enquêter (Dewey)

« L'apprentissage premier est celui du questionnement. Il s'agit d'apprendre à se demander : « Quelles questions Q se posent à moi ? Et quelles questions se posent à telle autre personne ou à telle institution en telle ou telle de ses positions ? Sous des conditions données, quelles priorités adopter s'agissant d'enquêter sur ces questions ? »

(texte à paraître dans Éducation & Didactique en 2020)

Construire des situations intégratives en
formation à partir de situations intégratives
en classe

Entrée par les outils

Produire les outils du travail scolaire

Quels sont les « outils » dont les élèves vont faire un usage permanent d'une discipline à l'autre (= qui instrumentent leur « culture générale ») ?

Répertoires

Encyclopédies

Cartes

Glossaires

Synthèses

56

Je vous remercie

Conclusion:
Revenir aux fondamentaux,
relevons donc le défi
sans ses préjugés