



Centre de recherche sur l'intervention éducative
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke

20^e Congrès de l'AIPU
Université de Sherbrooke
27-30 mai 2003

La place de la pratique dans la formation à l'enseignement

Yves Lenoir, D. sociologie

Professeur titulaire

Titulaire de la chaire de recherche du Canada

sur l'intervention éducative

Directeur du CRIE

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

Ylenoir@videotron.ca

Plan de la présentation

- 1 - Le contexte: un discours progressiste
- 2 - La problématique: une situation à dépasser
- 3 - Quelques résultats... pour réfléchir
- 4 - La structuration de la formation professionnelle: quelle place pour la pratique?
- 5 - Pratique ou intervention éducative?
- 6- Penser autrement la formation initiale à l'enseignement

- 1 -

Le contexte: un discours progressiste

Un constat général

- Nécessité d'améliorer la qualité de l'intervention éducative des enseignants:
 - parce que dans toute réforme positive et vraiment sérieuse de l'école «la formation à l'enseignement est le nerf de la guerre. La qualité de l'enseignement passe d'abord par la formation d'enseignants compétents» (Gouvernement du Québec, 1996, p. 33);
 - parce que ceux-ci «exercent une influence forte et remarquable sur la performance académique des élèves» (American Council on Education, 1999, p. 3);
 - parce que les travaux de recherche font état de différences dans l'efficacité des enseignants: il existe un effet-maître qui doit être considéré «comme le produit d'une interaction» (Bressoux, 2001, p. 42) qui subit de multiples influences contextuelles.

Rappel de quelques fondements des nouveaux curriculums

- Une professionnalisation du corps enseignant
- Un relèvement des exigences de la formation
- Une amélioration de la qualité de l'intervention éducative
- Une centration sur les compétences professionnelles
- Une capacité à faire face au changement de différents ordres, ce qui requiert entre autres une formation continue

Les principales caractéristiques des nouveaux curriculums

- **Sur le plan des fondements épistémologiques et cognitifs:**
 - **Une perspective (socio)constructiviste**
 - **Une centration sur l'élève**
 - **Des perspectives transversales et interdisciplinaires**

Les principales caractéristiques des nouveaux curriculums

- **Sur le plan de leur actualisation au sein du curriculum:**
 - **Un ancrage dans la vie (exemple: recours à des domaines généraux de formation)**
 - **Une approche par compétences**
 - **Une approche programme (exemple: des domaines)**
 - **Une structuration en cycles d'apprentissage**
 - **une approche axée sur la communauté d'apprentissage**

- 2 -

**La problématique:
une situation à
dépasser**

Une conception additive, cumulative, des curriculums de formation:

- un contenu de formation à l'intérieur duquel se juxtapose une série d'activités (stages, cours de différents ordres);
- un modèle, au mieux pluridisciplinaire, qui résulte d'une inféodisation des formations professionnelles par le système des disciplines scientifiques au XIX^e siècle et qui, pour les futurs enseignants, s'inscrit dans une longue tradition de formation;
- un hiatus historique entre la formation en milieu universitaire et la formation "en milieux de pratique", ce qu'illustre bien sa dénomination usuelle: la "formation pratique".

-3-

Quelques résultats...
pour réfléchir

Recherche CRSH 1995-1998

“Compétences didactiques et formation didactique des enseignantes et des enseignants du primaire”

- Une emprise du frayage
- Les deux dernières années peu utiles
- Un rejet de la formation universitaire
- Seule compte la formation “pratique”

-4-

La structuration de la formation professionnelle: quelle place pour la pratique?

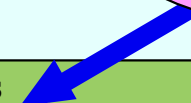
Pratique

Actualisation
des compétences
professionnelles dans
L'intervention éducative

C.-à-d.



Référentiel
de formation

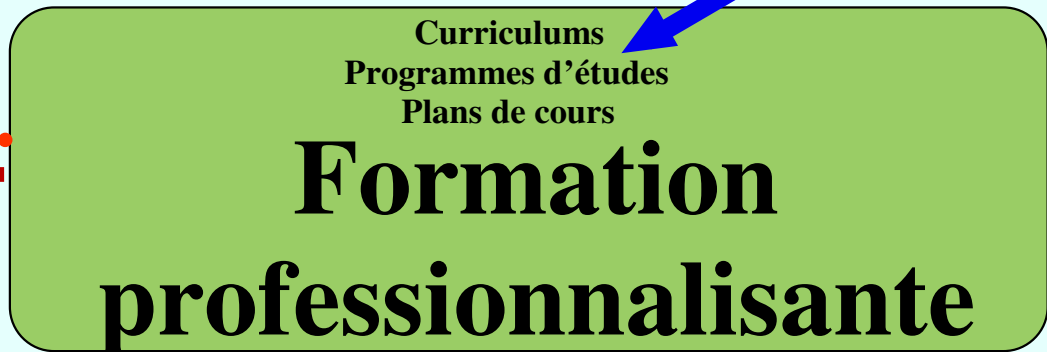
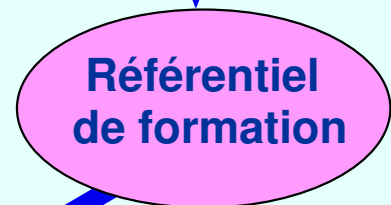
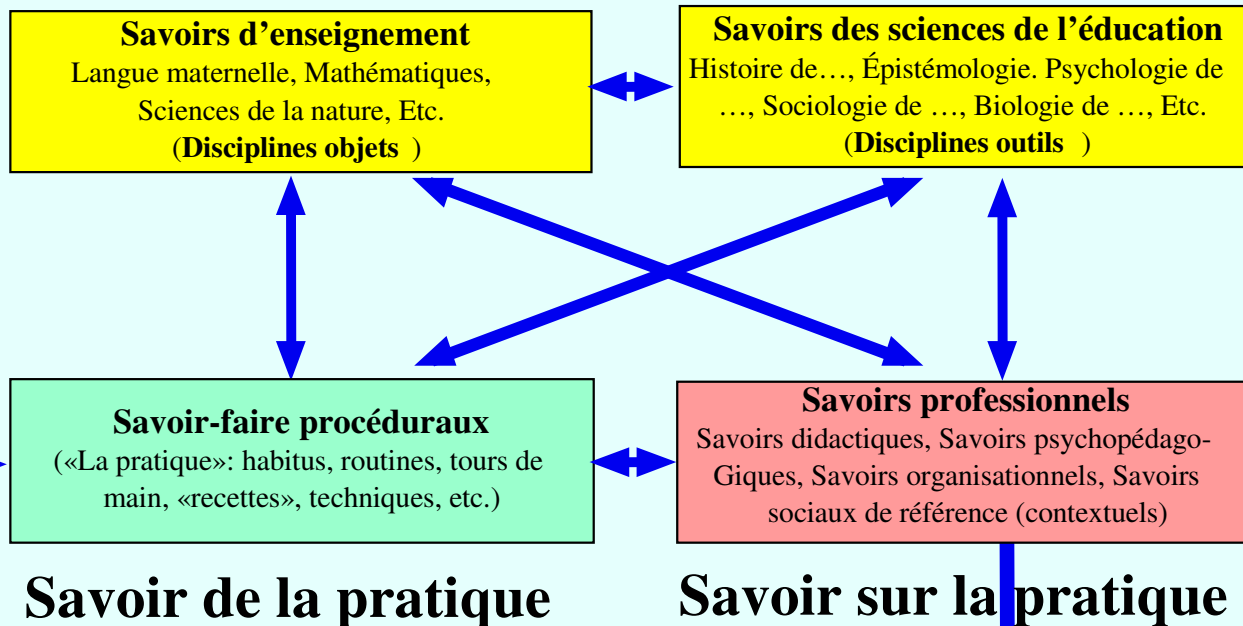


Curriculums
Programmes d'études
Plans de cours

**Formation
professionnalisante**

Pratique

Savoirs disciplinaires



**Actualisation
des compétences
professionnelles dans
L'intervention éducative**

C.-à-d.



Pratique

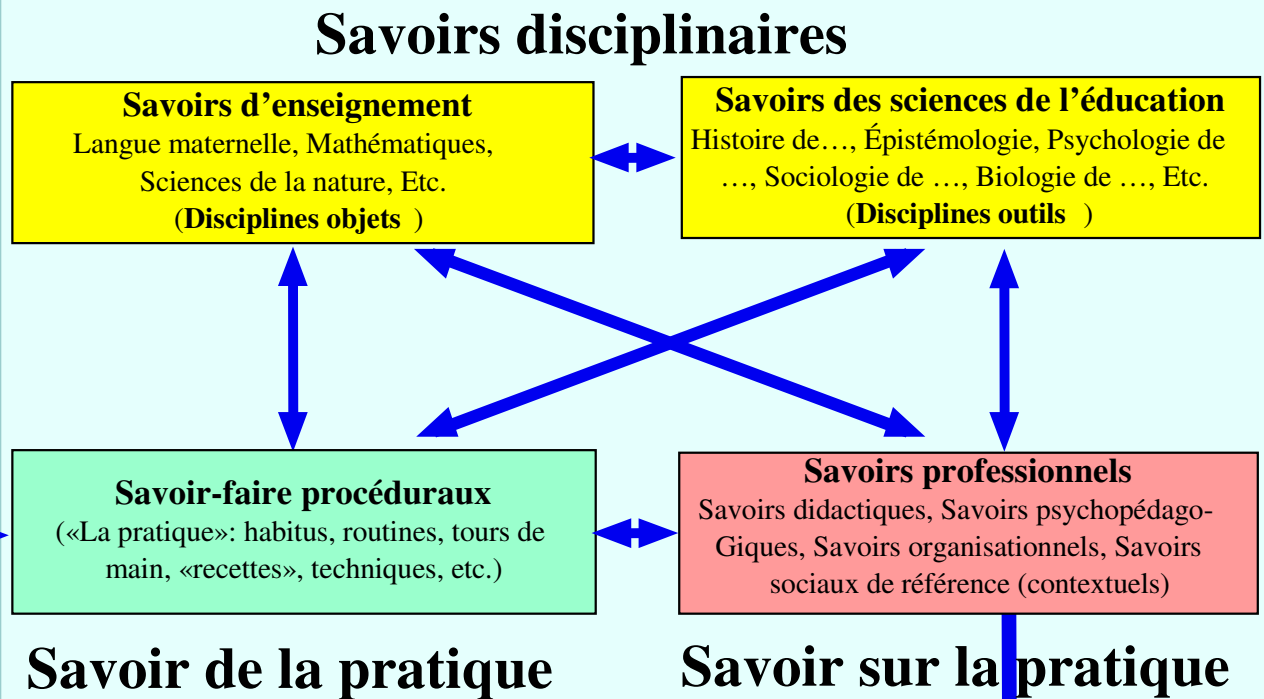
nourrie par:

- des valeurs explicites et implicites
- des facteurs contextuels (sociaux, culturels, organisationnels, etc.)
- des facteurs personnels (intentions, motivation, etc.)
- la question du sens (finalités, visées, etc.)
- etc.

Activités
Discours

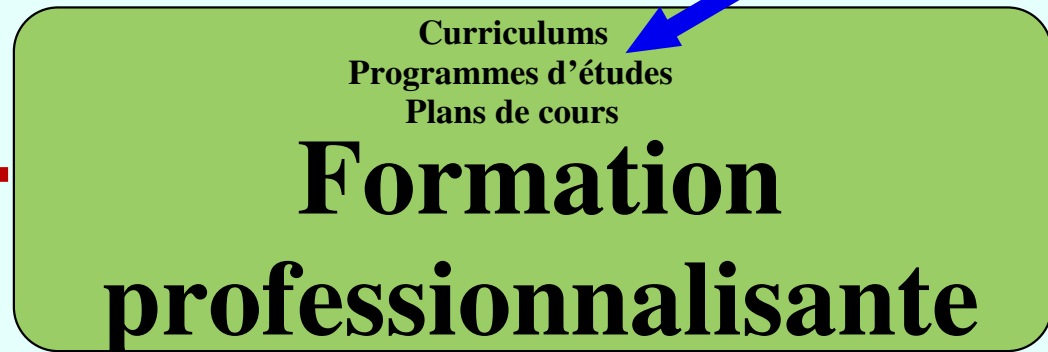
Compétences
incorporées
(à l'action)

Compétences
explicites
(de l'action)



**Actualisation
des compétences
professionnelles dans
L'intervention éducative**

I.E.



**Référentiel
de formation**

Pratique

- nourrie par:
- des valeurs explicites et implicites
 - des facteurs contextuels (sociaux, culturels, organisationnels, etc.)
 - des facteurs personnels (intentions, motivation, etc.)
 - la question du sens (finalités, visées, etc.)
 - etc.

Activités
Discours

Compétences
incorporées
(à l'action)

Compétences
explicites
(de l'action)

Pratiques sociales
de référence

Actualisation
des compétences
professionnelles dans
L'intervention éducative

Savoirs disciplinaires

Savoirs d'enseignement
Langue maternelle, Mathématiques,
Sciences de la nature, Etc.
(Disciplines objets)

Savoirs des sciences de l'éducation
Histoire de..., Épistémologie, Psychologie de
..., Sociologie de ..., Biologie de ..., Etc.
(Disciplines outils)

Savoir-faire procéduraux
(«La pratique»: habitus, routines, tours de
main, «recettes», techniques, etc.)

Savoirs professionnels
Savoirs didactiques, Savoirs psychopédago-
Giques, Savoirs organisationnels, Savoirs
sociaux de référence (contextuels)

Savoir de la pratique

Savoir sur la pratique

Référentiel
professionnel

Référentiel
de formation

Curriculums
Programmes d'études
Plans de cours

Formation professionnalisante

I.E.

- **Le discours de la pratique:** savoirs issus des pratiques sociales et produits par les enseignants, appelés parfois “savoirs d’expérience” (Beillerot. Blanchard-Laville et Mosconi, 1996).
- **Le discours sur la pratique:** savoirs issus de la recherche, d’ordre psychopédagogique, didactique et organisationnels, et éclairés par des savoirs issus des sciences de l’éducation et par des savoirs disciplinaires contributoires (Beillerot. Blanchard-Laville et Mosconi, 1996).

- **Les savoirs scientifiques:** ensemble des savoirs homologués agissant à titre de savoirs de référence (de disciplines contributives) vis-à-vis des objets d'enseignement retenus dans les différents programmes d'études. Nous distinguons entre les **disciplines outils**, celles des sciences de l'éducation, et les **disciplines objets**, celles des disciplines scientifiques qui influent sur les contenus cognitifs d'enseignement.
- **Compétences explicites (de l'action):** capacités de faire mobilisant différents types de savoir (savoirs, savoir-faire, savoir-être), finalisées, apprises, organisées, opératives et fonctionnelles.

- **Compétences incorporées (à l'action):** activités «qui se déclenchent et se déroulent de manière adaptée aux circonstances, au sens où leurs résultats correspondent aux attentes de l'individu et plus généralement de la société, sans avoir besoin de faire l'objet d'une réflexion ou d'une planification préalable» (Leplat, 1997, p. 143). Ces compétences «sont facilement accessibles, difficilement verbalisables, peu coûteuses sur le plan de la charge mentale, difficilement dissociables, très liées au contexte» (Ibid., p. 142).
- **Pratiques sociales de référence:** ensemble des composantes d'une pratique prises en compte (objets de travail, instruments matériels et intellectuels, problèmes, tâches, savoirs – discursifs ou non, explicites ou implicites, individuels ou collectifs –, attitudes, contextes, rôles sociaux, etc.) et utilisées pour établir des référentiels de formation (Martinand, 199?).

Le concept de “pratique sociale de référence” met en exergue:

- 1° que l'enseignement est une pratique sociale;
- 2° qu'il importe d'éviter cette vision réductrice qui consiste à ne considérer, dans l'acte d'enseignement, que les savoirs et les situations d'apprentissage;
- 3° la nécessité de considérer les écarts entre le système de référence établi, les savoirs sur la pratique, les savoirs de la pratique et les pratiques sociales effectives;
- 4° la nécessité de considérer les facteurs internes (propres à la classe et à l'école) et externes (extérieurs à l'école) qui influencent la pratique, mais aussi les choix curriculaires;
- 5° que les références internes et externes sont à la fois des sources, des fins et des moyens en interaction pour définir les savoirs à enseigner et les pratiques en usage.
- 6° la nécessité d'assurer une cohérence forte (une perspective critique) entre les finalités et les moyens, une fois les choix (politiques, ontologiques, axiologiques, etc.) réalisés.

- 5 -

**Pratique ou
intervention éducative?**

Pourquoi recourir à la notion d'intervention éducative?

- La pratique = le “faire” effectif.
- La pratique est inaccessible.
- La pratique n'est pas tout et il faut parfois s'en méfier (Bressoux, 2002), ce que révèlent également nos résultats de recherches.
- Il importe de cerner la notion d'expérience en dépassant ses seules dimensions empiriques et pragmatiques.
- Intervention éducative = un construit théorique.

- la nécessité de passer du paradigme de la simplification et de la fermeture à celui de la complexité et de l'ouverture au décloisonnement et aux approches interdisciplinaires.
- la nécessité de prendre en compte les composantes qui fondent les interactions entre des sujets apprenants, des savoirs et un ou plusieurs enseignants dans un contexte socioéducatif et socioculturel spécifique, sans privilégier pour autant l'une ou l'autre de ces composantes.

Le concept d'intervention éducative

L'ensemble des actions finalisées posées par un formateur (enseignant, stagiaire, formateur universitaire, etc.) en vue de poursuivre dans le contexte de l'institution scolaire les objectifs éducatifs socialement déterminés, en mettant en place les conditions les plus adéquates possibles pour favoriser la mise en œuvre par les élèves de processus d'apprentissage appropriés.

Le concept d'intervention éducative

Une *praxis* existentielle et sociale qui intègre dialectiquement anticipation, pratique et réflexion critique. Elle inclut l'ensemble des actions :

- de planification (phase préactive: identification de la situation problème; établissement d'un jugement de valeur justifiant l'action; structuration de l'action au sein d'un dispositif);
- d'actualisation en classe (phase interactive: l'agir en situation);
- d'évaluation de l'actualisation (phase postactive).

Le concept d'intervention éducative

Ainsi conçue, l'intervention s'avère un travail réfléchi et réflexif de rationalisation et de prescription, une action de régulation finalisée menée par un acteur (l'enseignant) dans un cadre socialement normé.

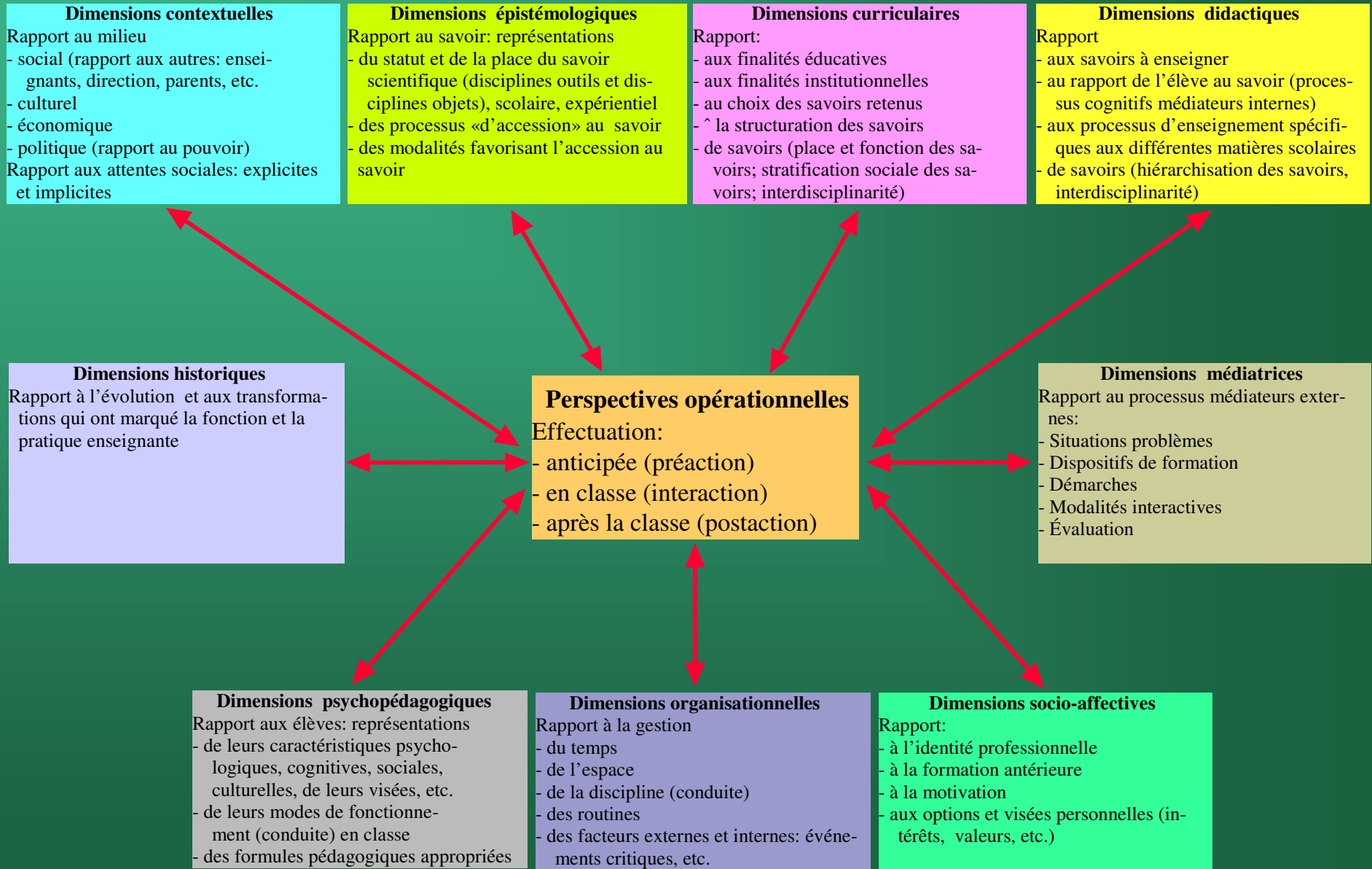
Le concept d'intervention éducative

Un rapport:

- entre les dimensions curriculaires et didactiques (rapport au savoir/aux savoirs/de savoirs),
- les dimensions psychopédagogiques (rapport aux élèves/à l'élève),
- les dimensions organisationnelles (rapport à la gestion de l'enseignement en tant que rapport à l'espace classe, au temps et aux moyens organisationnels),
- le tout ancré dans un contexte (rapport au social et à l'institution) spatiotemporellement déterminé.

En conclusion:

L'intervention éducative est donc une médiation pédagogique (relevant de l'intervenant), qui prend également en considération les aspects organisationnels et les perspectives contextuelles (institutionnelles et sociales), qui porte sur la médiation cognitive mise en œuvre par des sujets apprenants et qui instaure une situation problème qui agit comme espace transitionnel et transactionnel au sein duquel ces deux médiations interagissent à partir de dispositifs de formation. Il s'agit donc d'une action finalisée, complexe, bienveillante, dialectique, intégratrice et régulatrice des processus d'apprentissage.



Contexte social
et scolaire

Finalités socioéducatives
Politiques éducatives

Ideologies sociopolitiques

Ideologies éducatives

Classe

Élève

Intégration des processus
d'apprentissage et des savoirs

Objet

Curriculum
Savoirs scientifiques,
scolaires et sociaux

Sujets en
interaction

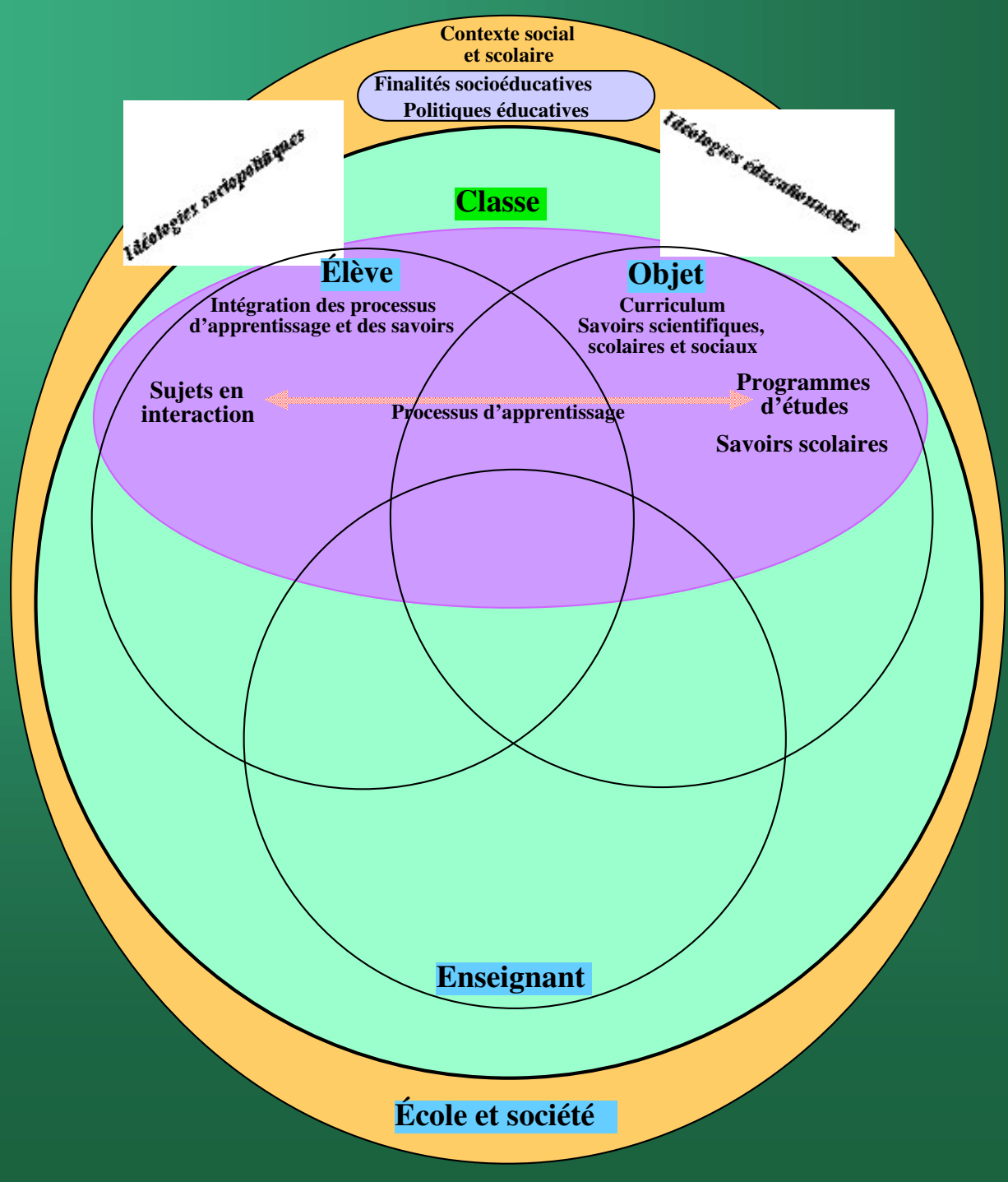
Processus d'apprentissage

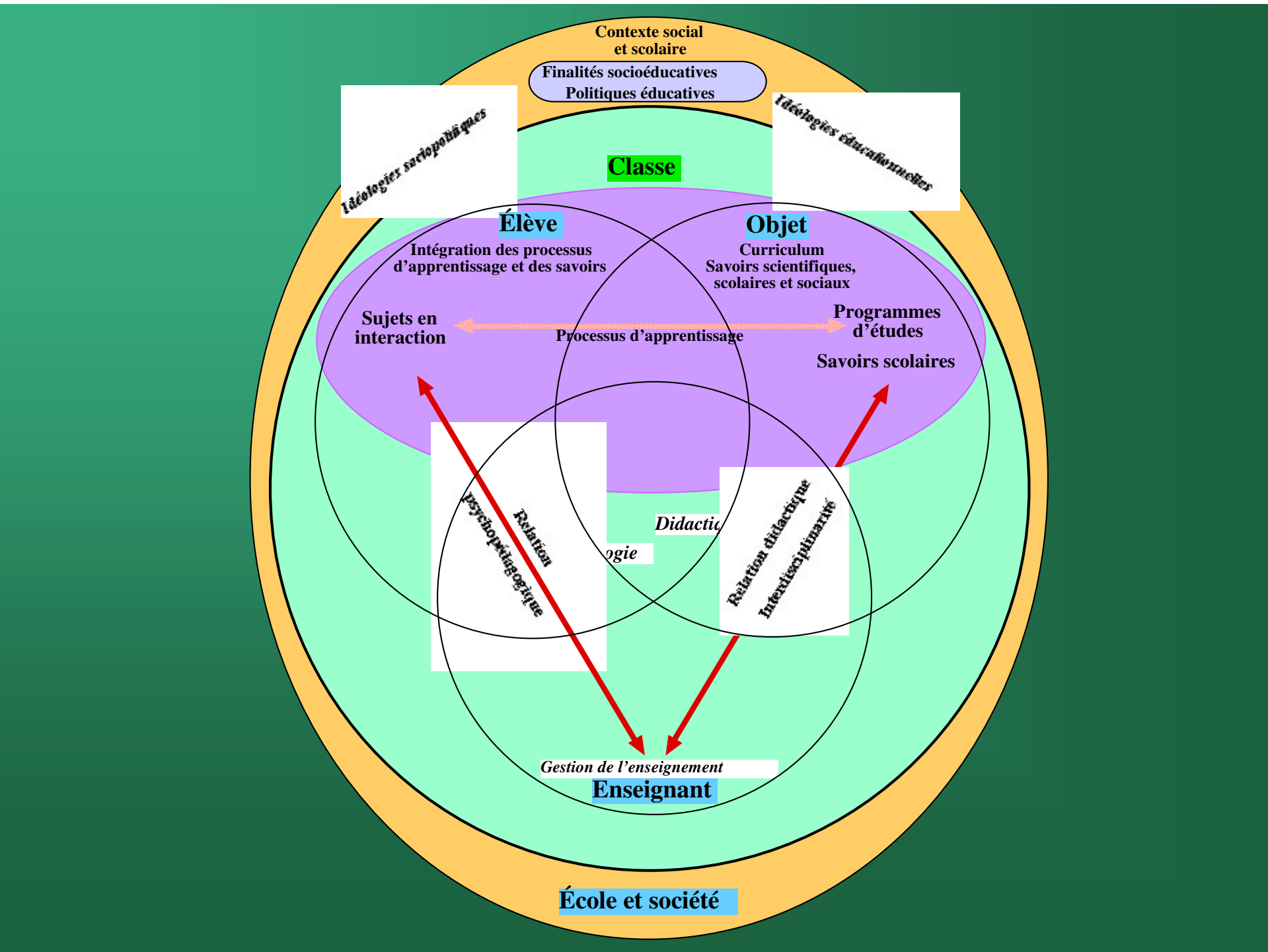
Programmes
d'études

Savoirs scolaires

Enseignant

École et société





Contexte social et scolaire

Finalités socioéducatives
Politiques éducatives

Idéologies sociopolitiques

Idéologies éducatives

Classe

Élève

Intégration des processus d'apprentissage et des savoirs

Objet

Curriculum
Savoirs scientifiques, scolaires et sociaux

Sujets en interaction

Processus d'apprentissage

Programmes d'études

Savoirs scolaires

Relation psychopédagogique

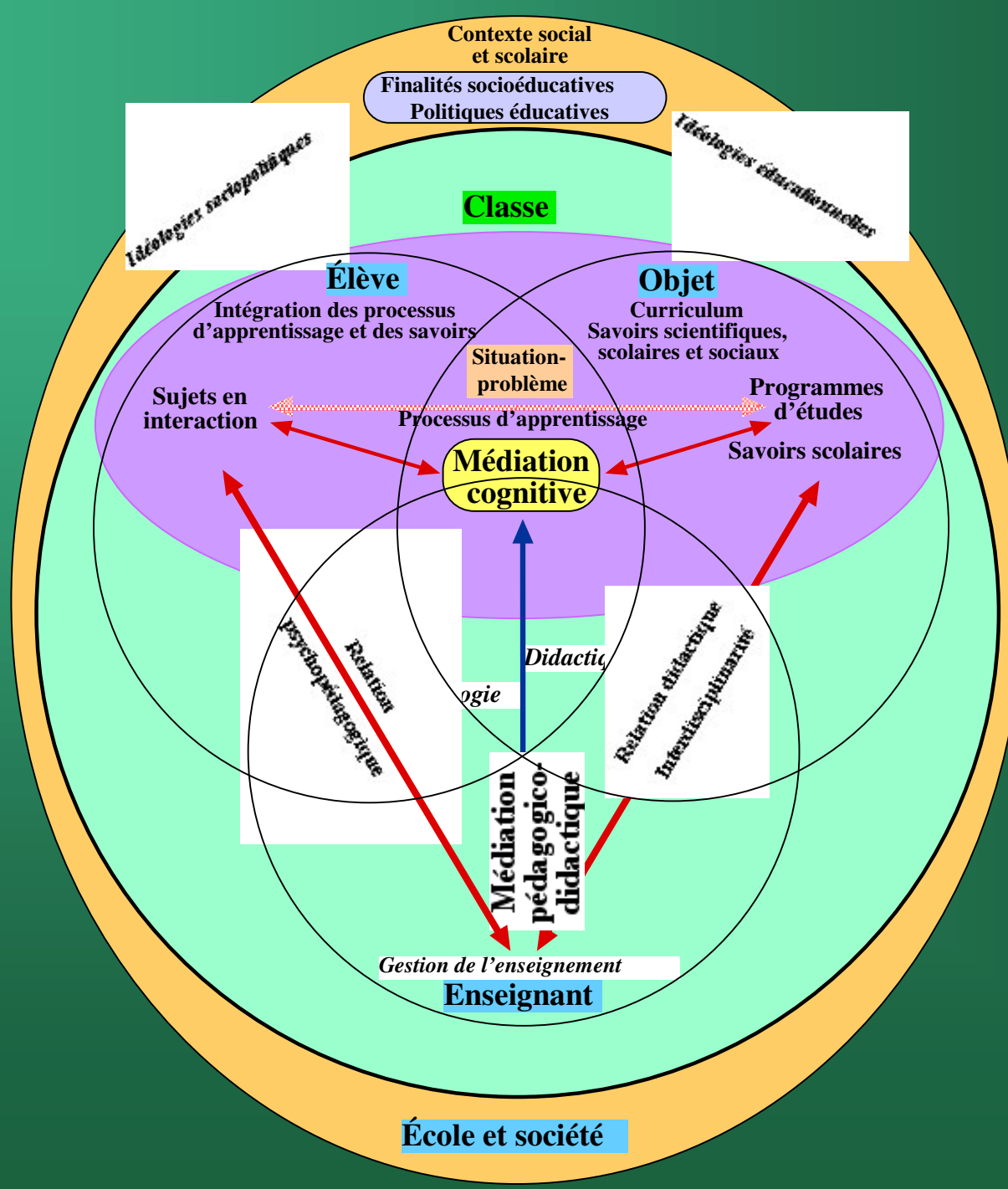
Relation didactique Interdisciplinaire

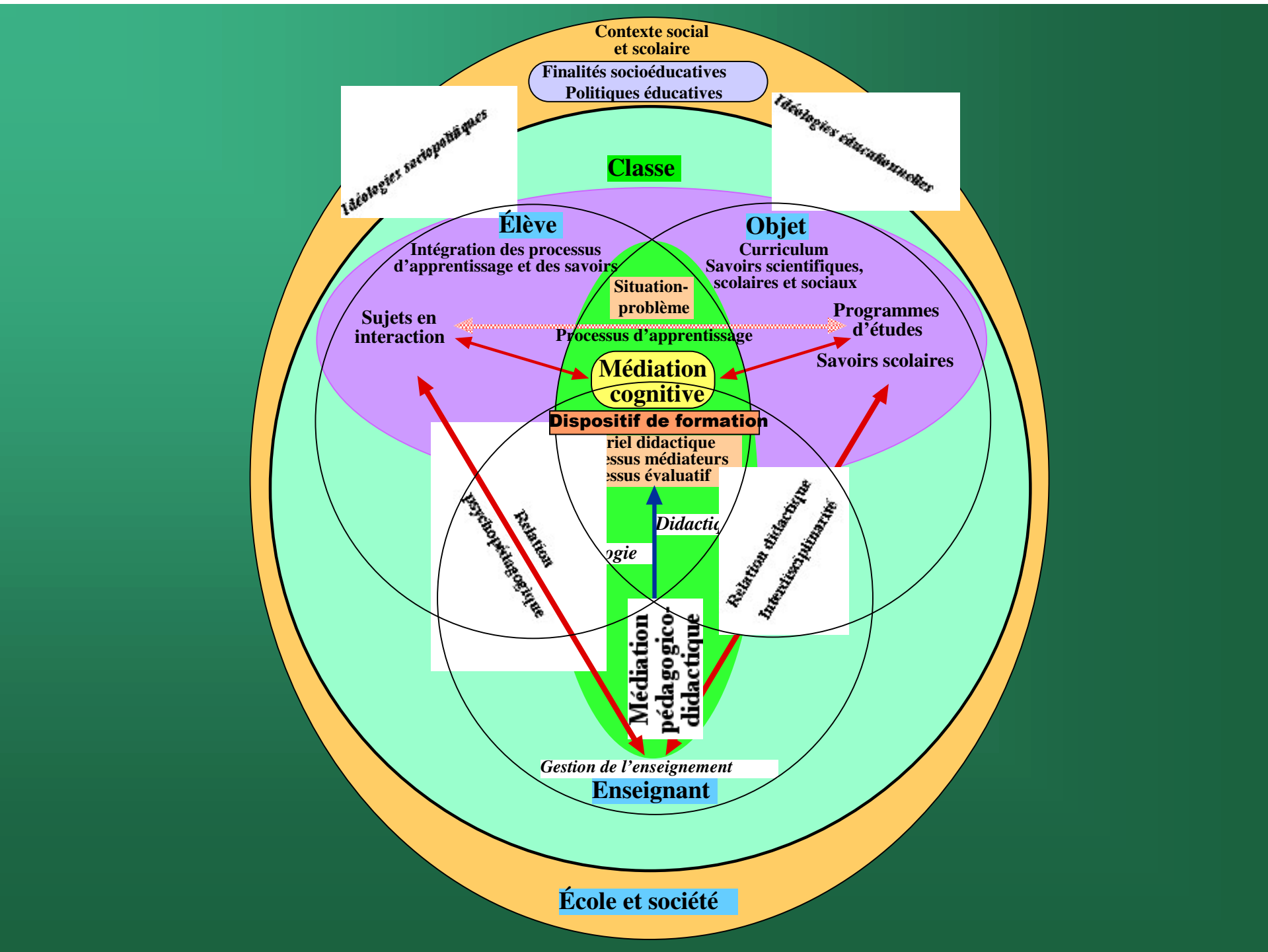
Didactique

Gestion de l'enseignement

Enseignant

École et société





-6 -

**Penser autrement
la formation initiale
à l'enseignement**

Concevoir la formation professionnalisante comme:

- un processus complexe requérant une action concertée et interreliée réalisée par une équipe de formateurs aux compétences complémentaires;
- une rencontre entre la médiation cognitive, interne, constitutive du processus de construction de la réalité professionnelle, et la médiation externe du formateur, indispensable;
- un questionnement du sens de l'action professionnelle sur les plans épistémologique, sociologique et psychologique;

Concevoir la formation professionnalisante comme:

- **une confrontation dialectique entre le rapport au savoir et le rapport à la pratique, ce qui requiert le recours non seulement à des perspectives interdisciplinaires, mais aussi circumdisciplinaires;**
- **une responsabilisation d'enseignants en devenir (des apprentis) œuvrant en équipe dans une logique d'action.**