

ÉPISTÉMOLOGIE ET SOCIOLOGIE DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

FRANÇOISE PEREZ-MANRIQUE*

Résumé

La connaissance de l'enseignement agricole nous a conduite à un questionnement dont l'enjeu est plus général : que pourrait apporter une formation sociologique des enseignants ? Un enseignant, quelle que soit sa discipline, peut-il faire abstraction de données sociologiques relatives à la demande des publics scolaires, légitimant une approche concrète, en terme de résolutions de problème. Or, cette démarche induit de l'interdisciplinarité dont la mise en œuvre se heurte à des obstacles à la fois sociologiques (difficultés ou réticences du corps enseignant) et épistémologiques (choix du savoir à enseigner). Une formation épistémologique suggérerait une transversalité de la logique, abstraite, commune aux disciplines. Alors, l'interdisciplinarité, conçue habituellement autour de la résolution de problèmes pratiques ne devrait-elle fournir l'occasion d'un dépassement de l'opposition méthode/contenus, concret/abstrait ?

131

Abstract

Our knowledge of agricultural schools has led us to a more general reflexion about what a sociological training of teachers could bring. Whatever his subject matter, can a teacher overlook the sociological data related to the pupils' needs which legitimate a concrete approach in terms of problem solving? Yet this approach implies some degree of interdisciplinarity the implementation of which is hindered by obstacles which are both sociological (the teachers' difficulties or reluctance) and epistemological (choice of the knowledge to be taught). An epistemological training would suggest a transverse, abstract logic common to all subject matters. Then, shouldn't interdisciplinarity - which is usually conceived around the solving of practical problems - provide the opportunity of going beyond the opposition between methods and content, concrete and abstract?

* - Françoise Perez-Manrique, ENFA, Toulouse.

Notre implication à l'École nationale de formation agronomique dans la formation initiale des professeurs certifiés ou professeurs de lycée professionnel de l'Enseignement agricole public, nous inspire un questionnement, qui, en raison même des spécificités de ce système, au sein de l'enseignement français, nous semble avoir une portée générale. Rénové depuis 1984, le système de l'enseignement agricole, contribue à nourrir la réflexion (celle de la commission réunie autour de Roger Fauroux notamment) sur ce que pourrait devenir l'enseignement professionnel en France.

Or, l'originalité de cet enseignement réside principalement dans deux de ses aspects : la spécificité liée à l'ancrage très fort de l'établissement dans le milieu local notamment (mais pas seulement) professionnel agricole, et, en liaison avec le souci d'aide à la décision professionnelle, de résolution de problèmes, la volonté de mise en œuvre dans la formation de démarches interdisciplinaires ou pluridisciplinaires. Actuellement, la professionnalisation des professeurs y passe pour ces deux raisons par des phases où interviennent des démarches relevant de l'épistémologie et de la sociologie, sans pourtant que soient toujours clairement identifiées comme telles, ni les approches mises en œuvre, ni leur relation.

Or, semblable pédagogie, préconisée par les uns, (cf. Morin, Fourez, Le Moigne), s'avère fortement décriée par les autres (cf. Finkelkraut). Aujourd'hui, tout un courant de réflexion sociologique et épistémologique, avec des auteurs comme J.-C. Forquin, ou J.-M. Berthelot, semble établir une possible compatibilité entre prise en compte de spécificités socioculturelles des publics et universalité de critères logiques de validité du savoir, au delà des spécificités culturelles ou disciplinaires, suggérant la recherche de voies faisant place au particulier et à l'universel, au concret et à l'abstrait.

132

Quel apport possible de la sociologie, de l'épistémologie, combinée avec la sociologie, dans la formation de tous les enseignants ? C'est ce que nous proposons d'esquisser, dans la continuité de notre observation et de cette problématique, plus en forme de questionnement que de réponses achevées.

Spécificités de l'enseignement agricole

Sous tutelle du ministère de l'Agriculture, l'enseignement agricole se caractérise par un fonctionnement autonome et nombre de spécificités. Depuis la loi de rénovation de 1984, il se définit par quatre missions, de formation initiale et continue, d'expérimentation-recherche, et d'animation, développement du milieu environnant, de coopération internationale. Décentralisation et rénovation pédagogique (redéfinition des filières de formation, des contenus et méthodes de formation et d'évaluation, en fonction d'une analyse des évolutions des métiers en milieu rural) y vont de pair. L'établissement jouit d'une certaine autonomie à la fois sur le plan de sa gestion, de son administration (le président du conseil d'administration n'est pas un fonction-

naire), de même que sur le plan pédagogique. Les missions renvoient à une double finalité d'insertion professionnelle et de formation des futurs acteurs du développement rural, avec des enjeux importants au delà de l'économique, relatifs à la vie de la « cité » de demain (production agricole, mais aussi aménagement du territoire, environnement, modes de vie, culture). L'enjeu, c'est la pérennité d'un milieu rural vivant.

La pédagogie mise en œuvre se voit de fait influencée par l'articulation entre le milieu et l'école. Par exemple, l'on peut considérer que la didactique des disciplines, dans l'enseignement agricole intègre fortement des données sociologiques. Le choix des supports et des méthodes relevant non seulement de l'épistémologie, de la définition dans le cadre d'un découpage disciplinaire d'objectifs de formation et de leur spécification, mais surtout d'une connaissance sociologique du milieu rural, facilite un ancrage sur la vie, les problèmes concrets, jugés propres à susciter la curiosité de jeunes ruraux ou urbains...

Dans l'enseignement agricole aujourd'hui, une partie de la formation des élèves, futurs professionnels, relève de problématiques et de méthodes sociologiques, avec des enjeux socio-politiques et des finalités d'éducation des citoyens acteurs de leur devenir et de celui de leur environnement. Nombre de thématiques spécifiquement sociologiques figurent dans les programmes d'enseignement : notion de culture, d'identité... étude des médias, des productions et des faits culturels, conditions de production et de réception des messages, des œuvres, etc. Tout un pan des programmes a trait aux processus collectifs de décision dans un milieu ou dans une entreprise et à la compréhension des enjeux de ces décisions. Les démarches pédagogiques choisies (observation, enquête, résolution de problèmes techniques, appréciation de l'impact des décisions, dans le cadre d'une pédagogie de l'action, du projet), empruntent aux méthodologies de la sociologie, et requièrent une compréhension sociologique initiale tant de la situation problème choisie par l'enseignant ou l'équipe, que des dynamiques collectives à l'œuvre au sein du groupe de professeurs et d'élèves (faute de quoi les soi-disant « projets » s'avèrent en fait plaqués sur un groupe classe).

133

Le métier de professeur se voit quant à lui redéfini dans son principe, en même temps que les missions des établissements d'enseignement : il requiert désormais des compétences disciplinaires, certes, mais aussi relationnelles et éthiques, compétences en animation et communication, indispensables aussi bien à la relation dans la classe, qu'à la définition du projet d'établissement et sa contribution à la pédagogie et à l'animation du milieu.

Dans cette logique d'adaptation de l'école aux préoccupations des élèves et du milieu, un des aspects les plus marquants de la rénovation à l'œuvre se situe bien dans une logique systémique de résolution de problèmes, une volonté de distanciation et de remise en question de découpages en champs disciplinaires arbitraires,

historiquement datés, avec des programmes, écrits par objectifs, intégrant dans le principe des temps disciplinaires inclus dans des modules pluridisciplinaires, et des temps pluridisciplinaires dont les contenus ne sont pas strictement précisés... Cette tendance correspond à une démarche similaire dans la recherche, où l'approche systémique concerne de plus en plus de champs, et sous-tend tout un courant de réflexion épistémologique (E. Morin, De Rosnay, etc.), particulièrement bien adapté au monde du vivant, thème central des formations au ministère de l'Agriculture.

Certes, à ce jour, il s'agit encore de démarches plutôt pratiques que théorisées par des didacticiens. Tant la démarche pédagogique que le processus de tâtonnement vers cette pédagogie privilégient la pratique, renvoyant implicitement à un postulat épistémologique : la pratique précède la théorie. Une didactique de la pluridisciplinarité s'ébauche dans la formation des enseignants. Elle prend appui sur des travaux d'épistémologie et sciences de l'éducation tels que ceux de Gérard Fourez, ou de Jean Louis Lemoigne. L'axe organisateur, qui place l'action, la décision, la résolution de problèmes au cœur de la démarche interdisciplinaire renvoie à un double postulat, épistémologique (de l'action, de la pratique naît le savoir) et sociologique (le savoir est un construit social, historique, et les élèves ont d'autant plus envie d'y accéder qu'ils en perçoivent les usages sociaux et plus particulièrement professionnels ; l'action est non seulement génératrice de savoir, de savoir-faire, mais elle est de surcroît motivante).

Enseignement de savoirs relevant du champ de la sociologie, participation des professeurs à l'élaboration des programmes, projets d'établissement, adaptation au milieu, aux centres d'intérêt des élèves, pluridisciplinarité et raisonnement systémique justifieraient à elles seules une formation mieux identifiée à l'épistémologie d'une part, à la sociologie de l'autre. Quoique ce type de formation des enseignants ne soit encore guère formalisé, il s'édifie au quotidien, ouvrant des voies de réflexion susceptibles de concerner toute formation de formateurs.

Pour une formation sociologique des professeurs

Indépendamment du cas particulier de l'enseignement agricole, tout professeur devrait, nous semble-t-il, participant immergé dans un système dont il est un des acteurs, avoir tout d'abord une connaissance suffisante du système et de son contexte, pour être en mesure d'apprécier, c'est-à-dire d'une certaine façon d'évaluer lui-même, de conférer un sens aux finalités, enjeux, stratégies d'acteurs, à l'œuvre dans l'organisation dont il participe, ainsi qu'à sa propre action au sein de cette organisation... Il s'agit bien là de compétences sociologiques qui mériteraient une formation. Repérer les stratégies dans une organisation, procéder à une analyse institutionnelle, identifier les logiques à l'œuvre dans un milieu et leurs enjeux, être informé sur les politiques éducatives, leur histoire, repérer les effets du contexte dans sa classe, dans son lycée, repérer les logiques propres à l'établissement dans lequel

on enseigne, construire collectivement une démarche consciente et volontaire, énoncer les objectifs d'utilité sociale pour le milieu de cette démarche renvoient à autant de compétences sociologiques. À l'heure où la société aspire à avoir des enseignants motivés, sans doute semblable formation serait-elle de nature à permettre la compréhension globale, seul remède à l'émiettement du temps, des tâches... et du même coup à l'effritement du sens.

Tout enseignant fait de la sociologie, intuitivement. Comment mettre en œuvre un enseignement centré sur les élèves si on ne sait pas qui ils sont, si l'on ne tient pas compte des enjeux qui secouent le quartier... le milieu... l'école... ? Quoi de plus sociologique, quoi de plus culturel que la communication, même interpersonnelle, dans la classe (cf. Régine Sirota) ? L'influence qu'exerce le professeur en matière d'évaluation et d'orientation des élèves mériterait également d'être aussi maîtrisée que possible du point de vue de la conscience des enjeux sociétaux (cf. Jean-Michel Berthelot).

Ces aspects du métier d'enseignant ne mériteraient-ils pas une formation voulue, construite, et non pas seulement informelle ? Les formations en communication généralement proposées écartent souvent la prise en compte des modalités collectives, les conséquences sociologiques des processus de communication, s'inspirent des formations proposées dans les entreprises, où l'objectif visé, celui de la performance sans faille pour une rentabilité maxima, n'a sans doute que peu de rapport avec l'objectif d'évaluation de ses marges d'autonomie et de sa responsabilité... Or, entre la sociologie spontanée et la recherche sociologique, il y a sans doute à peu près la même différence qu'entre la compétence de la personne qui parle sa langue maternelle et celle du linguiste... À cet égard, la formation de professeurs reproduit un fonctionnement bien identifié dans le système scolaire... où l'implicite ne permet l'apprentissage qu'à ceux qui, d'une certaine façon, savent déjà.

Les objections à une formation sociologique des enseignants sont diverses. Il se peut qu'une sociologie très globale et déterministe ait éloigné le pédagogue, plus intéressé par ses possibilités d'agir que par les déterminations pesant inexorablement sur lui. Il se peut qu'apportant plus de remises en question que de savoir-faire pratique, elle n'apparaisse déconnectée des préoccupations de professionnalisation. Si les professeurs stagiaires se révèlent plus demandeurs d'outils, de savoir-faire... quoi de moins surprenant ? Ne réagissent-ils pas, en situation de formation, comme bon nombre d'élèves qu'ils auront à former à leur tour..., et qui aux enseignements généraux préfèrent des démarches concrètes. Il ne saurait suffire de décider de l'introduction de la sociologie dans la formation des enseignants, il faudrait encore en définir les modalités pédagogiques.

La sociologie apporte plus de remises en question que de savoir-faire pédagogique pratique. Le rôle de l'école dans la société... son rôle explicite... son fonctionnement de fait... la finalité des programmes qu'il enseigne, le sens qu'ils ont dans le système

où il est, l'interprétation qu'il en fait ou les finalités qu'il fixe lui-même à son enseignement, la représentation de son rôle, des élèves, la conscience des facteurs déterminant des représentations sociales du prof, de l'élève, la connaissance des conclusions des recherches effectuées dans ces domaines... Le rôle joué par le professeur dans sa classe, quelles que soient ses intentions explicites, les modèles de relations sociales qu'il instaure parfois sans s'en rendre compte, en fonction de sa propre trajectoire, de ses préoccupations personnelles, de tout ce qui le fait devenir, modèles de socialisation communiqués aux élèves, les valeurs tacitement impartées par l'enseignant dans la classe, à travers son système de relation, et son système d'évaluation (ce qu'il valorise, ce qu'il oublie, ou n'entend pas, ce qu'il dévalorise ou réprime, en termes non seulement d'apprentissage spécialisé, mais aussi de comportement social...) tels sont des domaines où la sociologie a des analyses à apporter, une compréhension des faits propres à permettre de conscientiser les pratiques pour aller vers des pratiques voulues, choisies sciemment, dans la classe... La méthode et le type de relation qu'il instaure dans la classe entre lui et les élèves, entre les élèves eux-mêmes sont pour eux un apprentissage de la socialisation... le seul qui ne soit pas réfléchi... (L'on sait par exemple aujourd'hui que la norme scolaire est paradoxale, que l'excès de conformité à la norme scolaire pourtant explicitement requise par les enseignants n'est pas le meilleur facteur de réussite, du point de vue même de l'institution scolaire, des enseignants évaluateurs, et que l'école éduque ainsi indirectement davantage à la stratégie qu'à la loyauté!).

Les sciences de l'éducation mettent en évidence tout l'intérêt pédagogique de la variation didactique (Marc Bru), et de ce point de vue aussi la sociologie facilite la remise en question des modèles les plus prégnants parce que les plus répandus à ce jour, la conscience de choix relatifs à des enjeux qui, pour n'être ni exprimés ni vécus consciemment, ne sont pas assumés comme des choix, mais comme la reproduction de pratiques habituelles et évidentes...

136

L'un des obstacles majeurs à l'introduction du questionnement sociologique réside sans doute dans une épistémologie pragmatique, centrée sur le souci d'utilité pour l'action, de professionnalisation, la résolution de problèmes concrets qui, nous l'avons vu, génère pourtant de l'innovation avec la pluri ou l'interdisciplinarité. Sans doute conviendrait-il à un enseignant débutant de s'interroger sur ce qui fait la compétence et l'efficacité d'un enseignant... La sociologie, même si elle n'apporte pas de méthodologie pratique, contribue à répondre à cette question, montrant par exemple le poids de l'habitus, de la formation personnelle (dont elle participe) vis-à-vis de la pratique professionnelle.

À notre point de vue, il est tout à fait essentiel qu'un enseignant se pose des questions pour donner un sens dynamique à son action, se situer dans une globalité tout en contribuant à la faire évoluer. C'est le doute, le questionnement, qui peut faire naître l'interprétation personnelle, l'élaboration de réponses propres à chacun, c'est-à-dire, étymologiquement, l'appropriation, préservant ainsi lors de la mise en œuvre

d'un programme, ou dans l'exercice d'une fonction sociale, le sentiment d'être cause, et non pas « conséquence exécutive », d'être sujet, et non pas objet. Ce sont d'ailleurs les avancées d'une sociologie compréhensive, qui réhabilite l'individu dans le groupe, l'acteur dans le système, l'agir communicationnel, qui nous conduisent à cette réflexion, confortée par les travaux de la psychologie sociale sur le projet et l'appropriation d'innovation.

Sans doute l'introduction de la sociologie dans la formation des professeurs aurait-elle pour intérêt majeur non seulement d'enrichir leur information sur leur propre métier, mais aussi de balayer quelques évidences, créant ainsi du trouble, et le désir « d'ailleurs » et de « plus loin », la curiosité indispensable à une dynamique d'apprentissage... Comment un enseignant pourrait-il transmettre la plus importante des choses à ses élèves, l'envie d'apprendre, de se former, de se construire, et de définir lui-même son devenir, le plaisir d'explorer du nouveau, si lui-même, dans sa propre formation, n'expérimente pas cette démarche qui conduit du doute à la frustration, au désir, et à l'invention de soi-même et du monde? Dans la formation des professeurs comme des élèves, cette sociologie critique offrirait un fondement à l'éducation éthique visée à travers les programmes, permettant d'éviter un verbiage moralisateur.

Peut-il y avoir didactique des disciplines sans prise en compte de données sociologiques ?

Enseigner, c'est se situer comme médiateur de savoir par rapport à l'élève. Cette médiation requiert une reconstruction dans la classe d'un savoir qui est l'aboutissement d'un processus historique et social, comme le met en évidence la sociologie de la connaissance, avec des travaux comme ceux de J.-M. Berthelot. À ce titre, la didactique des disciplines effectue un travail simultanément épistémologique et sociologique. La médiation de ce savoir peut enfin rencontrer des difficultés..., incompréhension, représentations ou conceptions erronées, difficiles à identifier, d'abord, à dépasser, ensuite. La reconstruction du savoir en didactique intègre par voie de conséquence les données de la psychologie génétique de l'intelligence.

Mais on sait aujourd'hui très schématiquement que le psychologique et le social sont en interaction constante. La difficulté intellectuelle ou affective d'apprendre, le manque de motivation, manque d'intérêt ou de désir d'apprendre, ce que les professeurs identifient comme situation d'échec scolaire, ou le choix de certaines stratégies vis-à-vis de l'institution scolaire ont des explications sociologiques (cf. F. Dubet). De ce fait, toute didactique pratique en référence à des élèves vivants et non théoriques intègre nécessairement une dimension de l'affectif, de l'irrationnel, du micro et du macrosocial.

La didactique des disciplines se situe au carrefour de différents domaines de recherche : épistémologie, psychologie cognitive... mais aussi psychologie sociale et sociologie. En ce qui concerne la sociologie de l'éducation, sans doute peut-on imaginer un champ d'investigation encore trop peu exploré à notre connaissance aujourd'hui, dans la continuité des travaux de P. Bourdieu sur l'habitus : une sociologie des processus d'apprentissage. Les psychologues, partant des acquis de la sociologie, et du fait démontré que l'école évalue la maîtrise de méthodes de travail qu'elle n'enseigne jamais, du moins de façon explicite, s'intéressent aux processus d'apprentissage ; ils savent qu'une des manières de rendre plus performants ces processus, c'est des les connaître... « connais toi toi-même ». Notons au passage que demander à l'élève de se questionner sur sa méthode de travail, de la verbaliser, c'est lui demander un travail de distanciation épistémologique, et pas seulement une introspection psychologique. Être conscient de comment j'apprends est une manière de pouvoir modifier cette méthode... Le « comment j'apprends » de l'élève est un objet complexe, où se mêlent des aspects cognitifs et affectifs, dont la prise en compte relève bien de compétences psychologiques et relationnelles ou psychosociales de l'enseignant.

Dans cette question, il y a aussi des aspects sociologiques ; la sociologie analyse des causes sociales de l'échec scolaire ; au-delà de grandes déterminations elle peut scruter plus finement comment j'apprends en reproduisant des modes de raisonnement qui m'impregnent ailleurs qu'à l'école, dans la famille, le milieu, les médias... Qui est le bon élève ; où apprend-il à organiser son apprentissage ? La définition sociologique de la performance scolaire, l'analyse du rapport de l'élève à l'école et aux méthodologies qui lui sont proposées sont des réponses que la sociologie d'aujourd'hui commence à apparter. Ainsi, sans doute, des travaux comme ceux de F. Dubet sur le projet sont-ils propres à permettre d'affiner ce type de pratique pédagogique, en fonction des élèves à qui on s'adresse. Toute méthodologie est sans doute à évaluer à l'aune de la sociologie... Que valent en pédagogie l'induction, l'observation, l'analogie, l'image etc., à chaque fois la question est double, mettant en jeu la valeur par rapport à une démarche scientifique de construction d'un savoir (cf. Bachelard), et par rapport aux stratégies et aux préoccupations d'un public donné dont il faut bien tenir compte ! Du point de vue de l'apprentissage de l'élève, on voit donc comment sont imbriquées une réflexion épistémologique, psychologique et sociologique.

Les pratiques épistémologiques des enseignants et leurs conceptions seraient aussi intéressantes à analyser et à rendre conscientes... par exemple, l'enseignant qui évalue, dégage des critères d'évaluation. Ce faisant il définit une norme du savoir et de la méthode... Quels sont les facteurs qui interviennent dans la définition de cette norme ? Les caractères objectifs du savoir élaboré ? L'état actuel de ces savoirs ? Son appréciation personnelle de ce qui est fondamental ou universel (la rigueur, par exemple) survivra-t-elle aux renversements épistémologiques suivant lesquels tout savoir progresse, dans la valeur de ce qu'il prétend enseigner ? Qu'est-ce qui fait

que tel professeur de mathématiques préfère valoriser une méthode de raisonnement plutôt qu'un résultat exact? Quelles conditions sociales, quelle stratégie personnelle, quels enjeux le conduisent à effectuer plutôt tel choix que tel autre?

L'épistémologie des didacticiens des disciplines, nécessaire, est-elle suffisante?

Quel que soit le système d'enseignement considéré, la médiation de savoir requiert donc un travail préparatoire qui relève du champ de la didactique, avec mise en parallèle des processus cognitifs à l'œuvre dans l'apprentissage et d'un travail de découpage, de reconstruction compte tenu des processus cognitifs mis en évidence par la psychologie, la psychosociale, la sociologie. Il s'agit d'un découpage non pas de la réalité, mais de l'état actuel de la connaissance scientifique, porteur de l'histoire de son élaboration. La plupart du temps, nous retrouvons à l'école les distinctions disciplinaires communément admises dans la cité scientifique à un temps T, héritage de l'histoire à la fois de la communauté scientifique et des progrès de la « recherche » ou de la construction du savoir...

Sans doute un travail important consiste-t-il bien, d'abord, à s'interroger sur la pertinence des découpages disciplinaires et la manière dont ils se sont élaborés, au fur et à mesure de la construction de savoir, ou d'une représentation du monde, par la cité scientifique. ; Bachelard nous a enseigné l'importance du travail spécialisé sur un objet scientifique précis, délimité... mais un objet scientifique est-il un objet disciplinaire?... Si l'on remet en question la pertinence d'un découpage disciplinaire, comme héritage historique d'une institution datée, une autre question se pose alors... du statut de la spécialisation... La science n'a progressé, au fil des siècles qu'en se spécialisant, et en construisant des objets nouveaux. Elle a aussi progressé en important dans un champ spécialisé des hypothèses, des méthodologies propres à d'autres disciplines... dans une alternance de temps disciplinaires et de temps de synthèse, de dépassement des frontières disciplinaires, théoriques... dans une alternance du logique et de l'imaginaire, de l'intuitif.

La réflexion déjà menée par les épistémologues fonde la légitimité d'une démarche interdisciplinaire ou pluridisciplinaire dans l'enseignement comme dans la recherche. (Nous ne nous appesantirons pas sur la légitimité d'un parallélisme entre enseignement et recherche, que nous considérerons ici comme démontré. Ce parallélisme nous est évidemment permis par le travail de Piaget, épistémologue et psychologue, qui a posé la question de la généalogie du savoir dans l'ontogenèse et la phylogenèse. Mais des travaux de la psychologie sociale, comme ceux de Huberman, mettent aussi bien en évidence aujourd'hui le parallélisme entre apprentissage collectif et processus de recherche, recherche-action en particulier. Dans *La formation de l'esprit scientifique*, Bachelard avait lui aussi montré comment la recherche la plus fondamentale est en fait un apprentissage par le chercheur).

Dès lors, ne pourrait-on définir à côté de la didactique des disciplines, telle qu'elle existe aujourd'hui, des moments de didactique de la pluridisciplinarité? Cette didactique ne pourrait-elle pas faire partie de formations des enseignants transversales aux disciplines? En arrière plan de cette question, l'on perçoit les enjeux sociaux qui agitent les instituts de formation d'enseignants : quelle place, quel statut, pour les enseignements transversaux de psychopédagogie? Comment ces enseignements transversaux peuvent-ils s'articuler avec les formations disciplinaires? Faut-il y introduire de la sociologie? Où se situe la clé de voûte de la formation des enseignants?... Une nouvelle fois, les enjeux sont simultanément épistémologiques et sociaux.

Vers une didactique pluridisciplinaire...

La question comment enseigner, comment former, quel travail épistémologique pourrait fonder une didactique de la pluridisciplinarité, nous renvoie à une autre question plus fondamentale : qu'est-ce qu'on enseigne? est-ce légitime? À ces questions, deux types de réflexion peuvent permettre d'ébaucher des réponses, l'une épistémologique, l'autre psychologique et sociologique... La première consisterait à définir ce qu'il est fondamental d'apprendre parce que c'est la clé de l'accès à toutes les formes de savoir... La seconde permettrait d'effectuer des choix de supports et de méthodes en fonction du degré de maturité intellectuelle des élèves, par exemple, de leur motivation, de leurs centres d'intérêt.

140

La réflexion épistémologique nous conduit à problématiser les choix des contenus même de l'enseignement. La plupart des maîtres conçoivent peut-être aujourd'hui leur champ disciplinaire comme un donné intemporel défini par des programmes... Certains, qui sont sur des champs nouveaux (l'environnement, l'éducation socio-culturelle, l'écologie, etc.), caractérisés par la complexité, la nouveauté de l'objet, problématisent la pertinence des découpages disciplinaires, et s'interrogent sur la nature des contenus à enseigner : peut-être, dans ces cas, le contenu s'avère-t-il d'abord méthodologique? Cependant, la question concerne tout enseignant, y compris celui qui a en charge les disciplines les plus traditionnelles, les mieux délimitées. N'enseigne-t-il pas toujours un savoir qui de toutes façons n'est pas clos, est en devenir? Un savoir très relatif aux formes *a priori* de notre sensibilité, aux structures de notre pensée qui progressent en le construisant? Quoi enseigner? Les conclusions provisoires? La démarche qui a permis de les construire? Est-ce que cette démarche, une méthode de raisonnement, est un contenu? Est-ce que l'on peut enseigner un raisonnement sans contenu?

Ces questions, difficiles à poser parce qu'elles remettent en cause la place de chacun dans le système, son identité, à travers sa discipline, ne sont que rarement formulées... parce que l'on a généralement résolu le problème par des pratiques qui s'appuient sur des convictions, dans ces domaines... mais lorsqu'il y a problématique

sation, c'est en principe la dernière question qui est posée, et généralement plutôt par des personnes responsables de formation d'enseignants... où chargés de produire des orientations. Un inspecteur pédagogique, soucieux de voir sa discipline reconnue, nous a souvent expliqué comment elle le sera quand elle aura des contenus précis... (La discipline en question, récente, porte en effet sur les champs de l'animation, de la culture, de la communication, domaines complexes où il s'agit bien d'éducation, d'acquisition de savoir-faire ou de savoir-être, plutôt que de savoir universitaire sans implication au quotidien). Plusieurs fois, il nous a fait observer que l'on ne pouvait pas définir une discipline uniquement par des apports transversaux... ce en quoi il avait probablement raison. Une autre collègue nous faisait récemment observer qu'en matière d'aménagement, on sait procéder à une étude de cas... mais on ne sait pas définir des contenus de formation... Il y a des enseignants qui ne se demandent plus quoi enseigner, parce qu'ils ont le sentiment que les réponses à cette question leur sont données, et d'autres qui ne savent pas quoi enseigner, parce qu'ils sont sur des champs nouveaux, mouvants, ce qui est source d'anomie... Mais au fond, peu d'enseignants remettent véritablement en question la nécessité d'avoir des « contenus » à enseigner... contenus étant le plus souvent assimilés à un savoir déclaratif. Certains enseignants savent mettre en place des situations d'apprentissage correspondant à une approche systémique, à des savoir-faire. Cela ne les empêche pas de se demander ce que savent les élèves, au bout du compte. La pluridisciplinarité ne fait pas consensus, non plus que la transversalité de méthodologies. Dans la formation des enseignants, le même type d'enjeux sont à l'œuvre, derrière la mise en cause d'enseignements transversaux donc théoriques, méthodologiques, et leur degré d'articulation avec les préoccupations disciplinaires et pratiques.

Ce que nous proposons ici, c'est de tenter de dépasser ce type d'oppositions. Rien n'empêche aucun enseignant de donner les références théoriques, ou ses sources, à l'occasion d'un travail pratique ou pluridisciplinaire visant à des acquisitions de savoir-faire ou de savoir-être... Ne nous dissimulons pas que dans la mise en œuvre ou la non mise en œuvre de pluridisciplinarité interviennent de véritables difficultés, liées à un traitement épistémologique plus intuitif que distinctement formulé des questions que nous venons de nous poser... Interviennent également des logiques sociales, enjeux et stratégies d'acteurs, dans le système, ce qui contribue encore à brouiller davantage les cartes... Pour aller plus loin dans la recherche entreprise, sans doute convient-il de donner aux enseignants les moyens de distinguer ce qui est d'ordre social et ce qui est d'ordre épistémologique...

Sans doute là la démarche sociologique est-elle la plus appropriée pour vérifier et expliquer une telle hiérarchie dans les mentalités entre savoir abstrait, savoir déclaratif ou procédural, et savoir-faire pratique... hiérarchie que l'on retrouve socialement entre enseignement classique et enseignement technique ou professionnel, entre culture cultivée et ethnoculture, entre science et technique, art et artisanat etc. Sans doute aussi faut-il chercher l'origine de semblables hiérarchies dans l'histoire de la

philosophie... dans les survivances de conceptions de l'homme, des valeurs attachées à l'humanisme classique... conceptions que l'histoire des découvertes scientifiques contribue à battre en brèche.

Quoiqu'il en soit, ainsi posée, la question de la recevabilité du raisonnement comme contenu de formation, ou celle d'un raisonnement pur, d'une interdisciplinarité pure, d'une méthodologie pédagogique pure, isolée de contenus disciplinaires, ou bien celle des contenus d'une formation à l'action, au delà de l'approche systémique, peut être considérée comme obsolète... Le simple fait de séparer, ou de mettre en concurrence les diverses modalités du savoir renvoie à une conception morcelée de l'homme, dualiste... La psychologie génétique a précisément montré comment c'est dans l'action, à travers une approche sensori-motrice que se construit l'abstraction, le raisonnement, le savoir... Ainsi formulée, la question des contenus de l'enseignement paraît d'autant plus désuète que la philosophie a depuis longtemps dépassé le cogito cartésien révolutionnaire en son temps, certes, parce qu'il restituait au sujet sa place et son rôle par rapport à la connaissance du monde, mais fondamentalement spiritualiste, et aujourd'hui surmonté par un humanisme capable de prendre en compte l'ensemble des potentialités humaines, matérielles, biologiques, et non seulement intellectuelles ou spirituelles. La linguistique a de son côté parfaitement démontré le lien entre le message et son expression; peut-on imaginer un savoir déclaratif sans procédure? Des objets de connaissance sans raisonnement? Toute connaissance n'est-elle pas une interprétation construite par du raisonnement? Nous préférons donc formuler différemment la question des objectifs et contenus de l'enseignement et de l'apprentissage : est-il possible de progresser dans l'un de ces domaines (savoir déclaratif, procédural, savoir-faire, savoir-être) indépendamment de chacun des autres? Le champ de connaissance abardé a-t-il une valeur en soi? Au contraire prend-il dans le contexte particulier de l'école une valeur pédagogique en tant que support pour un apprentissage de méthodologies et de raisonnements transversaux? N'y a-t-il pas des raisonnements qui traversent différentes disciplines?

142

À cet ensemble d'interrogations répondent, nous semble-t-il, divers arguments. La découverte de l'abstraction chez l'enfant telle que la découvre Piaget ne concerne pas une discipline particulière, mais le raisonnement en général... Les travaux des logiciens tendent à mettre en évidence les règles du raisonnement juste en général, indépendamment de tout contenu sémantique... Ce qui nous conforte dans l'intuition que la question est mal posée, et mérite d'être retournée de la façon suivante : existe-t-il des démarches complètement spécifiques à certains champs disciplinaires? Les logiques propres aux différentes disciplines ne sont-elles pas rapportables en terme ultime aux règles fondamentales de la logique? La logique propose-t-elle un modèle universel... qui renverrait alors à ce qu'il peut y avoir d'universel dans tout raisonnement particulier, et même individuel? L'on peut penser que chaque discipline scientifique utilise le modèle hypothético-déductif, même en débordant ce modèle. Ainsi, chaque étape du raisonnement en sciences expérimentales utilise le modèle hypothético-déductif... et l'induction elle-même n'est qu'un cas particulier de déduction,

une déduction qui n'étant pas tautologique, demande vérification. Dès lors, ces méthodes de raisonnement fondamentales, clé de l'accès aux savoirs les plus divers pourraient représenter le principal « contenu » de la pluridisciplinarité, sachant que l'objet pluridisciplinaire choisi pourrait l'être surtout en fonction des paramètres sociologiques et psychologiques qui interviennent dans la motivation des élèves.

Pourquoi ? Pourquoi le professeur va-t-il enseigner tel « contenu », pourquoi l'élève aura-t-il le désir de l'apprendre, pourquoi éprouvera-t-il de l'intérêt pour ce savoir ? S'agit-il de transmettre le maximum de savoir aujourd'hui admis par la cité scientifique ? La question est-elle quantitative ?... L'enjeu de l'enseignement est-il l'accès à des connaissances déclaratives, procédures, à des savoir-faire, à des savoir-être ? S'agit-il prioritairement de former des érudits, ou de participer à un processus de structuration d'une identité personnelle et sociale, à travers l'apprentissage sur une multiplicité de sujets aussi variés que possible, de démarches de raisonnement indissociables des objets sur lesquels porte le raisonnement, démarches qui participent de la socialisation, de ce qu'il est convenu de nommer éducation, plutôt que de l'instruction ? L'apprentissage du raisonnement logique, ainsi conçu viserait en effet davantage une construction de la personne, du sujet capable de connaître, qu'une instruction... En arrière plan, sans doute un postulat humaniste... savoir apprendre est la clé de l'autonomie, de l'apprentissage de toute connaissance désirée, la clé d'une liberté et d'une potentielle infinitude... tandis que l'instruction connote un savoir identifié, circonscrit, quantitatif, presque, et renvoie l'homme à de la finitude.

Ce que l'épistémologie nous conduit à avancer, la sociologie nous en confirme le bon sens, en particulier si l'on prend comme enjeu majeur de l'école la construction d'identité personnelle et d'insertion professionnelle et sociale, ou de socialisation, ce qui va de pair. Considérons que la démocratisation de l'école y pousse toute une population d'élèves certes motivés par l'acquisition d'un diplôme qui leur permettra de gagner leur vie, mais pour lesquels l'école devient du coup un passage socialement obligé, ce qui ne signifie nullement la moindre curiosité pour les activités proposées. La sociologie nous montre aujourd'hui ce phénomène et comment le savoir est aussi un enjeu social, conférant des droits... accès aux examens qui représentent autant de rites initiatiques dans notre société, accès à l'exercice de certains droits, au travail par exemple, accès à des pouvoirs. Si, parallèlement à une réflexion épistémologique, l'on prend en compte des données sociologiques (manque de motivation pour le savoir abstrait d'un grand nombre d'élèves, par exemple) et si l'on cherche à comprendre les logiques des populations jeunes, il se peut que l'on soit amené à définir d'abord des stratégies pédagogiques (lien avec le milieu, avec la vie, activités, sorties, voyages), avant même de définir les compétences et la nature des savoirs mis en jeu)...ce qui va à l'encontre de toute rationalité scolastique !

Si l'on admet ces faits, la définition des contenus de formation ne suppose-t-elle pas alors une remise en question beaucoup plus radicale des découpages disciplinaires hérités du passé, et toute une démarche d'élaboration des programmes d'abord,

d'enseignement ensuite, partant plutôt des actions à mener pour remonter aux concepts ou phénomènes que l'on va enseigner, en faire le tour et décider alors seulement les différents aspects sous lesquels ils peuvent être envisagés... il se peut alors que l'on ne retombe pas exactement sur le découpage disciplinaire initial. Il se peut que l'on parvienne à définir les concepts communs à diverses disciplines, les modes de raisonnement, d'approche des phénomènes ou de construction des concepts; définir les recouvrements des champs disciplinaires suivant un raisonnement récurrent, qui partirait de l'état actuel de ces méthodologies, concepts et de ces phénomènes pour en chercher les occurrences dans divers champs scientifiques; identifier les différences... tel serait le travail épistémologique entrepris et à poursuivre pour arriver à un découpage didactique voulu, et non hérité des logiques sociales à l'œuvre dans la construction du savoir. La formation épistémologique des professeurs, pourrait alors consister à retrouver le processus comparatif allant d'un phénomène ou d'un concept à la multiplicité des champs pour retrouver l'unité du raisonnement sur cet objet. Une démarche ainsi construite conduirait inmanquablement des élèves aussi à une réflexion épistémologique.

Dans cette perspective, une pratique de l'épistémologie ferait-elle inmanquablement partie de chaque programme d'enseignement, relative à la fois au processus d'apprentissage, ou à la relation au savoir, comme nous l'avons vu auparavant, et aux aspects transversaux de la construction de connaissance. Que penser d'un enseignement qui ne donnerait pas les clés de sa construction et de sa remise en question? Ce serait un dogme, plus proche du religieux que du scientifique. Ce qui est vrai pour les élèves l'est *a fortiori* pour les professeurs. Quand ils font de la didactique, ils font de l'épistémologie, mais un enseignement d'épistémologie générale permettrait de s'interroger sur d'autres objets scientifiques que les siens, et de se questionner sur la validité du savoir, son articulation sur d'autres savoirs, à partir de ses implications dans la vie, ses implications dans d'autres domaines du savoir, les enjeux sociaux de ces savoirs institués, la valeur à la fois culturelle et tendant vers l'idéal d'universalité du savoir. Concernant les élèves, et *a fortiori* les professeurs, une telle formation épistémologique, ancrée sur la vie, le réel, remplirait une bonne part du contrat d'éducation du citoyen que se fixe l'école en France.

L'on nous objectera alors que la démarche proposée, du concret à l'abstrait, du complexe au simple, de la vie à la théorie, du pluridisciplinaire à la spécialisation, du transversal au disciplinaire, campe le portrait du sous-produit culturel ou de la pseudo formation pour populations culturellement défavorisées... Pourtant, même pour les bons élèves des classes où sont réunies les élites scolaires... la sociologie ne met-elle pas en évidence l'échec fondamental d'une institution scolaire qui n'est performante que dans la sélection... puisqu'elle ne sélectionne que ceux qui savent déjà... on acquiert ailleurs qu'à l'école les méthodologies nécessaires à l'apprentissage du savoir qu'elle sacralise, méthodologies qu'elle évalue sans jamais les enseigner. C'est donc dans l'informel d'un quotidien riche d'expériences culturelles multiples que le bon élève devient un bon élève... et il acquiert effectivement dans la vie

des compétences transversales aux disciplines, compétences linguistiques, compétences susceptibles de lui permettre d'effectuer sans difficulté, parfois même sans véritable conscience, les opérations mentales nécessaires à la symbolisation, l'analyse, la synthèse, l'argumentation, le jugement. Pour lui, comme pour l'élève en échec scolaire, il s'agit bien de construire son identité personnelle et sociale... Si l'école n'assure pas cette fonction, l'inégalité est d'autant plus injuste qu'elle conduit à des degrés d'accès à soi-même... degrés d'accès à des processus de définition de soi-même, de subjectivation, d'individuation en même temps que de socialisation. Ce n'est pas seulement la réussite sociale qui est en jeu, mais l'accès à des degrés d'humanisation et d'individuation différents.

Faut-il instruire ou éduquer? L'école doit-elle éduquer... oui. Et accéder à l'abstraction, au raisonnement logique, cela fait partie d'une éducation alliant épistémologie et éducation du citoyen. La trajectoire n'est sans doute pas la même pour tous... pour certains, l'école n'a pas prioritairement ce rôle. Pour d'autres, elle est le seul lieu possible de cette découverte. Peut-être le passage par l'interdisciplinarité autour de la résolution de problèmes, suggéré par la prise en compte de la réalité sociale des publics scolarisés, peut-il offrir un tremplin vers l'apprentissage de l'abstraction et du raisonnement logique? Là aussi, la réponse de la sociologie se double d'un argument émanant de l'histoire des sciences : de l'image à l'idée... il y a rupture, mais l'image précède l'idée... de l'alchimie à la physique contemporaine, Bachelard l'a montré, il y a saut qualitatif, rupture... La pratique joue un rôle fondamental, et l'alchimie est au savoir scientifique ce que le cri primitif est à la linguistique... Le physicien qui d'aventure oublierait la fonction poétique dans l'approche du monde s'amputerait sans aucun doute d'une dimension de la connaissance, tout comme l'enfant qui, apprenant à parler ne saurait plus crier, pleurer ou rire et manifester l'émotionnel, serait un malade.

145

La pluridisciplinarité est aussi un phénomène sociologique, aboutissement de logiques sociales. La difficulté d'en définir le sens et les méthodes relève sans doute au moins autant de logiques sociales que d'une épistémologie consciente. La pluridisciplinarité inquiète... elle engendre de la perte de sens, de la remise en question des disciplines, du référent culturel commun au corps enseignant... elle ne peut pas se poursuivre contre les professeurs... une rénovation devrait prendre en compte les logiques sociales qu'elle a engendrées... Là encore c'est dans la psychologie sociale, dans la sociologie que la compréhension du problème peut conduire vers des solutions... Que faire pour que les enseignants ne se sentent pas dépossédés, ni contraints à du détournement pour conserver l'intégrité de leur estime d'eux-mêmes? Que faire pour les conduire à innover, à prendre goût à des remises en question épistémologiques perturbantes quand ils découvrent un métier où leur principal référent demeure vraisemblablement leur propre vécu de l'école? Que faire aussi pour qu'ils ne soient pas les simples exécutants d'un programme qui leur enjoint quoi enseigner... Qui doit écrire les programmes? (pourquoi pas les enseignants eux-mêmes, comme dans l'enseignement agricole?) Comment les écrire? Ne faudrait-il

pas faire en sorte de laisser un champ à l'interprétation... et que d'une certaine manière un professeur puisse se sentir cause, responsable de son programme? Quelle co-construction du réel est-elle à l'œuvre dans nos systèmes d'enseignement?

Conclusion

Dans la pédagogie, il y a de l'épistémologie... et on ne peut pas l'isoler d'enjeux sociologiques et psychologiques... La didactique ne peut ignorer ces enjeux. Sans doute une partie du travail reste-t-il à effectuer en sociologie, notamment dans le domaine des processus d'apprentissage et de la relation des enseignants au savoir. Une meilleure prise en compte des travaux de sociologie de l'éducation conduirait immanquablement à introduire de l'épistémologie et de la sociologie dans la formation des élèves et des professeurs, en définissant d'autres méthodes d'approche, à conjuguer avec celles de la logique, de la psychologie cognitive ou de la didactique des disciplines... Sans doute du point de vue de la rigueur strictement épistémologique, ces méthodes d'abord pluridisciplinaires, centrées sur une action aussi proche que possible des préoccupations des élèves seraient-elles finalement satisfaisantes. L'apprentissage du raisonnement, de la méthodologie, comme clé de voûte de la formation des professeurs et des élèves, c'est une évidence que Montaigne énonçait déjà... Pourtant, que de bouleversements, de redistribution des rôles au sein de l'institution scolaire, que de dispositifs à inventer encore... Épistémologie et sociologie, fondatrices de sens, susceptibles d'ouvrir un espace critique de réflexion, peuvent conférer aux professeurs un degré de conscience de leurs choix, c'est-à-dire de leur liberté, dans la relation au savoir, aux élèves, à l'institution.

BIBLIOGRAPHIE

- CHARTIER D., LERBET G. (coordination) (1993). – *La formation par production de savoirs*, Paris, L'Harmattan.
- BACHELARD G. (1937). – *La psychanalyse du feu*, Paris, Gallimard.
- BACHELARD G. (1940). – *La philosophie du non*, Paris, PUF.
- BACHELARD G. (1938). – *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin.
- BATAILLE M. (1988). – *Les processus d'innovation en éducation*. Cours, Université Toulouse Mirail.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C. (1970). – *La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit.
- BRU M. (1991). – *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*, Toulouse, Éditions Universitaires du Sud.
- BERTHELOT J.-M. (1990). – *L'intelligence du social*, Paris, PUF.
- BERTHELOT J.-M. (1993). – *École, orientation société*, Paris, PUF.

- BERTHELOT J.-M. (1996). – *Les vertus de l'incertitude*, Paris, PUF.
- COULON A (1990). – *Le métier d'étudiant. Approches ethnométhodologiques et institutionnelles de l'entrée dans la vie universitaire*, thèse de doctorat d'État, université de Paris VIII, 3 vol.
- DUBET F. (1991). – *Les lycéens*, Paris, Seuil.
- DURU-BELLAT M., HENRIOT-VAN ZANTEN A. (1992). – *Sociologie de l'école*, Paris, A. Colin.
- FINKIELKRAUT A. (1987). – *La défaite de la pensée*, Paris, Gallimard.
- FORQUIN J.-C. (1990). – *École et culture, le point de vue des sociologues britanniques*, Bruxelles, De Boeck
- LE MOIGNE J. (1995). – *Le constructivisme*, tome II : « Des épistémologies », Paris, ESF.
- MARSHALL E., BONNEVIALE J. R., FRANCFORT I. (1994). – *Fonctionnement et diagnostic global de l'exploitation agricole, une méthode interdisciplinaire pour la formation et le développement*, Dijon, ENESAD.
- MORIN E, Conférence introductive aux inspecteurs généraux de l'Éducation nationale (non publiée).
- HUBERMAN (1973). – « Comment s'opèrent les changements en éducation : contribution à l'étude de l'innovation », UNESCO, *Expériences et innovations en éducation* (2^e édition, 1983).
- SIROTA R. (1988). – *L'école primaire au quotidien*, Paris, PUF.