

## DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE ET FORMATION DES ENSEIGNANTS

ALAIN LE BAS\*

### Résumé

*Pour comprendre ce qui est en jeu dans l'action de formation, il nous semble nécessaire d'interroger le concept selon quatre points de vue (philosophique, sociologique, psychologique et épistémologique) en rompant avec une approche syncrétique. Le croisement de ces différents points de vue doit permettre, ensuite, de rendre au concept une complexité signifiante, en construisant un cadre conceptuel dépassant la juxtaposition de champs théoriques hétérogènes. Former un enseignant, c'est former un professionnel à une fonction sociale complexe. On devra envisager la mise en œuvre du processus de formation en visant la transformation consciente des modes de pensée et d'action de l'enseignant à partir de l'identification des conflits et contradictions auxquels il est soumis dans le pilotage du fonctionnement du système didactique.*

47

### Abstract

*In order to understand what is at stake in the action of training, it seems necessary to deal with this concept from four different points of view (philosophical, sociological, psychological and epistemological) by breaking with a syncretic approach. The blending of these different points of view should then make it possible to restore the meaningful complexity of the concept by constructing a conceptual frame going beyond the juxtaposition of heterogeneous theoretical fields. Training a teacher implies training a professional to a complex function. One will have to consider the implementation of the training process while aiming at the conscious transformation of the teacher's*

---

\* - Alain Le Bas, STAPS, EREF (Équipe de recherche enseignement formation), IUFM de Basse-Normandie.

*ways of thinking and acting, starting from the identification of the conflicts and contradictions which he or she is subject to, while running the didactic system.*

### **Resumen**

*Para entender lo que está en juego en la acción de formación, nos parece necesario interrogar el concepto bajo cuatro puntos de vista (filosófico, sociológico, psicológico y epistemológico) rompiendo con un enfoque sincrético. Después, el encuentro entre estos diferentes puntos de vista debe permitir darle al concepto una complejidad significativa, construyendo un cuadro conceptual que vaya más allá de la yuxtaposición de campos teóricos heterogéneos. Formar un docente es formar un profesional para una función social compleja. Habrá que tener presente la aplicación del proceso de formación, siendo el objetivo la transformación consciente de los modos de pensar y de actuar del docente a partir de la identificación de los conflictos y las contradicciones a las que está sometido en el pilotaje del funcionamiento del sistema didáctico.*

### **Zusammenfassung**

*Um zu verstehen, was in der Ausbildung auf dem Spiel steht, scheint es uns notwendig, das Konzept unter vier Aspekten (philosophisch, soziologisch, psychologisch, epistemologisch) zu untersuchen und nicht einen eklektischen Ansatz zu wählen. Durch die Überlagerung dieser vier Aspekte sollte es uns möglich sein, das Konzept als ein sinnvolles Ganzes zu entwerfen und es in einen konzeptuellen Rahmen anzusiedeln, der die bloße Aneinanderreihung heterogener theoretischer Felder überwindet. Einen Lehrer auszubilden heißt einen Fachmann zu einer komplexen sozialen Funktion herauszubilden. Man sollte den Prozess der Ausbildung in den Blick nehmen mit dem Ziel einer bewussten Veränderung der Denk- und Handlungsweise des Lehrers, ausgehend von der Analyse der Konflikte und Widersprüche, denen er bei seinen "Suchbewegungen" innerhalb des funktionierenden didaktischen Systems ausgesetzt ist.*

L'enseignant en formation, confronté à une rupture avec les pratiques ou les conceptions antérieures doit élaborer et mettre en œuvre de comportements nouveaux. Ces nouvelles constructions créent des résistances liées à la mise en déséquilibre de la balance sécurité/risque du sujet. Envisager la mise en œuvre d'un processus de formation, indépendamment de l'identification de ces perturbations et sans se préoccuper de tout ce qui, dans les pensées et l'action de l'enseignant, résiste et bloque les transformations nécessaires, émane d'une attitude fondée sur la croyance en la magie de l'action. Former un enseignant, c'est former une personne à une fonction sociale complexe qui évolue. C'est donc l'impliquer dans un projet qui consistera à bâtir des scénarios pour « un métier nouveau » (Mérieu, 1992) dans lesquels la relation théorie/pratique, s'inscrira dans une problématique subordonnant le savoir à l'apprendre.

Pour comprendre ce qui est en jeu dans la formation, il nous semble nécessaire d'interroger le concept de plusieurs points de vue, en rompant avec une approche synchronique et de croiser aussitôt ces différents points de vue afin de lui rendre une complexité significative.

## LES RÉFÉRENTS MOBILISÉS

### Référent philosophique : le concept de sens

En cherchant à dépasser la polysémie du mot « former », nous mettons en avant l'idée de changement, elle suppose que soient opérées des ruptures comportementales et intellectuelles, imposant des restructurations conscientisées de la pensée professionnelle. Il ne peut s'agir, d'un simple « formatage » pour une fonction standardisée, mais de la quête d'une construction de sens, entendu comme ce qui est authentiquement en question et qui fonde les effets que la formation doit produire, dans l'activité ultérieure des formés (Malglaive, 1990). En reprenant les propositions de Deleuze (1969) sur la construction du sens, développées par Fabre (1993) qui propose d'interroger l'acte d'enseignement du point de vue du sens, à partir de trois lectures différentes mais interactives, nous soumettons l'acte de formation à cette triple lecture et en transposons la logique, au sujet en formation.

- Une lecture centrée sur la manifestation qui renvoie au rapport d'expression entre ce qu'est le sujet (culture spontanée) et ce qu'il sait (ou sait faire). On peut définir alors le sens comme une quête de l'authenticité de son implication dans son propre itinéraire de formation.
- Une lecture centrée sur la signification qui est relative aux savoirs qui sont en jeu dans la prise de décision de l'enseignant. Le sens est à envisager sous l'angle de l'identification de l'ensemble des conditions interactives, d'ordre anthropologique, historique, psychologique et technique, déterminant la pertinence du « savoir enseigner ».

- Une lecture centrée sur l'indication qui s'inscrit dans la référence au monde... de l'éducation, aux objectifs qui lui sont assignés et aux événements qui s'y produisent. Le sens s'établit alors en termes de validité de la pratique d'enseignement, référée aux valeurs sociales et culturelles en vigueur et d'efficacité au regard des attentes institutionnelles.

## Référent sociologique : le concept de professionnalité

Un enseignant professionnel est un praticien qui fait preuve d'une expertise dans l'organisation et la gestion de situations d'apprentissage (Trousson, 1992), il est capable de construire seul ou collectivement des projets en référence à des objectifs et à une éthique, d'analyser ses pratiques et de s'auto-former tout au long de sa vie professionnelle. (Paquay, Altet, Carlier, Perrenoud, 1998). On peut alors dire que la professionnalité repose sur l'élargissement de capacités rationnellement organisées et structurées et s'inscrit dans une évolution de la fonction sociale de l'activité professionnelle qui rend nécessaire une réorientation périodique de la formation. La professionnalité de plus en plus affirmée de la fonction enseignante, renvoie au développement d'une aptitude à identifier les causes des difficultés et échecs scolaires, à mettre en œuvre des solutions de sortie de crise, à prendre en compte les différences, tout en luttant contre les inégalités. Elle peut être comprise comme le passage d'un métier défini par des tâches d'exécution à une profession reposant sur la responsabilité entière des acteurs dans la conception, la mise en œuvre et l'évaluation de leur pratique. Cette nouvelle professionnalité s'inscrit dans un refus d'une vision réductrice de la fonction enseignante qui ne consisterait qu'à dispenser des cours. Si l'enseignant doit concevoir son intervention en fonction de perspectives d'apprentissage, sa formation doit être envisagée dans le cadre d'un projet qui prendra en compte, les attentes questionnées et les besoins problématisés des formés, les exigences institutionnelles, expression des valeurs et des finalités sociales, la logique des savoirs dans leurs pertinences épistémologique et fonctionnelle. Ce qui la fonde, d'un point de vue social, c'est la priorité donnée à l'élévation du niveau d'enseignement.

50

La professionnalisation est soumise selon Tardif (1998) à une double contrainte : la nécessité de transformer les connaissances à l'œuvre dans l'action d'enseignement, imposant une élévation sensible du niveau de qualification et la prise en compte de la crise des formations et des valeurs professionnelles eu égard à leur faible niveau de reconnaissance sociale.

## Référent psychologique : le concept de problème

Il semble intéressant d'envisager le problème sous le double aspect de « l'énigme qui, à la fois bloque et mobilise l'activité intellectuelle du sujet, et la controverse qui

renvoie à l'intersubjectivité et à l'hétérogénéité des points de vue» (Fabre, 1993). La réalité du problème ne peut apparaître que dans le contexte de l'interaction entre un sujet et une tâche complexe et il n'y a problème que si les ressources immédiatement mobilisables ne permettent pas au sujet de faire face à la situation. On peut dire, que les problèmes naissent des tensions qui s'installent entre les différents pôles du système didactique et qu'ils dépendent des connaissances ou des savoir-faire que l'on veut faire acquérir. Le problème, ainsi considéré, doit rendre opératoire le savoir en jeu, ce qui signifie que ce savoir est nécessaire à la résolution du problème et doit conserver un caractère procédural.

La situation d'enseignement est une situation d'une complexité fonctionnelle évidente, posant des problèmes « sémantiquement riches » (Weil-Barais, 1991). La mise en œuvre de l'activité de résolution, suppose reconnaissance et reconstruction de ces problèmes, qui ne se révèlent pas tous seuls. Il s'agit d'éviter, dans le cadre de la formation, la transmission d'un savoir formel, inadapté, décontextualisé. si l'on veut éviter le piège d'une formation consistant en une scolastique de savoir-faire standardisés. Le problème représente donc un élément de déstabilisation de l'enseignant, révélé par le décalage existant entre ses savoirs professionnels disponibles et les exigences de la situation d'enseignement/apprentissage. Les perspectives ouvertes pour la formation, s'inscrivent dans la complexité de l'action d'enseignement, qui impose la nécessité de faire des choix dans un contexte organisé par des buts contradictoires. Riff et Durand (1993) définissent l'origine de la situation inextricable dans laquelle se trouve l'enseignant « dans les contradictions essentielles qui existent entre les buts fixés à l'école ». Ces buts contradictoires peuvent être référés à trois orientations majeures :

- l'appropriation critique d'éléments essentiels de la culture,
- le développement de la personne dans toutes ses dimensions,
- la nécessité de prendre l'élève tel qu'il est.

Les actions de formation devront donc être caractérisées par l'identification, la reconstruction, la résolution de problèmes professionnels auxquels est confronté l'enseignant dans le contexte d'une situation mobilisant des habiletés ouvertes, car il agit dans un environnement incertain et instable. Les savoirs professionnels à construire prennent leur légitimité au regard des problèmes qu'ils sont censés résoudre.

## Référent épistémologique : le concept d'obstacle

Le concept d'obstacle épistémologique (Bachelard, 1938), doit être compris comme effet d'un système explicatif, qui entrave le développement d'une pensée rationnelle. La connaissance scientifique se trouve en opposition avec une connaissance qui pré-existe, que l'on pourrait qualifier de bon sens, et qui se révèle être un obstacle à

dépasser. C'est dans l'activité même du sujet en situation d'apprentissage, que se manifestent des résistances qui ne peuvent être ignorées. L'obstacle renvoie ainsi indirectement au savoir à construire, il représente une difficulté objective par rapport à la construction de ce savoir et rend nécessaire un changement de paradigme. Nous dirons que se former impose de changer de culture, de systèmes de pensée, en dépassant les obstacles qui sont les produits des expériences antérieures. C'est la cohérence même de ces systèmes, leur efficacité antérieure, qui génèrent des habitudes de pensées, qui rendent impossible d'envisager que les choses puissent être différentes. Bachelard (1938) parle de la nécessité d'une véritable catharsis intellectuelle et psychologique, l'obstacle n'est donc pas extérieur à l'individu, il est dans sa pensée, son expérience quotidienne, ses schémas cognitifs, son inconscient. Il ne peut donc être confondu, avec une difficulté extérieure, qu'il suffirait de gommer.

Nous retiendrons deux catégories d'obstacles qui nous semblent particulièrement évidentes dans le fonctionnement de sujets en formation professionnelle.

- « L'expérience première », souvent concrète, spontanée, qui apparaît sous la forme d'une accumulation de connaissances ponctuelles, non mises en relation et non questionnées et de représentations de l'enseignement héritées de son expérience d'élève.
- « Une connaissance trop générale » qui aboutit à la formulation d'une doctrine caractérisée par des généralités indues.

L'enseignant est confronté en classe, à des problèmes auxquels il s'adapte en mobilisant des savoirs d'action, qui sont les produits de ses habitudes de pensée, de ses conceptions de l'apprentissage, de ses connaissances plus ou moins questionnées, de ses expériences antérieures. La tentative qu'il fait de leur mobilisation systématique peut être à l'origine des résistances à l'innovation ou à l'évolution et leur confère le statut d'obstacle. L'enjeu de formation apparaît alors, comme la recherche d'une sortie dialectique du conflit entre des connaissances présentes, viatique sécurisant et des perspectives incertaines.

Si le fait d'identifier les obstacles éclaire quant à la nature des résistances développées, cela ne donne toutefois pas les solutions pour les dépasser. Les représentations qui font obstacle à la réalisation de la tâche sont cependant finalisées par celle-ci et par les décisions à mettre en œuvre, aussi n'y a-t-il vraisemblablement pas d'autres perspectives que de prendre appui sur ces représentations, pour mettre en place les dispositifs et les procédures de problématisation susceptibles de rendre possible leur dépassement. Toute transformation des représentations, suppose donc l'accès à une remise en question de sa propre pratique et de la valeur de ses diverses opinions.

## UN CADRE CONCEPTUEL RELATIF A LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Nous considérons la construction d'un cadre conceptuel (Van der Maren, 1989) nécessaire à l'appréhension d'une réalité complexe, supposant une lecture multi-référencée. Elle se justifie par la nécessité de dépasser la juxtaposition de référents théoriques, puisés à des champs hétérogènes. Il s'agit d'élaborer un système de relations entre ces différentes données théoriques, susceptible de donner de la cohérence à la réflexion et à l'ensemble emboîté de questions qui l'organise. Ce cadre conceptuel a pour fonction également de devenir l'outil de lecture, de comparaison et d'interprétation des événements qui se déroulent pendant la séance.

### La formation : un concept pluriel

Fabre (1994) définit la dynamique du processus de formation en articulant trois logiques.

- Une logique sociale, celle de la situation socioprofessionnelle, qui confère à la formation une fonction d'adaptation au contexte : on est formé pour une profession.
- Une logique didactique, celle des contenus et des méthodes (nous préférons pour notre part l'appeler logique épistémique, parce que ce qui est en jeu nous semble concerner les fondements disciplinaires des contenus et les référents cognitifs des méthodes, plus que leur réalité concrète). Cette logique développe la perspective d'acquisition de savoirs : on est formé à une discipline.
- Une logique psychologique, celle du fonctionnement personnel, qui engage dans une perspective de développement du sujet : on est formé par une ou des pratiques.

La problématique développée par M. Fabre présente à nos yeux un intérêt heuristique majeur car elle aide au dévoilement de ce qui est en jeu dans toute formation. On doit cependant s'interroger sur les transpositions utiles à réaliser, à partir de ce modèle théorique général, pour décrypter une situation particulière, celle de la formation professionnelle des enseignants. Une formation ne pouvant se définir par la seule juxtaposition de ces logiques, c'est à leurs interactions que naissent trois dimensions de la formation :

- la dimension psychosociale,
- la dimension didactique,
- la dimension praticienne.

Leur imbrication étroite dans la formation ne favorise pas toujours une identification claire de chacune d'elles, cependant, la formation professionnelle doit alors être considérée comme résultant de l'articulation des trois dimensions.

## **Processus de professionnalisation et système didactique**

Nous avons choisi de porter notre attention spécifiquement sur la dimension pratique de la formation. Tout en intégrant les contenus d'enseignement disciplinaires, ce regard privilégie l'impact des décisions et interventions de l'enseignant sur le fonctionnement du système didactique.

### ***Le processus de professionnalisation***

Son évolution l'oppose à une conception intuitive, fondée sur l'inspiration, aussi bien qu'à une systématique utilitaire, mobilisant une ingénierie standardisée. Elle rend nécessaire une nouvelle interrogation des conceptions traditionnelles de la relation théorie/pratique dans la formation, caractérisées soit par un applicationnisme déductif, plaçant la pratique à la « remorque » de la théorie, soit par la pérennisation de ce qui marche, en mobilisant des référents hérités des représentations et discours dominants. La formation doit être envisagée en termes d'interaction entre une pratique contextualisée et fondée et le questionnement guidé de l'enseignant sur sa propre expérience, le formé devenant ainsi le partenaire actif de sa propre formation. C'est la confrontation authentique aux problèmes de la pratique qui semble de nature à lui permettre de s'engager dans une activité de problématisation dont la dimension théorique est de nature à faire naître des besoins d'approfondissement dans différents champs. La formation professionnelle ainsi envisagée suppose que les apprentissages soient construits dans l'action, par l'action et pour l'action. Il nous semble que les savoirs à construire ne peuvent acquérir de légitimité que par rapport aux problèmes qu'ils sont censés résoudre et non par rapport à des références théoriques ou conceptuelles quelle qu'en soit la pertinence (Tochon, 1993). Il conviendra alors de passer du théorique au problématique, c'est-à-dire à l'identification des classes de problèmes à résoudre en actes par l'enseignant, afin que les savoirs théoriques et conceptuels construits par ailleurs, puissent être mis en relation avec les problèmes identifiés, à des fins de résolution (Richard, 1990). Il s'agit en fait, à partir de quelque chose qui ne fonctionne pas dans le déroulement de l'action d'enseignement et que l'on a identifié, de permettre la formulation de différentes hypothèses, le testage de ces hypothèses et l'organisation de leur confrontation pour permettre la pertinence des choix d'action et leur stabilisation.

54

### ***Le système didactique***

Le système didactique, c'est ce qui, concrètement, dans une classe, met en relation un enseignant, des élèves, un savoir et qui permet que s'établisse entre eux, un jeu dont il va falloir élucider les déterminants. Le système didactique est un système ouvert, qui n'a de sens que par rapport à l'environnement social qui surdétermine son fonctionnement en référence au projet social qu'il lui assigne (Chevallard, 1985). Tout en acceptant la globalité de ce cadre, il nous semble préférable de défi-



nir ce système à partir d'une relation ternaire un peu différente : le savoir, l'élève et la société. Nous assignerions alors à l'enseignant la fonction essentielle d'assurer les liens fonctionnels entre ces différents pôles, et c'est sur la nature et sur la dynamique de ces différentes relations qu'il conviendra de faire porter l'action de formation.

Ces trois pôles sont régis par des logiques spécifiques indépendantes, mais en tension, l'enseignant est chargé de gérer le fonctionnement du couple enseigner/apprendre, en dépassant ces tensions :

- Le pôle de l'élève est régi par une logique d'apprenant, que l'on inscrit dans une perspective de transformation. À partir de la prise en compte de ce que l'élève est (sa personne), et de ce qu'il sait, on peut définir à quoi il est raisonnable de le confronter dans une perspective de progrès. Cela suppose qu'il y ait mis en adéquation de la tâche avec la structure de réponse initiale du sujet et que celui-ci accepte cette tâche. Le sens est alors à envisager du point de vue des possibilités d'acceptation et d'expression de l'élève.
- Le pôle du savoir est régi par une logique fonctionnelle qui se construit dans l'identification de la façon dont le savoir sollicite et mobilise le sujet. Elle aboutit à la formulation de choix relatifs à ce que l'on définit comme savoirs essentiels à enseigner dans le contexte scolaire. Ceci s'inscrit dans une perspective de maintien de sens en référence à la pertinence épistémologique et culturelle.
- Le pôle sociétal renvoie à une logique institutionnelle. Il s'agit de faire en sorte que les élèves, à partir d'un enseignement collectif, construisent des compétences reconnues et utiles. La création et le maintien de sens sont à envisager alors, d'un point de vue sociétal, en référence à des compétences et à des valeurs.

## **Problèmes rencontrés et représentations qui font obstacle à la formation**

55

### ***Problèmes à résoudre par l'enseignant***

Les trois logiques différentes, aux prises dans le système didactique, sont hétérogènes, les contradictions qui naissent des interactions entre les pôles, déterminent des classes de problèmes que l'enseignant rencontre en permanence. Le formé devra nécessairement, sous des formes adaptées être confronté à ces problèmes, afin qu'il les identifie, les reconstruire, puis explore les voies de leur résolution.

- À l'interaction de la logique de l'apprenant, imposant un maintien de sens du point de vue de ses possibilités d'expression et de la logique institutionnelle, qui exige un maintien du sens du point de vue sociétal, l'enseignant est confronté à la gestion d'une contradiction entre un enseignement collectif, qui repose sur le principe d'équité dans l'accession au savoir, et le respect de l'identité de chaque personne. Il faut à la fois conduire le groupe dans sa globalité pour répondre aux exigences de la dimension sociale de l'enseignement et permettre à chacun de

- s'impliquer selon sa personnalité, sa culture, ses attentes spécifiques et ses besoins.
- À l'interaction de la logique de l'apprenant et de la logique du savoir, qui suppose un maintien du sens du point de vue épistémologique, l'enseignant est confronté à la gestion d'une contradiction entre le processus d'apprentissage et le produit. Si le savoir à construire est bien le produit attendu de l'apprentissage, il doit cependant être mis en relation avec la dimension méthodologique de cet apprentissage. Cette dimension doit être envisagée comme l'articulation des différentes opérations mentales de régulation de l'activité cognitive développée par l'apprenant. Le sujet en situation doit donc comprendre, raisonner, évaluer, pour que la réussite s'accompagne de l'identification des moyens utilisés.
  - À l'interaction de la logique institutionnelle et de la logique du savoir, l'enseignant est confronté à la gestion d'une contradiction entre la dimension formelle du savoir, telle que définie par les objectifs institutionnels et sa dimension fonctionnelle, qui doit correspondre à ce que l'élève est en mesure de réaliser réellement. Si les textes officiels définissent des savoirs à construire, considérés comme des idéaux à atteindre, ils ne peuvent, en même temps, être les contenus de l'enseignement. Il y a donc lieu de différencier et d'articuler, les conditions à intérioriser par l'élève pour réussir. La progressivité du savoir définit la fonctionnalité d'étapes intermédiaires (savoirs fonctionnels), « passages obligés » dans le cheminement vers les attentes institutionnelles (savoir formel).

### **Les obstacles à la formation**

Caractériser des obstacles à la formation, c'est s'engager dans une identification des comportements spontanés de l'enseignant, des représentations sociales et fonctionnelles héritées de ses expériences antérieures, de ses réminiscences d'élève, de son rapport à l'école et au savoir, qui représentent ce qu'il est capable de mobiliser pour entrer dans l'action d'enseignement. Ces « structures d'accueil » sont les modes de pensée professionnelle les plus répandus, véritables bases de sécurité qui résistent à la nécessité de transformations et qui représentent les obstacles à l'appropriation de nouvelles conceptions et de nouveaux savoirs.

La gestion du conflit entre enseignement collectif et respect de l'identité de chacun, rend nécessaire la mise en œuvre d'une problématique d'*enrôlement de l'élève dans l'activité scolaire*. Ceci suppose l'abandon d'une focalisation sur la dimension organisationnelle de l'enseignement où les communications, les formes de groupement et les rituels ne se justifient que par rapport au déroulement ordonné de la séance et à la maîtrise du groupe. Ce comportement est caractéristique d'une *confusion entre moyens et buts*, à laquelle nous attribuons le statut d'obstacle.

La gestion du conflit entre processus d'apprentissage et produit, s'appuie sur une problématique de *la transformation comportementale*, qui oblige l'enseignant à sor-

tir d'un enseignement organisé par une conception magique de la tâche, caractérisée par *une confusion entre agir et apprendre* et à laquelle nous attribuons le statut d'obstacle.

La gestion du conflit entre la dimension fonctionnelle et la dimension formelle du savoir, repose sur la mise en œuvre d'une problématique *de la référence*, dans laquelle il s'agit d'optimiser la recherche d'une compatibilité entre la logique interne du fonctionnement adaptatif de l'élève avec la logique de ce qui va être enseigné. On aboutit ainsi à la définition de ce qui est « apprenable » à un moment donné de l'histoire scolaire du sujet. Nous souhaitons favoriser l'abandon d'un enseignement organisé par des objectifs extérieurs à la logique de fonctionnement de l'élève, car formulés indépendamment des compétences et des comportements réels et entretenant *une confusion entre les résultats souhaitables et les résultats possibles*, à laquelle nous donnons le statut d'obstacle.

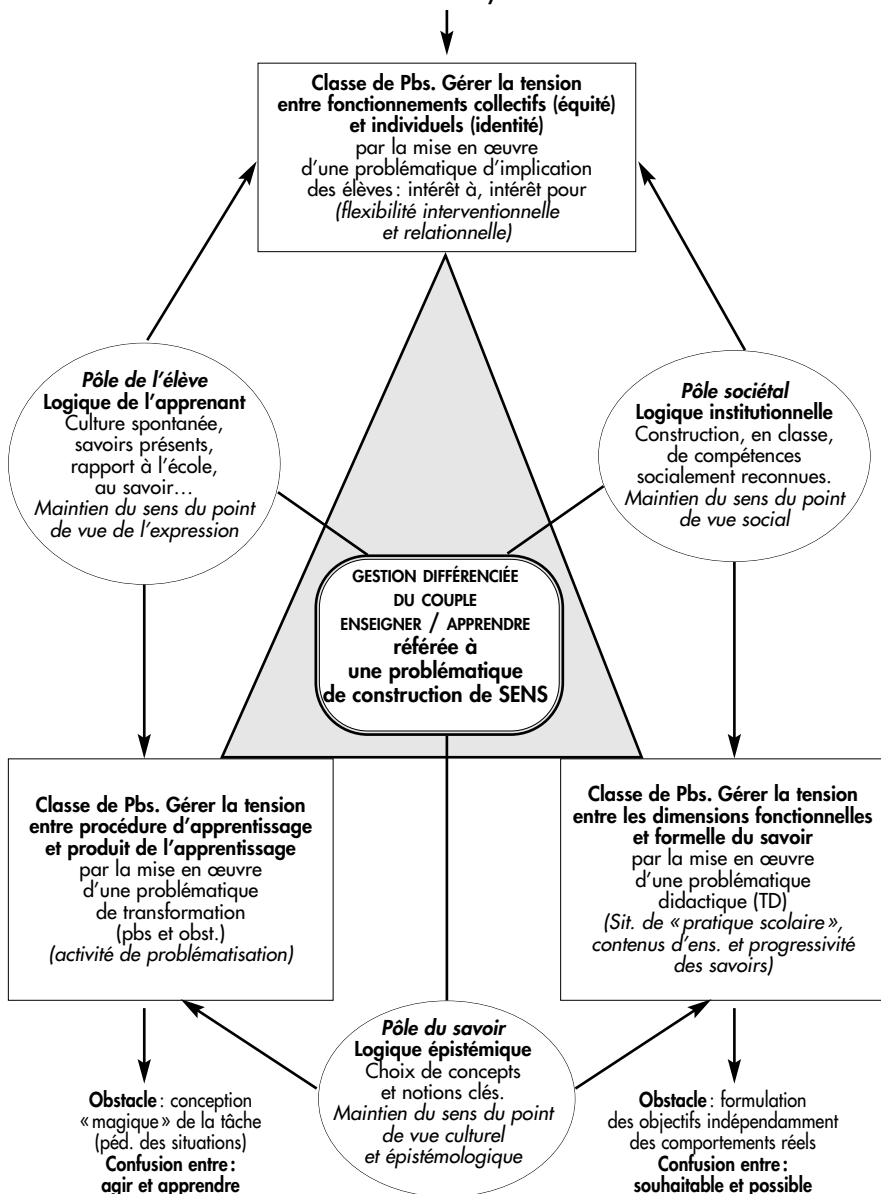
Nous proposons sous une forme schématique, en conclusion de ce chapitre, « un modèle de formation pratique de l'enseignant » (figure, page suivante).

## CONCLUSION

La perspective ouverte par M. Huberman (1986) de diffusion et d'utilisation des connaissances susceptibles de participer au développement professionnel des enseignants, donne le rôle essentiel au système de ressources de produire des connaissances destinées aux systèmes utilisateurs et de les transposer afin qu'elles puissent être utilisables. Cette production de connaissances n'a de chances d'être utile, que si elle répond aux questions posées et rend possible l'appropriation d'éléments susceptibles d'aider à résoudre des problèmes émergeant dans la pratique de la classe. La formation ne peut alors se fonder que sur le développement de l'activité de problématisation de l'enseignant en formation. Nous dirons, de façon très générale, que la confrontation au(x) problème(s) doit permettre successivement au sujet, de le(s) poser (identification du dysfonctionnement), de le reconstruire (mise en évidence des causes), de rechercher des solutions possibles (construction des compétences), d'identifier les solutions pertinentes et de les stabiliser (accession au savoir).

## UN MODÈLE DE FORMATION PRATICIENNE DE L'ENSEIGNANT

**Obstacle:** centration sur la dimension organisationnelle de l'enseignement  
**Confusion entre:** moyen et but



## BIBLIOGRAPHIE

- ALLAL L. (1989). – *L'évaluation formative dans l'enseignement différencié*, Berne, Peter Lang.
- BACHELARD G. (1938). – *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin.
- BARBIER J.-M., GALATANU O. (1998). – « De quelques liens entre action, affect et transformation de soi », in J.-M. Barbier, O. Galatanu, *Actions affects et transformation de soi*, Paris, PUF, pp. 45-70.
- BERTSCH J. (1987). – « Pour une approche cognitiviste de l'enseignement des activités physiques et sportives », in M. Laurent, P. Therme, *L'enfant par son corps*, Paris, ACTIO, pp. 199-228.
- BOURDONCLE R. (1991). – « La professionnalisation des enseignants », *Revue française de pédagogie*, n° 94, Paris, INRP.
- BROUSSEAU G. (1986). – *Théorisation des phénomènes d'enseignement des mathématiques*, thèse de doctorat d'état ès sciences, Université de Bordeaux (2 déc. 1986), pp. 295-304.
- BROUSSEAU G. (1987). – « Didactique I : didactique des mathématiques et questions d'enseignement : propositions pour la géométrie », *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, Université de Caen, CERSE, pp. 69-100.
- CHEVALLARD Y. (1985). – *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée sauvage, pp. 9-31.
- CHEVALLARD Y., FELDMAN S. (1986). – *Pour une analyse didactique de l'évaluation*. Marseille, IREM.
- DELEUZE G. (1969). – *Logique du sens*, Paris, Éditions de Minuit, pp. 22-35.
- DEVELAY M. (1997). – « Éducation physique et sportive discipline scolaire », *Revue Contre-Pied*, n° 1, Paris, Centre national d'étude et d'informations, pp. 29-32.
- DREVILLON J. (1980). – *Pratiques éducatives et développement de la pensée opératoire*, Paris, PUF, p. 315 et sqq.
- FABRE M. (1993). – « Didactiques IV : de la résolution de problème à la problématisation », *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, Université de Caen, CERSE, pp. 71-101.
- FABRE M. (1994). – *Penser la formation*, Paris, PUF.
- HUBERMAN M. (1986). – « Un nouveau modèle pour le développement professionnel des enseignants », *Revue française de pédagogie*, n° 75, Paris, INRP.
- HUBERMAN M., MILES M. (1991). – *Analyse des données qualitatives*, Bruxelles, De Boeck Université.
- LANG V. (1999). – *La professionnalisation des enseignants*, Paris, PUF.
- LE BAS A. (1995). – *De la gymnastique sportive à l'activité gymnique en éducation physique. Une recherche d'ingénierie didactique au cycle des apprentissages fondamentaux de l'école primaire*, thèse de doctorat de l'Université de Caen, 3 juin 1995.
- MALGLAIVE G. (1990). – *Enseigner à des adultes*, Paris, PUF, pp. 109-110.
- MÉRIEU P. (1992). – *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, Paris, ESF.
- PAQUAY L., ALTET M., CHARLIER E., PERRENOUD P. (dir.) (1996). – *Former des enseignants professionnels, Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, De Boeck Université.

PERRENOUD P. (1991). – « Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier », *Revue des Sciences de l'Éducation*, Montréal.

RICHARD J.-F. (1990). – *Les activités mentales*, Paris, Armand Colin, pp. 10-11.

RIFF J., DURAND M. (1993). – « Planification et décision chez les enseignants. Bilan à partir des études en éducation physique et sportive, analyse et perspectives », *Revue française de pédagogie*, n° 103, Paris, INRP.

TARDIF M. et coll (1998). – *Formation des maîtres et contextes sociaux*, Paris, PUF.

TOCHON F.V. (1993). – *L'enseignant expert*, Paris, Nathan, pp. 178-203.

TROUSSON A. (1992). – *De l'artisan à l'expert. La formation des enseignants en question*, Paris, INRP & Hachette, pp. 57-67.

VAN DER MAREN J.-M. (1989). – *Méthodes et évaluation des pratiques de recherche en éducation*, Université de Montréal.

WEIL-BARAIS A. (1991). – « Résolution de problèmes », in J.-P. Rossi, *La recherche psychologique*, Paris, Dunod.