

### « Histoire et épistémologie des disciplines » Quel projet pour la formation des maîtres ?

### « History and epistemology of subjects » Which project for teachers' education ?

**Joël LEBEAUME**

UMR STEF  
ENS Cachan – INRP  
École normale supérieure de Cachan  
61, avenue du Président Wilson  
94235 Cachan cedex, France.

#### **Résumé**

*Le but de cet article est de discuter les multiples ambiguïtés de l'introduction généralisée « de l'histoire et de l'épistémologie des disciplines » dans la formation professionnelle des enseignants en France. Après l'étude rétrospective des discours concernant ces contenus de formation, est soutenue l'idée que cette formation professionnelle initiale doit favoriser l'analyse anticipatrice ou réflexive des tâches d'enseignement-apprentissage selon quatre perspectives : la classe, l'élève, les références et le curriculum.*

*Mots clés : didactique, disciplines scolaires, formation professionnelle initiale, histoire, épistémologie*

## **Abstract**

*The aim of this paper is to discuss the ambiguousness of the generalized introducing of « history and epistemology of subjects » within teachers' education in France. In the first part are studied several orientations of these contents since ten years. In the second part, the conditions of this integration is proposed in order to be able to analyze teaching-learning with four perspectives : school, pupils, references and curriculum.*

**Key words :** didactics, school matters, pre-service teachers' education, history, epistemology.

## **INTRODUCTION**

Parmi les plus récentes mesures de rénovation de la formation des maîtres, « l'introduction généralisée dans la formation disciplinaire de l'histoire (des disciplines) et de l'épistémologie des disciplines<sup>1</sup>» est citée au premier alinéa des changements concernant les futurs professeurs de l'enseignement secondaire (Lang, 2002 ; ministère de l'Éducation nationale, 2002). Sans précision sur les enjeux, les contenus et les modalités de la formation, cette injonction fait l'hypothèse d'une signification évidente et d'une interprétation partagée. Or l'expression « histoire et épistémologie des disciplines » est source de multiples malentendus en raison de l'ambiguïté de cette composition de termes, plus précisément due à l'association ordonnée histoire et épistémologie et à l'indifférenciation des disciplines scolaires et universitaires. Martinand (1998) attire l'attention sur la confusion engendrée par l'expansion de l'épistémologie hors du domaine originel de la recherche.

De quoi parle-t-on vraiment ? S'agit-il pour les enseignants stagiaires de retravailler Seignobos, Bachelard, de Saussure, Volney, etc., selon leurs spécialités ? S'agit-il plutôt de clarifier leur posture spécifique de professeur de français par rapport à la littérature, la rhétorique, les sciences du langage, etc., ou bien celle de professeur d'économie et gestion par rapport aux sciences de la gestion ou aux pratiques de l'expertise comptable, du droit ou du marketing ? Ou bien s'agit-il de caractériser les fondements et l'organisation des mathématiques au collège, d'identifier les mésaventures des mathématiques modernes, les relations fonctionnelles entre mathématiques et sciences physiques au lycée professionnel ou bien les évolutions de l'enseignement du latin ou celles de la philosophie. Quel est donc le projet de ce changement prescrit pour la formation des maîtres ?

Tenter de préciser le sens implicite de cet intitulé ne peut s'accorder de la proposition d'un énoncé élaboré à partir de définitions lexicales. Il est

plus pertinent d'en circonscrire l'acception au travers des discours plus ou moins officiels de la formation des maîtres. Comme ces formulations relèvent du processus social d'élaboration-consultation de ces textes, elles en portent aussi les compromis provisoires. Leur variation est ainsi supposée permettre de révéler à la fois la signification de l'expression « histoire et épistémologie des disciplines » mais aussi ses tensions et le cas échéant ses évolutions.

## 1. LES TEXTES ET L'ESPRIT

### 1.1. Premiers principes

L'analyse des discours institutionnels montre que les termes « histoire, épistémologie, discipline » sont régulièrement associés depuis le rapport Bancel (1989). À cette date, « *les connaissances relatives aux identités disciplinaires (savoirs à enseigner, histoire, épistémologie et enjeux sociaux des différentes disciplines)* » s'inscrivent dans l'un des trois pôles constitutifs de la professionnalité globale. Les commentaires qui distinguent explicitement savoirs scolaires et disciplines académiques arguent de la nécessité pour les enseignants de confronter le savoir à enseigner aux différents niveaux de la scolarité et le savoir académique<sup>2</sup>. Cette connaissance des conditions d'élaboration et de construction du savoir scolaire n'est cependant présentée que comme une formation « complémentaire » indispensable à cette confrontation.

Ces éléments de formation sont ainsi conçus en privilégiant d'abord les caractéristiques de la discipline académique puis celles de la discipline scolaire afin d'identifier les filiations et les obstacles susceptibles d'apparaître au cours de l'apprentissage. Ces orientations sont très clairement mentionnées dans le texte fixant le cadre national concernant les contenus et la validation des formations (BOEN – Bulletin officiel de l'Éducation nationale, 1991). Trois intentions majeures figurent :

- mesurer l'écart entre savoirs universitaires et disciplines scolaires<sup>3</sup> ;
- assurer la transposition de ces savoirs en contenus d'enseignement adaptés aux différents publics concernés ;
- repérer les obstacles rencontrés dans les apprentissages et créer les situations pédagogiques, individuelles ou de groupe, propres à les surmonter.

Ces intentions qui se réfèrent explicitement à la transposition didactique semblent inspirées par les travaux de didactique des mathématiques. À cette époque en effet, l'article « *Épistémologie et didactique* » (Artigue,

1990) retrace l'histoire de cette relation et présente l'épistémologie à la fois historique et génétique avec une fonction critique du savoir à enseigner et des obstacles aux multiples origines, ontogénétique, didactique, langagière et épistémologique. Mais cette référence des orientations institutionnelles à l'enseignement des mathématiques privilégie simultanément un modèle unique (voire universel) de discipline scolaire. Il tend alors à masquer les particularités et les singularités des autres disciplines. Le développement de la didactique des mathématiques, les recherches à l'époque seulement en cours sur les disciplines scolaires mais aussi les rapports de force des groupes sociaux sont des hypothèses interprétatives vraisemblables de cette sélection prioritaire.

Les principes initiaux sont régulièrement repris mais en soulignant davantage l'intérêt de cette vigilance épistémologique pour l'identification des relations interdisciplinaires. Les textes relatifs à l'épreuve professionnelle (BOEN, 1991) puis sur dossier (BOEN, 1994) signalent dans des formulations analogues que les candidats doivent avoir réfléchi aux finalités et à l'évolution de la discipline ainsi qu'aux relations de celle-ci avec les autres disciplines. Les indications concernant l'élaboration des plans de formation 1995-1999 (BOEN, 1994) accentuent quant à elles, l'importance accordée à la « *vision plus synthétique et plus ouverte de ces disciplines dans leurs démarches, leurs méthodes, leur place dans les champs de savoir* ». C'est encore dans ces mêmes termes, qu'est définie l'exigence de « connaissance de la discipline » dans le texte précisant les missions du professeur exerçant dans l'enseignement secondaire (1997)<sup>4</sup>.

## 1.2. Amorce d'un changement

Si ces intentions sont encore privilégiées dans les textes plus récents, ces derniers indiquent toutefois une amorce de renversement. Il s'agit désormais de partir des savoirs scolaires et non plus des savoirs universitaires. La circulaire sur la politique contractuelle (BOEN, 1999) précise ainsi la nécessité d'intégrer « *un travail sur les savoirs scolaires et sur la transversalité des apprentissages* ». Le cahier des charges de la deuxième année en institut universitaire de formation des maîtres (2001)<sup>5</sup> participe également de cette évolution puisqu'il précise l'indispensable retour aux savoirs académiques dans le travail de l'enseignant.

Cependant, cette amorce de changement n'est pas radicale et l'ambiguïté demeure par la position relative des mots « histoire » et « épistémologie », par l'absence de qualificatifs du terme « discipline », et par la substitution confuse de « disciplines » et « savoirs ». Les textes successifs du projet ministériel (ministère de l'Éducation nationale, 2001-2002)

conservent ces hésitations : le premier précise qu'il s'agit de « *dépasser la discipline en intégrant des éléments d'histoire de la discipline, d'épistémologie et de didactique* », le suivant de « *prolonger son approche disciplinaire par des notions d'épistémologie et d'histoire de la discipline* ». Le texte définitif rassemble enfin « *les approfondissements disciplinaires, l'histoire et l'épistémologie de la discipline, la didactique et la pédagogie de la discipline (...)* ». Mais aucun nouveau principe susceptible de guider la formation des maîtres n'est alors clarifié.

### 1.3. Ambiguïtés en suspens

Si l'intention est de promouvoir dans la formation l'analyse critique et réflexive des contenus scolaires, sa formulation confuse semble porter la trace de rapports de force amortis dans les termes d'un consensus mou. Celui-ci admet alors toutes les représentations possibles de l'association de ces trois mots-valises. Il convient d'interroger cette imprécision et d'en proposer une interprétation.

On peut raisonnablement supposer que ces hésitations traduisent des oppositions au sein des groupes de travail, entre les tenants des disciplines scolaires et ceux des disciplines universitaires. Cette hypothèse interprétative peut être argumentée par trois éléments liés. Le premier est le rattachement systématique de ces éléments à la formation disciplinaire, dont le haut niveau est légitimement revendiqué depuis les origines des IUFM. Le deuxième est la cristallisation sur ce point de vue épistémologique et/ou historique porté sur les disciplines alors que la sociologie des curriculums par exemple n'est jamais mentionnée. Les savoirs scolaires sont à étudier essentiellement par rapport à leur érosion éventuelle mais sans les inscrire dans un projet social d'éducation. Le troisième élément concerne l'exclusion des professeurs des écoles de cette préoccupation. Excepté les très récentes recommandations (Bornancin, 2001, 2002), aucun texte concernant ces enseignants ne signale en effet l'intérêt de l'épistémologie et de l'histoire des champs disciplinaires. Ces propos institutionnels révèlent alors la représentation dominante des disciplines scolaires associées à l'enseignement secondaire et conçues exclusivement comme les sous-produits des disciplines universitaires.

Le brouillage des propos institutionnels peut alors témoigner de l'incapacité de prendre en charge la diversité des disciplines scolaires, c'est-à-dire de les penser hors d'un modèle dominant et réducteur, celui des quelques disciplines cumulatives de savoirs exclusivement en texte. En ce sens, l'écho de ces prescriptions dans les programmes des concours ou dans les indications relatives à l'épreuve professionnelle ou sur dossier, est

jusqu'alors contrasté. Selon les disciplines, figure l'analyse de la transposition didactique (Capes section biologie-géologie, section arts plastiques). Le Capes – certificat d'aptitude au professorat d'éducation physique (BOEN, 2001), le Capes – certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire – section espagnol (BOEN, 1991b, 1991c, 1992a, 1992b) et section sciences économiques et sociales retiennent explicitement l'histoire de l'enseignement ou de la discipline. Pour le Capes section histoire-géographie, les attentes du jury concernent notamment l'approche critique de ces disciplines dans le champ des connaissances et dans le champ de l'enseignement. Ces exigences révèlent les préoccupations de chacune de ces communautés disciplinaires. L'histoire d'un enseignement contribue alors à la constitution du corps professoral (EPS) ou à la consolidation d'une identité disciplinaire (SES). L'épistémologie et l'histoire assurent aussi la mise à distance critique des contenus disciplinaires et permet de saisir la construction historique de cette discipline hybride en France (histoire-géographie).

Mais la difficulté de clarifier l'étiquetage de cette partie de la formation peut aussi être interprétée comme le signe d'une compartimentation arbitraire et non opératoire de la formation. Dans les textes de 1991, la distinction entre formation disciplinaire et formation générale rattache alors à l'une les aspects liés à « la transposition des savoirs » et à l'autre « l'approche philosophique et épistémologique ». En outre, au fil des textes, cette approche s'avère étirée entre la didactique et la pédagogie ; la première relevant de la formation disciplinaire, la seconde de la formation générale. Dans les plus récents textes, ces clivages sont encore présents.

Depuis un peu plus de dix ans, les prescriptions n'ont pas encore fixé le sens de cette association de mots « discipline, histoire, épistémologie » dans le registre spécialisé de la formation des maîtres. Les derniers textes laissent en suspens toutes ces ambiguïtés. Cependant, la généralisation de l'histoire et de l'épistémologie des disciplines au cours de la deuxième année d'IUFM les renvoie aux premières actions professionnelles des enseignants-stagiaires. En raison de leur affectation privilégiée dans les collèges, ces actions sont résolument distantes des disciplines universitaires de leur formation initiale.

## **2. ACTIONS PROFESSIONNELLES ET CONTENUS SCOLAIRES**

La clarification nécessaire à la mise en œuvre de cette directive est proposée ici dans le contexte des actions professionnelles des professeurs-

stagiaires. Nous tenterons alors de préciser les contenus nécessaires à ces actions et nous indiquerons leurs enjeux spécifiques. Ceux susceptibles de s'inscrire dans « l'histoire et l'épistémologie des disciplines » seront enfin soulignés.

## 2.1. Tâches d'enseignement-apprentissage et perspectives

Parmi les multiples tâches professionnelles des enseignants, nous ne retenons que les actions d'enseignement-apprentissage, c'est-à-dire celles qui participent à l'apprentissage des élèves et celles qui assignent aux professeurs leur spécialité. Nous situons en outre cet examen à l'échelle d'une séquence ou d'une série de séances que les professeurs-stagiaires anticipent, organisent, mettent en œuvre, discutent, etc. L'examen est ainsi centré sur une action avec des élèves dans un contexte particulier et avec ses contenus propres désignés par les programmes d'une discipline scolaire. Quelles que soient les ressources utilisées, l'action professionnelle correspond à cette création originale et personnelle. Plusieurs contrôles sont nécessaires sur sa faisabilité et ses contraintes mais surtout sur sa pertinence. C'est là qu'une formation peut contribuer à l'analyse critique de cette action examinée selon différentes perspectives, c'est-à-dire selon différents points de vue ou manières de l'objectiver.

Nous soutenons l'idée que cette formation à l'analyse anticipatrice ou réflexive des tâches d'enseignement-apprentissage doit privilégier quatre perspectives : la classe, l'élève, les références et le curriculum. Il s'agit donc d'objectiver cette même situation d'enseignement-apprentissage avec ces quatre points de vue complémentaires :

– le premier focalise la classe. Lui correspondent les conditions de mise en œuvre des activités contribuant aux apprentissages disciplinaires. Sont en particulier en jeu les méthodes d'enseignement (exposition, travaux de groupes, situations-problèmes, etc.) et les rites organisateurs de chacune des disciplines (échauffement, activité motrice, relaxation pour l'EPS par exemple). La réflexion critique porte plus précisément sur les spécificités organisationnelles et relationnelles de l'enseignement d'un contenu ;

– le deuxième privilégie l'élève. Il repère les interactions entre le sujet, l'apprenant, l'élève ou le jeune, et la tâche et ses contenus. Il renvoie plus particulièrement aux travaux sur les obstacles et à ceux concernant les rapports à l'apprendre et aux contenus. L'analyse critique de la tâche s'attache aux conditions de cette interaction cognitive, pragmatique, affective et conative ;

– le troisième s'attache aux références. Il porte essentiellement sur la signification de la tâche et de son contenu par rapport à l'extérieur de l'école. Il ne renvoie pas exclusivement aux disciplines universitaires. Il s'agit d'inter-

roger plus largement le contenu par rapport à l'extérieur qui, selon les disciplines, est composé de savoirs, de pratiques, de théories, de normes, d'axiomes, de règles, etc. C'est alors une réflexion critique sur les références des contenus enseignés ;

– le quatrième enfin concerne le curriculum. Il situe le moment scolaire que représente cette tâche dans l'itinéraire emprunté par l'élève au cours de sa scolarité. L'analyse critique porte alors sur l'inscription de cet épisode dans la scolarité de l'élève, mais également dans la structure du curriculum. Il s'agit de caractériser la (ou les) tâche(s) prescrite(s) par rapport aux principes de construction et d'organisation (élémentarité, progressivité, flexibilité) du curriculum disciplinaire : par exemple contrôler la fonction d'un exercice dans l'organisation actuelle de l'enseignement du français en séquences auxquelles sont articulés des apprentissages systématiques. Mais il s'agit aussi de contrôler les enjeux éducatifs de ce moment scolaire par rapport aux principes fondateurs du curriculum. Au-delà du contrôle de la validité et de la pertinence d'une manipulation permettant de distinguer les montages des circuits électriques en série ou en parallèle, d'exprimer quantitativement des relations tout en prenant en compte les représentations des élèves, leurs raisonnements et leurs expériences antérieures, il s'agit aussi de percevoir son impact pour l'éducation scientifique des adolescents.

Ces quatre perspectives ne peuvent être considérées comme disjointes car elles ont pour origine le contenu de la tâche. Elles ne sont pas nouvelles ! Les recherches en didactique ont depuis plus de trente ans pris en charge au moins les trois premières. Pour la formation des enseignants, Martinand suggère ainsi une reproblématisation en termes de règles, références et obstacles. La dernière qui pourrait être exprimée en termes d'horizon, s'appuie sur les travaux plus récents consacrés aux disciplines scolaires et qui ont mis en évidence d'une part leur diversité et leur spécificité, d'autre part leur structure et leur organisation (Chervel, 1988 ; Develay, 1992 ; Lebeaume, 2000 ; Martinand, 2001).

## **2.2. Didactique et formation**

La présentation de cette objectivation selon quatre perspectives, centrée sur des micro-actions professionnelles d'enseignement-apprentissage, peut être étendue aux actions de plus grande envergure correspondant à la prise en charge d'un enseignement disciplinaire au cours d'une année ou d'un cycle et dans ses différentes figures scolaires (par exemple pour un professeur de génie mécanique : enseignement en seconde ISI – initiation aux sciences de l'ingénieur –, en première SI – sciences de l'ingénieur – ou en terminale STI – sciences et techniques industrielles).

La formation professionnelle consiste précisément à élaborer progressivement cet ensemble d'actions contrôlées, c'est-à-dire des pratiques d'enseignement et leur cadre interprétatif. Il ne s'agit donc pas d'informer les enseignants avec quelques références historiques ou épistémologiques mais de leur permettre de construire des outils d'analyse et de contrôle de leurs interventions sur les contenus et sur les disciplines scolaires. L'enjeu d'une telle formation professionnelle pour – et non pas à – l'enseignement d'une discipline est grand.

Avec la généralisation prescrite de « l'histoire et de l'épistémologie des disciplines », on peut craindre cependant l'apparition dans les maquettes de formation d'un horaire consacré à cet intitulé. Une telle planification n'aurait ni sens ni intérêt et les professeurs-stagiaires ne tarderaient pas à dénoncer une nouvelle fois leur perception d'un ensemble compartimenté sans cohérence. Si l'on considère que la formation d'enseignants du second degré est une formation de professionnels de l'enseignement d'une discipline, ces contenus de formation ne peuvent être périphériques. Ils sont constitutifs du « noyau dur » suggéré dans les réflexions actuelles (Obin, 2002) car ils engagent la responsabilité des professeurs vis à vis des contenus. Ils sont alors intégrés à la didactique considérée en tant que discipline de formation (Martinand, 1994a). Si l'on admet en revanche que les enseignants « appliquent les programmes » et donc qu'ils n'interviennent pas sur les disciplines, alors l'histoire et l'épistémologie peuvent être périphériques et ne constituer qu'une ouverture. Mais aujourd'hui, la demande institutionnelle est fortement marquée par cette responsabilité des professeurs : consultation-délibération des projets de programmes, contribution-participation aux nouveaux dispositifs, argumentation-discussion au cours des inspections. Les mêmes décisions sont à prendre pour la formation des professeurs des écoles dont la spécialité n'est pas attachée à une discipline : l'histoire et l'épistémologie des champs disciplinaires peuvent être ou ne pas être intégrées au « noyau dur » avec les conséquences sur leur professionnalité.

Cette clarification qui est sans doute un bouleversement – non pas intellectuel mais social – aurait également le mérite d'assurer la cohérence des différentes injonctions ou recommandations institutionnelles. L'analyse des pratiques pourrait par exemple être un moyen pour un but déterminé : l'élaboration de ce cadre de réflexion critique pour l'enseignement.

### **2.3. « Histoire et épistémologie des disciplines »**

Dans cette proposition, où peuvent se situer l'histoire et l'épistémologie des disciplines ? La réponse ne peut être exprimée que dans une perspective fonctionnelle mettant en évidence leurs contributions spécifiques.

Afin de lever les ambiguïtés largement répandues jusqu'alors, il convient de distinguer ce qui relève de l'histoire des disciplines et de l'épistémologie. Chacune des quatre perspectives peut être informée par son histoire : l'histoire des conceptions psychologiques, celle des méthodes pédagogiques, celles des sciences, des arts, des lettres, des industries... et celles de chacune des disciplines scolaires. Elles représentent un intérêt majeur pour l'histoire des idées, notamment celles concernant l'éducation. Mais elles ne sont sans doute pas toutes urgentes pour la formation professionnelle des enseignants-stagiaires. C'est en ce sens que Prost (1985) privilégie, pour la formation des maîtres, l'épistémologie et la didactique à l'histoire du système éducatif.

L'histoire des disciplines scolaires présente l'intérêt fondamental de mettre en évidence leur évolution, de saisir leur fondement socio-économico-politique et leur forme scolaire (Vincent, 1994). C'est un moyen pour discuter la pertinence sociale des disciplines étiquetées sur des emplois du temps et sur des salles de classe, pour situer les pressions et les controverses dont elles sont l'objet et pour identifier les processus de leur légitimation. Saisir les conditions d'émergence de la technologie et des sciences physiques et chimiques avec l'unification de la scolarité post-élémentaire, comprendre l'extinction de l'économie domestique et ses relations avec les évolutions des rôles sociaux et de la consommation de masse, situer les débats sur la place et la fonction du latin ou des langues vivantes, percevoir les raisons de l'exclusion d'une discipline informatique et en revanche l'identification d'une discipline documentation... sont des connaissances nécessaires à la construction de l'identité professionnelle des jeunes enseignants. L'appropriation des racines de chacune des disciplines est une condition de leur intégration et de leur socialisation. C'est aussi une condition pour qu'ils situent leur rôle dans une histoire en cours. C'est enfin un moyen pour rompre avec les idées communes de l'élaboration des programmes d'enseignement à partir de l'analyse descendante des disciplines académiques dont résulterait un agrégat de leurs petites versions scolaires et de briser les images caricaturales d'une puissante noosphère et d'enseignants serviles. Au-delà des enjeux pour chacune des communautés disciplinaires, l'histoire de la culture scolaire contemporaine par l'approche comparée des histoires des disciplines scolaires est un moyen de constitution du corps enseignant, selon les recommandations récentes (Bornancin, 2001).

Mais l'histoire des disciplines peut également être celle de leurs contenus. Il s'agit alors d'une épistémologie des disciplines scolaires qui ne peut s'effectuer sans leur histoire. Cette épistémologie s'inscrit directement dans la proposition précédente car elle est l'étude des fondements des enseignements, des paradigmes et des ruptures<sup>6</sup>. L'intention critique de cette formation repose aussi sur la mise en évidence des débats internes pour

saisir les raisons des configurations du présent, par exemple ceux de la philosophie sur sa place en fin de scolarité ou étendue à l'ensemble des classes (Dagognet, 1997). En outre, la distanciation que permet cette formation offre aux enseignants la liberté et la responsabilité de véritables délibérations de leur discipline, en particulier pour penser les relations interdisciplinaires des nouveaux dispositifs (itinéraires de découverte, travaux personnels encadrés, projet professionnel à caractère professionnel). C'est aujourd'hui indispensable pour que les alliances ne soient ni opportunistes ni annexionnistes comme dans les premières tentatives d'interdisciplinarité (Barré de Mignac & Cros, 1984).

Si l'histoire des disciplines est un moyen de socialisation professionnelle et si l'épistémologie et l'histoire des disciplines scolaires sont un moyen d'analyse critique des contenus scolaires, des intérêts sont également présents dans l'épistémologie et l'histoire des sciences expérimentales, des mathématiques, de la géographie, des sciences de l'ingénieur, etc. Ils correspondent aux différents apports des didactiques des disciplines dans leurs registres épistémologique et psychologique et plus particulièrement centrés sur les obstacles et les difficultés d'apprentissage. Mais qu'en est-il toutefois pour la philosophie, pour les arts plastiques ou musicaux, pour l'éducation physique et sportive ? Apparaissent ainsi les limites de cet intitulé difficilement généralisable.

La proposition de clarification amène à affirmer la didactique, dans sa fonction critique et prospective (Martinand, 1994b) comme élément central de la formation professionnelle disciplinaire et à promouvoir la « confrontation » des contenus scolaires d'un point de vue pédagogique, d'un point de vue psychologique, d'un point de vue épistémologique et d'un point de vue curriculaire.

La formation ainsi clarifiée est fondamentalement intégrée aux contenus scolaires que les enseignants-stagiaires ont à enseigner. Mais ce n'est pas vraiment une proposition nouvelle. Elle correspond à ce qui s'appelait autrefois la « méthodologie spéciale », dispensée pour la formation des maîtres en Belgique et en Suisse (Buisson, 1911). Toute une histoire et une épistémologie de la formation !

## NOTES

1. Dans le dossier de presse est mentionnée l'expression « histoire et épistémologie des disciplines » et dans le discours du ministre « histoire des disciplines et épistémologie des disciplines ».

2. Extrait du rapport Bancel : il s'agit ainsi de connaître « *l'histoire et l'épistémologie de la discipline, les conditions de sa genèse, l'histoire de l'éla-*

*boration de ses méthodes et de ses concepts principaux, son développement, les ruptures épistémologiques qui ont marqué son histoire, ses retombées dans la vie sociale, technologique et industrielle et, enfin, ses applications ».*

3. Nous soulignons la variation des termes dans les deux formulations : « savoirs scolaires et disciplines académiques » et « savoirs universitaires et disciplines scolaires ».

4. « Ceci implique qu'il sache situer l'état actuel de sa discipline, à travers son histoire, ses enjeux épistémologiques, ses problèmes didactiques et les débats qui la traversent. Il a réfléchi à la fonction sociale et professionnelle de sa discipline, à sa dimension culturelle et à la manière dont elle contribue à la formation des jeunes. La culture qu'il a acquise, disciplinaire et générale, lui permet de situer son domaine d'enseignement par rapport aux autres champs de la connaissance. » (BOEN, 1997, p. 1571).

5. Rapport remis au ministre le 5 novembre 2001.

6. Pour un ensemble de disciplines scolaires voir Develay, 1995.

## BIBLIOGRAPHIE

ARTIGUE M. (1990). Épistémologie et didactique. *Recherches en didactique des mathématiques*. vol. 10, n° 23, pp. 241-286.

BANCEL D. (1989). Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres. Rapport au ministre. In *Les IUFM. Sélection des textes officiels. Document d'information n° 2*. Paris, ministère de l'Éducation nationale.

BARRÉ de MIGNAC C. & CROS F. (1984). *Les activités interdisciplinaires – Aspects organisationnels et psychopédagogiques*. Paris, INRP.

BORNANCIN M. (2001). *La formation initiale des professeurs et des conseillers principaux d'éducation en deuxième année d'IUFM*. Rapport de mission à Jack Lang, ministre de l'Éducation nationale. (<http://www.education.gouv.fr/rapport/bornancin.pdf>).

BORNANCIN M. (2002). *Propositions pour une charte des formateurs exerçant dans les IUFM*. Rapport au ministre. (<http://www.education.gouv.fr/rapport/bornancincharte.pdf>).

BUISSON F. (1911). Article méthodologie. *Nouveau dictionnaire de pédagogie*. Paris, Hachette, pp. 1292-1293.

BULLETIN OFFICIEL DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1991a). *Circulaire n° 91-202 du 2 juillet 1991*. Paris, ministère de l'Éducation nationale.

BULLETIN OFFICIEL DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1991b). *Note du 30 sept. 1991 : Concours externes du CAPES : programmes de l'épreuve professionnelle*. Paris, ministère de l'Éducation nationale

BULLETIN OFFICIEL DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1991c). *Bulletin officiel de l'Éducation nationale, n° 34 du 3 oct. 1991*. Paris, ministère de l'Éducation nationale.

BULLETIN OFFICIEL DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1992a). *Note du 16 mars 1992 : informations pratiques sur l'épreuve professionnelle*. In *Bulletin Officiel de l'Éducation nationale, n° 12 du 19 mars 1992*. Paris, ministère de l'Éducation nationale, encart pp. 1-20.

- BULLETIN OFFICIEL DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1992b). In *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, n° 15 du 9 avril 1992. Paris, ministère de l'Éducation nationale, additif, pp. 1117-1119.
- BULLETIN OFFICIEL DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1994). *Circulaire n° 26 du 14 novembre 1994*. Paris, ministère de l'Éducation nationale.
- BULLETIN OFFICIEL DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1997). Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel. In *Circulaire n° 97-123 du 23 mai 1997*. Paris, ministère de l'Éducation nationale, pp. 1571-1576.
- BULLETIN OFFICIEL DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1999). *Circulaire n° 99075 du 27 mai 1999*. Paris, ministère de l'Éducation nationale.
- BULLETIN OFFICIEL DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2001). *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, n° 8, du 24 mai 2001. Paris, ministère de l'Éducation nationale.
- CHERVEL A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires : réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, n° 38, pp. 59-119.
- DAGOGNET F. (1997). La notion de programme. *L'enseignement philosophique*, n° 1, pp. 4-9.
- DEVELAY M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris, ESF.
- DEVELAY M. (Dir.) (1995). *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*. Paris, ESF.
- LANG J. (2002). *La rentrée dans les IUFM*. Discours du 13 mars 2002. (<http://www.education.gouv.fr/discours/iufm.htm>.)
- LEBEAUME J. (2000). *L'éducation technologique – Histoires et Méthodes*. Paris, ESF.
- MARTINAND J.-L. (1994a). Didactique des sciences et formation des enseignants – Notes d'actualité. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n° 1, pp. 9-24.
- MARTINAND J.-L. (1994b). La didactique des sciences et de la technologie et la formation des enseignants. *Aster*, n° 19, pp. 61-75.
- MARTINAND J.-L. (1998). Épistémologie. In C. Étévé & P. Champy (Dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris, Nathan, pp. 416-417.
- MARTINAND J.-L. (2001). Matrices curriculaires et matrices disciplinaires. Le cas de l'éducation technologique en France. In C. Carpentier (Coord.), *Actes du colloque international des 12, 13 et 14 janvier 2000, Contenus d'enseignement dans un monde en mutation*. Paris, L'Harmattan, pp. 249-269.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2001-2002). *Principes et organisation de la deuxième année de formation des enseignants stagiaires. Plan de rénovation de la formation des enseignants. Versions du 27 février 2001 et du 12 mars 2002*. Paris, ministère de l'Éducation nationale.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2002). *La rénovation de la formation des maîtres : les mesures concrètes d'application*. Dossier de presse. (<http://www.education.gouv.fr/presse/2002/iufm/iufmdp.htm>.)
- OBIN J.-P. (2002). *Enseigner, un métier pour demain*. Rapport au ministre. (<http://www.education.gouv.fr/rapport/obin.pdf>)
- PROST A. (1985). *Éloge des pédagogues*. Paris, Seuil.
- VINCENT G. (Dir.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon, PUL.

Cet article a été reçu le 12 février 2002 et accepté le 27 mars 2003.