

La place de la sociologie dans la formation des enseignants : réflexions didactiques

PHILIPPE PERRENOUD

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

Université de Genève

Philippe.Perrenoud@pse.unige.ch.

Internet: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud>

Laboratoire *Innovation, Formation, Éducation* (LIFE)

<http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/LIFE>

Sociologue appartenant à une unité de sciences de l'éducation qui, parmi d'autres publics, forme les enseignants du primaire, je suis conduit à poser de l'intérieur des questions de didactique de la sociologie (et plus globalement des sciences sociales et humaines) dans une formation pluridisciplinaire qui, en particulier lorsqu'elle a une visée professionnelle, se construit dans une alternance entre université et terrain en recherchant une articulation constante entre théorie et pratique.

Confronté à la difficulté de conceptualiser une formation professionnelle dans un cadre universitaire, j'aimerais bien pouvoir me tourner vers une didactique de la sociologie comme savoir constitué. Hélas, sans doute parce que la discipline n'est guère enseignée à l'école, au collège ou au lycée, il ne s'est pas développé une didactique de la sociologie de même statut que la didactique des mathématiques. Cela n'empêche pas les sociologues qui enseignent de se poser des questions didactiques. Celles de tout enseignant en charge d'une discipline universitaire, mais aussi celles, plus spécifiques, qui tiennent au regard sociologique sur la réalité. Notre discipline contribue à désenchanter le monde, à relativiser et contextualiser tout ce qui paraissait évident, à questionner le sens commun, donc à déstabiliser la sociologie spontanée des étudiants.

Il est de ce fait pertinent de se demander comment enseigner la sociologie. Mais ce questionnement reste pragmatique et ne s'inscrit pas dans un champ scientifique identifié; ou alors, dans celui d'une sociologie de la sociologie plus que d'une didactique. De plus, chacun réfléchit dans une certaine solitude, car il n'existe guère de cercles ou de réseaux d'échanges sur ces questions. Comme beaucoup d'autres spécialistes à l'œuvre dans l'enseignement

supérieur ou la formation professionnelle, les sociologues pensent donc paradoxalement la transposition didactique de leurs savoirs théoriques ou méthodologiques à la lumière du sens commun, enrichi parfois par leur expérience personnelle de l'intervention ou de la recherche ou leur culture générale en sciences humaines. Bref, ils font de la didactique comme M. Jourdain faisait de la prose.

Figures de la sociologie dans l'enseignement supérieur

S'il fallait créer une didactique de la sociologie comme champ de recherche à l'intérieur des sciences de l'éducation et de la formation, mieux vaudrait, plutôt que de réinventer la roue, s'inspirer de la didactique des sciences sociales qui se développe dans le champ scolaire et couvre des disciplines scolaires classiques comme l'histoire et la géographie humaine et des disciplines plus récemment scolarisées : le droit, l'économie, l'éducation à la citoyenneté, l'économie. Sans doute devrait-on aussi aller voir du côté de la didactique naissante de la philosophie et surtout de la didactique des sciences naturelles, fort développée. À défaut d'une didactique générale, réfutée dans son principe même par les didacticiens des disciplines dans les pays francophones, les créateurs d'une didactique de la sociologie trouveraient certains éléments de conceptualisation dans une didactique comparée en plein essor, aussi bien que dans les disciplines auxquelles toutes les didactiques disciplinaires s'alimentent : psychologie des apprentissages, histoire et sociologie du curriculum. Ce champ scientifique devrait aussi s'appuyer sur les réflexions d'ordre didactique que mènent les enseignants de sociologie qui se posent le plus de questions sur l'art et la manière de faire comprendre et apprendre leur discipline. Enfin, comme toute didactique disciplinaire, la didactique de la sociologie devrait s'ancrer dans les spécificités des savoirs de cette discipline, tout en s'articulant aux autres didactiques et aux sciences de l'éducation et de la formation.

Je ne vais pas m'engager ici dans cette entreprise, du moins pas dans toutes ses dimensions. Je limiterai mon propos à une interrogation cruciale mais qui n'épuise pas le sujet : quels sont la place, le sens et le mode d'intégration de la sociologie à la formation aux métiers de l'humain et en particulier à la formation des enseignants.

Une formation professionnelle invite les étudiants à un rapport instrumental au savoir. Cela ne signifie pas qu'ils ne demandent que des recettes et refusent toute théorie, mais qu'ils cherchent, légitimement, à élargir leurs ressources pour l'action ou leurs bases identitaires. Ce n'est pas le seul cas de figure. Dans l'enseignement supérieur, on peut en identifier au moins quatre : a. la sociologie comme identité principale et épine dorsale d'une formation de sociologues plus ou moins professionnalisante (Dubar 2002) ; b. la sociologie

comme apport marginal à une autre formation disciplinaire (par exemple en droit ou en agronomie); c. la sociologie comme composante d'une formation académique pluridisciplinaire (par exemple en sciences de l'éducation); d. la sociologie comme composante d'une formation professionnelle à un autre métier que celui de sociologue.

Il conviendrait sans doute de complexifier cette typologie. C'est ainsi que :

1. la formation de sociologues n'a pas le même sens selon qu'elle vise une culture académique de base ou la maîtrise d'un métier ;
2. l'apport de la sociologie à d'autres formations disciplinaires peut prendre des allures fort diverses, d'une culture générale sans finalités précises à une formation spécialisée (des juristes en sociologie du droit et de la déviance, des architectes en sociologie urbaine, des ingénieurs en sociologie des sciences et techniques, des médecins en sociologie de la santé et de la médecine, etc.);
3. la place de la sociologie dans une formation pluridisciplinaire dépend évidemment de l'éventail des disciplines connexes, qui ne sont pas les mêmes en sciences de la santé, en sciences du travail, en sciences de l'éducation ; une partie de la problématique didactique porte alors sur l'articulation des disciplines dans l'étude et la maîtrise de phénomènes complexes ;
4. si la sociologie contribue à une formation professionnelle (exception faite de la formation au métier de sociologue), la problématique didactique dépend évidemment du niveau de qualification et du rôle de la sociologie dans l'exercice de la profession visée.

Cette diversité est sans doute aussi forte pour les autres disciplines universitaires. Mais certaines d'entre elles, par exemple la chimie, la biologie, la géographie, sont enseignées dès l'école ou le collège, ce qui donne une base plus large et une apparente unité à la didactique correspondante. La didactique de la sociologie n'ayant pas de référence scolaire, elle devrait d'emblée se confronter à la diversité des modes de présence de cette discipline dans l'enseignement professionnel et/ou l'enseignement supérieur. C'est pourquoi, s'il se produit jamais, il faut s'attendre à un développement assez lent et dispersé de la didactique de la sociologie.

La sociologie au sein des sciences de l'éducation

L'identité des sciences de l'éducation est encore en débat. Il semble cependant que le pluriel des sciences de l'éducation (Hameline 1998) fasse désormais l'unanimité. L'éducation est un objet qu'aucune science ne peut à

elle seule rendre entièrement intelligible. Il convient donc d'adopter une approche "multiréférentielle" (Ardoino 1980). Elle se décline cependant très différemment selon qu'on vise une formation à la recherche, une formation généraliste sans destination professionnelle précise ou une formation à un métier de l'éducation. Dans ce dernier cas, on a affaire à "une discipline universitaire dans un champ de pratiques sociales" (Charlot 1995), ce qui transforme notablement le rapport au savoir.

Je laisserai de côté les autres cursus pour examiner de plus près la place de la sociologie dans la formation professionnelle des enseignants et la référence aux sciences de l'éducation inégalement pertinente. Les contextes nationaux sont ici fort divers. Si l'on s'interrogeait sur la place de la sociologie dans les IUFM français, peut-être pourrait-on se passer de tout rapprochement avec les sciences de l'éducation, puisque ces dernières, lorsqu'elles sont présentes, ne sont pas nécessairement regroupées en un département, si bien que la sociologie de l'éducation peut exister de façon indépendante.

À Genève, comme au Canada, au Portugal, au Brésil, aux États-Unis, bref dans tous les pays qui confient la formation des enseignants à des unités ou des facultés de sciences de l'éducation, la place de la sociologie dans la formation professionnelle est une déclinaison de sa place dans les sciences de l'éducation.

Ces dernières ne sont pas conçues et organisées de la même manière dans toutes les universités. Sous l'angle qui nous intéresse ici, on peut retenir deux types de différences. D'une part, dans certaines unités de sciences de l'éducation, les disciplines contributives sont organisées en départements disciplinaires : histoire de l'éducation, sociologie de l'éducation, économie de l'éducation, psychologie de l'éducation ; dans d'autres unités, les enseignants de sociologie sont rattachés à des départements pluridisciplinaires : administration scolaire, didactiques, technologies, fondements, évaluation, etc. D'autre part, dans certains programmes, la sociologie est enseignée comme telle, que ce soit sous la forme d'une introduction globale à la sociologie de l'éducation et/ou sous la forme de cours spécialisés, par exemple : sociologie de l'échec scolaire, sociologie du curriculum, sociologie de la famille dans ses rapports à la scolarisation, sociologie des établissements scolaires, sociologie de la violence en milieu scolaire. Dans d'autres programmes, la sociologie n'est pas enseignée de façon isolée, elle est une composante d'enseignements thématiques pluridisciplinaires, par exemple : handicap, mixité, migrations, absentéisme, orientation, déviance, etc. On peut avancer l'hypothèse que le regroupement des sociologues dans un département disciplinaire les incite à exiger qu'une fraction du programme soit explicitement dévolue à un enseignement de sociologie identifié comme tel. À Genève, en sciences de l'éducation, les sociologues sont dispersés dans divers départements et les enseignements qu'ils dispensent sont, dès le premier cycle, à la fois disciplinaires et

pluridisciplinaires. Il existe en effet des enseignements de sociologie présentés comme tels; des enseignements portant sur des thématiques pluridisciplinaires, mais dispensés par des sociologues; des enseignements sur des thématiques pluridisciplinaires dispensés par des professeurs qui ne viennent pas de la sociologie, mais ont une culture sociologique (au gré par exemple d'une formation doctorale en sciences de l'éducation, en psychologie sociale, en anthropologie, en psychologie interculturelle); ou encore des enseignements sur des thématiques pluridisciplinaires dispensés par des équipes pluridisciplinaires dans lesquelles la sociologie est représentée.

On le voit, la simple recherche du mot-clé "sociologie" dans les intitulés ou même les descriptifs de cours ne donnerait pas une image complète de la présence de la discipline dans une unité de sciences de l'éducation. Peut-être, paradoxalement, y a-t-il moins de sociologie dans un curriculum qui la confine à des cours clairement disciplinaires que dans un curriculum qui lui donne une place dans la plupart des approches transversales ou didactiques des faits d'éducation.

À l'issue du premier cycle, les étudiants s'orientent vers l'un des parcours parallèles de second cycle: recherche et intervention, formateurs d'adultes et enseignement primaire. Chacun de ces programmes donne une réponse spécifique à la question de la place de la sociologie. Je me limiterai ici au cursus de formation professionnelle des enseignants.

Un programme de formation en alternance

Chaque programme de formation professionnelle est un tout relativement cohérent. Il faut saisir sa logique d'ensemble pour comprendre la place qu'y prend la sociologie.

La formation des enseignants du primaire était assurée dès les années 1930, à bac + 3, par deux institutions: un institut de formation professionnelle et la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Les étudiants passaient leur seconde année à l'université. Entreprise dès 1990, une réforme visant une meilleure intégration des deux composantes a abouti, paradoxalement, faute de trouver un partenariat équilibré, à une complète universitarisation de la formation, dans le cadre de la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Les fondements de ce programme ont été présentés et débattus ailleurs (Perrenoud 1993, 1994 a et b, 1996 b, 1998 a et b). Je n'en retiens ici que les aspects qui ont des incidences évidentes sur la place et le traitement des savoirs théoriques dans le curriculum: a- une formation par unités capitalisables ou crédits; b- une formation professionnelle *et* académique, ouvrant tant sur le métier (sans formation complémentaire) que sur la recherche et le

3^e cycle; c- une formation en alternance, avec en principe 40 % du temps de formation sur le terrain, dès le début de la formation professionnelle et par semaines entières (ou suite de semaines entières); d- une formation orientée vers des compétences professionnelles bien définies; e- une formation valorisant la posture et la pratique réflexives, tant durant les études que dans l'exercice du métier d'enseignant; f- la coexistence d'unités de formation dites filées (par exemple un cours hebdomadaire) et d'unités dites compactes (12-16 heures par semaine, durant plusieurs semaines consécutives, de deux à quatorze); g- l'intégration d'une partie de l'alternance aux unités compactes (succession de semaines sur le terrain et de semaines à l'université dans le cadre d'une seule et même unité de formation); h- l'insistance sur la démarche clinique de formation comme construction de savoirs et de compétences à partir de l'analyse de situations singulières et de moments de pratique; i- l'importance donnée à des unités d'intégration des savoirs et savoir-faire; j- un équilibre global entre approches didactiques et approches transversales du métier d'enseignant.

Chacun de ces deux derniers domaines représente environ 40 % du temps de formation, le reste étant pour l'essentiel dévolu à des unités d'intégration et à des stages en responsabilité qui conjuguent approches didactiques et transversales. Le groupe pluridisciplinaire et pluricatégoriel qui a construit ce programme considérait que les diverses sciences sociales et humaines devaient être présentes, dans des proportions variées, dans toutes les unités de formation, pour s'articuler autour d'objets complexes: soit les branches et domaines d'enseignement (approches didactiques), soit des problématiques de l'évaluation, des relations intersubjectives, du rapport au savoir, de la gestion de classe, de l'interculturel, des relations familles-école, etc. (approches transversales).

La place de la sociologie ne saurait a priori être pensée de la même façon dans ces deux domaines.

La place de la sociologie dans les approches didactiques

À Genève, les didactiques des disciplines s'inscrivent résolument en sciences de l'éducation et se veulent pluridisciplinaires. Chacune s'organise autour d'une discipline d'enseignement et cherche à rendre compte des fonctionnements didactiques qui lui sont propres (transposition, contrat, dévolution, institutionnalisation, etc.) en s'appuyant à la fois sur les savoirs et l'épistémologie relevant de cette discipline et sur toutes les sciences sociales et humaines pertinentes: psychologie, psychanalyse, linguistique, sémiotique, anthropologie, histoire, sociologie.

Le degré de réalisation concrète de ce programme fort peut évidemment être interrogé, sachant que le contenu spécifique d'une unité de didactique dépend de sa taille, mais aussi de la formation et des orientations du ou des enseignants concernés. En formation professionnelle, même si l'on adosse la didactique à la recherche, il s'agit aussi de donner des outils de travail aux étudiants, ce qui peut entrer en compétition avec l'approfondissement de références théoriques en sciences sociales.

Appréhendée de l'extérieur, la place de la sociologie dans les diverses didactiques est assez opaque. Cela ne signifie pas qu'elle est inexistante, mais les textes ne suffisent pas à la cerner, il faudrait procéder à des entretiens approfondis avec les formateurs et les étudiants, voire à des observations de terrain.

Pourquoi cette opacité ? Parce qu'il est très difficile de démêler les apports respectifs des diverses sciences humaines et sociales lorsqu'elles sont associées dans l'analyse d'objets complexes. La transposition, la dévolution, le contrat didactique, l'institutionnalisation des savoirs, le fonctionnement du triangle didactique ont à l'évidence des dimensions sociologiques. Du moins est-ce évident pour les sociologues, ne serait-ce que parce que certains de ces concepts s'enracinent dans leur discipline, comme celui de transposition (Verret 1975) ou de contrat. C'est presque aussi évident dans les œuvres des didacticiens les plus pointus, qui font en général preuve d'une grande érudition pluridisciplinaire. Rien n'assure cependant qu'on retrouve une telle palette pluridisciplinaire chez chaque formateur et dans chaque unité de formation. Sur ce point, l'enquête est assez délicate, surtout auprès de collègues !

Dans les pays francophones, les différentes didactiques disciplinaires se calent sur le découpage du curriculum. Chacune "vit sa vie" et s'organise à sa guise, en symbiose avec la discipline qu'elle prend pour objet, sans rendre de comptes épistémologiques à l'institution. On peut donc défendre deux hypothèses extrêmes. Selon la première, la sociologie serait fortement présente dans le curriculum réel de la formation en didactique. Selon la seconde, elle y aurait une place congrue.

Sans doute faudrait-il décliner cette hypothèse selon les disciplines. On voit mal par exemple comment la didactique des langues pourrait ignorer la sociologie alors qu'elle s'appuie sur la psychologie culturelle de Vygotski ou Bruner, théorise les actes de parole ou les dimensions pragmatiques du langage. L'histoire ou la géographie contemporaines empruntent également à la sociologie. Les didactiques correspondantes n'ont pas de raison d'y être entièrement fermées.

La didactique de la biologie, pour prendre un autre exemple, n'apparaît pas avoir spontanément partie liée avec les sciences sociales. Cela n'empêche pas certaines collaborations (Grosbois, Ricco & Sirota 1992). Et les liens se renforcent dans une perspective d'écologie humaine.

La distance qui existe entre la discipline considérée et la sociologie n'explique dont pas tout. C'est ainsi que les didacticiens des mathématiques se rapprochent souvent de la sociologie, par exemple lorsqu'ils prétendent développer une anthropologie du didactique, conceptualiser l'institutionnalisation des savoirs ou expliquer les phénomènes de transposition ou de contrat.

La place de la sociologie dans les approches transversales

Les approches dites transversales posent le même problème en termes très différents. Alors que les didactiques partent des disciplines d'enseignement, les approches transversales partent des sciences humaines et sociales et pourraient se limiter à offrir aux futurs enseignants des notions de psychologie, de sociologie, d'histoire, etc. C'est d'ailleurs ce qui se passe dans de nombreux cursus, comme d'ailleurs dans la formation en travail social ou en soins infirmiers.

Le groupe qui a conçu la nouvelle formation des enseignants primaires à Genève a décidé très rapidement de s'écarter de cette voie classique, persuadé que des apports disciplinaires cloisonnés, même pertinents et bien construits, réduiraient les sciences sociales et humaines au statut d'une culture générale, assez proche de ce que les IUFM dispensent dans ce qu'ils appellent la formation commune.

Dans une approche par compétences, les savoirs sont des ressources au service de l'action et de la réflexion sur l'action. Elles doivent donc être facilement mobilisables dans des situations singulières et complexes. Pour cela, il apparaissait plus pertinent de construire ces savoirs à partir de situations et d'objets complexes appelant des éclairages multiréférentiels.

Les groupes de travail chargés de construire des unités transversales ont d'abord élaboré des listes assez larges de tels "objets". En raison de diverses contraintes curriculaires, et aussi pour éviter une trop forte dispersion, le programme s'est finalement construit avec sept unités de formation transversales, regroupées en deux ensembles appelés "modules". Dans le premier, intitulé "Relations intersubjectives et situations éducatives complexes, diversité des acteurs", quatre unités se partagent un bloc de douze semaines (relations intersubjectives et désir d'apprendre; rapport au savoir, métier d'élève, métier d'enseignant; diversité culturelle et gestion de classe; école, familles, société). Dans le second module, intitulé "Processus et difficultés d'apprentissage, régulation et différenciation", trois unités se partagent un bloc de neuf semaines (différences individuelles et difficultés d'apprentissage; régulation

des processus d'apprentissage et évaluation; enseignement spécialisé et intégration).

Le souci de retrouver dans les intitulés des traces explicites de chacune des sciences sociales et humaines n'a pas joué un grand rôle. Il semblait évident qu'il fallait intégrer et articuler tous les regards disciplinaires pertinents pour cerner l'objet, sans entrer dans des comptes d'apothicaire. De même, les descriptifs des unités transversales ne font pas de référence méthodique aux disciplines concernées. Sans doute n'est-ce pas sans lien avec un double fait : d'une part, les professeurs de sciences de l'éducation impliqués dans ces unités sont peu suspects de tourner le dos à la sociologie : deux sociologues, une spécialiste de l'interculturel familière de l'anthropologie et une psychanalyste collaborant avec des sociologues cliniciens ; d'autre part, chaque unité de formation est confiée à un tandem comprenant un professeur intéressé par la formation des enseignants et un chargé d'enseignement ayant une maîtrise en sciences de l'éducation et une pratique de la profession d'enseignant primaire, deux gages d'une approche systémique.

Globalement, le premier module transversal apparaît plus sociologique que le second dans lequel les professeurs viennent plutôt de la psychologie du développement ou de l'apprentissage. Mais leur expertise dans des thèmes comme les difficultés d'apprentissage, l'évaluation ou l'enseignement spécialisé exclut en principe des approches enfermées dans la psychologie.

Lorsque la sociologie —comme les autres sciences humaines et sociales— se retrouve immergée dans des objets complexes, il devient plus difficile d'estimer sa place. Du point de vue de la lisibilité, des enseignements disciplinaires donneraient davantage de garanties. Mais elles ne portent que sur le curriculum. Rien ne dit que les apports correspondants sont intégrés dans l'esprit des futurs enseignants, donc mobilisables.

Peut-être est-ce un des enjeux majeurs d'une didactique de la sociologie dans les formations aux métiers de l'humain et notamment au métier d'enseignant : que faire lorsqu'il faut apparemment choisir entre la lisibilité (apparaître comme apport disciplinaire) et l'efficacité (s'immerger dans des objets complexes) ?

Démarches didactiques et construction des savoirs

Un tel choix ne devrait être fait qu'en connaissance de cause, sur la base des fondements didactiques d'un programme qui vise à construire des compétences, une identité et des savoirs professionnels.

Si l'on pense que le savoir est un texte qu'il faut lire et assimiler dans un ordre logique, on mettra l'accent sur des enseignements disciplinaires. Si l'on estime que le savoir est plutôt un réseau, un "hypertexte" et, notamment en

formation professionnelle, une ressource pour l'action, on adoptera des dispositifs de formation clinique qui partent de situations singulières, rarement justiciables d'un seul cadre d'interprétation disciplinaire, et qui construisent des savoirs proches de l'action, donc partiels et en apparence aléatoires en regard de la "table des matières" du "texte du savoir".

Il est inutile d'opposer radicalement ces deux modèles: une introduction ordonnée à chacune des diverses sciences sociales et humaines ne saurait nuire, au contraire, à une démarche clinique. Elle met en place des "structures d'accueil", une sorte de carte globale d'un territoire disciplinaire qui ne pourra, dans un travail clinique, être entièrement exploré. Les savoirs construits ressembleront aux savoirs géographiques d'un voyageur: réduits à des abstractions (et parfois à des stéréotypes) pour les régions du monde où il n'a pas mis les pieds, ils sont plus étoffés pour les régions qu'il a simplement traversées et plus substantiels encore pour les régions dans lesquelles il a longuement séjourné.

Si le temps de formation était illimité, on pourrait conjuguer les diverses démarches. Comme le temps est compté, il faut arrêter des priorités. Le travail clinique, l'analyse de cas, de situations, de pratiques exigent beaucoup plus de temps qu'un cours magistral. Il est donc exclu d'explorer méthodiquement tous les cas de figure qui peuvent se présenter dans une classe. De plus, l'échantillon des processus ainsi approchés est en partie aléatoire.

Pourquoi courir un tel risque, alors que des enseignements méthodiques pourraient couvrir plus largement les acquis de la discipline? Pour trois raisons au moins: a. les savoirs construits à partir de situations singulières sont plus facilement mobilisables dans des situations analogues, leur disponibilité tient au fait qu'ils ne sont pas complètement décontextualisés (Perrenoud 2000, 2001 b et c); b. cette démarche développe une posture et une pratique réflexives adossées aux sciences humaines et sociales (Perrenoud 2001a, 2002a); c. la démarche clinique travaille simultanément le savoir et le rapport au savoir, donc l'identité professionnelle.

On s'en doute, ces thèses ne font pas l'unanimité. Leurs fondements théoriques et empiriques sont en débat. Et surtout, elles heurtent la didactique spontanée de nombre d'enseignants universitaires.

Au-delà des préjugés et des mécanismes défensifs, deux chantiers devraient être investis: l'un de didactique professionnelle (Altet 1996 a et b, 1998, 2000; Blanchard-Laville & Fablet 1996; Clot 2000; Faingold 1996; Carbonneau & Héту 1996; Malglaive 1990; Mayen 1999; Paquay 1996; Pastré 1999, 2000; Perrenoud 1999b, 2001a); l'autre d'analyse du travail et des savoirs réels des enseignants (Durand 1996; Perrenoud 1996a, 1999a, 2002b; Tardif 1993; Tardif & Gauthier 1996; Tardif & Lessard 1999).

Ces deux chantiers sont étroitement complémentaires. Les sociologues sont plus actifs dans le second, ce qui est n'a rien de surprenant: la concep-

tualisation des savoirs et des pratiques relève de la sociologie des professions. On peut regretter que les sociologues soient trop peu nombreux dans le premier chantier. Ils y ont leur place, à l'évidence, comme acteurs réflexifs, dans le cadre de leurs propres pratiques d'enseignement et de formation. Mais ce n'est pas la seule entrée : la didactique professionnelle, comme les didactiques des disciplines scolaires, sont des carrefours auxquels les sciences humaines et sociales peuvent se rencontrer.

Bibliographie

- ALTET M. 1996A Les compétences de l'enseignant professionnel. Entre savoirs, schèmes d'action et adaptation: le savoir-analyser, in Paquay L., Altet M., Charlier E. & Perrenoud Ph. (dir.) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?*, Bruxelles, De Boeck, 27-40
- ALTET M. 1996B Les dispositifs d'analyse des pratiques pédagogiques en formation d'enseignants: une démarche d'articulation pratique-théorie-pratique, in Blanchard-Laville C. & Fablet D. (dir.) *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, 11-26
- ALTET M. 1998 Quelle formation professionnalisante pour développer les compétences de "l'enseignant professionnel" et une culture professionnelle d'acteur, in Tardif M., Lessard C. & Gauthier C. (dir.) *Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales*, Paris, PUF, 71-86
- ALTET M. 2000 L'analyse de pratiques: une démarche de formation professionnalisante?, *Recherche et Formation*, 35, 25-41
- ARDOINO J. (1980) *Éducation et relations. Introduction à une analyse plurielle des situations éducatives*, Paris, Gauthier-Villars
- BLANCHARD-LAVILLE C. & FABLET D. (dir.) 1996 *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan
- BRAUN A. (1989) *Enseignant et/ou formateur*, Paris, Éditions d'organisation
- CARBONNEAU M. & HÉTU J.-C. 1996 Formation pratique des enseignants et naissance d'une intelligence professionnelle, in Paquay L., Altet M., Charlier E. & Perrenoud Ph. (dir.) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?*, Bruxelles, De Boeck, 77-96
- CHARLOT B. & al. 1995 *Les sciences de l'éducation, un enjeu, un défi*, Paris, ESF
- CHARLOT, B. 1995 Une discipline universitaire dans un champ de pratiques sociales, *Cahiers pédagogiques*, 334, mai, 14-15
- CHARLOT B. 1998 Les sciences de l'éducation en France: une discipline apaisée, une culture commune, un front de recherche incertain, in Hofstetter R. & Schneuwly B. (dir.) *Le pari des sciences de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck, Coll. *Raisons Éducatives 1*, 147-167
- CLOT Y. 2000 La formation par l'analyse du travail: pour une troisième voie, in Maggi B. (dir.) *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*, Paris, PUF, 133-156
- DUBAR C. 2002 Les tentatives de professionnalisation des études de sociologie: un bilan prospectif, in Lahire B. (dir.) *À quoi sert la sociologie?*, Paris, La Découverte, 95-117

- FAINGOLD N. (1996) Du stagiaire à l'expert: construire les compétences professionnelles, in Paquay L., Altet M., Charlier E. & Perrenoud Ph. (dir.) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?*, Bruxelles, De Boeck, 137-152
- GROSBOIS M., RICCO G. & SIROTA R. 1992 *Du laboratoire à la classe, le parcours du savoir. Étude de la transposition didactique du concept de respiration*, Paris, ADAPT, 209-237
- HAMELINE D. 1998 "Pédagogie", in Hofstetter R. & Schneuwly B. (dir.) *Le pari des sciences de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck, Coll. *Raisons Éducatives 1*, 227-241
- LAHIRE B. (DIR.) 2002 *À quoi sert la sociologie?*, Paris, La Découverte
- LAHIRE B. (dir.) 2000 Sociologie des savoirs, *Éducation et Sociétés*, 4
- MAYEN P. 1999 Des situations potentielles de développement, *Éducation Permanente*, 139
- PAQUAY L., ALTET M., CHARLIER É. & PERRENOUD Ph. (DIR.) 1996 *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?*, Bruxelles, De Boeck, 3^e éd., 2001
- PASTRÉ P. 1999 L'ingénierie didactique professionnelle, in Carré P. & Caspar P. (dir.) *Traité des sciences et des méthodes de l'analyse du travail*, Paris, Dunod, 403-417
- PASTRÉ P. 2000 Que devient la didactisation dans une pédagogie des situations professionnelles, in Lenoir Y. & Bouillier-Oudor M.-H. (dir.) *Savoirs professionnels et curriculum de formation de professionnels. Une variété de situations, une variété de conceptions, une variété de propositions*, Bruxelles, De Boeck
- PERRENOUD Ph. 1993 Former les maîtres primaires à l'Université: modernisation anodine ou pas décisif vers la professionnalisation?, in Hensler H. (dir.) *La recherche en formation des maîtres. Détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation?*, Sherbrooke (Canada), Éditions du CRP, 111-132
- PERRENOUD Ph. 1994a *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan
- PERRENOUD Ph. 1994b Former les enseignants primaires dans le cadre des sciences de l'éducation: le projet genevois, *Recherche et Formation*, 16, 39-60
- PERRENOUD Ph. 1996a *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, 2^e éd. 1999, Paris, ESF
- PERRENOUD Ph. 1996b Former les maîtres du premier degré à l'Université: le pari genevois, in Lapiere G. (dir.) *Qui forme les enseignants en France aujourd'hui?*, Grenoble, Université Pierre Mendès France, Actes des Assises de l'ARCUFEF, 75-100
- PERRENOUD Ph. 1996c Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience, in Paquay L., Altet M., Charlier É. & Perrenoud Ph. (dir.) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?*, Bruxelles, De Boeck, pp. 181-208 (3^e éd. 2001)
- PERRENOUD Ph. 1998a De l'alternance à l'articulation entre théories et pratiques dans la formation des enseignants, in Tardif M., Lessard C. & Gauthier C. (dir.) *Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales*, Paris, PUF, 153-199
- PERRENOUD Ph. 1998b Le rôle des formateurs de terrain, in Bouvier A. & Obin J.-P. (dir.) *La formation des enseignants sur le terrain*, Paris, Hachette, 219-241
- PERRENOUD Ph. 1999a *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*, Paris, ESF
- PERRENOUD Ph. 1999b De l'analyse de l'expérience au travail par situations-problèmes en formation des enseignants, in Triquet E. & Fabre-Col C. (dir.) *Recherche(s) et formation des enseignants*, Grenoble, IUFM, 89-105

- PERRENOUD Ph. 2000 Mobiliser ses acquis : où et quand cela s'apprend-il en formation initiale ? De qui est-ce l'affaire ?, *Recherche et Formation*, 35, 9-22
- PERRENOUD Ph. 2001a *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*, Paris, ESF
- PERRENOUD Ph. 2001b *Former à l'action, est-ce possible ?*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
- PERRENOUD Ph. 2001c *Les sciences de l'éducation proposent-elles des savoirs mobilisables dans l'action ?*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
- PERRENOUD Ph. 2001d *Vendre son âme au diable pour accéder à la vérité : le dilemme des sciences de l'éducation*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
- PERRENOUD Ph. 2002a *Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
- PERRENOUD Ph. 2002b *Analyse de pratiques et référence au travail réel : autour de quelques questions vives*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
- TARDIF M. 1993 Savoirs et expérience chez les enseignants de métier, in Hensler H. (dir.) *La recherche en formation des maîtres. Détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation ?*, Sherbrooke (Canada), Éditions du CRP, 53-86
- TARDIF M. & GAUTHIER C. 1996 L'enseignant comme acteur "rationnel" : quelle rationalité, quel savoir, quel jugement ?, in Paquay L., Altet M., Charlier E. & Perrenoud Ph. (dir.) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles, De Boeck, 209-237
- TARDIF M. & LESSARD C. 1999 *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Québec, Les Presses de l'Université Laval et Bruxelles, De Boeck
- VERRET M. 1975 *Le temps des études*, Paris, Honoré Champion, 2 vol.