Document généré le 15 juil. 2025 12:00

Éducation et francophonie

# Savoir et savoir enseigner : examen du rapport entre les savoirs en sciences humaines et sociales et la pratique enseignante

# Putting Knowledge to Work: The relationship between teaching and the social sciences

# Saber y saber enseñar : examen de la relación entre los saberes en ciencias humanas y sociales y la prática profesoral

Bernard Rey

Volume 28, numéro 2, automne 2000

Réforme curriculaire et statut des disciplines : quels impacts sur la formation professionnelle à l'enseignement?

URI : https://id.erudit.org/iderudit/1080445ar
DOI : https://doi.org/10.7202/1080445ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (imprimé)
1916-8659 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Rey, B. (2000). Savoir et savoir enseigner : examen du rapport entre les savoirs en sciences humaines et sociales et la pratique enseignante. *Éducation et francophonie*, *28*(2), 49–59. https://doi.org/10.7202/1080445ar

Résumé de l'article

Cet article s'interroge sur la fonction des enseignements de sciences humaines et sociales dans la formation des enseignants et sur la possibilité qu'ils soient réellement utilisés dans la pratique enseignante. On examine lemodèle « applicationniste » selon lequel la connaissance des lois qui régissent des processus permet de les mettre en oeuvre dans la pratique. Mais il apparaît que ce modèle ne prend pas en compte les distorsions qui se produisent quand on passe du champ de la construction de ces savoirs au champ de la pratique enseignante. En revanche, il apparaît que ces sciences proposent un ensemble de concepts stabilisés et préservés des influences individuelles, concepts qui permettent de structurer les situations rencontrées dans la pratique. Or, une compétence professionnelle est d'abord une disposition à structurer des situations nouvelles. Au total, l'examen des relations mutuelles entre pratique professionnelle enseignante et savoirs théoriques fait apparaître des difficultés, mais aussi, là où on ne les attendait pas, quelques effets bénéfiques.

Tous droits réservés © Association canadienne d'éducation de langue française, 2000

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

# Savoir et savoir enseigner : examen du rapport entre les savoirs en sciences humaines et sociales et la pratique enseignante

**Bernard REY**

**RÉSUMÉ**

Cet article s'interroge sur la fonction des enseignements de sciences humaines et sociales dans la formation des enseignants et sur la possibilité qu'ils soient réellement utilisés dans la pratique enseignante. On examine le modèle « applicationniste » selon lequel la connaissance des lois qui régissent des processus permet de les mettre en œuvre dans la pratique. Mais il apparaît que ce modèle ne prend pas en compte les distorsions qui se produisent quand on passe du champ de la construction de ces savoirs au champ de la pratique enseignante. En revanche, il apparaît que ces sciences proposent un ensemble de concepts stabilisés et préservés des influences individuelles, concepts qui permettent de structurer les situations rencontrées dans la pratique. Or, une compétence professionnelle est d'abord une disposition à structurer des situations nouvelles. Au total, l'examen des relations mutuelles entre pratique professionnelle enseignante et savoirs théoriques fait apparaître des difficultés, mais aussi, là où on ne les attendait pas, quelques effets bénéfiques.

## ABSTRACT

### Putting Knowledge to Work: The relationship between teaching and the social sciences

Bernard REY
Libre university of Brussels, Belgium

This article examines the role of social science courses given in teacher training and the ways in which education students can genuinely put what they have learned from those courses to work in their own teaching. Social science courses are studied here in terms of the 'skillologist' model, according to which understanding of the laws governing learning processes allows students to put theory into practice. It will be seen that this model does not account for the distortions that can result when learning is applied to teaching. Nevertheless, the social sciences present a set of stable concepts untouched by individual preferences. We can use these concepts to structure situations that education students will encounter when they begin teaching. And the professional skill they will need in the classroom involves first of all the ability to structure new situations. The study given here of the relations between teaching and theoretical knowledge brings out certain difficulties but also, where we might least expect it, certain benefits.

## RESUMEN

### Saber y saber enseñar: examen de la relación entre los saberes en ciencias humanas y sociales y la prática profesoral

Bernard REY
Universidad Libre de Bruselas, Bélgica

Este artículo examina la función de los conocimientos provenientes de las ciencias humanas y sociales en la formación de los maestros y la posibilidad de que realmente se utilicen en la práctica profesoral. Se analiza el método « aplicacionista » según el cual el conocimiento de las leyes que rigen los procesos facilita su aplicación en la práctica. Sin embargo, se constata que este modelo no toma en cuenta las distorsiones que surgen cuando se pasa del campo de la construcción de saberes al campo de la práctica profesoral. En cambio, se constata que dichas ciencias proponen un conjunto de conceptos estabilizados y al abrigo de las influencias individuales, conceptos que permiten estructurar las situaciones que se confrontan en la práctica. Ahora bien, la competencia profesional es antes que nada una capacidad para estructurar situaciones inéditas. Al fin de cuentas, el examen de las relaciones mutuas entre práctica profesoral y conocimientos téoricos pone de manifiesto las dificultades pero también, y esto fue lo más sorprendente, ciertas repercusiones favorables.

## Introduction

On peut dire que, dans les pays développés, la formation des enseignants comporte toujours, dans des proportions diverses, trois grands domaines :

1. Des cours sur les matières que l'enseignant aura à dispenser et sur leur didactique. S'y ajoutent parfois des cours de gestion de la classe.
2. Des stages sur le terrain d'exercice, stages qui peuvent être répartis de manière diverse dans le temps de la formation et qui articulent, généralement d'une manière successive, l'observation de la pratique professionnelle, la pratique accompagnée et la pratique « en responsabilité ».
3. Des enseignements généraux qui relèvent, pour la plupart, des sciences humaines et sociales. Par exemple la psychologie de l'enfant et de l'adolescent, la psychologie du développement, la psychologie de l'apprentissage, la sociologie des organisations, la psychologie sociale, la sociologie de l'éducation, l'histoire de l'éducation, les sciences de l'éducation, la philosophie, la législation scolaire, etc.

C'est à ce troisième secteur que nous allons nous intéresser dans le présent article. Par volonté de raccourci, nous le désignerons sous l'appellation « sciences humaines ». Mais il est clair que cette appellation ne recouvre pas rigoureusement toutes les disciplines qu'il peut comporter. Celles-ci sont très disparates sur le plan épistémologique. Le seul caractère qu'elles aient en commun tient à leur différence avec les deux autres secteurs et plus précisément à leur distance vis-à-vis de la pratique enseignante. Car les stages constituent une entrée progressive dans la pratique professionnelle et leur rapport avec elle ne pose guère de problème; quant aux différentes didactiques des disciplines enseignées et à la gestion de la classe, on s'attend à ce que les cours qui les concernent débouchent sur des propositions de dispositifs que l'enseignant pourra mettre en place dans sa pratique. En revanche, les « sciences humaines » ont un rapport à la pratique plus problématique.

Comme le signalent Raymond et Lenoir (1998), peu d'enseignants valorisent les apports scientifiques dans leur formation. Même quand ils trouvent intéressants les cours de sciences humaines (ce qui n'est pas toujours le cas), les enseignants en formation ne les prennent pas au sérieux au même titre que les enseignements de didactique qui apportent des outils directement utiles à la préparation des cours, ni au même titre que les stages qui sont unanimement considérés comme les véritables moments d'apprentissage du métier.

Les cours de sciences humaines sont jugés trop théoriques. Même quand ils proposent des dispositifs pédagogiques ou des modèles de comportement de l'enseignant dans sa classe, les formés les trouvent souvent difficiles à adapter aux conditions réelles de l'exercice du métier et reprochent à ceux qui les enseignent (professeurs des centres de formation ou des universités) de n'avoir jamais pratiqué eux-mêmes, dans de véritables classes du primaire ou du secondaire, ce qu'ils prescrivent.

Si l'on pense que le vécu du formé a un impact non négligeable sur la qualité et l'efficacité de la formation, on ne peut se désintéresser de ces jugements, même s'ils

ont par nature quelque chose de subjectif. La désaffection à l'égard des cours de sciences humaines a-t-elle des causes contingentes, tenant par exemple à la manière dont ils sont dispensés ou au statut et aux compétences de ceux qui les dispensent? Ou bien, plus intrinsèquement, y a-t-il quelque chose dans leur contenu ou dans leur structure épistémologique qui les mette à distance de la pratique enseignante et rende leur usage problématique? D'une manière générale, quel rapport entretiennent-ils avec la pratique professionnelle et, par suite, quelle place est-il légitime de leur accorder dans la formation? Notre réflexion renvoie au contexte européen. Mais elle aborde un problème qui ne semble pas lui être exclusif.

## L'applicationnisme

Un certain nombre de ces savoirs que nous regroupons conventionnellement sous le nom de « sciences humaines » sont effectivement des savoirs scientifiques sur les comportements humains. Ils tentent une saisie objective de différents processus : fonctionnement affectif et cognitif, phénomènes de groupe, processus de développement intellectuel de l'enfant, contraintes qui pèsent sur les activités mentales, processus sociaux, évolutions historiques, etc. Ils tentent d'y repérer des régularités, voire des relations de cause à effet et d'en construire des modèles explicatifs. On peut dire qu'avec plus ou moins de prévisibilité selon l'objet d'étude, ils portent au jour un certain nombre de déterminismes relatifs aux conduites humaines.

En quoi de telles connaissances peuvent-elles servir dans la pratique enseignante? Comment peuvent-elles être mises en œuvre par l'enseignant dans son activité professionnelle?

La réponse qui vient spontanément à l'esprit consiste à dire qu'elles « s'appliquent » dans l'exercice du métier ou encore que certaines décisions et certaines actions qui sont opérées par l'enseignant en exercice sont des applications de ces connaissances. En effet, si l'on connaît les causes d'un phénomène ou au moins les conditions qui favorisent son apparition, il est possible, en fonction de ce qu'on veut obtenir, de provoquer ces conditions ou au contraire de les éviter. Ainsi, connaître le mécanisme d'un phénomène, que celui-ci soit social, humain ou naturel, permet de provoquer, d'inhiber ou de contrôler ce phénomène en fonction des buts qu'on se donne.

Ainsi peut-on estimer, non sans raison, que des connaissances en psychologie sociale et notamment sur les phénomènes de groupe, sur les conditions d'émergence de leaders, sur les mécanismes d'influence et de conformisme, etc., permettent à l'enseignant d'éviter certaines erreurs dans ses relations avec le groupe des élèves et d'établir un climat de classe favorable aux apprentissages.

On peut même radicaliser cette position en faisant remarquer qu'on ne saurait agir efficacement dans un domaine donné si l'on ne connaît pas les mécanismes qui régissent les principaux processus de ce domaine. Les ignorer, c'est se condamner à une action dont la réussite est aléatoire. Certes, pendant des millénaires, l'humanité a bâti des techniques d'action sur la réalité qui ne reposaient pas sur des connais-

sances scientifiques, mais sur des intuitions et des savoirs empiriques. Mais une connaissance scientifique, c'est-à-dire systématique, objective, non liée au savoir-faire indicible d'une personnalité singulière, connaissance stabilisée, contrôlée, explicite et rendue publique par un enseignement, permet une action beaucoup plus efficace. Les techniques modernes de l'ère scientifique sont bâties sur ce principe. Pourquoi ne pas le mettre en œuvre dans l'action éducative?

Dès la fin du XVI^e^ siècle, le philosophe Bacon, un des promoteurs de l'esprit scientifique moderne, faisait remarquer qu'on ne commande à la nature qu'en lui obéissant. On pourrait étendre cette remarque en disant qu'on ne commande à la réalité humaine et sociale qu'en utilisant les déterminismes qui la régissent. Et pour cela il est indispensable d'en avoir une connaissance scientifique.

## Les limites de l'applicationnisme

Pourtant, ces excellentes raisons ne semblent pas assez fortes pour convaincre les enseignants en formation de l'importance des sciences humaines et de leur intérêt non pas seulement théorique, mais bien pour la pratique la plus quotidienne de la classe. Cette incompréhension ou cet oubli sont à prendre au sérieux, d'autant plus qu'ils sont le fait non seulement des enseignants en formation, mais aussi des enseignants en exercice. Pour se limiter au cas de la psychologie, il est remarquable que les enseignants lisent peu les travaux véritablement scientifiques dans ce domaine et qu'ils ne pensent pas en général que les sciences psychologiques puissent les aider à résoudre les problèmes qu'ils rencontrent dans leur métier. Il y a là une sorte de résistance troublante qui, venant de praticiens, doit être prise au sérieux et qui pourrait bien signaler des distorsions très réelles entre sciences humaines et pratique enseignante. Tout se passe comme si la pratique enseignante faisait apparaître comme théoriques un certain nombre de savoirs.

Prenons un exemple caractéristique : les développements de la psychologie cognitive ont apporté récemment des connaissances de plus en plus précises sur les opérations mentales qui sont à l'œuvre dans l'acte de lecture et, par suite, sur les opérations que doit maîtriser successivement l'enfant qui est en train d'apprendre à lire (voir Morais, 1994). Il est clair désormais qu'un enfant ne peut devenir lecteur s'il n'enregistre pas systématiquement la correspondance entre les phonèmes de sa langue et les graphèmes du système d'écriture. Et cela n'est à son tour possible que s'il a préalablement accédé à la conscience que les mots sont constitués de phonèmes qu'on peut isoler les uns des autres et qu'on retrouve, en des combinaisons différentes, dans d'autres mots. Il est donc souhaitable que la didactique d'apprentissage de la lecture multiplie les activités et les exercices où l'enfant est amené à segmenter des mots en phonèmes et à les combiner pour former d'autres mots.

Or ces connaissances, obtenues par un ensemble de démarches rigoureuses dont la scientificité est difficile à mettre en doute, sont-elles « appliquées » par les instituteurs et institutrices qui enseignent en première année du primaire? Les polémiques récurrentes auxquelles donne lieu, en Belgique, en France et en Suisse,

la question des méthodes d'apprentissage de la lecture nous conduisent à l'hypothèse que ces connaissances ne sont que très incomplètement « appliquées » par les enseignants. Beaucoup, sans refuser absolument les conséquences didactiques de ces connaissances, préfèrent cependant consacrer une grande partie du temps à des activités au cours desquelles les enfants sont appelés à une reconnaissance globale des mots et où ils doivent passer directement de la silhouette du mot à son sens. Ils contournent la prise de conscience phonémique et la correspondance phonème-graphème au profit d'une saisie directe du sens qui s'appuie sur le contexte du mot et sur la fonctionnalité de l'écrit. D'autres, plus radicaux, refusent systématiquement et totalement l'approche didactique qu'impliquent les connaissances psychologiques actuelles. Or parmi ces derniers, on trouve, notamment en France et en Belgique, des enseignants qui, loin d'être routiniers et conservateurs, sont membres de mouvements pédagogiques connus pour soutenir et diffuser l'innovation pédagogique.

Comment expliquer alors ce refus ou cette ignorance d'un savoir émanant des sciences humaines? Faut-il y voir un fait d'obscurantisme? Il semble qu'il faut y voir plutôt l'effet d'une limite fondamentale de l'applicationnisme. Car appliquer des connaissances scientifiques à une activité pratique, c'est les transposer dans un autre champ que celui dans lequel elles ont été construites. Or ce nouveau champ (en l'occurrence le champ de l'enseignement et plus généralement de l'éducation) peut comporter des exigences, des contraintes et des valeurs très différentes de celles qui sont en vigueur dans le champ de la recherche scientifique.

Ainsi, les découvertes de la psychologie cognitive en matière de lecture conduiraient à proposer des exercices de segmentation de mots en phonèmes, de fusion de phonèmes, de permutation, etc., qui peuvent indifféremment porter sur des mots réels ou sur des mots inventés et dépourvus de signification et qui, de toute façon, s'exercent sur des mots sans contexte. On peut par exemple, partant du pseudomot « soca », inviter les enfants à modifier l'un des phonèmes en gardant les autres inchangés : soba, sofa, soga, sola, soma, sopa, etc.

Mais on comprend pourquoi il peut y avoir dans le corps enseignant tant de réticences à consacrer la plus grande partie du temps à ce type d'exercice : c'est qu'on invite les enfants à une activité qui, bien que sans doute tout à fait bénéfique pour accéder à la lecture, est, prise isolément, dépourvue de sens. Or tout acte d'enseignement, parce qu'il est en même temps acte éducatif, est toujours une tentative pour instaurer un sens partagé. L'ambition de l'éducateur n'est pas de modeler l'élève de façon à lui faire produire un comportement attendu dans des conditions données, mais plutôt de le faire accéder à une intelligibilité plus large du monde. Les enseignants ont en général une répugnance à se penser comme simples instructeurs, modeleurs de comportements. Ils se voient plutôt comme devant hisser les élèves à une communauté de sens, à des raisons partagées, à une entente obtenue par libre adhésion et non par commandement. Par suite, ils ne peuvent se permettre d'imposer longtemps aux élèves des activités en lesquelles ceux-ci ne verraient aucun sens.

Cela ne signifie pas qu'on ne puisse mettre en œuvre les résultats de la recherche en psychologie cognitive dans l'apprentissage de la lecture. Mais il faudrait

que les exercices considérés, au terme de ces recherches, comme les plus aptes à faire apprendre, soient réintégrés dans une dynamique de signification : ils doivent être insérés dans une vie de la classe, sous une forme qui pourrait être rituelle, ludique ou autre, de telle manière qu'ils n'apparaissent pas comme une incompréhensible exigence de l'adulte. Ce qui est sûr, c'est que pour pouvoir être intégrés sans réserve par l'enseignant praticien, ils exigent une élaboration pédagogique qui tient compte d'exigences et de valeurs multiples.

On voit ainsi comment le passage d'un discours scientifique à son « application » dans le champ pratique de l'éducation pose des problèmes. Le discours des sciences humaines ne peut être pris en compte que s'il est réinterprété et réélaboré en tenant compte d'une multitude de déterminations que seul le praticien est en mesure d'éprouver.

## Savoir expérimental et relation pédagogique

Mais cet exemple relatif à l'apprentissage de la lecture n'est qu'un cas particulier d'un écart général entre les sciences qui prennent l'homme pour objet et l'action enseignante. Cet écart est particulièrement visible dans le cas des sciences qui sont construites au moyen d'une démarche expérimentale. Isabelle Stengers (1995) fait remarquer que la méthode expérimentale ne s'applique pas tout à fait de la même manière selon qu'elle porte sur des phénomènes physiques ou sur des êtres qui, comme les hommes, et aussi dans une certaine mesure les rats et les singes, sont capables d'interpréter la situation dans laquelle on les met. Dans ce deuxième cas, le comportement par lequel ils répondent à la situation expérimentale n'est pas le pur résultat de leur fonctionnement spontané, mais est en partie l'effet de la manière dont ils interprètent la situation de leur point de vue. Alors, il y a un risque de création d'artefacts. Tout l'art de l'expérimentateur est évidemment de les éviter, et pour cela de pratiquer une sorte de ruse vis-à-vis du sujet et de prévoir un dispositif expérimental tel que celui-ci ne puisse comprendre exactement ce qu'on est en train d'étudier dans son comportement.

Ce type de ruse ou de précaution, particulièrement visible dans la démarche expérimentale, existe aussi dans les enquêtes par questionnaire ou par entretien. Si l'on veut éviter les effets de conformité sociale, il est impératif de formuler les questions de manière à ce que le sujet étudié ne soit pas tenté de chercher à découvrir ce qu'on attend de lui. Car si les questions ou la situation expérimentale lui permettent de se faire une idée (exacte ou inexacte) de ce qui est attendu, sa réponse risque de se faire soit en conformité soit en opposition avec cette attente supposée, mais de toute façon d'une manière qui lui est relative.

Or il peut être intéressant de comparer systématiquement la situation expérimentale et la situation pédagogique (voir Rey, 1999). Car, à la différence de l'expérimentateur, l'enseignant espère que son partenaire dans la relation pédagogique, l'élève, cherchera avec opiniâtreté et réussira à découvrir ce qu'on attend de lui. Il ne s'agit pas de lui dissimuler le but du dispositif dans lequel on le place, mais

au contraire de créer les conditions pour qu'il le comprenne profondément et le partage. Mais, bien entendu, la découverte de ce qu'on attend de lui ne doit pas consister, pour l'élève, à repérer des routines dans le fonctionnement évaluatif de l'enseignant, ainsi qu'il se produit parfois à l'école primaire quand un élève décide que dans tel problème de mathématique il faut « multiplier », simplement parce que dans les semaines précédentes on a étudié en classe la multiplication. Découvrir ce qu'on attend de lui doit consister à comprendre le savoir auquel on veut le faire accéder.

Or c'est là une autre différence essentielle entre le chercheur en sciences humaines et l'enseignant : le premier tente de construire un savoir sur le sujet, alors que le second vise la construction d'un savoir non pas sur l'élève, mais de l'élève. Tout le projet de l'enseignement est de rendre ce savoir commun à l'élève et au maître et à faire ainsi de l'un l'égal de l'autre à cet égard.

Les sciences humaines, parce qu'elles sont bâties sur une interrogation latérale d'autrui en laquelle sa parole et son comportement sont pris comme document, matériau ou symptôme, peuvent paraître aux enseignants à la fois intéressantes et pourtant quelque peu inadéquates à la relation éducative. Car même si l'on oublie les méthodes de recherche de ces sciences, pour ne retenir que leurs résultats, ceux-ci impliquent une dissymétrie entre celui qui sait et celui sur lequel on sait. Dès lors, l'usage qu'on voudrait faire de ces résultats dans la pratique enseignante ne pourrait que perpétuer cette dissymétrie, alors que le projet éducatif est ultimement de l'abolir.

Tout cela conduit à considérer qu'il y a peut-être des raisons sérieuses et profondes, même si elles sont inconscientes, à l'inertie des enseignants praticiens devant les résultats des sciences humaines et à la réticence des enseignants en formation vis-à-vis de l'enseignement de ces sciences. Est-ce à dire qu'il faudrait les faire disparaître des curricula de formation? Il ne le semble pas. Car elles ont, par rapport à la pratique enseignante, une fonction essentielle.

## Sciences humaines et structuration des situations pédagogiques

Le propre d'un discours scientifique, ce n'est pas seulement de dévoiler des corrélations ou des relations causales dans les phénomènes qu'il explore, c'est aussi et d'abord de construire son objet. L'acte fondateur d'une démarche scientifique sur une réalité donnée est de rompre avec la manière ordinaire de voir cette réalité. Dans la vie courante, on perçoit les faits d'une manière qui varie d'un individu à un autre et même pour un seul individu d'un moment à un autre, en fonction de ses émotions, de son intérêt fugitif, de son intention ponctuelle, de sa place dans la société, des avantages matériels ou symboliques qu'il a à défendre, etc. Au contraire, l'attitude scientifique consiste d'abord à stabiliser la saisie des faits, en ne retenant d'eux que ce qui peut être observé de la même manière par tout observateur en tout temps. Ainsi se construit un objet délimité et dont les caractéristiques retenues sont explicites et conceptualisées.

À titre d'exemple, les notions de mémoire de travail et de surcharge cognitive, telles qu'elles sont construites par la psychologie contemporaine, permettent de rassembler sous une forme stable et objective une multitude de faits repérés et relatés par les enseignants sous des formes variables et marquées par l'émotion fugitive de chacun. Par exemple, ils se plaignent :

- de ce que les élèves ne lisent pas jusqu'au bout les énoncés des problèmes;
- de ce qu'ils ne tiennent compte que d'une manière incomplète des consignes qu'on leur donne;
- de ce qu'ils ne sont pas attentifs à tous les éléments d'une tâche;
- de ce qu'ils négligent systématiquement l'orthographe lorsqu'ils sont en train de rédiger un texte;
- de ce qu'ils sont réticents, quand ils font un exercice, à réfléchir à la démarche utilisée dans d'autres d'exercices du même type, etc.

Les enseignants accusent, selon le moment et l'humeur, la paresse des élèves, leurs connaissances incomplètes, leur manque d'attention, leur dispersion, leur manque de persévérance, leur manque d'intelligence, etc. Or, la psychologie cognitive montre qu'un individu confronté à des tâches multiples qu'il n'a pas encore automatisées risque d'en abandonner certaines parce que la mémoire de travail a une capacité limitée. Par là, elle construit un objet stabilisé là où l'enseignant pense en termes empiriques marqués du sceau du jugement moral.

En ce sens, l'intérêt du discours scientifique est d'inciter à saisir la réalité autrement qu'on ne le fait spontanément. Toute situation comporte une infinité de caractères. Chaque individu repère et retient, dans cette infinité, un certain nombre de traits qui sont pertinents par rapport à son état d'esprit, ses projets, son humeur, etc., et il néglige les autres. La saisie scientifique de la réalité est également sélective. Mais les traits qu'elle retient sont cohérents les uns avec les autres, stabilisés, repérables par tout être humain indépendamment de ses caractéristiques physiques, psychiques, culturelles ou sociales, explicites dans leur définition et dans la méthode qui permet de les révéler. Par suite, ces traits ont plus de chance d'entrer dans un modèle rationnel susceptible de rendre intelligibles les phénomènes dont elle rend compte.

Mais du point de vue d'une pratique professionnelle et notamment de la pratique enseignante, ce « cadrage » scientifique de la réalité a l'avantage, pour celui qui accède au savoir scientifique, de modifier le regard sur la réalité, de le renouveler, d'inciter à se méfier des idées toutes faites et des pratiques routinières. L'exemple de la notion de surcharge de la mémoire de travail montre assez comment l'enseignant, muni de ce concept, peut réinterpréter toute une série de difficultés qu'il constate chez ses élèves et surtout comment il peut sortir d'une approche moralisatrice, culpabilisante et surtout inefficace de ces difficultés.

La connaissance des sciences humaines par l'enseignant a cet intérêt de lui fournir un ensemble de concepts pour appréhender d'une manière renouvelée, cohérente et souvent opératoire, les comportements des élèves et leurs performances. Or le filtre à travers lequel on voit la réalité est tout à fait essentiel dans la construction d'une compétence professionnelle. Nous avons tenté de montrer ailleurs (Rey, 1996)

qu'une compétence n'est pas constituée uniquement d'une gamme de procédures diverses, si variée soit-elle. Pour qu'on puisse dire qu'un individu est compétent, il faut en plus qu'il soit capable de repérer dans des situations complexes et souvent nouvelles les caractères qui justifient l'emploi de telle procédure qu'il connaît. La compétence comprend intrinsèquement la disposition à opérer un certain type de cadrage sur la réalité. Cela est particulièrement important quand il s'agit d'une compétence professionnelle. Barbier (1996) fait remarquer qu'un grand nombre de professions aujourd'hui impliquent la confrontation avec des situations ouvertes et inédites, dans lesquelles les tâches de conduite et de gestion sont au moins aussi importantes que celles de réalisation. Il ajoute que, dans ces professions, la capacité de structurer les situations devient une exigence absolue. Il est évident que la profession d'enseignant est du nombre.

Or cette structuration des situations rencontrées peut s'opérer avec un système de concepts spontanés, issus du sens commun, pénétré des conceptions et des préjugés que possède à titre individuel l'enseignant. Professionnaliser la fonction enseignante, c'est peut-être obtenir que le cadrage des situations soit opéré au moyen d'un ensemble de concepts issus du travail scientifique récent.

## Conclusion

Les enseignants en formation se plaignent parfois de ce que les enseignements généraux qu'ils reçoivent et singulièrement ceux que nous avons appelés ici « sciences humaines » sont trop théoriques. Nous nous garderons du même jugement et nous n'imputerons pas la place problématique de ces enseignements dans la formation à l'inévitable écart entre théorie et pratique. Latour (1996) nous met en garde, avec raison, contre cette trop facile opposition. Une théorie, et notamment une théorie scientifique, est un produit culturel, et à ce titre elle est le résultat d'une pratique insérée dans le champ social.

Mais si les recherches en sociologie, en psychologie, en histoire sont d'incontestables pratiques, il est tout aussi incontestable qu'une fois insérées dans un curriculum de formation d'enseignants elles s'y retrouvent sous une forme didactisée. Chevallard (1991) a montré que cette transposition d'une science à son enseignement (« transposition didactique ») introduit des distorsions radicales. En outre, du savoir en sciences humaines tel qu'il est reçu par les enseignants en formation à la pratique enseignante, il y a une deuxième transposition, une sorte de « transposition pratique » dont il faudra bien un jour étudier systématiquement les modalités, à l'instar de ce qu'a accompli Chevallard pour le cheminement inverse.

Ce qui, dans les réflexions qui précèdent, nous paraît particulièrement significatif, c'est que, de la pratique de la recherche en sciences humaines à la pratique enseignante, on change de système de valeurs. Si dans le premier cas on essaie d'éclaircir certains aspects, soigneusement isolés, du fonctionnement des jeunes humains, dans l'autre on se retrouve, en revanche, dans l'ensemble des déterminations qui interviennent dans une situation scolaire. Parmi elles, la plus importante

est probablement l'exigence de faire accéder l'enfant à un univers de sens partagé avec l'adulte. Cette finalité empêche de mettre en œuvre des techniques qui saisiraient le jeune comme un objet à étudier plutôt que comme un sujet à construire.

Il est possible que cette différence de champs et de systèmes de valeurs justifie ce que nous pensons être la réticence des enseignants à tirer profit, dans leur pratique, des sciences humaines.

Mais il est un autre domaine où l'écart entre les deux champs de pratique ne joue pas, non plus que le double passage d'une pratique de recherche à un discours enseigné, puis de ce dernier à la pratique enseignante : c'est celui de la structure conceptuelle offerte par ces sciences. En construisant son objet, la science propose un système de concepts qui permettent de voir la réalité d'une manière qui la rend plus intelligible. Or une compétence professionnelle est, tout autant qu'un ensemble de savoir-faire, un ensemble de « savoir-voir ».

## Références bibliographiques

BARBIER, J.-M. (1996). Introduction, dans J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF, coll. « Pédagogies d'aujourd'hui ».

CHEVALLARD, Y. (1991). *La transposition didactique*. Grenoble : La pensée sauvage.

LATOUR, B. (1996). Sur la pratique des théoriciens, dans J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF, coll. « Pédagogies d'aujourd'hui ».

MORAIS, J. (1994). *L'art de lire*. Paris, Odile Jacob.

RAYMOND, D. et LENOIR, Y. (1998). Enseignants de métier et formation initiale : une problématique divergente et complexe, dans D. Raymond et Y. Lenoir (dir.), *Enseignants de métier et formation initiale*. Paris-Bruxelles : De Bœck-Université, p. 47-102.

REY, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF, coll. « Pédagogies ».

REY, B. (1999). La psychologie et les questions du pédagogue. *Revue française de pédagogie*, Paris : INRP, no 126, janvier-février-mars.

STENGERS, I. (1995). *L'invention des sciences modernes*. Paris : Flammarion, coll. « Champs ».