Savoirs et normes pour enseigner

Knowledge and standards in teaching

Jacques Crinon et Alain Muller

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rechercheformation/4016>

DOI : 10.4000/rechercheformation.4016

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 30 septembre 2018

Pagination : 9-16

ISBN : 979-10-362-0173-8

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Jacques Crinon et Alain Muller, « Savoirs et normes pour enseigner », *Recherche et formation* [En ligne], 88 | 2018, mis en ligne le 17 juillet 2019, consulté le 04 janvier 2023. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/4016> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.4016>

Savoirs et normes pour enseigner

Jacques Crinon

Université Paris-Est-Créteil, Centre interdisciplinaire de recherche, culture, éducation, formation, travail, équipe Éducation et scolarisation (CIRCEFT-Escol, EA 4384)

Alain Muller

Université de Genève, Suisse

La conception des formations d'enseignants repose en général sur l'idée qu'y faire connaître les savoirs issus de la recherche, qu'il s'agisse des contenus à enseigner ou des savoirs utiles pour enseigner – ceux qui concernent par exemple le développement des enfants et des adolescents, les facteurs qui influencent les divers apprentissages des élèves, l'enrôlement de ceux-ci dans les tâches, la réussite et l'échec scolaire –, inspirera ou modifiera leurs pratiques pour les rendre plus adaptées et plus efficaces. S'y ajoute souvent l'idée que la formation a pour mission de faire connaître les prescriptions institutionnelles (programmes et instructions officielles), qui traduiraient en « bonnes pratiques » l'état des savoirs à enseigner et pour enseigner. Mais les recherches antérieures sur ces questions obligent à être circonspect quant à l'appropriation des résultats de recherche et à l'adhésion aux préconisations qui en résultent : la circulation des savoirs entre l'univers de la recherche, la formation et le monde scolaire passe par des processus complexes de sélection, de « traduction » et d'« intéressement » (Callon, 1986 ; Kahn, 2010 ; Rayou et Legros, 2008).

En ce qui concerne les savoirs ou les connaissances des enseignants, plusieurs travaux de recherche (Durand, 1996 ; Tardif et Lessard, 1999) ont montré, depuis au moins vingt ans, qu'ils sont très loin de se réduire à ceux dispensés dans les instituts de formation. On a affaire à un véritable amalgame de savoirs de provenances diverses – vécu personnel, vécu scolaire, formation disciplinaire, formation professionnelle, textes institutionnels, expérience du métier, etc. – dont l'hétérogénéité des « statuts épistémologiques » ne peut qu'aboutir à la production bricolée par chacun d'un « univers syncrétique » de connaissances (Tardif et Lessard, 1999). De plus, ces savoirs ne sont pas simplement appliqués aux situations de travail, ils sont toujours mobilisés, filtrés, transposés, transformés, etc., dans l'épreuve du travail, au point qu'on peut parler de savoirs *ouvrages* (Kennedy, 1983), produits ou reproduits *dans* le travail.

En ce qui concerne les normes, l'ergonomie et la psychologie du travail ont depuis longtemps attiré l'attention sur la distance entre travail prescrit et travail réel et sur la redéfinition des normes par les opérateurs (Leplat, 1997 ; Clot, 2008). La manière dont les praticiens, à titre individuel ou en tant que groupe(s) professionnel(s), se donnent implicitement leurs propres normes est le double fruit de processus de *renormalisation* (Schwartz, 2007) ou de

transformation des normes institutionnelles ou personnelles en fonction des contraintes des situations, et de *compromis* entre des normes concurrentes : les praticiens peuvent mettre plus ou moins l'accent sur des aspects différents de leur mission, socialiser les jeunes générations, transmettre les savoirs, faire des enfants des sujets. Ces processus de travail sur les normes prennent aussi leur source dans les diverses modalités de prise en compte des élèves (sur quel « élève-modèle » cale-t-on son activité?) (Wanlin et Crahay, 2012), dans leur manière de se situer par rapport aux autres acteurs de la scène scolaire (Goigoux, 2007), ainsi que sur la nécessité de se faciliter les conditions d'exercice du métier (Chartier, 2000).

Ainsi, si les pratiques enseignantes quotidiennes reposent sans doute sur des savoirs et sur des normes, la nature de ces savoirs en usage et de ces normes redéfinies, leurs écarts avec les savoirs savants et avec les normes institutionnelles, la manière dont ils se constituent et se pérennisent, en lien avec des valeurs, avec la perception de ce qui est possible et de ce qui peut faciliter l'exercice du métier ou permettre d'être reconnu, méritent donc d'être analysés.

Une telle entreprise ne va pas sans soulever plusieurs problématiques incontournables et entremêlées. Toutes les contributions de ce dossier – certes plus ou moins explicitement, plus ou moins frontalement et avec des focalisations différenciées – s'y confrontent et leurs résultats empiriques en sont traversés.

Premièrement, la question des normes et des savoirs nous fait directement entrer dans un champ sémantique très vaste – il est aussi question de valeurs, de prescriptions, de règles, de croyances, de connaissances, etc. – composé de termes dont les modes de renvoi aux autres termes du champ et de différenciation entre eux sont loin d'être clarifiés et font l'objet de débats complexes et infinis (Ogien, 1996). Par exemple, ce qu'est et n'est pas une norme, en rapport à ce qu'est et n'est pas une règle, ou ce qu'est et n'est pas une valeur, reste assez difficile à préciser. Bref, la problématique de la définition du genre d'« objets » dont il est question dans ce dossier est particulièrement délicate, et tant les auteurs que les lecteurs doivent garder présente à l'esprit l'instabilité sémantique dans laquelle se déploient réflexions et analyses. Ceci dit, cette prudence sémantique ne doit pas déboucher sur le scepticisme : ce n'est pas parce que ces « objets » ont tendance à déborder les frontières catégorielles dans lesquelles on tente de les inscrire qu'il n'y a rien à en dire d'intéressant et de pertinent.

Ce qui nous renvoie directement à la problématique « ontologique¹ » qui semble se déployer principalement à deux niveaux de questionnement. Premièrement, on aura affaire à toutes les questions se rapportant à la « nature » des normes et des savoirs, à ce qu'ils sont dans toute leur diversité – par exemple, normes ou savoirs institutionnels, professionnels,

1 Nous parlons d'ontologie au sens de Quine (1953) : l'ontologie vise à répondre à la question *qu'y a-t-il?* L'engagement ontologique d'une théorie est un engagement au sujet des entités que cette théorie reconnaît comme existantes.

personnels, explicites, implicites, etc. – aux relations qu’entretiennent leurs divers modes d’être – congruence vs contradiction par exemple –, à leurs fonctions dans le travail – en quoi et comment ils sont mobilisés comme ressources dans l’accomplissement de celui-ci – mais aussi à leurs modes de production, de transformation ou de pérennisation. Le deuxième espace de questionnement est relatif au lien, plus ou moins « intime » ou extérieur que les normes et les savoirs entretiennent à l’action, aux pratiques : opèrent-ils, dans une perspective bourdieusienne, comme des déterminants forts de l’action, ou, plus « souplement » et dans une optique goffmanienne, comme des *cadres* de celle-ci ? Sont-ils au contraire complètement liés aux contextes, aux situations, inarrachables du déploiement concret des pratiques ? Quel degré de singularité et de généralité, de transférabilité d’un lieu à l’autre, peut-on leur prêter ?

Le troisième champ de questionnement est épistémologique et méthodologique² : il s’agit de savoir *comment* il est possible d’accéder aux normes et aux savoirs, de connaître ces derniers. Peut-on par exemple, « observer » une norme ou un savoir, c’est-à-dire « remonter » de ce qui se voit d’une pratique à ce qui justement la norme, la guide, lui donne forme ? Et si oui, quelles sont les conditions épistémologiques et méthodologiques de cette « remontée » ? Peut-on accéder aux normes et aux savoirs par la médiation du langage en recueillant ce que les agents disent de leur action ? Et si oui, quel rôle joue le langage ? Ne fait-il qu’exprimer des « objets-normes » présents dans l’action, les configure-t-il plutôt, ou plus encore les constitue-t-il ? D’autre part, comment « remonter » de la sémantique ordinaire de l’action (Ricoeur, 1977) et de son usage pragmatique du langage à une sémantique plus descriptive et/ou plus explicative ? Bref, *quid* du va-et-vient entre les registres épistémologiques contrastés de l’expérientiel et de la démarche scientifique ? Plus pratiquement, quels dispositifs mettre en place pour faire « apparaître » des objets qui « par nature » ont tendance à vivre cachés, à opérer à notre insu dans le déroulement fluide des activités ordinaires ? Y a-t-il des moments, des lieux où le *normal* tend à se défaire, ce qui permettrait justement, de manière un peu paradoxale – les normes ne se verraient que quand elles seraient mises à mal –, de mieux voir de quoi il est fait ?

Le quatrième champ problématique est celui de la dimension historico-sociale. Toute enquête, qu’elle soit conceptuelle ou empirique, sur les normes et les savoirs à enseigner se déploie en un moment historique, et, concernant le nôtre, dans une période de transformation profonde de la forme scolaire – entre autres d’effacement de sa clôture symbolique (Verhoeven, 2012), de désinstitutionnalisation de l’école (Dubet, 2002), de mutation des rapports à l’enfant au sein des familles (de Singly, 2004) ayant pour conséquences une délégitimation des normes et des savoirs scolaires. Cette situation, même si elle n’est pas

2 Nous prenons ici le terme d’épistémologie au sens très large et plutôt anglo-saxon d’étude de la connaissance. Globalement la question épistémologique est, en regard de la question ontologique : *comment peut-on connaître ce qu’il y a ?* D’autre part, la frontière entre questions épistémologiques et questions méthodologiques nous semble très poreuse, les premières tendant à être plus conceptuelles que les secondes, tendant, elles, à être plus pratiques. C’est pourquoi nous les présentons dans le même paragraphe.

l'objet d'enquête « direct » des contributions à ce numéro de *Recherche et formation*, en est un des arrière-plans, et doit être prise en compte dans la compréhension des phénomènes éducatifs que ces contributions exposent. D'autre part, normes et savoirs sont inévitablement des objets socialement constitués, même s'ils peuvent faire l'objet de renormalisations individuelles. Ainsi s'ouvre tout un espace sociologique de questionnement. En quoi les normes varient-elles en fonction des différents groupes socioprofessionnels (enseignants, formateurs, inspecteurs, cadres, etc.)? Par exemple, l'élève idéal, ou l'enseignant idéal, sont-ils les mêmes pour les enseignants et les inspecteurs? Comment les normes ou les savoirs « voyagent »-ils d'un milieu à l'autre, d'un groupe professionnel à l'autre, quelles transformations subissent-ils dans ces processus de circulation, comment sont-ils traduits, interprétés, recodés, renormalisés, transposés, etc., et en quoi la mise en œuvre de cette circulation des normes et savoirs participe-t-elle à configurer les relations entre ces différents groupes socioprofessionnels?

Dernière problématique, celle de la formation. Celle-ci peut être saisie à plusieurs niveaux. Premièrement, et de manière très générale, en quoi les résultats de recherches relatives aux normes et savoirs pour enseigner peuvent-ils être, à certaines conditions, utiles pour nourrir des formations, initiales ou continuées, à l'enseignement? Et en quoi ces recherches sont-elles formatrices en elles-mêmes, dans la mesure où, d'une manière ou d'une autre, à travers les dispositifs de recueil de données, elles favorisent inévitablement la réflexivité des agents éducatifs qui y participent? Deuxièmement, que pourrait bien signifier *former aux normes et aux savoirs*, une fois admis que la simple transmission des prescriptions institutionnelles et des savoirs de la recherche n'est qu'une des dimensions des processus de normalisation, de renormalisation opérés par les agents éducatifs? S'agit-il juste « d'informer » les enseignants en formation des processus compliqués dans lesquels ils sont pris³? S'agit-il, plus profondément, de faire de ces processus des objets de formation, de travailler les conflits de normes et de savoirs *en* formation? De manière plus générale, les résultats des recherches sur les normes et savoirs pour enseigner militent-ils pour une transformation des contenus de formation, ou plus fondamentalement pour une transformation plus structurelle des institutions de formation et de leurs curriculums, trop souvent encore décalqués de la forme scolaire? Permettent-ils de repenser à nouveaux frais l'alternance, les rôles des divers agents de la formation, ainsi que ce serpent de mer qui hante les formations professionnelles depuis plus de trente ans, la fameuse articulation théorie-pratique?

Encore une fois, les recherches rassemblées dans ce dossier⁴ n'ont pas vocation à répondre directement à toutes ces questions. Mais d'une manière ou d'une autre, elles en sont traversées.

3 Ce qui serait à notre sens déjà non négligeable : mettre des mots sur ce que les personnes vivent de manière assez confuse, l'objectiver quelque peu, a au moins minimalement un effet thérapeutique.

4 La plupart des articles réunis sont issus du symposium REF (Réseau francophone éducation formation) « Savoirs et normes pour enseigner, nature et mobilisations » qui s'est tenu au Cnam à Paris les 4 et 5 juillet 2017.

L'article de Jacques Crinon et Catherine Delarue-Breton analyse, avec les outils de la statistique lexicale, les réponses ouvertes d'une enquête par questionnaire auprès de 163 enseignants du primaire et maîtres formateurs français. Ceux-ci avaient été invités à choisir et justifier une manière de faire à partir de cas qui leur étaient soumis, des situations d'apprentissage en classe. Les auteurs cherchent ainsi à explorer les normes sous-jacentes aux pratiques de ces enseignants, qu'ils considèrent comme issues de compromis entre normes externes et conceptions/croyances. Le choix et les emplois des mots les plus fréquents mettent en évidence des normes dominantes, comme une centration sur la mise en activité des élèves ou la soumission à des contraintes temporelles envisagées de manière linéaire. Ils montrent aussi un feuilletage normatif et une juxtaposition de références disparates qu'ils interprètent comme liés à un éclatement des repères.

Mais comment en arrive-t-on là? Sabine Kahn et Sophie Vanmerehaeghe posent la question de la genèse des normes (ou de l'anomie) lors de la formation. Elles ont étudié des journaux de bord vidéo tenus au cours de stages dans des écoles primaires par des enseignants en formation initiale de Belgique francophone. Soucieux de satisfaire aux exigences qu'ils considèrent contradictoires des formateurs de la Haute école et du maître de stage, angoissés face à la réalité des classes, ces stagiaires semblent désorientés. L'analyse de leurs propos ne révèle pas de processus de renormalisation face aux contraintes du terrain, mais plutôt un souci de tenir, de se débrouiller face aux élèves, sans se raccrocher à des principes directeurs, que ceux-ci soient transmis ou autoconstruits.

La contribution d'Alain Colsoul repose sur le même type de préoccupations et vise à mettre en lumière les normes que les enseignants en formation du degré primaire mobilisent en classe ainsi que les processus au principe de cette mobilisation. Basée sur l'analyse de matériaux discursifs tirés d'entretiens menés avec ces futurs enseignants à propos de situations porteuses de perturbations, cette étude montre premièrement que les normes mobilisées par ces derniers appartiennent à deux registres normatifs : celui relatif au déroulement des activités et à l'organisation du travail des élèves, et celui relatif à la dimension sociale de la classe et à la dynamique des interactions. Deuxièmement, l'étude montre que ces diverses normes sont mobilisées en trois phases : une première phase d'imprégnation de la situation (identification et catégorisation de la situation) s'ouvre sur une deuxième phase de mise en œuvre et d'évaluation *in situ* de la règle, suivie d'une dernière phase plus réflexive de mise en perspective de mesure de l'efficacité des normes mises en œuvre. Ces résultats empiriques sont repris dans le cadre d'une discussion sur les processus de construction des normes chez les enseignants stagiaires.

La recherche rapportée dans l'article de Simon Flandin s'intéresse aussi aux enseignants en formation. Menée dans une perspective enactive, elle est consacrée à mieux connaître la nature de l'activité évaluative d'enseignants stagiaires en situation de vidéoformation (alloconfrontations). L'analyse d'entretiens de remise en situation à l'aide de traces numériques montre que les normes évaluatives mobilisées par ces enseignants stagiaires

visionnant l'activité filmée de leurs pairs relèvent de quatre registres : l'efficacité (ce qui permet de faire ce qu'on cherche à faire), la soutenabilité (ce qu'on peut faire en s'économisant), l'acceptabilité (la valeur éthique et déontologique de ce qui est fait), l'accessibilité (on peut arriver à faire ce qui est visionné). Ces résultats débouchent sur des propositions d'accompagnement des enseignants stagiaires : il s'agirait entre autres d'aider ces derniers à construire des compromis entre leurs propres normes de viabilité et les normes de l'institution.

Mais la construction et la transformation des normes pour enseigner peuvent aussi se déployer dans le cadre de la formation continue, entre autres, au sein d'enquêtes collaboratives menées avec des collectifs enseignants. C'est ce type de contexte qui est l'objet de l'article d'Alain Muller et Valérie Lussi Borer, dans lequel sont abordées les questions de la « mise au travail » des normes et des difficultés à les transformer. En croisant une approche conceptuelle et un exemple empirique, les auteurs cherchent à montrer les limites d'une conception classique de la rationalité réduite à l'articulation de fins et de moyens. Les agents sont aussi portés par des normes et des valeurs qui leur sont profondément intimes, qui font partie de leur identité. Ainsi, il ne suffit pas de les mettre en position de mener une analyse critique des produits de leur action. Il faut aussi leur donner l'occasion d'exprimer des dimensions normatives plus cachées, souvent opaques à leurs propres yeux, de les articuler pour pouvoir en débattre. Bref, il s'agit de donner une place à la rationalité pratique des agents.

Cécile Mathou s'intéresse, non pas directement aux enseignants, mais aux cadres intermédiaires qui accompagnent et contrôlent la mise en œuvre des prescriptions officielles et dont le rôle dans la circulation du niveau central au niveau local et la recontextualisation des normes curriculaires est donc important : inspecteurs pédagogiques régionaux (IPR) français et conseillers pédagogiques (CP) québécois. L'enquête par entretiens semi-directifs indique que « le processus d'interprétation des normes curriculaires se différencie fortement entre les deux groupes professionnels ». Les IPR mettent en avant la diversité des contextes et les traditions disciplinaires, alors que les CP privilégient les « bonnes pratiques » fondées sur des « données probantes ».

L'entretien que nous a accordé Jean-François Condette permet de replacer dans une perspective historique les recherches récentes dont les articles précédents rendent compte : mouvement d'instauration de normes institutionnelles nationales au XIX^e siècle, puis évolutions de ces normes, en même temps que se modifient l'univers idéologique de référence et la structuration des études. De même, les inspecteurs sont passés d'une fonction de contrôle du respect des prescriptions à une fonction incluant de plus en plus la formation. J.-F. Condette interroge aussi les conséquences des modifications intervenues dans la formation des enseignants sur l'évolution de leur univers normatif : par exemple la formation plus réflexive induite par la rédaction d'un mémoire a-t-elle des effets sur le rapport aux normes professionnelles ? Enfin, il prend ses distances avec l'hypothèse d'une dissolution contemporaine des normes scolaires, indissociables selon lui de la notion même d'école.

Dans la rubrique «Autour des mots de la formation», Marie Verhoeven commence par préciser ce qui distingue la valeur, la norme et la connaissance, pour ensuite retracer la transformation des relations entre valeurs, normes et faits dans le passage de la première à la seconde modernité. Cette transformation relève centralement d'un «découplage» entre valeurs et normes et d'un «réajustement» des rapports entre normativité et activité. Dans le champ éducatif, elle s'accomplit à travers la production d'une double logique de rationalisation, «par le haut» et «par le bas», et aux effets pluriels sur les normes professionnelles ainsi que sur la conception de la formation.

Jacques Crinon
jacques.crinon@u-pec.fr

Alain Muller
Alain.Muller@unige.ch

Bibliographie

- Callon, M. (1986). Éléments pour une sociologie de la traduction : la domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc. *L'année sociologique*, 36, 169-208.
- Chartier, A.-M. (2000). Réussite, échec et ambivalence de l'innovation pédagogique : le cas de l'enseignement de la lecture. *Recherche et formation*, 34, 41-56.
- Clot, Y. (2008). *Le travail sans l'homme? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris : La Découverte.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, 1(3), 47-70.
- Kahn, S. (2010). Les réformes contre le redoublement ou les limites des recherches non collaboratives. *Recherches en éducation, hors-série n° 1*, 71-84. Récupéré sur le site de la revue : <<http://www.recherches-en-education.net/spip.php?article130>>.
- Kennedy, M. M. (1983). Working knowledge. *Knowledge: Creation, diffusion, utilization*, 5(2), 193-211. Récupéré sur le site de la Michigan State University : <https://www.msu.edu/~mkennedy/publications/docs/Research%20and%20Practice/DUI_Stuff/Working%20Knowledge/Kennedy%20Working%20Knowledge.pdf>.
- Rayou, P. et Legros, V. (2008). Entretien : Patrick Rayou. *Recherche et formation*, 58, 57-69.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail*. Paris : PUF.
- Ogien, R. (1996). Normes et valeurs. Dans M. Canto-Sperber (dir.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale* (p. 1 354-1 368). Paris : PUF.
- Quine, W. V. (1953). *From a logical point of view*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Ricoeur, P. (1977). Le discours de l'action. Dans D. Tiffeneau (dir.), *La sémantique de l'action* (p. 3-137). Paris : Éditions du CNRS.
- Schwartz, Y. (2007). Un bref aperçu de l'histoire du concept culturel d'activité. *Activités*, 4(2). Récupéré sur le site de la revue : <<https://journals.openedition.org/activites/1728>>.

- Singly (de), F. (2004). Le statut de l'enfant dans la famille contemporaine. Dans F. de Singly (dir.), *Enfants – adultes. Vers une égalité de statut?* (p. 17-32). Paris : Universalis.
- Tardif, J. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Verhoeven, M. (2012). Normes scolaires et production de différences. *Les sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, 45, 95-121.
- Wanlin, P. et Crahay, M. (2012). La pensée des enseignants pendant l'interaction en classe. Une revue de la littérature anglophone. *Éducation et didactique*, 6(1), 9-46.