
Le stage en enseignant du point de vue de sa didactique : réflexions autour de la constitution du champ disciplinaire en Argentine

Las prácticas de enseñanza desde su didáctica : reflexiones en torno a la constitución del campo disciplinar en Argentina

Marcos Maldonado



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rdlc/7906>

DOI : 10.4000/rdlc.7906

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Ce document vous est offert par Université de Genève / Bibliothèque de Genève



Référence électronique

Marcos Maldonado, « Le stage en enseignant du point de vue de sa didactique : réflexions autour de la constitution du champ disciplinaire en Argentine », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 17-2 | 2020, mis en ligne le 27 avril 2020, consulté le 17 septembre 2023. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/7906> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.7906>

Ce document a été généré automatiquement le 16 février 2023.



Creative Commons - Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International
- CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Le stage en enseignant du point de vue de sa didactique : réflexions autour de la constitution du champ disciplinaire en Argentine

Las prácticas de enseñanza desde su didáctica : reflexiones en torno a la constitución del campo disciplinar en Argentina

Marcos Maldonado

La formation des professeurs de lettres (espagnol) à l'Université de Buenos Aires : Tensions épistémologiques entre la didactique et les disciplines

- 1 En Argentine, la formation des enseignants de langue et de littérature (espagnole langue maternelle) du secondaire est confiée aux universités et aux instituts d'enseignement supérieur (l'équivalent des Hautes Écoles Pédagogiques). Les étudiants, après avoir terminé le cycle secondaire obligatoire, accèdent directement à la formation professorale. L'apprentissage des savoirs disciplinaires (linguistique et littéraire) et la formation pédagogique se déroulent en parallèle pendant quatre ou cinq ans, selon l'institution formatrice. À l'Université de Buenos Aires, la formation disciplinaire est fournie par des spécialistes dans les différents domaines des sciences du langage et de la littérature, tandis que la formation pédagogique générale est assurée par les professeurs du département des sciences de l'éducation. Au cours de la dernière année, les étudiants reçoivent la formation pédagogique spécifique, didactique de l'espagnol (L1) et méthodologies de l'enseignement, et effectuent dans une école secondaire un stage de prise en charge dont la tâche principale est l'enseignement. L'activité du stage se déroule en alternance entre le contexte scolaire et le contexte universitaire. Les responsables de cette activité sont les professeurs formateurs

spécialisés dans le domaine de la didactique de l'espagnol qui ont le rôle de guider, d'observer et d'évaluer le processus de la pratique. Ces professeurs appartiennent au département Lettres, car ce sont des professeurs de langues et de littérature qui ont été formés dans le domaine de la didactique disciplinaire.

- 2 Selon Davini (2015 : 13-21), la construction historique de la formation des professeurs du secondaire en Argentine a conduit à placer la formation des enseignants dans les départements ou facultés des disciplines scientifiques, telles que Lettres, Mathématiques ou Sciences naturelles, créant des tensions épistémologiques entre celles-ci et Sciences de l'éducation. Sous l'argument de la nature de l'objet d'enseignement, les disciplines scientifiques considèrent que la formation initiale relève de leur compétence, puisque les savoirs sur l'apprentissage à enseigner sont construits en relation avec l'objet de savoir disciplinaire. Dans le domaine des sciences de l'éducation, on soutient que certaines disciplines n'ont pas la capacité d'aborder des phénomènes spécifiques au processus d'enseignement et d'apprentissage qui vont au-delà du contenu (Davini, 2015 : 20). Cette dissociation conduit la formation des enseignants vers l'apprentissage de situations didactiques dénaturées qui se concentrent sur l'objet de savoir et non sur la complexité de l'ensemble des relations du triangle didactique. Face à ces divergences, les didactiques disciplinaires ont essayé de se construire en tant que disciplines autonomes qui cherchent à s'éloigner des interventions des deux autres domaines. Pour cette raison, les didactiques seront chargées de fournir la formation pédagogique spécifique aux futurs enseignants et seront également responsables du stage en enseignement.
- 3 Pour en revenir au cas de la formation des professeurs d'espagnol à l'Université de Buenos Aires, les discussions entre les disciplines scientifiques, les sciences de l'éducation et la didactique de l'espagnol tournent autour du degré d'intervention que ceux-ci ont ou souhaitent avoir dans la formation pédagogique spécifique. Au sein des sciences de la langue et de la didactique, les conflits proviennent du choix des contenus à enseigner et de la méthodologie d'enseignement, tandis qu'au sein des sciences de l'éducation et de la didactique disciplinaire, le focus est mis sur le moment du stage. C'est à propos de ce moment précis de la formation que nous nous interrogeons sur son appartenance et la pertinence de l'intervention des différents domaines qui sont en jeu. *Est-ce que les sciences de la langue sont celles qui devraient, outre la didactique disciplinaire, intervenir dans les pratiques des futurs enseignants ? Est-ce que la science de l'éducation est celle qui devrait prendre en charge le stage d'enseignement avec la didactique de l'espagnol ? Ou est-ce que la didactique de l'espagnol est la seule qui dispose des instruments nécessaires et de la pertinence épistémologique pour prendre en charge ce moment de la formation, comme elle le fait depuis des années ?* Le stage en enseignement a une construction historique hybride, selon Edelstain (2013 : 35), entre la théorie et la pratique, entre l'académique et l'école. Mais, si l'on considère sa référence théorique éclectique et son syncrétisme méthodologique *est-il un domaine autonome, avec des problématiques particulières différentes de celles de la didactique de l'espagnol et des autres sciences ? A-t-il suffisamment d'éléments pour réfléchir à une didactique de la formation des professeurs d'espagnol ?* En nous basant sur le cas du stage en enseignement de la formation des professeurs d'espagnol à l'Université de Buenos Aires, nous allons essayer de réfléchir à ces questions.

Le champ disciplinaire de la didactique des langues

- 4 Se référer à l'existence d'un champ d'une discipline implique d'entrer dans des débats épistémologiques sur les frontières que celle-ci établit par rapport aux autres disciplines. Notre hypothèse sur la nécessité d'aborder la formation des enseignants et la recherche sur les problématiques qu'elle soulève est basée sur les procédures de construction des didactiques disciplinaires. Prenons l'exemple de la didactique langue maternelle ou *de scolarisation*, selon Dolz et Gagnon (2017 : 186).
- 5 Dans les années 1970, selon Schubauer-Leoni (2017 : 168-169), les didactiques disciplinaires commencent leurs mouvements d'autonomisation par rapport à la didactique générale en plaçant au centre de leurs préoccupations le savoir et les conditions de sa diffusion dans les établissements scolaires. Le déplacement du centre d'intérêt proposé par la didactique des disciplines a permis, d'une part, de refuser les approches applicationnistes de la psychopédagogie piagétienne et, d'autre part, d'interroger « les sciences du sujet et des organisations sociales sur l'oubli du savoir enseigné qui les caractérise » (p. 168). Plus tard, les travaux de Chevallard (1985) sur la *transposition didactique* et de Brousseau (1998) sur le *système didactique* ont émergé du besoin de replier le champ de la didactique disciplinaire sur le savoir. Du côté de la langue, en France, c'est la didactique du français langue seconde qui va d'abord émerger comme une discipline qui tente de se détacher de la didactique générale. Selon Schubauer-Leoni (2017), c'est la linguistique appliquée, issue des apports du structuralisme et, plus tard, du générativisme, qui a eu dans sa tutelle les réflexions autour de l'enseignement de l'objet « langue ». L'article de Bronckart et Schneuwly (1991) reflète la nécessité de constituer le domaine de la didactique de la langue maternelle, un texte fondateur, tant dans la construction de la didactique française que de la didactique espagnole. Pour Dolz et Gagnon (2017 : 183), la nouvelle discipline sera définie par l'étude des « phénomènes d'enseignement et d'apprentissage des langues et les relations complexes entre les trois pôles du triangle didactique » et se situera entre le théorique et le pratique, entre l'école et l'extrascolaire, entre les carrefours, selon Bombini (2015), des différents domaines constitués (linguistique, psychologique, sociologique, histoire, etc.).
- 6 Quant aux sciences de référence de la didactique de la langue maternelle (Daunay et Reuter, 2008 ; Daunay, 2018), le fait d'être une discipline de frontières, elle a la capacité de marcher sur la corniche des autres disciplines sans courir le risque d'être pris dans un domaine qui n'est pas dans leur compétence. Cette élasticité épistémologique large que lui donne son histoire lui permet de s'approcher ou de s'éloigner de ses référents en fonction des besoins de ses problématiques. Daunay (2018) identifie les orientations de la didactique à partir de ces approches. Pour l'auteur, on distingue trois types d'orientations : *épistémologiques*, lorsque la didactique s'intéresse aux contenus disciplinaires et aux apports des disciplines qui parlent de ces contenus ; *subjectivistes* ou *psychologiques*, lorsqu'elle se concentre sur les théories de référence de l'enseignement et de l'apprentissage et sur les sujets (pédagogie et psychologie) ; et *praxéologiques*, lorsque les pratiques effectives sont mises en avant (disciplines scolaires, sociologie).

De la production des savoirs et la formation des enseignants

- 7 La didactique disciplinaire en tant que discipline de recherche définit son territoire d'action, selon Reuter (2013), par opposition aux autres espaces dans lesquels elle opère, tels que les pratiques d'enseignement et d'apprentissage des contenus disciplinaires, les prescriptions et recommandations. Pour l'auteur, il existe deux conceptions de la recherche didactique : le modèle *abstrait*, centré sur la description et l'analyse des pratiques sans y intervenir, et le modèle *interventionniste*, qui donne à la science un rôle de guide qui définit de manière prescriptive les « bonnes pratiques ». Entre ces deux modèles, selon l'auteur, il y a une troisième position, celle de *l'implication*, qui reconnaît le rôle de la science dans la génération de nouvelles pratiques, avec un horizon praxéologique, visant à aider et améliorer les pratiques existantes. Dans cette perspective, le chercheur s'implique dans le contexte des pratiques et y cherche les vrais problèmes de sa recherche. Proche de cette position, Bombini (2018a) soutient que la production de connaissances ne devrait pas être régie par les procédures académiques classiques qui valident les pratiques scientifiques par opposition aux pratiques éducatives. Pour lui, la didactique de l'espagnol est une discipline d'intervention, mais cette intervention suppose « un involucramiento directo en términos propositivos y prácticos con el campo de la enseñanza en distintos niveles y modalidades del sistema educativo como así también con el campo de la formación inicial y continua de profesores¹ » (Bombini, 2018a : 6). Dans la production des savoirs, la didactique disciplinaire inclut les acteurs des autres espaces évoqués par Reuter (2013) et conçoit la recherche comme une tâche collective à laquelle participent aussi bien les chercheurs que les enseignants, les formateurs et les étudiants.
- 8 L'horizon praxéologique de la recherche en didactique permet au savoir y issu de devenir un savoir didactique, que l'on peut résumer comme des *savoirs-être* et des *savoirs-faire* sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage autour des contenus linguistiques et littéraires. Hofstetter et Schneuwly (2009), préoccupés par le problème du savoir dans les institutions de formation, partent de la distinction faite par Barbier (1996) entre *savoirs objectivés* et *savoirs détenus* pour se concentrer sur les savoirs formalisés et leur mobilisation dans l'action. Dans les savoirs objectivés, ils reconnaissent les *savoirs à enseigner* (l'ensemble des savoirs disciplinaires) et les *savoirs pour enseigner* (l'ensemble des savoirs qui permettent aux enseignants de développer leur activité professionnelle). La transmission ou la transposition de ces savoirs dans le domaine du stage pose un problème qui dépasse les capacités de la didactique des langues. Alors que Bombini (2018a) reconnaît que la production du savoir de la discipline implique la formation des enseignants, la transformation du savoir didactique vers un contenu d'enseignement génère une situation différente en termes d'enseignement et d'apprentissage. Cela nous permet d'affirmer que l'objet de savoir n'est pas la langue et la littérature, mais les savoirs pour enseigner la langue et la littérature. Les sujets de la situation didactique de la formation sont très différents et ont des buts différents de ceux que l'on trouve en classe dans le contexte des écoles. Au fur et à mesure que la nature de l'objet de savoir change, les problématiques des processus d'enseignement et d'apprentissage sont placées dans un nouveau domaine. C'est ici, dans ce lieu étroit qui se situe entre la didactique des langues et la formation des enseignants, à la frontière entre l'université et l'école, que se construit la nécessité

de penser à une nouvelle didactique spécifique : la didactique de la formation des enseignants.

La formation des enseignants, de l'objet à apprendre au savoir à enseigner

- 9 On pourrait dire que la formation (initiale) des enseignants est reconnue comme un espace de professionnalisation dans lequel les « spécialistes » d'un domaine de savoir, étudiants en linguistique, en mathématiques, en biologie, etc. « apprennent à enseigner ». Le savoir disciplinaire cesse d'être l'objet d'apprentissage et devient un *savoir à enseigner*. Dans ce cas, le spécialiste se trouve face à des théories générales qui lui parleront des sujets d'apprentissage, tels que la psychologie, la pédagogie, la didactique générale et à des théories orientées vers l'enseignement de l'objet disciplinaire, la didactique disciplinaire. Mais ils seront aussi confrontés au terrain et aux pratiques effectives, c'est-à-dire à l'école, aux sujets concrets et aux problèmes contextualisés qui dépassent les approches théoriques. Selon Gagnon et Balslev (2012 : 150), suivant Plane et Ropé (1997) et Thévenaz-Christen et Sales-Cordeiro (2007), la formation des enseignants représente un processus complexe et étagé qui implique l'apprentissage d'une combinaison d'objets et de démarches, c'est-à-dire l'articulation de la construction de savoirs didactiques et des capacités d'agir dans une discipline scolaire à enseigner.
- 10 En Argentine, le stage a été traversé par le problème de la relation entre le théorique et le pratique, entre le savoir académique et le savoir d'expérience. Davini (2015) retrace les différents courants qui ont marqué les pratiques d'enseignement dans la formation initiale, allant de « l'application des méthodes » d'enseignement au développement des compétences dans l'utilisation des techniques en passant par la conception d'un espace de réflexion sur la complexité de la tâche d'enseignement dans les contextes concrets des pratiques.
- 11 Une grande partie de la recherche sur la formation des enseignants s'est intéressée aux problématiques que les pratiques d'enseignement engendrent autour de la relation théorique pratique et à l'impact que celles-ci peuvent avoir sur les futurs enseignants.

Le stage : l'alternance entre contextes et rôles

- 12 Dans le cadre de la formation initiale, nous considérons le stage comme l'activité dans laquelle les étudiants entrent dans les écoles afin de réaliser leurs premières expériences d'enseignants. Suivant Edelstein (2013 : 35), nous considérons que ce contact avec l'école met en jeu une multiplicité de relations : « vínculos entre instituciones, con historias y trayectorias diferentes ; vínculos entre sujetos sociales cuya pertenencia los coloca en lugares que portan socialmente significados también diferentes² ». Cette pratique implique, en outre, un processus complexe de transformation identitaire (Vanhulle, 2009), puisque les stagiaires, en premier lieu, changent leur relation avec l'objet d'étude (Bombini, 2012 : 5) et assument des rôles en alternance, étudiant, enseignant, stagiaires, qui se manifestent selon le contexte et le contact avec les sujets concernés : professeur formateur, élèves, enseignant de l'école.

- 13 La complexité de cette identité multiforme assumée au cours de l'activité de formation implique également des responsabilités différentes : en tant qu'étudiants, ils sont évalués par leur formateur, par l'institution formatrice. L'activité fait partie d'un processus d'évaluation de certification. En tant qu'enseignants, ils sont responsables de l'apprentissage et de l'évaluation des élèves du cours. D'autre part, le rôle de stagiaire, dans le contexte scolaire, les place à un point intermédiaire entre les pairs enseignants et les étudiants universitaires ou en formation.
- 14 Les sujets qui interagissent dans cette activité sont nombreux et assument différents degrés de responsabilité dans la formation. En général, Edelstein et Coria (1995) en reconnaissent trois : les stagiaires, les professeurs formateurs et les professeurs de l'école. Le sujet *stagiaire* est un rôle créé par l'institution formatrice et signifie, pour les auteures, la possession d'une double identité : c'est un étudiant avancé qui doit « asumir un conjunto de acciones propias de la tarea docente asumir un ensemble d'actions propres à la tâche d'enseignement » mais « no sería ni un cosa ni la otra, o mejor, no ocuparía ni una ni otra posición³ » (Edelstein et Coria, 1995 : 33). Ce sujet, avec une trajectoire ou une situation biographique particulière, est un agent dont l'action est dirigée/observée/évaluée par les deux autres sujets. Quant au *professeur formateur*, comme le soutiennent Altet, Paquay et Perrenoud (2002), son rôle et sa caractérisation sont très divers. Certains ont une formation dans le domaine, d'autres sont des enseignants des écoles qui partagent leur temps avec l'Université et utilisent leur expérience quotidienne pour former les stagiaires. Quelle que soit leur origine, on pourrait dire, en suivant Edelstein et Coria (1995), que ce sont des experts qui appartiennent à l'institution de formation et qui ont une expérience des pratiques d'enseignement. À partir de ce lieu, ils assument deux types de rôles : celui de professeur orienteur et celui de professeur évaluateur. En tant que formateur, il est chargé de guider les stagiaires dans l'activité et met en place une série de dispositifs qui lui permettent d'analyser les pratiques. En tant qu'évaluateur, il est responsable de la certification de l'apprentissage des stagiaires. Enfin, les *enseignants de l'école* sont ceux qui ouvrent les portes de leurs cours afin que le stagiaire puisse développer ses pratiques. Leur degré d'implication dans la formation varie. Dans certains cas, ils sont responsables de l'évaluation et de l'orientation, dans d'autres, ils ne font que conseiller et observer les classes.

Circulation des savoirs et double triangulation

- 15 Dans l'activité du stage, comme déjà mentionné, la formation implique une alternance entre deux contextes différents (Vanhulle, Merhan, Ronveaux, 2007) : l'institution formatrice (universitaire) et l'institution scolaire. Cela signifie que des savoirs de nature différente émergent de ces deux contextes. Dugal et Léziart, (2004) reconnaissent que, dans la formation initiale, plus concrètement lors des stages, la source des savoirs ne se situe pas seulement dans la sphère académique, c'est-à-dire de la production scientifique, mais de l'action même des sujets. Les stagiaires produisent des savoirs à partir de leurs propres expériences. Ces savoirs sont transposés dans le contexte de l'université, où ils sont confrontés à des savoirs scientifiques et validés, reformulés ou rejetés. Cette transition d'un contexte à un autre que les stagiaires doivent expérimenter implique une circulation des savoirs. Gagnon et Balslev (2016 : 5) soutiennent que, contrairement à la transposition didactique de Chevallard, qui répond à une logique descendante ou ascendante, dans la circulation des savoirs du stage, les

savoirs s'inscrivent dans une « logique horizontale et ils permettent dès lors d'intégrer le discours des acteurs, d'accorder ainsi une place importante à la manière dont ils négocient, interrogent, interprètent et reformulent le savoir d'un contexte à un autre ».

- 16 La logique horizontale résultant de l'alternance de l'activité de formation définit la situation didactique du stage différemment de tout autre système didactique. Portugais (1995), intéressé par la caractérisation de l'objet de savoir de la formation professionnelle, reconnaît que, pendant le stage, la situation didactique, au sens de la théorie de Brousseau (2007), se construit au contact de deux situations didactiques différentes, dont les sujets (professeur formateur et stagiaire) présentent différents types d'implications. Ce double système, dans sa circularité, se réfère les uns aux autres (Gagnon, 2015). Le formateur est en dehors de la situation didactique de la classe et, à partir de là, essaie de l'interpréter et de comprendre les actions réalisées par le stagiaire. D'autre part, ce dernier, dans son rôle d'enseignant, est impliqué dans la situation de la classe et, à partir de là, pendant l'action elle-même, cherche à trouver des solutions pour guider l'apprentissage des élèves. Cette particularité, pour Portugais (1995), permet de considérer le système dans lequel le formateur, le stagiaire et l'objet de savoir de chacun sont insérés comme un système didactique en soi. Dans la Figure 1, on voit que le stagiaire, dans le système de formation (SF), occupe la position de l'étudiant, tandis que dans la salle de classe (SC), celle du professeur. L'objet de savoir, dans le premier est le savoir didactique, tandis que dans l'autre est le savoir de la discipline.

Image 1000953400005E26000033646730CB077F2A2D0E.emf

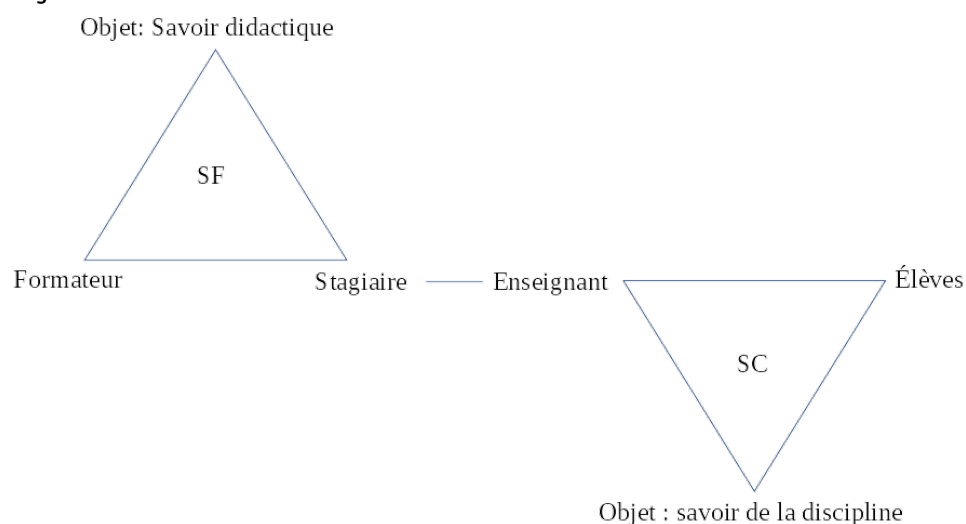


Figure 1 – Système didactique du stage. Source : Adapté de Gagnon (2015 : 138)

- 17 Le savoir de la formation, au sein de ce système, se construit à partir de la mise en relation des savoirs didactiques et disciplinaires (savoirs à enseigner, savoirs pour enseigner) que les stagiaires ont acquis dans les SF avec les savoirs pratiques, nés des expériences sur le terrain. Le savoir de la formation se construit donc progressivement à travers les « déséquilibres et rééquilibres successifs qui sont induits par les contraintes de l'expérience et de l'action » (Portugais 1995 : 340, cité par Gagnon 2010).
- 18 Gagnon (2015), sur la base de la proposition de Portugais (1995), propose de représenter la relation dynamique entre les deux systèmes didactiques par une double

triangulation, Figure 2, dans laquelle chaque système a l'autre comme référence. L'objet de la formation est donc représenté par le système didactique de la classe.

Image 1000A9480003EE6000025CD6822F84ED56688ED.emf

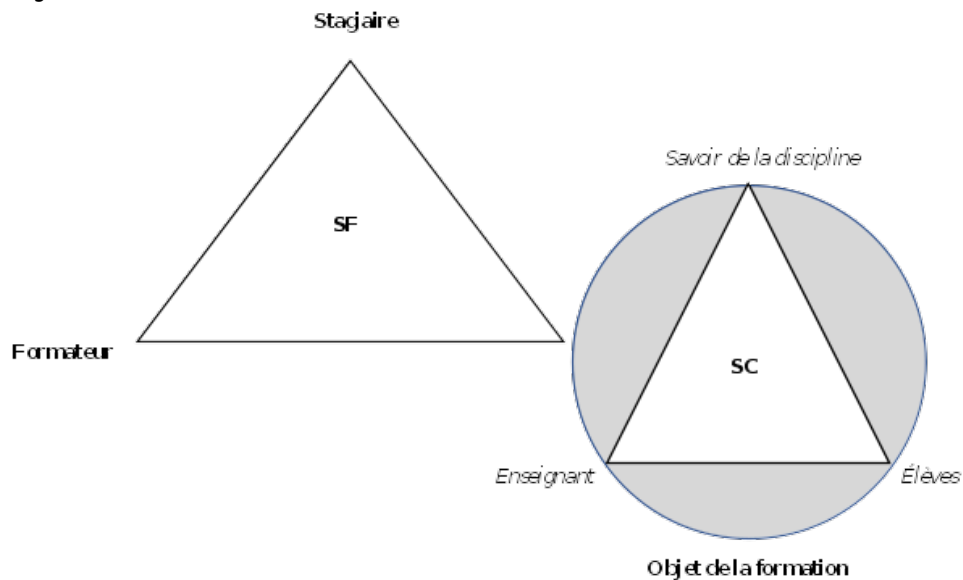


Figure 2 – Double triangulation du système didactique du stage

- 19 La compréhension de la situation de la formation à partir des théories de la double triangulation et de la circulation des savoirs a une forte implication dans la définition de l'objet de savoir du stage. Le stagiaire passe d'un sujet passif qui assimile des contenus théoriques et applique des méthodes prédéfinies à un sujet qui agit et expérimente des situations d'enseignement et d'apprentissage dans des contextes réels. Il assume la responsabilité des problèmes, des tensions et des conflits que la classe, par sa singularité, lui impose. Ces résistances et la capacité de réagir du stagiaire pour les surmonter sont l'objet du stage. On n'est donc pas devant un objet de savoir théorique, objectif, mais devant un objet empirique, un savoir qui se construit à partir de la subjectivité de l'expérience des sujets de la formation. L'objectivation, la transformation de cette connaissance empirique en savoir transmissible a lieu dans la situation de formation, lorsque le stagiaire apporte son expérience, la conceptualisation qu'il a effectuée dans l'action, et la confronte au regard des experts et des théories.
- 20 Les particularités du système didactique nous positionnent face à d'autres problématiques qui sont différentes de celles que nous rencontrons dans les situations d'enseignement d'un savoir disciplinaire. Les instruments, les moyens, sont orientés vers la mise en relation des différents savoirs issus des deux contextes, deux savoirs de natures différentes, l'un théorique et l'autre pratique, qui permettent la construction des savoirs de la formation. Ces problèmes convergent vers le même besoin : la création d'un espace de réflexion et d'action communes qui cherche à comprendre les particularités du système de la formation et construit empiriquement des modèles visant à améliorer la qualité de la formation des enseignants selon les contextes réels des pratiques professionnelles.

Vers une didactique de la formation des enseignants comme discipline de recherche et d'implication

- 21 Le parcours historique de la constitution des didactiques disciplinaires, les différences entre les systèmes didactiques et les particularités de la construction des savoirs de la formation nous conduisent inévitablement à penser à un domaine spécifique qui existe, mais qui a été occupé jusque-là par différentes disciplines.
- 22 La didactique professionnelle est née en France dans les années 1990 par la volonté d'un groupe de chercheurs d'introduire l'analyse du travail comme méthode d'apprentissage et de développement des capacités dans la formation des adultes. Cette discipline, bien qu'ayant un intérêt didactique pour les processus de transmission et d'appropriation des connaissances, met l'accent sur l'activité plutôt que l'objet de savoir. Selon Pastré (2015), la didactique professionnelle repose sur trois orientations. La première considère que l'apprentissage est indissociable de l'analyse de l'activité des acteurs. Du point de vue du développement, il existe une continuité entre agir et apprendre de et dans l'activité. La deuxième orientation postule que la formation des compétences professionnelles dépend de l'observation directe de l'activité sur le terrain et non de l'analyse de situations créées dans la situation de formation. Enfin, troisièmement, la théorie piagétienne des schémas d'action et de la conceptualisation permet de comprendre comment développer une intelligence de l'action.
- 23 La didactique professionnelle, telle qu'elle est comprise dans la tradition française, a pour principal intérêt l'analyse réflexive de l'activité située, c'est-à-dire de l'analyse du travail effectif, dans son contexte et ses problématiques. La discipline s'attache donc à rechercher des méthodes efficaces qui potentialisent l'analyse de l'activité et du développement cognitif des étudiants. En général, les recherches sont guidées par les problèmes du développement cognitif chez l'adulte, l'apprentissage dans l'activité, les processus de conceptualisation dans l'action et les dispositifs de formation.
- 24 Malgré les apports importants que la nouvelle discipline a apportés à la formation professionnelle, Pastré, Mayen et Vergnaud (2010) reconnaissent que, dans le domaine de la formation des enseignants, l'analyse de l'activité est loin des professions techniques par ses caractéristiques sociales et empiriques et par le rôle central du langage comme instrument de travail. Au-delà de cet écart entre les professions techniques et humanistes, la contribution de la didactique professionnelle au domaine de la formation des enseignants peut être considérée comme pertinente en raison de la nécessité d'introduire l'analyse de l'activité effective dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. L'analyse des pratiques, dans une perspective de réflexion (Schön, 1987 ; Perrenoud, 2001), se concentre sur trois points. La première est l'expérience subjective de l'action dans le contexte de la classe, qui fait émerger des problématiques didactiques réelles, c'est-à-dire des problèmes liés à l'ingénierie didactique, qui est orientée vers la médiation de l'apprentissage d'un contenu de savoir. Les processus d'enseignement et d'apprentissage se voient dans leur singularité et dans la subjectivité des visions des sujets qui agissent. Le deuxième point est le traitement de ces problèmes à partir de l'analyse historique des instruments didactiques. La réflexion sur les pratiques réelles est confrontée aux théories didactiques disciplinaires du point de vue historique culturel, c'est-à-dire que les théories sont personnalisées, interprétées pour offrir une réponse à la singularité du problème. Enfin, le troisième point, la recherche de solutions est basée sur la validation sociale. Le praticien construit ses

actions en fonction de sa dimension sociale, de la confrontation avec la subjectivité de l'Autre. De ce point de vue, la conception subjectiviste individuelle de la conceptualisation dans l'action et la conformation des schémas d'action de la didactique professionnelle est dépassée par une conception intersubjective du développement professionnel des enseignants. L'analyse de l'activité ou des pratiques d'enseignement croise sa propre subjectivité et celle de l'Autre pour construire des modèles d'actions originales qui se situent à un point à égale distance des pratiques historiques, entre innovation et continuité.

- 25 Une didactique de la formation des enseignants pourrait s'inspirer des principales préoccupations de la didactique professionnelle pour réorienter ses forces dans la recherche de modèles de formation qui placent le sujet, par sa singularité, sa capacité à réagir et à régler ses actions selon la situation et par sa relation avec l'historicité des instruments, au centre de leurs préoccupations. La recherche dans ce domaine devrait permettre de dépasser les discussions entre une prédominance du théorique ou de la pratique vers une conception de la co-construction du théorique à partir de la pratique sur la base de la réflexion didactique de l'expérience subjective.

La place de la didactique de la formation des enseignants, entre l'historique et le politique

- 26 La place de la formation des enseignants de l'espagnol (L1) à l'Université de Buenos Aires a été historiquement un champ de bataille entre trois forces qui, selon le moment, ont assumé leur responsabilité : la didactique générale, les disciplines scientifiques et la didactique de l'espagnol. Ces dernières années, en Argentine, la formation des enseignants a été confiée à la didactique disciplinaire, qui se trouve à son tour dans les espaces institutionnels des disciplines : lettres, sciences sociales, mathématiques, etc. Bombini (2018b), dans son récit sur l'histoire de la didactique de la littérature en Argentine, atteste l'appropriation légitime de la formation initiale des enseignants de langue et de littérature par la didactique disciplinaire. Cette configuration historique du lieu de formation actuel place cette didactique dans la nécessité de négocier son discours méthodologique avec les sciences de l'éducation, les disciplines de référence et les disciplines scolaires.
- 27 Une didactique de la formation des enseignants ne serait pas étrangère à ces pratiques de validation, puisqu'il faudrait aussi négocier sa place et son champ d'action. Contrairement à la didactique disciplinaire, les savoirs ou contenus de la formation ne seraient pas construits à partir du dialogue avec les disciplines scientifiques, mais à partir du contact avec la didactique disciplinaire elle-même. De ce point de vue, on pourrait imaginer que la didactique de la formation se situe dans le champ des didactiques disciplinaires, permettant un cadrage, une orientation et un approfondissement des réflexions méthodologiques auxquelles elles sont déjà habituées à mener à bien. Leurs méthodes, pratiques et dispositifs d'enseignement et d'apprentissage seraient caractéristiques de cette nouvelle discipline.
- 28 La question que l'on pourrait se poser à cet égard est de savoir quel serait le degré d'appartenance ou de dépendance à la didactique disciplinaire et quelle serait sa capacité d'action autonome. Un travail épistémologique et empirique plus approfondi devrait tenter de répondre à cette question et de déterminer s'il s'agit d'une discipline nouvelle et indépendante ou d'un domaine spécifique de chaque didactique.

Conclusion

- 29 L'espace d'action et de réflexion sur la formation des enseignants existe en tant que tel et a une grande importance sociale, ainsi qu'épistémologique, en raison de son impact sur les politiques éducatives. Ce domaine bouge et sa responsabilité passe de main en main en fonction des courants théoriques et des contextes historiques culturels (et politiques) de l'Argentine. Notre réflexion ne visait pas à parler d'un domaine déjà constitué, mais de son lieu d'appartenance et de sa nécessité de le définir. Réfléchir sur la formation des enseignants d'espagnol à partir de sa spécificité nous a permis de montrer les différences entre les systèmes didactiques qu'elle a par rapport à celle qui concerne la didactique de l'espagnol. L'objet de savoir n'est pas un contenu disciplinaire, produit d'un processus de transformation d'un savoir scientifique, mais un contenu conformé par un savoir didactique et par un savoir empirique sur les pratiques. La nature de l'objet de la formation constitue un système didactique et dynamique propre qui dépend des actions des sujets dans le contexte de la classe.
- 30 La didactique de la formation des enseignants, en tant que discipline de recherche, s'intéresserait aux problèmes de la conceptualisation dans l'action et de la transformation de ces conceptualisations en savoir didactique, en savoir d'action. Elle s'intéresserait également aux processus d'apprentissage produits par l'analyse réflexive des pratiques efficaces et par la construction du profil de l'enseignant à partir de son rôle d'acteur social. En tant que discipline d'intervention et d'implication, la didactique de la formation traiterait des problèmes contextualisés qui découlent de sa situation de frontière ou de transfert entre l'académique et le pratique, entre l'université et l'école. Son horizon praxéologique serait orienté vers la recherche de dispositifs et de modèles qui mettent le sujet et son expérience au centre de la formation.
- 31 Délimiter la formation des enseignants dans l'intérêt d'une didactique nous permet de concentrer nos forces pour expliquer et comprendre les processus en jeu et de nous rassembler en tant que chercheurs de formation des enseignants, au-delà du champ disciplinaire auquel nous appartenons. En d'autres termes, cela nous permettrait de valider notre discours méthodologique face aux autres sciences.

BIBLIOGRAPHIE

- Altet, M., Paquay, L., Perrenoud, Ph. (2002). « L'incertaine professionnalisation des formateurs d'enseignants ». Dans M. Altet et al., *Formateurs d'enseignants*, (p. 7- 16). Paris-Bruxelles : De Boeck.
- Barbier, J. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
- Bombini, G. (2012) *Escribir la metamorfosis. Escritura y formación docente*. Buenos Aires : El hacedor.
- Bombini, G. (2015). *Textos retocados. Lengua, literatura y enseñanza*. Buenos Aires : El hacedor.

- Bombini, G. (2018a). Didáctica de la lengua y la literatura : entre la intervención y la investigación, *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 11 (4), 5-20. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.784>.
- Bombini, G. (2018b). *Misceláneas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education. Research and practice*. London : Continuum
- Bronckart, J.-P., et Schneuwly, B. (1991) « La didactique de la langue maternelle. L'émergence d'une utopie indispensable », *Éducation et Recherche*, 13, 8-26.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage
- Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Didier.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Paris : La pensée sauvage éditions
- Daunay, B. (2018). « L'invention d'une discipline : la didactique ». *Doctoriales du 2Cr2D - Centre de compétences romand de didactique disciplinaire*, Conférence tenue à Fribourg, Suisse le 26 octobre 2018.
- Daunay, B. et Reuter, Y. (2008). « La didactique du français : questions d'enjeux et de méthodes », *Pratiques*, 137-138, p. 57-78.
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires : Paidós.
- Dolz, J. et Gagnon, R. (2017). « Didactique des langues ». Dans A. Van Zanten et P. Rayou (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : UPF, p. 183-187.
- Dugal, J.-P. et Léziart, Y. (2004). « La circulation des savoirs entre recherche et formation : l'exemple des concepts didactiques lors d'une action de formation de conseillers pédagogiques ». *Revue française de pédagogie*, 149 (1), 37-47. <http://dx.doi.org/10.3406/rfp.2004.3171>.
- Edelstain, G. (2013). Prácticas y residencias en la formación de docentes. Claves de análisis de opciones teórico metodológicas. Dans E. M. Miranda y N. A. Paciulli Bryan (Dir.), *Formación de Profesores, Currículum, Sujetos y Prácticas Educativas. La perspectiva de la investigación en Argentina y Brasil*, 1. Córdoba : Universidad Nacional de Córdoba, p. 23-48.
- Edelstein, G. et Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires : Kapelusz.
- Fons, M. et Palou, J. (2014) « Representaciones de los profesores en torno a la didáctica del plurilingüismo. Un proceso de formación », *Tréma*, 42, p. 114-127.
- Gagnon, R. (2015). « Quelques éléments de réflexion autour de la double triangulation didactique : compte rendu d'une étude au secondaire postobligatoire », *Revue des HEP*, 18, p. 127-143.
- Gagnon, R. et Balslev, K. (2012). « La formation des enseignants d'un point de vue didactique : bilan de deux décennies d'articles de *Repères* ». *Repères*, 46, p. 149-174.
- Gagnon, R. et Balslev, K. (2016). « Un geste pour comprendre la transformation des savoirs en formation et en classe : l'institutionnalisation », *Formation et profession*, 24 (3), p. 3-18.
- Hofstetter, R. et Schneuwly, B. (2009). « Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation ». Dans R. Hofstetter et al., *Savoirs en (trans)formation*. Bruxelles : De Boeck Supérieur Raisons éducatives, p. 7-40.

- Martinand, J.-L. (2005). « Didactique ». Dans P. Champi et C. Étuvé (Dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Retz, p. 268-269.
- Pastré, P. (2015). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : UPF.
- Pastré, P., Mayen, P., Vergnaud, G. (2010). « La didactique professionnelle », *Revue française de pédagogie*, 154, p. 154-198.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive*. Paris : ESF éditeur.
- Portugais, J. (1995). *Didactique des mathématiques et formation des enseignants*. Berne : Peter Lang.
- Reuter, Y. (2013). « Didactiques ». Dans Y. Reuter (dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck, p. 69-73.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective Practitioner*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- Schubauer-Leoni, M.-L. (2017). « Didactique ». Dans A. Van Zanten, & P. Rayou, *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : PUF, p. 167-173.
- Vanhulle, S. (2009). « Dire les savoirs professionnels : savoirs de référence et logiques d'action ». Dans R. Hofstetter et al., *Savoirs en (trans)formation*. (p. 245-263). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Vanhulle, S., Merhan, C., Ronveaux, F. (2007). *Alternances en formation*. Bruxelles : De Boeck.

NOTES

1. « une implication directe en termes propositionnels et pratiques dans le domaine de l'enseignement à différents niveaux et modalités du système éducatif ainsi que dans le domaine de la formation initiale et continue des enseignants ».
2. « des liens entre institutions, avec des histoires et des trajectoires différentes ; des liens entre sujets sociaux dont l'appartenance les place dans des lieux aux significations sociales différentes »
3. « assumer un ensemble d'actions propres à la tâche d'enseignement » mais « il ne serait ni l'un ni l'autre, ou plutôt il ne se serait pas approprié de l'un ou l'autre »

RÉSUMÉS

La situation institutionnelle et épistémologique du stage d'enseignement de la formation initiale des enseignants d'espagnol (L1) en Argentine se caractérise par son emplacement à l'intersection des disciplines scientifiques et des sciences de l'éducation, entre le contexte universitaire et le contexte scolaire. Cette situation de frontières a conduit les disciplines à discuter de leurs rôles, de leurs degrés d'intervention et du sens de l'appropriation qu'elles possèdent dans ce domaine. Ces dernières années, les réflexions institutionnelles sur l'élaboration des programmes de formation des enseignants en Argentine se sont concentrées sur la question épistémologique de savoir si les disciplines scientifiques sont directement et absolument responsables de la formation des enseignants ou si, une fois le savoir disciplinaire acquis, c'est exclusivement les

sciences de l'éducation qui doivent assumer le stage. Dans cet article, nous proposons d'aborder ce débat autour de la conformation et de l'appartenance du champ du stage d'enseignement d'un point de vue théorique. L'observation des processus historiques de conformation des didactiques disciplinaires et des apports actuels de la didactique professionnelle permet d'identifier les particularités de la situation d'enseignement-apprentissage du stage et de proposer une délimitation du champ en fonction de ses propres caractéristiques. Notre proposition est soutenue par la nature de l'objet de savoir du système didactique du stage en enseignement, qui diffère de l'objet de la didactique de l'espagnole. Ce n'est pas l'apprentissage de l'objet « langue espagnole », mais l'apprentissage de savoirs à enseigner.

La situación institucional y epistemológica de la pasantía de enseñanza de la formación inicial de profesores en Argentina se caracteriza por estar situada en la intersección entre los campos disciplinares y las ciencias de la educación, entre el contexto universitario y el contexto escolar. Esta situación de fronteras ha llevado a que las disciplinas discutan sus roles, los grados de intervención y el sentido de apropiación que poseen sobre este campo. Las reflexiones institucionales en torno a la conformación de los planes de estudio de la formación docente en estos últimos años a se ha focalizado en la problemática epistemológica de si las disciplinas científicas son las responsables directas y absolutas de la formación de los profesores o, si, una vez adquiridos los saberes disciplinares, Ciencias de la educación debería hacerse cargo exclusivo de las prácticas de enseñanza. En este artículo nos proponemos abordar este debate en torno a la conformación y a la pertenencia del campo de las prácticas de enseñanza desde un punto de vista teórico e histórico-cultural. La observación de los procesos históricos de la conformación de las didácticas disciplinares y los aportes actuales de la didáctica profesional nos permiten identificar las particularidades propias de la situación didáctica de las prácticas de enseñanza y de proponer una delimitación del campo en función de sus propias características de enseñanza y aprendizaje. Nuestra propuesta se sustenta por la naturaleza del objeto de saber del sistema didáctica de las prácticas, que difiere del objeto de la didáctica del español. No es el aprendizaje del objeto "lengua española", sino el aprendizaje de saberes para enseñar.

INDEX

Thèmes : Jeunes chercheur.e.s

Mots-clés : stage d'enseignement, formation des enseignants, champ disciplinaire, Argentine, systèmes didactiques

Palabras claves : prácticas de enseñanza, formación de profesores, campo disciplinar, Argentina, sistemas didácticos

AUTEUR

MARCOS MALDONADO

Marcos Maldonado est titulaire d'un doctorat en didactique des sciences, des langues, des arts et des sciences humaines de l'Université de Barcelone. Il a soutenu sa thèse, intitulée « Circulation des savoirs dans la formation initiale des enseignants de langues et construction du répertoire didactique », en juillet 2019. Il effectue actuellement un post-doc au sein du groupe AFORDENS, Apprentissage, formation et développement professionnels dans l'enseignement, à l'Université de Genève. Ses recherches sont axées sur les activités langagières et la construction de savoirs professionnels et du répertoire didactique dans la formation initiale des enseignants.
marcos.maldonado[at]sorbonne-nouvelle.fr