

Ceci est une traduction mise à disposition par l'auteure, avec l'aimable accord de l'éditeur. Pour citer, merci d'utiliser cette référence : H. Rougemont, "(In)discipline: rapporto con le conoscenze da insegnare e per insegnare degli studenti-tirocinanti della secondaria 2 nel cantone di Vaud", in F. Chello, T. Perez-Roux (a cura di), *Transizioni professionali e transazioni identitarie. Riflessioni pedagogiche sulla trasformazione dell'insegnamento*, ETS, Pisa, 2018, pp. 85-103.

## **(In)disciplines : rapport aux connaissances à enseigner et pour enseigner des étudiants-stagiaires du secondaire 2, en contexte vaudois**

par Héloïse Rougemont

« Nous sommes, pour la plupart d'entre nous, socialisés dans la logique de la recherche explicative classique... Ce qui signifie que les études en sciences sociales, dans lesquelles nous avons été –ou sommes– engagés, contribuent à nous inscrire dans une culture disciplinaire particulière ; que cette culture a une histoire ; et que cette histoire prend racine dans le projet positiviste ».  
(Schurmans, 2011 : 5)

### 1. Introduction

L'une des grandes caractéristiques d'un programme d'enseignement –et peut-être à plus forte raison lorsqu'il s'agit d'enseignement secondaire– est d'être structuré autour des disciplines et donc « d'avoir toujours à voir avec une culture savante, même si sa transformation en savoirs scolaires (...) apparaît plutôt comme la création d'une autre culture, entretenant des rapports complexes et variables avec la première » (Barrère, 2002 : 46).

Ainsi, l'attachement –relatif mais bien réel– des enseignants à la discipline « à enseigner<sup>1</sup> » (celle qu'ils ont initialement élue et au développement de laquelle ils ont déjà consacré un premier cursus académique) peut devenir « le lieu de tensions et d'états d'âme qu'il faut envisager aussi bien structurellement que dans ses conséquences plus individuelles » (Barrère, 2002 : 69). L'auteure associe ces tensions à un véritable travail de deuil, c'est le premier des deux éléments auxquels je fais référence dans le titre de ce chapitre : l'indiscipline dans son sens étymologique de « manque d'instruction », entendue ici comme perte de maîtrise des connaissances disciplinaires.

La transition professionnelle des enseignants débutants sera considérée ici sous l'angle des ajustements opérés par quinze étudiants-stagiaires qui se destinent à l'enseignement au deuxième niveau secondaire pour construire leur positionnement entre *discipline à enseigner* et *discipline pour enseigner*<sup>2</sup> à travers leur confrontation à de nouvelles connaissances disciplinaires : celles promues tout au long de leur formation à l'enseignement d'une année, à la Haute École pédagogique du Canton de Vaud (Suisse)<sup>3</sup>. Je me centrerai sur la dimension épistémologique de leur rapport aux disciplines : quel est leur avis général concernant les connaissances qu'ils abordent à la HEP ? Ont-elles un statut différent des connaissances qu'ils ont construites dans leur discipline à enseigner ? Pourquoi ? Lesquelles considèrent-ils comme généralement utiles, dans leur pratique enseignante ?

Le projet positiviste dont il est question dans l'exergue de ce chapitre, réfère à la Loi des trois états, formulée par Auguste Comte, au début du siècle dernier. Le troisième état –l'état positif– y est envisagé comme « une phase supérieure de la pensée humaine », en rupture avec les approches communicationnelles de la nature (déchiffrer et interpréter en termes théologiques ou métaphysiques les signes qu'elle manifeste). Le positivisme comtien s'attribue alors « le projet exclusif de décrire et de prédire. La connaissance scientifique, selon ce point de vue, porte donc sur des relations entre phénomènes, moyennant l'observation d'enchaînements réguliers » (Schurmans, 2011 : 13). Le tournant positiviste va marquer durablement la pensée scientifique, de telle façon qu'il est, aujourd'hui, difficile de quitter la posture qui en

<sup>1</sup> En référence au titre de cette contribution.

<sup>2</sup> Le vif débat qui se développe à propos de la structuration des connaissances dans les curricula de formation à l'enseignement rend leur formulation malaisée (Pédagogie et/ou didactique ? Approches transversales ? Sciences de l'éducation ? Etc.). Pour un compte rendu complet, le lecteur trouvera des éléments d'intérêt dans Maulini et Perrenoud (2009). Mon propre positionnement sera, quant à lui, déterminé par les découpages que j'induirai des propos des étudiants-stagiaires, dans une phase ultérieure de la recherche dont ce chapitre constitue une première étape.

<sup>3</sup> Ci-après : HEP.

découle, héritée de notre socialisation, principalement scolaire mais véhiculée au quotidien par les différents discours sur la science. Cette posture est à l'origine du paradigme explicatif qui, selon Piron (1996 : 134), reste à ce jour la référence dominante en matière de démarche de recherche dans les sciences sociales, en tant que « cadre normatif conventionnel de la recherche scientifique ». Elle s'incarne dans la figure du « chercheur classique » : « fidèle à l'idéologie dominante de la science, il étudie le monde et tente de le connaître et de l'expliquer. Il observe, peut éventuellement participer, mais il est bien distinct de ce qu'il observe ».

Or, depuis que j'enseigne à la HEP, les réflexions de Schurmans (2011) font singulièrement écho à ma pratique. Certains indices me semblent, en effet, converger vers la tension suivante : une importante proportion des étudiants du secondaire 2 manifestent une certaine résistance face aux cadres conceptuels que je leur enseigne. Cette résistance constitue le deuxième élément auquel je fais référence dans le titre de ce chapitre : elle peut être interprétée, à tort, comme une contestation de l'autorité du formateur et donc comme de l'indiscipline. Certains indices issus de discussions avec les étudiants de mes séminaires me poussent néanmoins à considérer la piste suivante, qui sera retravaillée tout au long de ce chapitre, pour aboutir à des hypothèses ancrées : les étudiants s'inscrivent dans une conception moniste de la science. Pour eux, il n'existe qu'une seule et vraie science, celle fondée sur la raison expérimentale, inspirée des sciences de la nature. Elle se concrétise par une posture objectivante<sup>4</sup> et déterministe (Schurmans, 2011). Ces indices, renforcés par un déploiement institutionnel de grande ampleur, visant à « promouvoir et renforcer la formation par alternance »<sup>6</sup>, m'ont engagée à réaliser une recherche auprès des étudiants d'un séminaire d'intégration que j'anime. Le présent chapitre se structure autour du processus de fabrication d'hypothèses enracinées<sup>7</sup> réalisé durant la phase exploratoire de cette recherche.

## 2. La construction de l'information

### 2.1 Les séminaires d'intégration

Je souhaite initier la description de mon dispositif de recherche en remerciant sincèrement les étudiants du séminaire d'intégration que j'ai animé et qui ont accepté de se livrer à ma recherche. Avec confiance, honnêteté et bienveillance, ils se sont prêtés au dispositif singulier que je leur ai proposé et m'ont offert bien davantage que ce à quoi je m'attendais<sup>8</sup>.

Ma démarche s'inscrit dans l'articulation de trois dispositifs emboîtés : le dispositif des séminaires d'intégration du secondaire 2, au sein duquel j'ai conçu mon propre dispositif de formation et dans lequel se déploie le dispositif de ma recherche.

Donnés en parallèle par dix formateurs, ces séminaires font partie du Plan pour promouvoir et renforcer la formation par alternance. Leur présentation officielle est la suivante : « Ce séminaire accompagne le

<sup>4</sup> La démarche qui découle de cette posture considère que « le réel manifeste des structures stables, indépendantes de l'observateur et accessibles à son investigation » (Berthelot, 1990 : 121).

<sup>5</sup> Philosophie de l'ordre selon laquelle « les événements naturels et sociaux n'adviennent pas de façon aléatoire mais sont le produit de déterminations » (Schurmans, 2011 : 17).

<sup>6</sup> Le Rapport de gestion de 2016 de la HEP est le document externe qui fournit le plus d'information sur l'alternance : « un des principes essentiels des formations à l'enseignement (...) que l'on peut simplifier à l'extrême en distinguant un temps de formation en grands groupes et en séminaires sur le site de la HEP Vaud, et un temps de formation plus individualisé sur les lieux de la pratique professionnelle. (...) Sa mise en œuvre trouve son ancrage d'abord dans la solide tradition helvétique de formation professionnelle, mais également dans la figure du « praticien réflexif », développée notamment par Schön et Argyris dès les années 70 (HEP-Vaud, 2016 : 21) <https://www.hepl.ch/files/live/sites/systemsite/files/comite-direction/rapports-plans/rapport-de-gestion-2016-hep-vaud.pdf>

<sup>7</sup> L'enracinement fait ici référence à la Grounded theory (Glaser & Strauss, 1967).

<sup>8</sup> Au-delà de cette recherche, leur implication dans les discussions par groupe disciplinaire m'encourage à développer un nouveau dispositif de construction de l'information et à pousser plus loin la réflexion sur son utilisation, ses forces et ses limites.

parcours de l'étudiant durant sa formation. Il propose un espace d'intégration des savoirs et des expériences pour faciliter la construction des compétences professionnelles requises d'un enseignant du secondaire 2 ». Les quinze étudiants de ce séminaire se distinguent, outre leur(s) discipline(s) à enseigner, par le type de stage qu'ils réalisent. La plupart (n = 9) réalise un stage dit « accompagné » (stage A) : leur praticien formateur est un enseignant hôte qui les accueille dans sa ou ses classes pour observer et prendre en charge un nombre convenu de leçons. Une minorité des étudiants (n = 6) réalise un stage dit « en responsabilité » (stage B) : ils ont la charge d'une ou plusieurs classes et leur praticien formateur est un collègue qui vient régulièrement évaluer leur travail.

La construction de mon information s'est effectuée durant une séance de séminaire.

## 2.2 Les discussions par groupes disciplinaires

La sixième des huit séances de séminaire collectives étant consacrée à la thématique du rapport au savoir, j'ai réuni les étudiants en quatre groupes disciplinaires (3-4 étudiants par groupe) : Anglais / Français, Espagnol et Latin / Éducation Physique et Sportive (EPS) et Géographie / Biologie et Physique. Je leur ai proposé une liste de quatre ensembles de questions sur lesquelles ils pouvaient débattre librement pendant une heure (40 minutes pour les trois premiers ensembles et 20 minutes pour le quatrième qui est celui qui intéresse plus spécifiquement cette recherche). La seule exigence communiquée pour cet exercice était de garder une trace de leurs échanges sous la forme d'une synthèse, à présenter à l'ensemble des collègues. Des 14 minutes consacrées aux discussions sur le dernier ensemble de questions, j'ai réservé six minutes pour les deux questions finales, qui ont été affichées au dernier moment : j'ai en effet décidé de faire intervenir ces questions plus directives au terme des discussions, pour éviter qu'elles n'influencent les réponses des étudiants. Les discussions des quatre groupes ont été enregistrées et transcrites.

Les trois premiers ensembles de questions, fournis par l'équipe des formateurs des séminaires d'intégration, concernaient respectivement :

- le rapport à la discipline étudiée ou pratiquée (ce que j'ai appelé « la discipline à enseigner »). Ce qu'il y a de plaisant, de coûteux, de difficile dans le fait d'étudier cette discipline, les activités répétées ou systématiques fondamentales, les expériences marquantes, relatives à cette discipline ;
- la branche enseignée au secondaire supérieur. L'importance de la discipline dans la formation intellectuelle des élèves, ce que tout le monde devrait savoir dans cette discipline et ce qui devrait être réservé aux élèves qui vont poursuivre des études supérieures dans cette branche ;
- le rapport à l'apprentissage. Ce qu'il y a de plaisant dans le fait d'enseigner cette discipline au secondaire 2, les éventuels deuils traversés pour devenir enseignant, l'intérêt des élèves pour cette discipline, les méthodes d'apprentissages efficaces pour cette discipline.

Le quatrième ensemble de questions, composé par mes soins, déclinaît le thème « Rapport à la pédagogie, aux sciences de l'éducation » :

- quel est votre avis général concernant les connaissances que vous abordez à la HEP ?
- trouvez-vous qu'elles aient un statut différent des connaissances que vous avez construites dans votre discipline ? Pourquoi ?
- lesquelles vous semblent généralement utiles, dans votre pratique ?
- vous semblent-elles « objectives », « neutres », « généralisables » ?
- comment définiriez-vous la pédagogie ? Les Sciences de l'éducation ?

L'enchaînement des questions visait à induire la construction d'un discours sur le rapport aux disciplines « à enseigner » et « pour enseigner », à travers leur explicitation et leur comparaison (différences et similitudes).

Concernant les avantages de cette technique de construction de l'information, l'écoute des enregistrements engage un premier constat : dans la mesure où tous les étudiants semblent à l'aise avec l'enregistreur, la relation asymétrique pouvant être générée par mon statut de chercheuse et/ou formatrice est réduite. Ainsi, les étudiants expriment des avis dont ils se seraient peut-être abstenus dans une situation d'entretien classique :

- Olivier<sup>9</sup> : (Quel est votre avis général concernant les connaissances que vous abordez à la HEP ?) Ouh hou hou, le sujet fumant (rire) !
- Charlotte<sup>10</sup> : On est enregistrés (rires) !

Se dégage ainsi le sentiment « d'écouter aux portes » et d'être convié dans une connivence conversationnelle définie en grande partie par la socialisation disciplinaire commune (premier cursus académique).

- Nolan<sup>11</sup> : (*Qu'y a-t-il de coûteux, de difficile ou pénible dans votre discipline ?*) Moi, je pense que tu pourrais utiliser la métaphore de la fécondité.
- Julie<sup>12</sup> : Là, en contexte, tu veux dire plus la stérilité ?
- Nolan : C'est à dire que (...) l'institutionnalisation te coupe les ailes.
- Julie : Le formalisme.
- Nolan : Ouais, pas mal !
- Mathieu<sup>13</sup> : Et là, je pense qu'on peut taper sur la linguistique française, je pense que c'est le moment de...
- Nolan : Ouais, alors effectivement !
- Julie : Les rigueur du formalisme de la linguistique.
- Mathieu : Est-ce qu'on peut citer des noms, par exemple (nomme un enseignant de linguistique à l'Université) ? Il faudra demander à la chercheuse de couper ce passage (rires et désaccords à propos de l'enseignant).

Il s'agit d'un discours qui ne cherche pas, dans un premier temps, à s'explicitier en direction de l'extérieur mais qui peut, de cas en cas, s'auto-interrompre pour prendre une forme plus métacommunicative à propos de ce qui pourrait ou ne pourrait pas être compris (notamment par moi-même).

Un dernier point positif à relever est le soin laissé aux étudiants-stagiaires de sélectionner l'information qu'ils jugent pertinente et de la négocier dans l'interaction, ce qui accroît la possibilité, pour le chercheur, d'être surpris et contrarié dans ses certitudes.

La technique de construction de l'information par discussion de groupe comporte néanmoins un certain nombre de limites, aisées à deviner : impossibilité de demander des reformulations ou d'effectuer des relances, impossibilité de recadrer les discussions qui s'écarteraient de l'objet de la recherche, non-contrôle de l'interprétation des questions par les discutants d'une part et des dynamiques relationnelles d'autre part (par exemple, prise de pouvoir de certains sur la discussion ou mises en retrait) et difficulté à distinguer, lors de la transcription, les propos des uns et des autres. Pour fournir un corpus complet, circonscrit et précis, cette technique gagnerait donc à s'articuler à des entretiens d'explicitation.

### 2.3 Les rapports de stage

Compte tenu des limites identifiées dans les techniques de construction de l'information décrites jusqu'ici, j'ai –moyennant l'autorisation des étudiants stagiaires<sup>14</sup>– complété mon analyse en puisant dans leur « Rapport de formation pratique ». Élaboré à la fin de l'année, ce rapport fait partie des conditions de validation du séminaire. Il s'agit d'un texte libre, encadré par plusieurs consignes parmi lesquelles « une présentation réflexive des liens établis entre les contenus de formation dispensés dans les modules HEP et le stage ». Les informations extraites de ces rapports se caractérisent, elles aussi, par leur spontanéité et leur faible directivité. Ces informations m'ont permis de préciser les profils des étudiants-stagiaires, d'esquisser les différentes catégories qu'ils utilisent pour structurer les connaissances développées à la HEP et

<sup>9</sup> Master en lettres, discipline Anglais, stage A.

<sup>10</sup> Bachelor + passerelle Lettres, Anglais, A.

<sup>11</sup> Doctorat Lettres, Français, B.

<sup>12</sup> Doctorat Lettres, Français, B.

<sup>13</sup> Doctorat Lettres, Français, B.

<sup>14</sup> 14/15 autorisations accordées.

d'engager de premières hypothèses exploratoires. La section suivante fait état de leur construction, à travers le dialogue entre les discussions des groupes et les apports théoriques qu'elles stimulent.

### 3. Fondements théoriques et cadre d'analyse

#### 3.1 Monisme et dualisme

Revenons-en à l'extrait placé en exergue de ce chapitre : l'ouvrage dont il constitue l'ouverture se consacre à la description et au dépassement des conceptions moniste et dualiste de l'activité scientifique (Schurmans, 2011).

La conception moniste considère le positivisme comme socle commun de toute activité scientifique (sciences sociales et humaine et sciences de la nature). La conception dualiste soutient que la spécificité des objets et questionnements des sciences naturelles d'une part et des sciences sociales d'autre part, justifie l'emploi de démarches propres (explication pour les premières, interprétation pour les secondes).

Les discussions du groupe Physique et Biologie en font explicitement état :

- Raphaël<sup>15</sup> : Moi j'ai été choqué de voir, quand je suis arrivé ici, (...) la différence en « sciences dures » et « sciences molles », comme on dit souvent. Moi je faisais quelques statistiques, mais voilà : un courant, c'était un courant et puis un circuit, c'était... ok mais là, quand on travaille sur des élèves, il faut spécifier le groupe, la tranche d'âge, une autre expérience ne sera pas forcément la même, un peu comme vous avec vos cellules (s'adresse aux biologistes). (...) Passer de ce monde à l'autre, c'était quand même assez... assez dur (rire).
- Nathan<sup>16</sup> : Moi, (...) ce qui me choque toujours (...) c'est ce côté parfois un peu « branlette intellectuelle » (...). Dans le sens où tu as l'impression que dans une conférence, le but c'est de citer le plus d'auteurs (...).
- Raphaël : Oui, mais ils ont besoin de se justifier parce qu'il faut que ce soit étayé sur des connaissances scientifiques, sinon ils ne sont pas crédibles. J'ai l'impression que justement, si c'est sciences molles, c'est leur manière à eux de dire « ben voilà, je m'appuie sur des travaux qui ont été menés de façon scientifique ».

Il n'est pas possible de définir si ces échanges manifestent une posture moniste ou dualiste : les expressions « passer de ce monde à l'autre » et « c'est leur manière à eux de dire » pourraient nous orienter vers le dualisme, mais la notion de « sciences molles » et la « nécessité de se justifier » évoquées en parallèle pourraient aussi bien témoigner en faveur d'une posture moniste. Il est également possible d'interpréter ces échanges comme une ignorance revendiquée (un domaine à propos duquel il nous reste encore tout à découvrir) témoignant d'une attitude générale d'ouverture.

Pour le déterminer, il est nécessaire de s'interroger sur le crédit accordé à une éventuelle autre façon de faire, en sciences sociales, voire en science, dans une acception générale. Or, plus tard dans la discussion, Raphaël évoque sa découverte du concept de métacognition.

- Raphaël<sup>17</sup> : Moi j'ai tout de suite kiffé la métacognition. J'ai tout de suite changé mon rapport aux questions que je posais aux élèves. Je pense qu'avant d'avoir appris ce qu'était la métacognition, je validais toujours les réponses « oui, c'est juste, non c'est faux ». Et du coup, ça n'aidait pas l'élève à comprendre (rire) pourquoi c'était juste, pourquoi c'était faux. Et ça c'était, je pense, le truc le plus utile que je garde bien en tête. (Silence).
- Nathan<sup>18</sup> : Tu vas te faire des amis, toi ! (Rires)<sup>19</sup>.
- Arthur<sup>20</sup> : (S'adressant à l'enregistreur) vous m'entendez ?

<sup>15</sup> Doctorat en sciences, discipline Physique, A.

<sup>16</sup> Doctorat en sciences de la vie, discipline Biologie, B.

<sup>17</sup> Doctorat en sciences, discipline Physique, A.

<sup>18</sup> Doctorat en sciences de la vie, discipline Biologie, B.

<sup>19</sup> Je donne en parallèle le séminaire centré, entre autres, sur la métacognition, auquel assistent et réfèrent Arthur, Hugo et Nathan.

<sup>20</sup> Doctorat Sciences et biochimie, Biologie, A.

- Nathan : (Rire) ouais, moi je suis d'accord avec toi, c'est un de ces trucs que tu ne connais pas avant. Que tu peux essayer d'amener. Moi, je le voyais au ski, en fait. C'est vrai que c'était des questions que j'essayais de poser un petit peu, genre : « comment est-ce qu'on va faire ci, comment est-ce que tu vas t'y prendre pour faire ce virage-là ? Explique-moi ». Par contre, c'est vrai que c'est justement un truc qu'on formalise, que ça a un nom, que ça a été étudié, que ça a un effet bénéfique et qu'il y a une façon de l'appliquer (acquiescement de Raphaël).

Dans ces échanges, on voit que Nathan et Raphaël accordent une forme de validité à la métacognition, mais que cette validité ne se fonde pas sur une démarche expérimentale (« un truc qu'on formalise, que ça a un nom, que ça a été étudié, que ça a un effet bénéfique et qu'il y a une façon de l'appliquer »). Ceci dégage ces deux étudiants-stagiaires de la posture moniste.

Si l'opinion de Nathan et Raphaël sur l'intérêt des connaissances développées semblent globalement partagées avec le groupe EPS-Géographie, leur posture est, quant à elle, bien distincte :

- Maxime<sup>21</sup> : Ben typiquement, (dans le module de) gestion de classe, je trouvais qu'il y avait des éléments intéressants. (...) Franchement, pour chaque cours, je trouve qu'il y a des trucs que tu peux prendre mais/
- Éric<sup>22</sup> : C'est dur à/
- Maxime : C'est des grosses théories et puis c'est hyper idéaliste.

Que nous apprennent ces échanges ?

### 3.2 Second dualisme

Une seconde acception du dualisme est thématifiée par Schurmans (2014 : 3-4) qui ne porte plus sur la définition de ce qui relève –ou non– de la science, mais concerne à la fois le sens commun et les savoirs savants. Ce dualisme porte sur le rapport entre objet de la connaissance et sujet épistémique, « entre ce qui est à connaître et celui qui opère l'activité de connaissance ». Cette conception considère que le réel se déploie indépendamment de la connaissance que l'on peut construire à son propos : « la connaissance est dès lors conçue comme une lecture de la logique préexistante du monde ». Ainsi, pas d'autre choix pour qui veut restituer l'image la plus fidèle possible de ce réel dont l'existence est considérée comme déjà donnée, que de s'en dégager pour éviter d'ingérer dans ce qu'on observe et en préserver l'essence pure.

Il en résulte une conception dichotomique des « réalités du terrain » (« la pratique ») et de la « théorie » (les connaissances générales et les outils pédagogiques enseignés à la HEP), comme l'illustrent ces extraits de discussion :

- Lily<sup>23</sup> : Ici c'est vrai qu'on a un savoir pratique.
- Layla<sup>24</sup> : Ouais.
- Lily : C'est en relation avec notre pratique professionnelle alors qu'à l'université c'est vraiment strictement académique.
- Charlotte<sup>25</sup> : Le Savoàre ! (Rires).

Tentons d'approfondir la réflexion. Les discours relevant du clivage théorie/pratique et se concrétisant souvent par des expressions telles que « c'est bien beau en théorie, mais en pratique, ça ne marche pas » signifient qu'à trop vouloir généraliser les phénomènes humains, on ne parvient pas à appliquer ce que l'on connaît aux situations particulières que l'on rencontre dans nos classes. Le monde historico-social présente des caractéristiques telles qu'on ne peut pas l'appréhender comme on a l'habitude de le faire en science. Deux possibilités s'offrent alors à nous :

- On ignore la possibilité de développer un autre type de connaissances scientifiques et, considérant que le monde historico-social ne peut pas être traité scientifiquement, on assimile la

<sup>21</sup> Master Sciences du mouvement et du sport et Géographie, EPS, A.

<sup>22</sup> Master Lettres, Géographie, B.

<sup>23</sup> Master Lettres, Anglais, A.

<sup>24</sup> Master Lettres, Anglais, B.

<sup>25</sup> Bachelor + passerelle Lettres, Anglais, A.

connaissance considérée à « la pratique ». Ce point de vue nourrit une conception qui oppose la science (la « théorie ») à la pratique (ce qu'on apprend « sur le tas », « en travaillant « sur le terrain ») ;

- on envisage la possibilité de développer un autre type de connaissances scientifiques, possibilité qui nous oriente vers trois options :
  - on connaît la démarche interprétative et on la réserve aux sciences historiques, sociales, humaines (premier dualisme) ;
  - on ignore comment procéder, mais on reste ouvert à la nouveauté ;
  - on envisage un troisième espace de pensée et d'action.

### 3.3 Vers une conception interactionniste et ternaire

Ce troisième espace est développé par Schurmans (2009 : 95), selon qui « l'extériorité affecte la personne, participant à la construction de l'intériorité ». Cette intériorisation de l'extériorité « affecte, à son tour, l'extériorité par le fait de la participation de la personne à l'interaction. (...) Le chercheur (...) ne peut s'extraire de ce mouvement (...). (Il) perçoit l'objet de l'intérieur » (*Ibidem*). Ainsi, « quel que soit son objet d'étude et quelles que soient ses techniques méthodologiques, sa démarche tout à la fois, l'affecte lui-même, affecte autrui, et affecte le monde auquel il participe » (*Ibidem*).

Cela implique, pour le chercheur, une conception renouvelée de la fabrication de son objet d'étude. Il doit considérer « la possibilité de former des consensus dans une communauté illimitée de communication » comme faisant partie des « conditions constitutives de possibilité d'une quelconque vérité » (Schurmans, 2008 : 15, citant Apel, 2000 : 317).

Cefai et Quéré (2006 : 47-48), dans une perspective meadienne, définissent le processus de construction de la connaissance comme « l'activité située d'organismes qui s'adaptent et se réadaptent sans cesse à des environnements qu'ils transforment, dans une dynamique dont procèdent le connaissant et le connu ». Il conduit donc « à reconstruire l'environnement, dans une dynamique qui tout en même temps, fait surgir les outils appropriés et sélectionner les matériaux pertinents, affine les capacités cognitives et façonne les " univers de discours " ». *Cette définition rabat sur un même plan ce que nous appelons habituellement « la théorie » et ce que nous appelons habituellement « le terrain »*. Elle permet, en effet, d'envisager la théorie comme ce qui est su d'un objet par les communautés scientifiques dans le passé –les connaissances scientifiques, progressivement construites à travers l'histoire– et aujourd'hui –leur formulation provisoirement stabilisée, à un temps donné– et le terrain comme ce qui est su de cet objet dans une communauté illimitée de communication.

Selon cette conception interactionniste et ternaire, « il ne peut y avoir aucune connaissance, conçue comme connaissance des " choses en soi ", (...) à même d'échapper à la complémentarité de la théorie objective et de la réflexion subjective (...) sur l'action » (Schurmans, 2014 : 22, citant Apel, 2000 : 263).

Dans l'extrait suivant, on voit que Raphaël et Nathan, en sus d'accorder une forme de validité aux connaissances abordées en cours et en séminaire, commencent à considérer l'aspect situé de la construction des connaissances :

- Nathan<sup>26</sup> : Ça te fait changer ta pratique tout de suite. Pas forcément que t'arrives à le faire dès le début. Loin de moi l'idée de penser que j'y arrive mais... Mais, ça te fait réfléchir à ce que tu fais. Ça, je trouve vachement intéressant (...).
- Raphaël<sup>27</sup> : Avec un petit peu d'expérience, je me rends compte que dans mon enseignement, il y a des trucs qui marchent mieux que d'autres, mais il me manque toujours un peu cette justification théorique. Bientôt, on va devoir justifier nos choix dans les didactiques et je pense devoir me remettre à lire un petit peu les papiers, justement, pour l'honnêteté intellectuelle, pour justifier pourquoi je fais de telle manière et pas d'une autre, qui ne sont pas juste mes expériences à moi, mes observations à moi, mais pourquoi c'est une bonne tactique.

Selon Nathan et Raphaël, il existe « des trucs qui marchent mieux que d'autres ». Ils vont devoir justifier leurs choix, « pourquoi je fais de telle manière » et, pour ce faire, puiser dans quelque chose qui ne relève

<sup>26</sup> Doctorat en sciences de la vie, discipline Biologie, B.

<sup>27</sup> Doctorat en sciences, discipline Physique, A.

pas juste de « mes expériences à moi ». Ils se livrent ainsi à une discussion plus collective et intersubjective, en dépassant leur propre point de vue, leurs propres expériences... et par une curieuse providence, en convoquant la métacognition, ils commencent à envisager, à l'instar de Vygotski, l'interaction sociale en amont de la pensée consciente.

Ces développements me permettent de mettre à jour mon premier système d'hypothèses. Le rapport que les étudiants stagiaires du secondaire 2 construisent vis-à-vis des connaissances enseignées à la HEP se rattache à différentes postures épistémiques, qui peuvent se combiner de façon originale, dynamique et évolutive :

- une conception de la science de type moniste ;
- une première acception dualiste des sciences ;
- une seconde acception dualiste, qui se traduit, selon ma lecture, par un discours qui oppose les « réalités du terrain » (ou « la pratique ») à la « théorie » (les connaissances générales et/ou les outils pédagogiques enseignés à la HEP) ;
- une conception interactionniste et ternaire émergente.

Une cinquième attitude est, par ailleurs, identifiée mais elle ne relève pas véritablement d'une posture épistémique :

- une attitude générale d'ouverture, vis-à-vis d'un domaine où tout reste encore à découvrir.

Gardons-la à l'esprit et poursuivons.

#### 4. Enracinement des hypothèses et ouverture

Tentons à présent d'analyser quelques extraits choisis à la lumière de ces hypothèses.

- (Quel est votre avis général concernant les connaissances que vous abordez à la HEP ?).
- Nolan<sup>28</sup> : Des pépites ! (Rire général). C'est vraiment la métaphore à creuser (rires). Très brutes...
- Mathieu<sup>29</sup> : Qui demandent encore à être...
- Nolan : Des diamants à tailler ! Mais vraiment sur le long terme, c'est une sorte de processus. Je pense... qu'on le vit comme ça non ?
- Mathieu : Bientôt ce sera les bijoux de la couronne quand même !
- Nolan : Ouais, ben, on espère... une couronne pas trop lourde mais...
- Mathieu : Une couronne qui serait un peu exposée, comme ça, pas tellement portée.

Cet échange très imagé se développe sur la base d'un constat : les connaissances enseignées ne sont pas adaptées à la pratique enseignante (une couronne un peu exposée, comme ça, pas tellement portée). Il peut cependant aboutir à plusieurs interprétations.

1. Ces connaissances « ne fonctionnent pas » car elles sont de mauvaise qualité (des pépites très brutes). C'est ce que semble exprimer Olivier<sup>30</sup>, dans un autre groupe : « Il y a un autre truc, moi je dirais... il y a des trucs qui sont faux. C'est des conneries, c'est du *bullshit*. Et c'est la honte pour une école suisse ». Pour ce qui est de Nolan, l'évocation d'un processus d'appropriation sur le long terme (« des diamants à tailler ») discrédite cette interprétation : si les connaissances n'étaient pas reconnues comme valables, pourquoi vouloir les développer ?

2. Elles ne « fonctionnent pas tout le temps » et enfreignent donc le principe d'objectivité, en ce qu'elles n'expriment pas la « vraie bonne pratique enseignante », dans l'absolu. L'attente de connaissances permettant de développer une pratique indépendante du contexte, de la façon dont on l'interprète et des autres avec qui se construit la relation pédagogique (les autres enseignants, les élèves, etc.) aboutirait à une interprétation au profit d'une conception qui articule monisme (philosophie de l'ordre) et seconde acception du dualisme (séparation sujet-objet).

<sup>28</sup> Doctorat Lettres, Français, B.

<sup>29</sup> Doctorat Lettres, Français, B.

<sup>30</sup> Master Lettres, Anglais, A.



3. Une troisième interprétation possible, et encore non envisagée, peut être proposée : les connaissances que les étudiants-stagiaires sont encouragés à mobiliser dans leur établissement (l'enseignement « idéal ») sont trop innovantes. Inadaptées à leur contexte professionnel, elles sont trop difficiles à concrétiser dans l'immédiat<sup>31</sup> (une couronne trop lourde à porter). Cette interprétation se confirme dans un autre groupe.

- Charlotte<sup>32</sup> : Non, mais je trouve que c'est hyper difficile de les appliquer, surtout quand t'es en stage A. Dans la pratique, en soi, t'es obligé de faire ce que ton prafo<sup>33</sup> te demande de faire. Et... voilà, tu ne peux rien appliquer, et il y a vraiment un gouffre qui se creuse et qui est de plus en plus grand à mesure que tu avances dans l'année. (...)
- Layla<sup>34</sup> : Mais moi, je trouve ça chaud et c'est difficile aussi d'appliquer parce que quand t'es stage B, t'as à peu près une visite par heure dans ta classe (rire), donc c'est assez perturbant. De gens très différents en fait. Et qui ne connaissent pas forcément non plus ta matière. Et moi, je n'avais jamais enseigné avant. Donc t'as 45'000 retours différents en fait. Et puis, c'est compliqué parce que « Ah là, faites ça comme ça. Non, mais là il faut lâcher le contrôle. Non mais faut avoir plus de contrôle ». Et puis t'es tout le temps en train de négocier en fait.

Pour certains, au contraire, les connaissances enseignées sont « trop adaptées pour être honnêtes » :

- Nathan<sup>35</sup> : Ce n'est pas vraiment la nouveauté, c'est plus le fait de formaliser... enfin on t'explique de façon formelle certaines intuitions que tu peux avoir ou on t'en contredit certaines autres.

Ce discours relève également de la seconde acception du dualisme, dans la mesure où il véhicule l'idée de se dégager du réel pour en saisir la logique, en se prémunissant des biais que pourraient occasionner « nos intuitions » (et donc, de notre interprétation). Cependant, il se nourrit d'un constat distinct : les connaissances enseignées ne font que conforter leurs intuitions et ne constituent donc pas une théorie générale. Nous devons nous méfier de nos intuitions qui sont empreintes de valeurs, de préjugés, de choses que la science ne peut pas traiter ; bref : de notre subjectivité.

Peut-on mettre Nathan en dialogue avec ses collègues, de façon à construire une dernière hypothèse ?

- Julie<sup>36</sup> : Ils nous ont aussi... je ne sais pas comment expliquer ça, c'est un espace exutoire pour le méta. Tu décharges tout ce que tu as de méta à la HEP et après tu es beaucoup plus tranquille.
- Nolan<sup>37</sup> : Oui.
- Julie : Tu es plus dans une dimension où tu peux vider ton sac. (...) On dirait un espace un peu... un sas professionnel, quelque chose comme ça.
- Nolan : Oui.
- Julie : Un sas de décompression.
- Mathieu<sup>38</sup> : Cathartique.
- Julie : Espace cathartique. (...) C'est vrai, « les autres profs, ils se plantent<sup>39</sup> »/
- Nolan : Oui. Ouais, ouais.
- Julie : (Écrivant la synthèse) « contribution à la construction de l'image de soi en tant qu'enseignant. Contribution à la posture ».

<sup>31</sup> Il est nécessaire de préciser que nombreux sont les étudiants-stagiaires qui, en entretien, insistent sur les difficultés de mobiliser leurs apprentissages dans des classes dont ils n'ont pas la responsabilité et au bénéfice desquelles ils ne peuvent donc prendre aucune décision.

<sup>32</sup> Bachelor + passerelle Lettres, Anglais, A.

<sup>33</sup> L'enseignant hôte, le praticien formateur.

<sup>34</sup> Master Lettres, Anglais, B.

<sup>35</sup> Doctorat en sciences de la vie, discipline Biologie, B.

<sup>36</sup> Doctorat Lettres, Français, B.

<sup>37</sup> Phd Lettres, Français, B.

<sup>38</sup> Doctorat Lettres, Français, B.

<sup>39</sup> Les étudiants-stagiaires se réfèrent à des vidéos analysées en séminaire, mettant en scène des enseignants aux prises à des situations problématiques.

- Mathieu : Aussi un espace de socialisation.

Un certain nombre de cours et séminaires suivis se basent, en effet, sur la construction d'une posture professionnelle assumée, à travers l'échange d'expériences. Ainsi, pour ce séminaire d'intégration, l'étudiant-stagiaire est invité à « Préciser ses forces et ses limites, ainsi que ses objectifs personnels et les moyens pour y arriver ; Identifier ses besoins de formation présents ou futurs et y répondre dans le cadre de la formation ; Manifester une compréhension critique de son cheminement culturel et en apprécier les potentialités et les limites ; Répondre de ses actions en fournissant des arguments fondés ». Il me semble ainsi que la poursuite de ces objectifs pourrait être interprétée comme « non-scientifique » car enfreignant la neutralité axiologique, dans l'acception que Schurmans (2011 : 52) attribue à Max Weber : celui-ci « réfute la possibilité d'une extériorité radicale entre l'objet (des sciences historiques et sociales) et le sujet connaissant ». Mais pour Weber, les sciences historico-sociales doivent se construire en autonomie par rapport aux sciences de la nature et ne peuvent pas prétendre à orienter les conduites selon la même articulation savoir-prédire-agir. Tout au plus peuvent-elles « leur permettre d'éclairer certains problèmes concrets ou certains événements qui semblent irrationnels (...) et il importe que le chercheur identifie clairement *le point de vue* à partir duquel il forge ses hypothèses interprétatives » (Schurmans, 2011 : 52 citant Delmotte, 2003 : 40). Weber n'abandonne donc pas l'idée d'une validation objective des résultats d'une recherche, mais à partir du point de vue adopté et à travers la mise en lien des systèmes de valeurs qui sous-tendent l'activité humaine. Or, il n'est pas exclu que les étudiants puissent confondre le travail *sur leur valeurs* largement prôné à la HEP, avec une invite à faire état de leurs jugements de valeur.

Au terme de l'analyse proposée dans cette dernière partie, les hypothèses s'enrichissent de trois éléments supplémentaires qui n'ont, pour autant, pas le même statut que ceux amenés jusqu'ici.

Si le rapport que les étudiants stagiaires du secondaire 2 construisent vis-à-vis des connaissances enseignées à la HEP se fonde sur les quatre postures épistémiques identifiées, celles-ci occasionnent différentes postures relationnelles entre les étudiants du secondaire 2 et leurs formateurs. Ce qui peut, parfois, être interprété en termes d'indiscipline, provient en réalité :

- d'une frustration rattachée à l'impossibilité de mettre en œuvre ce qui est appris en raison du contexte socio-historique (inertie de la profession, vis-à-vis des innovations proposées) et institutionnel (statut de stagiaire) ;
- d'une méfiance générale vis-à-vis de l'institution, relayée de cas en cas par les acteurs de l'enseignement (praticiens formateurs, collègues, experts, directions) ;
- d'un déni de scientificité qui se fonde sur la confusion entre travail sur les valeurs et jugements de valeur ;
- en revanche, certains étudiants peuvent également manifester une attitude générale d'ouverture, vis-à-vis d'un domaine où tout reste encore à découvrir.

## 5. Conclusion

Construite sur la base d'une recherche exploratoire réalisée avec l'aide de quinze étudiants stagiaires de l'enseignement secondaire 2, cette contribution a permis de dégager quatre postures épistémiques et quatre postures relationnelles pouvant se combiner et évoluer. Ces postures caractérisent une part non négligeable de leur rapport aux connaissances à enseigner et plus spécifiquement encore aux connaissances pour enseigner, développées durant leur année de formation à la HEP. Dans une étape ultérieure de cette recherche, il s'agira d'induire des discussions de groupe et des rapports de formation pratique les différents « types de connaissances » référés et les confronter aux hypothèses (il est possible, par exemple, que certaines sources soient considérées comme relevant « de la théorie » alors que certaines autres soient considéré comme relevant « de la pratique »).

Ce faisant, nous pourrions également nous autoriser à envisager que la façon dont la posture des étudiants aura évolué (au terme de leur formation à la HEP et dans les années qui suivront) sera déterminante dans la construction de leur posture enseignante. La formation des connaissances scientifiques (notions

dépendantes d'un système organisé de concepts) se réalise, en effet, dans la confrontation avec le développement des concepts quotidiens –acquis par l'expérience médiatisée par l'interaction avec les adultes et s'élevant progressivement vers des généralisations. Ainsi, si le moteur du développement est « le conflit entre les formes culturelles évoluées du comportement avec lesquelles l'enfant entre en contact et les formes primitives qui caractérisent son propre comportement » (Vygotsky, 1931/1974 : traduit par Schneuwly, 2011 : 344), les enseignants à même de considérer l'aspect interactionnel et situé de la construction des connaissances, seront plus enclins à assumer leur rôle de médiateur et à interagir de façon efficace avec leurs élèves. Ainsi, il est fort à parier que les étudiants qui développent une posture interactionniste et ternaire soient également les enseignants les plus efficaces. Efficacité qui ne pourra être évaluée que dans quelques années mais dont les prémisses devraient pouvoir être identifiées dans leurs réflexions actuelles (par exemple en mettant en lien leur posture épistémique et l'évaluation de leur rapport de formation par mes pairs). Ceci constitue une ultime hypothèse à laquelle se consacrera une seconde étape de ma recherche.

### 5.1 Bibliographie

- Apel, K.-O. (2000), *Expliquer-comprendre. La controverse centrale des sciences humaines*, Éditions du Cerf, Paris.
- Barrère, A. (2002), *Les enseignants au travail. Routines incertaines*, L'Harmattan, Paris.
- Berthelot, J.-M. (2001), *Épistémologie des sciences sociales*, PUF, Paris.
- Cefaï, D. & Quéré, L. (2006). *Naturalité et socialité du self et de l'esprit*. Introduction de Mead, G. H., (2006), *L'esprit, le soi et la société*, Presses Universitaires de France, Paris.
- Delmotte, F. (2003), Max Weber : comprendre et expliquer, in N. Zaccaï-Reyners (Ed.), *Explication-compréhension. Regards sur les sources et l'actualité d'une controverse épistémologique*, Edition de l'Université, Bruxelles.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967), *The Discovery of Grounded Theory : Strategies for Qualitative Research*, Aldine de Gruyter, Chicago.
- Habermas, J. (1987), *L'Agir communicationnel* (Vol. 1 et 2), Éditions Fayard, Paris.
- Maulini, O. & Perrenoud, Ph. (2009), La structuration des savoirs dans un curriculum de formation professionnelle, in R. Etienne, M. Altet, J. Desjardins, L. Paquay et Ph. Perrenoud (Ed.), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ? De Boeck*, Bruxelles, pp. 53-76.
- Piron, F. (1996), *Écriture et responsabilité. Trois figures de l'anthropologue*, in « Anthropologie et Sociétés », 20, 1, 1996, pp. 125-148.
- Schurmans, M.-N. (2001), *La construction de la connaissance comme action*, in J.-M. Baudouin & J. Friedrich (Ed.), *Théories de l'action et éducation*, De Boeck, Bruxelles, pp. 157-177.
- Scheuwly, B. (2011), Vygotsky : critique du socioconstructivisme avant la lettre ? in F. Yvon et Y. Zinchenko (Ed.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation*, Moscou, pp. 338-355.
- Schurmans, M.-N. (2008), *Présentation et avant-propos*, in M. Charmillot, C. Dayer & M.-N. Schurmans (Ed.), *Connaissance et émancipation. Dualismes, tensions, politique*, L'Harmattan, Paris, pp. 7-24.
- Schurmans, M.-N. (2009), *L'approche compréhensive et qualitative dans la recherche en formation*, in « Éducation permanente », 177, 2009, pp. 91-103.
- Schurmans, M.-N. (2011), *Expliquer, interpréter, comprendre. Le paysage épistémologique dans les sciences humaines*, Université de Genève, Genève.
- Schurmans, M.N. (2014), *Restitution et épistémologie*, in *SociologieS* [En ligne], Dossiers, La restitution des savoirs, mis en ligne le 24 juin 2014, consulté le 24 novembre 2014. URL : <http://sociologies.revues.org/4716>.
- Vygotski, L.S. (1931/1974), *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*, Giunti-Barbèra, Firenze.
- Vygotski, L. (1997), *Pensée et langage*, La Dispute, Paris.