

# Quel avenir pour la formation des professeurs ?

## Éléments pour la transition didactique

Yves Chevallard  
Aix-Marseille Université

Le savoir, mon petit ami, n'est qu'un moyen de venir en aide aux autres. Mettez-vous bien ça dans l'esprit... (Fabre, 1882, p. 163)

1. De la rentrée 1991, qui vit l'ouverture des IUFM (à l'exception de quatre d'entre eux, ouverts un an plus tôt), à la rentrée 2016 des ESPE, un *quart de siècle* s'est écoulé. Je voudrais rappeler de façon forcément succincte des analyses que j'ai développées à partir de 1991 (ou plutôt de 1990, puisque l'année 1990-1991 fut une année d'intense préparation à l'ouverture de l'IUFM d'Aix-Marseille) touchant la construction continuée d'une formation des professeurs de l'enseignement secondaire – professeurs que, dans ce qui suit, je désignerai génériquement par le terme d'*enseignant*.

2. L'activité enseignante est traditionnellement un « petit métier ». Si elle représente pour les plus modestes une première montée dans l'échelle sociale, elle constitue pour nombre de postulants une activité de repli. Cette minoration est originelle. À Rome comme en Grèce, écrivait l'historien Henri-Irénée Marrou (1948), le maître d'école est « un pauvre hère », dont le métier est « le dernier des métiers », « fatigant et pénible, mal payé », « bon pour des esclaves, des affranchis ou de petites gens : *obscura initia* dit Tacite [58-v.120] d'un parvenu qui avait commencé par là » (vol. 2, pp. 66-67).

3. La situation de minoration du métier d'enseignant a valeur de symptôme. Elle est corrélée avec divers aspects fondamentaux qui peuvent être résumés d'un seul mot : l'activité enseignante relève d'une *semi-profession*, non d'une *profession* « véritable ». L'article « Semiprofession » de l'encyclopédie en ligne *Wikipedia* présente ainsi cette notion :

A **semiprofession** is an occupation that requires sophisticated knowledge and skills, but is not regarded as a true profession. Traditional examples of semiprofessions include social work, journalism, librarianship, teaching and nursing.

Même si son exercice requiert certains savoirs et savoir-faire, une semi-profession n'est pas une véritable profession. Classiquement, on range parmi les semi-professions les métiers du travail social, des bibliothèques, du journalisme, des soins infirmiers et, bien sûr, de

l'enseignement. Cela rappelé, on peut décrire les semi-professions par un ensemble de traits communs. Sur ce point, l'article déjà cité comporte un éclairant développement :

One group especially tied to this term, the American Association of Colleges for Teacher Education (AACTE), published a list of twelve checkpoints they believe help define a semiprofession.

1. Lower in occupational status
2. Shorter training periods
3. Lack of societal acceptance that the nature of the service and/or the level of expertise justifies the autonomy that is granted to the professions
4. A less specialized and less highly developed body of knowledge and skills
5. Markedly less emphasis on theoretical and conceptual bases for practice
6. A tendency for the individual to identify with the employment institution more and with the profession less
7. More subject to administrative and supervisory surveillance and control
8. Less autonomy in professional decision making, with accountability to superiors rather than to the profession
9. Management by persons who have themselves been prepared and served in that semiprofession
10. A preponderance of women
11. Absence of the right of privileged communication between client and professional
12. Little or no involvement in matters of life and death

À la comparer à une véritable profession, une semi-profession serait donc marquée par 1) un prestige moindre dans la hiérarchie des métiers, 2) une durée de formation plus courte, 3) l'absence de reconnaissance par la société que le service rendu justifierait l'autonomie dont jouit normalement une profession, 4) un corps de savoirs et de savoir-faire de métier moins spécifique et moins développé, 5) une faible insistance sur les aspects théoriques et conceptuels, 6) une tendance du praticien à s'identifier à l'institution qui l'emploie plutôt qu'à sa profession (laquelle... n'existe pas comme telle), 7) un contrôle et une surveillance administratives très palpables, 8) une autonomie réduite en matière de décisions professionnelles, le praticien étant responsable devant ses supérieurs plutôt que devant sa profession, c'est-à-dire « devant ses pairs », 9) une gestion de l'exercice du métier par des personnes qui ont elles-mêmes été formées au métier et l'ont exercé, 10) une plus grande

proportion de femmes, 11) l'absence d'une communication privilégiée avec le « client », et 12) un éloignement des questions les plus décisives, « de vie ou de mort »<sup>1</sup>.

4. À l'opposé de la situation que nous a léguée l'histoire des sociétés occidentales, la formation des enseignants doit aujourd'hui viser à contribuer autant que faire se peut à un processus historique de *professionnalisation* du métier d'enseignant. Toute formation d'enseignants doit en conséquence s'inscrire dans un effort historique de mutation visant à faire passer le métier du régime semi-professionnel auquel il est soumis depuis toujours à un régime professionnel émancipateur, assumé et revendiqué. Cette volonté et ce projet découlent, non du désir corporatiste d'un pur mieux-être professionnel, mais de l'ambition d'augmenter ce que l'enseignement, l'éducation, la formation peuvent apporter au bien-être de la société, en concourant à y développer « la vie bonne », en tout cas en cherchant à y faire la vie toujours meilleure pour le plus grand nombre possible de personnes. Pour cela, plusieurs objectifs doivent être identifiés et poursuivis avec persévérance.

5. Une formation des enseignants coextensive à la professionnalisation du métier se doit de rompre avec l'*individualisme* immémorial d'un métier dont on forme les praticiens un à un, même quand on les forme « ensemble ». Elle doit faire prévaloir l'*unité* du métier, son caractère *uniforme* et non pas erratique, livré à la diversité chaotique des penchants et des talents particuliers de ses membres. Ce n'est pas la personne qui sait et sait faire, *mais le métier lui-même*. C'est lui qui progresse, ou qui stagne. C'est lui qui se développe ou dépérit. Idéalement, ce que sait et ce qu'ignore un enseignant d'une discipline donnée devrait être exactement ce que sait et ce qu'ignore chacun de ses collègues. Par la formation simultanée, partagée, commune, chaque collègue devient un congénère. La formation n'est pas là seulement pour former des individus mais pour former un *collectif de métier*. La riche diversité des biographies des membres d'une profession n'en est pas pour autant niée : mais elle doit s'exprimer *en amont* de l'exercice du métier, dans la « fabrication » du métier ; elle est une condition précieuse – parmi d'autres – de son incessante professionnalisation.

---

<sup>1</sup> Le site *Dictionary.com* commente dans les termes suivants l'expression « matter of life and death » (*question de vie ou de mort*) qui apparaît au point 12 : « A very urgent issue, situation, or circumstance. This expression can be used either literally, as in *She told the doctor to hurry as it was a matter of life and death*, or hyperbolically, as in *Don't worry about finishing on time—it's hardly a matter of life and death*. First recorded in 1849, it alludes to such urgency that someone's life depends on it. Although *a matter of life or death* would make more sense, it is rarely put that way. »

6. Cette conception du métier comme incarné en un collectif professionnel a des conséquences précises, aux antipodes de l'individualisme pathologique auquel on fait droit quelquefois, par exemple pour dispenser tel enseignant postulant de telle obligation de formation, au motif que ce postulant en connaîtrait d'avance le contenu parent – oubliant alors que cette personne ignore en général ce que ses « congénères » en savent et en sauront. La dispense, accordée au nom d'un privilège réputé à tort légitime, rompt en un tel cas avec une exigence constitutive de tout métier véritable, que condense l'expression (forgée aux États-Unis) de *common knowledge*, de « connaissance commune ». La formulation suivante empruntée à l'article « Common knowledge (logic) » de l'encyclopédie en ligne *Wikipedia* en fournit l'idée de base :

**Common knowledge** is a special kind of knowledge for a group of agents. There is *common knowledge* of  $p$  in a group of agents  $G$  when all the agents in  $G$  know  $p$ , they all know that they know  $p$ , they all know that they all know that they know  $p$ , and so on *ad infinitum*.

Dans un collectif donné  $G$ , la proposition  $p$  est une connaissance commune si tous les membres de  $G$  savent que  $p$ , si tous savent que chacun sait que  $p$ , si tous savent que chacun sait que chacun sait que  $p$ , et ainsi de suite à l'infini. L'article « Connaissance commune » de la version en français de la même encyclopédie confirme cette description :

Une **connaissance commune** est une connaissance ou un savoir partagé par un groupe d'agents où tous savent que tous la partagent, et tous savent que tous savent que tous la partagent etc. Ce concept a d'abord été introduit par le philosophe David Kellogg Lewis dans son maître ouvrage *Convention* (1969) puis formalisé mathématiquement en théorie ensembliste par Robert Aumann qui en a aussi développé l'intérêt en économie et théorie des jeux, notamment dans le cadre de la « théorie de la décision interactive » pour lequel il fut récompensé du « Prix Nobel » d'économie en 2005.

Dans un véritable métier, donc, le collectif des « gens de métier » possède, de ce métier, une connaissance que chacun possède en sachant que chacun la possède, etc.

7. De quelle connaissance commune s'agit-il ? On peut l'identifier *pour l'essentiel* à la connaissance de l'ensemble évolutif des questions  $Q$  qui se posent aux praticiens du métier – ce sont les *questions du métier* – et aux réponses  $R$  que la profession peut leur donner – ce sont les *réponses de la profession*. Tant qu'il n'y a pas de réponses « de la profession », mais simplement des réponses données, chacun pour son propre compte, par les individus exerçant le métier, il n'y a pas de profession – et, à la limite, il n'y a pas même de métier.

8. D'autres connaissances participent, bien sûr, de la *common knowledge* enseignante : toutes celles qui peuvent se révéler utiles à l'identification des questions du métier et à la construction et à la validation des réponses de la profession. Deux observations sont ici indispensables. Première observation : le travail d'identification des questions du métier et de construction de réponses de la profession validées est un travail collectif et continué de *recherche*, auquel concourent les praticiens, y compris ceux qui sont en formation (par exemple à travers le mémoire qui leur est demandé), mais aussi, dans un rapport soigneusement construit à la pratique et aux praticiens, des chercheurs « professionnels » qui se donnent pour objet de recherche les faits d'enseignement eux-mêmes. Une profession est ainsi faite de *plusieurs* métiers ordonnés à un même but que désigne et valide le « cœur de métier », ici le métier d'enseignant *stricto sensu*, qui en constitue tout à la fois l'alpha, d'où il faut indéfiniment repartir, et l'oméga, où il faut indéfiniment revenir. Deuxième observation : dans le processus de recherche que la profession doit ainsi impulser, on prendra garde de ne pas attendre de réponses « toutes faites » de disciplines *qui ne se sont jamais posé* les questions du métier. Même si le travail à réaliser appelle divers adjuvants disciplinaires, le champ de connaissance qui pourvoit pour l'essentiel à l'effort de professionnalisation du métier est celui de *la didactique*, qui est la discipline dédiée aux problèmes personnels et institutionnels de la diffusion des connaissances et de ses ratés. Dans la perspective ainsi esquissée, il convient en outre de bannir l'opposition toujours vivace entre « savoirs « académiques » » et « savoirs « professionnels » » : lorsqu'une connaissance vient à paraître dans une formation professionnelle, elle devient, de fait et de droit, une connaissance *professionnelle*, spécifique du métier, même si les « gens de métier » doivent aussi apprendre à la situer dans la symphonie générale des connaissances, en deçà et au-delà de leur propre horizon professionnel.

9. L'ensemble dynamique des « questions du métier » dépend à l'évidence du métier auquel on entend former. En d'autres termes, ce complexe évolutif de questions doit être constamment articulé à un *projet de métier*. Un enseignant d'aujourd'hui n'est pas un enseignant de 1950, pas plus qu'un médecin d'aujourd'hui n'est un médecin de 1950. Pour cette raison cruciale, des choix fondamentaux, constitutifs d'une véritable politique de la diffusion sociale des connaissances, doivent être envisagés. En voici un exemple, moins anodin qu'il peut paraître a priori. L'exercice traditionnel du métier d'enseignant est depuis toujours *pratiquement et idéologiquement individualiste*. Cet état de fait précipite les enseignants dans un isolement ambigu, parfois sublimé en un enfermement égotiste. L'école

traditionnelle ne sait rien faire de plus – de mieux – pour un élève que ce qu’un seul professeur, abandonné orgueilleusement à lui-même, est censé pouvoir faire. À l’opposé, une pratique d’avenir devrait conjointement, à l’engagement personnel traditionnel de l’enseignant, la rigueur d’un enseignement *d’équipe* – au sens où l’on parle de médecine d’équipe –, où chacun des membres de l’équipe conserve ses pleines responsabilités d’enseignant mais où les décisions cardinales sont du ressort de *l’équipe* elle-même. C’est là sans doute *un* des aspects du métier nouveau qu’une formation des enseignants d’aujourd’hui se doit d’anticiper et de préparer. Ce n’est évidemment pas le seul.

**10.** Le projet de métier à construire est partie prenante d’un *changement historique de paradigme scolaire*, d’une *transition didactique* dont la notion d’enseignement d’équipe est un élément crucial. Mais deux autres points sont au moins aussi décisifs. Le premier a pour objet la déconstruction de la problématique didactique que j’appelle *transcendantiste*, qui a depuis toujours constitué l’essence de l’enseignement secondaire *bourgeois*, dont nous sommes *volens nolens* les héritiers forcés, qui fait peser jusqu’à aujourd’hui une lourde hypothèque sur notre enseignement, au point d’envahir même un enseignement primaire partiellement secondarisé. Ce que j’appelle *l’utilité formative transcendante* d’une connaissance, c’est le « pouvoir formateur » prêté à *l’acquisition* de cette connaissance. Elle s’oppose à ce que j’appelle *l’utilité formative inhérente* – inhérente à la connaissance en question –, qui désigne le surcroît de puissance de pensée et d’action que procure cette connaissance une fois acquise : l’acquisition est ici un moyen, non une fin en soi. Dans la problématique *inhérentiste*, en effet, on apprend par exemple à résoudre des équations du second degré afin de devenir capable de... résoudre des équations du second degré. Dans la problématique *transcendantiste*, on étudie les équations du second degré « parce que c’est formateur ». Un mot d’auteur résume merveilleusement la chose. Marc Girardin, dit Saint-Marc Girardin (1801-1873), professeur de poésie française au collège Louis-le-Grand et à la Sorbonne, homme politique, critique littéraire, membre de l’Académie française, déclarait en effet sans ambages (Lelièvre, 1990, p. 43) : « Je ne demande pas à un honnête homme de savoir le latin ; il me suffit qu’il l’ait oublié. » De cet axiome bourgeois, qui a colonisé tout notre imaginaire didactique scolaire, découle plusieurs faits massifs, parmi lesquels 1) le fait qu’on enseigne des connaissances dont peu de gens connaissent l’utilité inhérente et dont à peu près aucun ne se soucie de la connaître, puisque ces connaissances sont censées épuiser leur vertu dans l’acte par lequel on s’efforce de les « acquérir » (tandis que leur usage est, lui, réputé sans vertu formative) ; 2) le fait que, une connaissance étant acquise, il est loisible à chacun de l’oublier tranquillement, sitôt l’examen passé, puisque seule importe son

acquisition, dont l'examen se borne à vérifier si elle a bien eu lieu ; 3) le fait que nombre de parents, qui ont oublié la plupart des connaissances ainsi éphémèrement acquises, insistent pourtant si vivement pour que leur progéniture ait à affronter à son tour l'épreuve que constitue leur acquisition « transcendantiste », quand bien même on leur démontrerait que l'utilité inhérente à ces connaissances est désormais, du fait des changements du monde qui nous entoure, proche de zéro ; 5) le fait que soit parfois si péremptoire le refus opposé par des parents « instruits », voire « cultivés », à l'introduction dans le curriculum scolaire de connaissances « nouvelles », bien justifiées d'un point de vue « inhérentiste », mais dont l'utilité formative transcendante, pensent-ils, n'est pas « prouvée » et pourrait bien se trouver fort inférieure à celle de connaissances plus anciennes qu'elles « évincent ».

**11.** Le second des deux points annoncés est poussé en avant par l'ensemble des analyses précédentes. La problématique transcendantiste prospère dans ce que j'appelle *le paradigme de la visite des œuvres* (ici, « œuvre » désigne génériquement ce que j'ai appelé jusqu'à maintenant « une connaissance »). Il s'agit du paradigme didactique dans lequel nous baignons depuis toujours, où l'enseignant se mue en guide qui fait visiter successivement les « œuvres » (mathématiques, grammaticales, historiques, etc.) inscrites au programme de la classe, chacune d'elle fournissant une matière sur laquelle l'élève est censé « former son esprit ». Pourtant, en rupture apparente avec l'antique paradigme de la visite des œuvres – et de la problématique transcendantiste qui lui est associée –, on voit depuis quelques décennies le vieux monde scolaire de loin en loin se zébrer de fulgurances « pédagogiques » annonçant un monde encore en gésine qui *paraît* s'inscrire dans ce que je nomme « le paradigme *du questionnement du monde* », où le travail d'étude ne porte pas tant sur des savoirs désignés à l'avance que sur des *questions* jugées décisives. Sans remonter trop dans l'histoire du système scolaire, rappelons-nous que de successifs et incertains prodromes de ce nouveau monde scolaire non encore advenu ont eu nom « parcours diversifiés » (à la rentrée 1997, en 5<sup>e</sup>), « travaux croisés » (à la rentrée 2000, en 4<sup>e</sup>), « itinéraires de découverte » (à la rentrée 2002, dans ce qui était alors le « cycle central » du collège), sans parler des TPE (à la rentrée 2000, en certaines classes de 1<sup>re</sup>) et, aujourd'hui, EPI (« Enseignements Pratiques Interdisciplinaires », au cycle 4 actuel). Il y a là autant de préfigurations partielles, brouillonnes d'un monde nouveau qui n'a pas réussi jusqu'ici à prospérer : pour reprendre les mots de Gramsci, en cette période de crise, *il vecchio muore e il nuovo non può nascere*. À cet enfantement toujours différé, il y a une raison fondamentale : nombre de ceux qui se lancent, de gré ou de force, dans l'aventure pédagogique qu'on leur propose se justifient de le faire parce que cela permettrait « de donner du sens » aux connaissances à enseigner. Les

« connaissances à enseigner » en question, elles, ne changent pas ; et ce serait donc la manière d'en faire transmission aux élèves qui serait appelée à changer. Contrairement aux rejetons d'une mince élite sociale et culturelle d'antan, les « nouveaux élèves » ne supporteraient plus, en effet, l'ascèse didactique propre au paradigme de la visite des œuvres. En d'autres termes, on conserve en catimini le vieux monde, comme s'il était le seul possible, que l'on déguise au moyen d'une ruse « pédagogique ». Malentendu ne saurait être plus radical. Car l'avènement du paradigme du questionnement du monde repose, non sur un travestissement pédagogique plus ou moins habile, mais sur une rupture *épistémologique*. Selon ce nouveau paradigme, l'étude scolaire doit prendre la forme d'une série d'*enquêtes* sur une série de questions données à étudier, avec pour objectif d'apporter aux questions étudiées des réponses tout à la fois « solides » et adéquates à ceux qui les adopteront au moins provisoirement dans leur travail. On retrouve en ce point la configuration didactique évoquée plus haut à propos de la formation des professeurs. Là comme ailleurs, la pratique et la théorie de l'enquête font comparaître les œuvres – les connaissances – pour leur *utilité inhérente* mise au service de la construction de réponses idoines aux questions étudiées. Ce travail, collectivement pensé, organisé et mené, où la profession est appelée à jouer un rôle capital, a pour condition et pour effet la mise au jour des connaissances utiles à l'étude de l'ensemble des questions considérées et, par là, la mise à jour permanente, fonctionnellement pertinente, du curriculum. Le processus historique de transition didactique qui fera passer de la visite des œuvres au questionnement du monde suppose que le métier d'enseignant ait la force et l'autorité d'une véritable profession, en même temps qu'il contribuera à lui donner ce statut. En pratique, c'est chaque classe, chaque équipe d'enseignement qui est appelée à nourrir l'inventaire des questions à étudier, des réponses pouvant leur être apportées et des connaissances à mobiliser pour ce faire. Le « programme de la classe » se construira à partir de là, dans un mouvement conjuguant des courants d'information ascendants (des classes vers le national) et descendants (du national vers les classes). Sous l'égide de la profession, chaque classe, chaque équipe d'enseignement sera ainsi en même temps contrôlée et contrôlante, inspirée et inspirante dans la fabrication permanente du curriculum transitionnel<sup>2</sup>. Mais il appartient dès aujourd'hui à la

---

<sup>2</sup> On peut citer un épisode voisin *d'invention du curriculum* (Ory, 1994 ; Prost, 2013). Voulu par le ministre Jean Zay, la loi du 9 août 1936, qui prolongeait la scolarité obligatoire jusqu'à 14 ans, engendra les classes « de fin d'études » pour accueillir les élèves qui auraient jusque-là rejoint la vie active à l'âge de 13 ans révolus (ou même avant, en cas de réussite au certificat d'études primaires). Ces classes, ouvertes dès la rentrée 1936, ne reçurent pourtant leurs programmes, qui rompaient « complètement et délibérément avec la tradition scolaire » (arrêté du 23 mars 1938), qu'en mars 1938, après une période d'essai et d'observation propre à faire émerger les éléments programmatiques jugés les plus pertinents.



formation des enseignants d'apporter une contribution décisive à ce processus historique, dont elle doit apparaître comme un lieu privilégié de mise en œuvre.

## Références

Common knowledge (logic). (s.d.). Dans *Wikipedia*. Récupéré le 10 janvier 2017, de [https://en.wikipedia.org/wiki/Common\\_knowledge\\_\(logic\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Common_knowledge_(logic))

Connaissance commune. (s.d.). Dans *Wikipedia*. Récupéré le 10 janvier 2017, de [https://fr.wikipedia.org/wiki/Connaissance\\_commune](https://fr.wikipedia.org/wiki/Connaissance_commune)

Fabre, J. H. (1882). *Livre d'histoires. Récits scientifiques de l'Oncle Paul à ses neveux. Lectures courantes pour toutes les écoles*. Paris : Delagrave.  
<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k210165w/f166.item.r=aide.zoom>

Lelièvre, C. (1990). *Histoire des institutions scolaires (1789-1989)*. Paris : Nathan.

Marrou, H.-I. (1948). *Histoire de l'éducation dans l'antiquité* (2 vols). Paris : Seuil.

Matter of life and death. (2017). *Dictionary.com*. Récupéré le 10 janvier 2017 de <http://www.dictionary.com/browse/matter-of-life-and-death--a>

Ory, P. (1994). *La belle illusion. Culture et politique sous le signe du Front populaire 1935-1938*. Paris : Plon.

Prost, A. (2013). *Du changement dans l'école. Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*. Paris : Seuil.

Semiprofession. (s.d.). Dans *Wikipedia*. Récupéré le 10 janvier 2017, de <https://en.wikipedia.org/wiki/Semiprofession>