



HAL
open science

Formation didactique et formation de terrain : quelles interactions ?

Danièle Houpert-Merly

► **To cite this version:**

Danièle Houpert-Merly. Formation didactique et formation de terrain : quelles interactions ?. *Expressions*, 1999, 14, pp.133-147. hal-02406149

HAL Id: hal-02406149

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-02406149v1>

Submitted on 12 Dec 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

FORMATION DIDACTIQUE ET FORMATION DE TERRAIN : QUELLES INTERACTIONS ? ¹

Danièle HOUPERT-MERLY

IUFM de la Réunion

Les concepts de formation didactique et de formation de terrain, malgré leur banalité dans la formation des maîtres, ne font pas toujours l'objet d'un sens partagé. Si la « didactique » désigne pour tous « l'étude des processus d'enseignement et d'apprentissage du point de vue privilégié des contenus »², il n'en reste pas moins que trois attitudes peuvent être constatées : celle, descriptive, du chercheur qui a la seule ambition d'élucider les situations d'enseignement/apprentissage, celle, prescriptive ou normative, de l'inspecteur qui dit la loi et celle du praticien, de l'enseignant en action³. C'est dire que le même concept de didactique couvre un champ très large, de la théorie la plus abstraite à la pratique la plus quotidienne. Cependant, associé à « formation », le terme renvoie le plus souvent aux deux premières acceptions, ce qui explique que, généralement, cette formation didactique se déroule dans un lieu particulier, le centre de formation, et à un moment particuliers qui n'est pas le temps scolaire.

En cela, la formation didactique s'oppose à la formation de terrain, qui présente une unité de temps et de lieu : la classe, conçue comme lieu d'exercice de la profession. Cette simplicité apparente à cerner la formation de terrain disparaît quand on essaie de la définir plus précisément. S'agit-il d'une fondation empirique, « sur le tas », d'une immersion dans la réalité, où le futur enseignant découvre son métier et s'enrichit des expériences vécues, mais forcément partielles, grâce à une relation de compagnonnage avec les maîtres de stage ? S'agit-il au contraire d'une formation plus technique, plus théorisée, plus instrumentée et supposée plus complète, où l'exercice du métier se décline en référentiels, s'analyse à l'aide d'outils, de grilles d'observation⁴ ? Ou s'agit-il de trouver une voie moyenne entre ces deux modes d'approche, empirique ou rationalisée ? Quelle qu'elle soit, l'important, en ce qui nous concerne, est que la formation de terrain accorde une large part aux élèves, à leur rapport aux savoirs enseignés comme à leur relation à l'enseignant. En cela aussi, elle se distingue de la formation didactique *stricto sensu*.

Mais si la formation didactique et la formation de terrain concernent des lieux, des moments et des objets différents, comment peut-on envisager leurs relations ? Comment peut-on faire vivre cette « association pédagogique d'une forme scolarisée d'apprentissage et d'un lieu d'exercice de la profession »⁵ ? Telle est la question de l'alternance qui officialise « une double légitimité », celle « d'un système d'études et d'un système d'action »⁶. Plus qu'une simple addition des apports respectifs de la formation didactique et de la formation pratique, l'alternance peut être envisagée comme une articulation des deux, comme le moyen pour l'apprenant de percevoir globalement sa formation. Reste à en comprendre le fonctionnement.

Partant de l'évidence que l'école enseigne un certain nombre de savoirs, les enseignants en formation envisagent – et, pour commencer, nous le ferons avec eux – comme tâche première de l'enseignant, et donc comme objet premier de formation, la transformation des savoirs savants en savoirs enseignés, le terrain n'intervenant que dans un second temps. Puis, du terrain vécu comme lieu de validation du travail didactique, on sera amené à passer, dans une deuxième partie, à un terrain dont la valeur formative tient aux informations précieuses qu'il livre sur les élèves, et en particulier sur leurs rapports aux savoirs enseignés et sur leurs blocages éventuels, toutes informations indispensables à qui veut élaborer une didactique plus efficace, reposant sur une stratégie d'apprentissage plus que d'enseignement, comme nous le verrons dans la dernière partie.

Priorité de la formation didactique

Puisque l'une des missions de l'école est de transmettre des savoirs, la didactique des disciplines consiste en premier chef à procéder à une suite de reformulations de ces savoirs de référence⁷. Telle est la transposition didactique selon Yves Chevallard : « Au sens restreint, la transposition didactique désigne le passage du savoir savant au savoir enseigné. »⁸ Mais, dans ce travail de vulgarisation, de scolarisation, tout ne fera pas l'objet d'une formation des futurs enseignants. La première phase de la transposition didactique, en effet, relève exclusivement de ce que Chevallard appelle la « noosphère », c'est-à-dire « la sphère où l'on pense – selon des modalités parfois fort différentes – le fonctionnement didactique »⁹. On n'attend pas de l'enseignant de base qu'il décide lui-même et seul de « l'identification et (de) la désignation de contenus de savoirs à enseigner »¹⁰ : il s'agit là d'un projet social qui est mené à bien par les concepteurs des programmes. Ce sont eux

qui ont décidé, par exemple, d'introduire dans les savoirs à enseigner en français la notion de « chaîne de référence ». Ce faisant, cette notion a été isolée de son contexte d'origine, l'intelligence artificielle, où elle était reliée à d'autres notions jusqu'à faire système¹¹.

L'étape suivante de la transposition didactique consiste à recontextualiser le savoir isolé, à construire une « trame conceptuelle » qui relie différentes notions comme dans un réseau et constitue des « implications logiques entre les des énoncés »¹². Ainsi, en introduisant la notion de « chaîne de référence » dans le domaine du français, on l'a reliée à la désignation des personnages dans un récit, notion incluse dans l'approche sémantique de la cohésion textuelle qui, à son tour, renvoie à la notion générale de structuration des textes. C'est à ce niveau que commence la formation didactique des enseignants : même si ce ne sont pas eux qui élaborent cette recontextualisation – ce sont, là encore, les concepteurs des programmes –, il est indispensable en effet qu'ils entrent dans la logique ainsi créée.

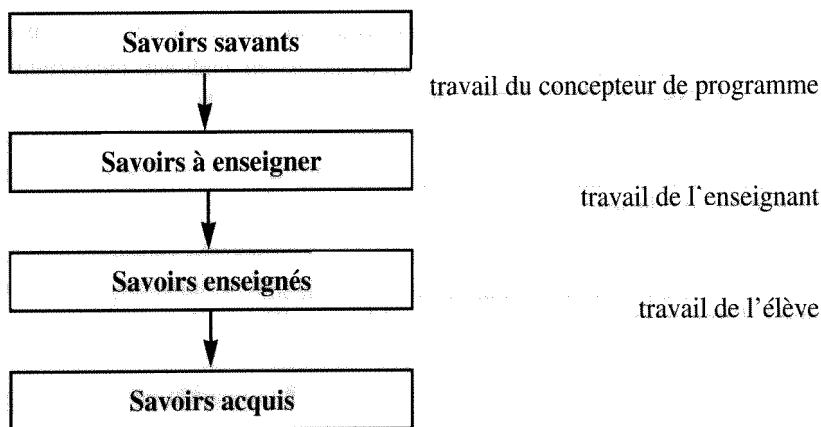
L'essentiel de la formation didactique se trouve néanmoins, non dans cette description systémique des savoirs à enseigner, mais dans le passage de ces savoirs en savoirs enseignés. Le futur enseignant, seul ou aidé de manuels, de formateurs ou de ses pairs, adapte les savoirs désignés comme objets d'enseignement, les vulgarise en les simplifiant, en les décomposant en unités limitées, en les ordonnant en une progression et une programmation rigoureuses, en les exprimant d'une manière supposée accessible aux élèves. Par exemple, la notion même de « chaîne de référence » n'est plus nommée en tant que telle, elle est traduite en langage usuel : la destination et la redénomination des personnages¹³. Elle n'est plus conçue comme une connaissance déclarative, mais comme une connaissance procédurale (« comment les personnages sont-ils désignés dans tel texte ? ») et se décline en plusieurs approches abordées successivement : pour désigner un même personnage, quels noms peut-on employer ? quels pronoms ? quel peut être le rôle des déterminants, indéfinis, définis, démonstratifs ? C'est dans cette opérationnalisation progressive que se trouve, traditionnellement, l'essentiel de la formation didactique et l'on voit que le terrain n'y occupe aucune place.

Une dernière forme de transposition didactique a lieu quand les élèves transforment les savoirs enseignés en savoir acquis¹⁴. Cette ultime reformulation, qui se manifeste dans les comportements et productions des élèves – dans les interactions orales ou les exercices écrits en classe comme dans les copies de contrôle – doit faire l'objet de toute l'attention des enseignants, dans la mesure où elle seule permet de valider la suite des transpositions apurées précédemment. Or, à l'exception des copies qui sont exami-

nées hors de la classe, les productions des élèves sont faites et analysées en temps réel dans la classe. C'est dire que la formation de terrain est la plus à même de forger chez le futur enseignant la capacité à évaluer le degré de fidélité des acquis des élèves par rapport aux savoirs à enseigner, à exercer une « vigilance épistémologique »¹⁵. Elle est indispensable pour doter le maître en formation des moyens de contrôler son travail didactique.

Au terme de cette première analyse, il se dégage donc que, s'il centre son attention sur les savoirs à transmettre, l'enseignant est dans une logique applicationniste, selon un modèle descendant des savoirs savants aux savoirs scolaires.

La formation didactique, qui porte sur les manipulations successives de ces savoirs, consiste, quant à elle, à amener le futur maître à formuler l'hypothèse que sa mise en texte d'un savoir en vue d'un cours sera efficace. Elle reste donc intellectuelle, théorique, diraient certains. Mais pour valider l'hypothèse avancée, le seul recours est la pratique, en particulier l'examen des comportements et productions d'élèves : la formation de terrain, dans ce domaine, a beaucoup à apporter.



Les différents degrés de la transposition didactique

(d'après M. Develay, *De l'apprentissage à l'enseignement*, ESF, 1993).

Les apports du terrain

Force est de constater cependant que toute cette analyse traditionnelle privilégie un traitement épistémologique des savoirs sans prendre en compte la globalité du système didactique. Chevallard lui-même souligne pourtant dès son introduction la nécessité de tenir compte de la relation ternaire en œuvre : « Le didacticien [...] s'intéresse au jeu qui se mène – tel qu'il peut l'observer, puis le reconstruire dans nos classes concrètes – entre un enseignant, des élèves et un savoir. »¹⁶ Mais ce schéma, qui a eu la fortune que l'on connaît, est très vite abandonné dans la transposition didactique *stricto sensu* et l'on fait comme si le rapport des élèves aux savoirs, comme si la relation pédagogique n'avaient pas de réelle importance¹⁷. N'y a-t-il pas lieu de réintroduire la finalité praxéologique de la transposition didactique ? Celle-ci n'a de raison d'être que dans la visée d'une appropriation des savoirs par les élèves ; elle n'a donc pas à être une pure construction intellectuelle, coupée – sauf au moment de sa validation – de la réalité de la classe¹⁸. La formation didactique ne saurait se dispenser de chercher à connaître l'élève ou les élèves destinataire(s) de la transposition des savoirs.

De ce point de vue, le retour au terrain joue indiscutablement un rôle formateur. En introduisant un changement de perspective, une centration sur un autre pôle du système didactique, il dirige un projecteur sur les conditions de réception et d'appropriation par les élèves des savoirs enseignés ; en facilitant, par l'observation et l'analyse, la compréhension du fonctionnement mental des élèves, il permet de saisir pourquoi, dans certains cas, dans certains cours, cela marche, dans d'autres, cela ne marche pas.

En particulier, reprenant l'affirmation de M. Develay selon laquelle « apprendre, c'est trouver du sens dans une situation qui n'en possède pas forcément au départ »¹⁹, on pourrait s'interroger sur les obstacles qui risquent d'empêcher les élèves de construire du sens à partir des savoirs enseignés par le maître. Sans s'engager dans une analyse de l'ordre des relations interpersonnelles²⁰, on constate que cette absence de sens peut tenir à trois facteurs : la segmentation, la déstabilisation et la désincarnation des savoirs pour les élèves.

La segmentation est liée à la programmation inhérente à la didactisation elle-même et rejoint ce que Chevallard définit sous les termes de « topogénèse » et de « chronogénèse »²¹. Par son statut, en effet, l'élève n'a pas accès à l'ensemble des savoirs savants de référence, à la différence – supposée – de l'enseignant. Ainsi, si l'on prend l'exemple de la lecture méthodique tel qu'il a été analysé par Raymond Michel²², on constate que le texte étudié et les tâches demandées sont atomisés : tantôt on privilégie une

approche par la production du texte et l'on s'intéresse successivement à l'histoire littéraire, à la génétique textuelle, à la sociologie de la littérature ou encore à la psychanalyse ; tantôt on met l'accent sur le texte lui-même, la rhétorique, la stylistique, la linguistique ; tantôt enfin, c'est la lecture qui prend le dessus avec les théories de la réception, la pragmatique textuelle ou la sociologie de la lecture²³. Autant d'approches qui demandent à être mises en perspective mais qui, le plus souvent, au niveau des élèves, restent parcellaires. Cette segmentation est aussi une conséquence de la chronogène : les multiples activités résultant de la pluralité des savoirs savants, particulièrement sensible dans la didactique du français, on vient de le voir, renvoient toujours à plus tard ce qui pourrait finaliser la tâche scolaire. De même qu, dans l'apprentissage de la lecture à l'école primaire, une méthode fondée sur la seule combinatoire ne permet pas d'accéder dans l'instant au sens de l'écrit, de même la lecture méthodique diffère continuellement le plaisir de lire auquel elle est censée préparer²⁴.

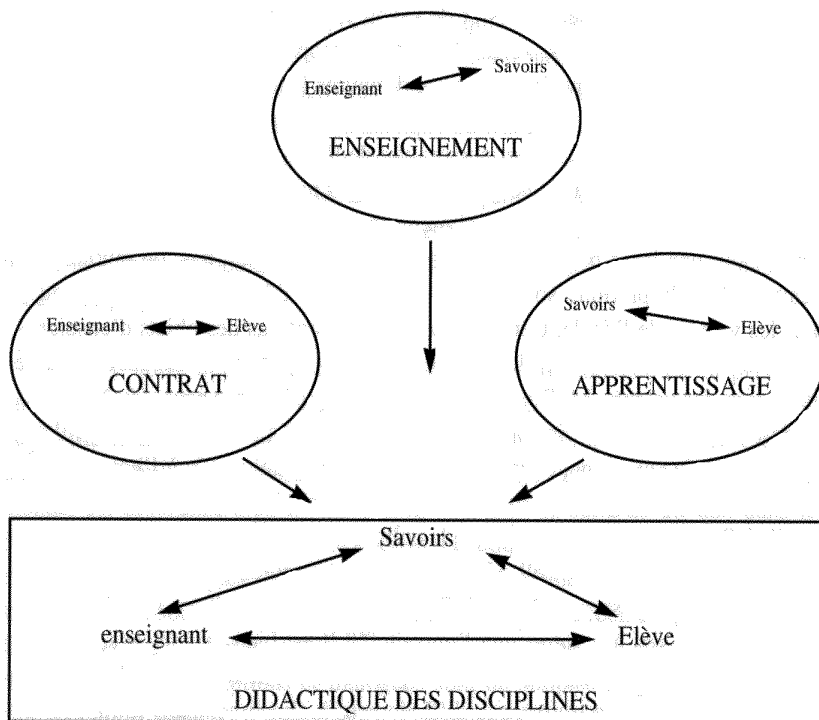
Un autre apport de la formation de terrain consiste en la prise de conscience que, si les savoirs enseignés ne font pas sens pour les élèves, c'est qu'ils déstabilisent les savoirs déjà là. L'impact des représentations, c'est-à-dire des produits de la pensée ordinaire par lesquels un individu interprète le monde, est désormais bien connu, principalement à la suite des travaux dans le domaine de la psychologie sociale et de la didactique des sciences²⁵. Nombreux en seraient les exemples²⁶. En voici un dans le domaine du français : les élèves se représentent souvent la littérature comme une copie du réel, ce qui les conduit à une incompréhension face au rôle des descriptions ou des dialogues dans un récit. Pour eux, descriptions et dialogues sont de simples moyens de copier le réel alors que, par le jeu de la sélection des données, de leur agencement interne, de leur inscription dans le texte, ils sont une construction de l'auteur au service de l'œuvre, et non une simple imitation du réel. Un autre facteur de déstabilisation vient des acquis scolaires précédents : un savoir peut avoir été tellement bien assimilé par les élèves qu'il bloque toute appropriation ultérieure. Dans l'exemple précédent, l'enseignant conforte parfois la représentation des élèves en mettant l'accent sur certains savoirs de référence, telle la théorie de la « mimésis », ou encore une modalité de réception en lecture comme l'identification du lecteur au personnage. C'est le cas aussi, parfois, de la typologie des textes : depuis longtemps, dès l'école primaire, les élèves savent distinguer les textes narratifs et les textes argumentatifs, dans leurs fonctions comme dans leurs formes. Mais que se passe-t-il quand, dans les classes de lycée, le professeur cherche à introduire l'idée que le texte narratif peut être argumentatif, ce qui est le cas dans les *Fables* de La Fontaine où le récit a valeur d'exemple au

service de l'argumentation²⁷ ? On comprend que les élèves puissent être déstabilisés.

Enfin, la pratique du terrain oblige à reconnaître que les savoirs enseignés sont souvent désincarnés pour les élèves. Les objets d'enseignement, qu'ils soient en termes de savoirs et de savoir-faire, appartiennent souvent à un univers étranger aux élèves. À quelle pratique sociale les enfants de banlieues défavorisées peuvent-ils référer la lecture d'œuvres littéraires, eux pour qui loisir signifie télévision, rap, sport éventuellement, bref tout autre chose que lecture, eux qui n'ont vraisemblablement aucun livre de littérature à la maison, qui n'ont aucun exemple de lecteur de ce genre d'ouvrages autour d'eux ? Or, même si le programme de français dans l'enseignement secondaire a changé, il comporte encore pour une large part l'étude de la littérature qui n'est pas, ou qui est peu, incarnée dans la pratique sociale des élèves. Cette désincarnation se retrouve dans les valeurs de l'école. Certes les valeurs ne sont pas des objets d'enseignement, notre école est laïque. Mais l'école dans son fonctionnement est un lieu de circulation des valeurs. M. Develay s'interrogeait sur la place accordée à Pasteur, au détriment d'autres scientifiques de qualité. N'est-ce pas parce qu'il est « l'archétype du savant généreux et créateur d'une science utile à l'homme »²⁸ ? D'une manière plus générale, quelles valeurs du savoir les programmes véhiculent-ils ? Celle de la fonctionnalité de la culture : il faut que les savoirs enseignés servent à quelque chose ? Celle de la gratuité : on apprend, pour le plaisir, certains savoirs qui ne servent à rien ? Celle de la « distinction », au sens bourdieusien : le savoir sert à montrer que l'on sait²⁹ ? Il est bien évident que, selon le rapport de la famille à la culture, tout ce qui, à l'école, ne relève pas de ce système d'axiologisation ne trouve que difficilement à s'incarner dans le rapport de l'élève au savoir. La discipline « français », dans son versant « littérature », est particulièrement interrogée par cette question. Outre que la lecture des œuvres du patrimoine ne correspond pas, le plus souvent, à une pratique sociale, les textes lus en classe véhiculent toujours, explicitement ou implicitement, certaines valeurs auxquelles les élèves n'adhèrent pas nécessairement.

En conclusion provisoire, on constate que l'apport du terrain à la formation didactique est essentiel puisqu'il la situe non plus uniquement sur l'axe enseignant-savoirs, mais aussi sur l'axe élèves-savoirs. C'est dire que les trois pôles du système didactique sont concernés. Bien plus, au-delà des modes d'élaboration et de fonctionnement des savoirs chez l'élève, l'enseignant en formation saisit l'importance du cadre social dans lequel évoluent les élèves et dont il lui faudra nécessairement tenir compte au moment de nouer un « contrat didactique »³⁰. Les savoirs enseignés, les processus cog-

nitifs des élèves et les conditions sociales d'enseignement se trouvent placées en interaction, confinant à la didactique, et à la formation didactique, un sens élargi, par rapport à son sens premier.



D'après M. Develay, *De l'enseignement à l'apprentissage*, op. cit., p. 66.

Vers une alternance intégrative

Cet apport du terrain à la didactique aboutit à un changement complet de paradigme. Désormais, il ne s'agit plus d'un modèle descendant où les savoirs savants sont premiers et sont travaillés, selon une logique applicationniste, jusqu'à ce qu'ils soient susceptibles d'être accueillis par les élèves. Bien au contraire, si l'on veut que l'école ait du sens, il faut partir de la réalité que nous enseignons le terrain et alors seulement interroger les savoirs et

organiser la chaîne de leurs reformulations. Le modèle est maintenant ascendant et se situe dans une logique implicationniste.

Partir de ce que nous apporte le terrain, c'est d'abord réflexif à la « matrice disciplinaire »³¹ et à son adéquation au contexte scolaire. La matrice est l'objectif-cadre de l'enseignement d'une discipline, mais elle n'est pas donnée d'emblée, dès que la noosphère décide de l'introduction d'une discipline dans le champ des savoirs scolaires. Elle est socialement construite et nécessite une réflexion à la fois sociologique et psychologique pour pouvoir répondre à un critère d'intelligibilité de la discipline. C'est pourquoi, lorsque le lycée ne recrutait que des enfants de milieux socio-culturellement favorisés, la matrice disciplinaire de l'enseignement du français était l'étude de la littérature. Puis la massification de l'enseignement a obligé à un changement de matrice : l'étude de la langue est devenue l'objectif-cadre de l'enseignement du français. Désormais, on se situe plutôt à mi-chemin, puisque l'on privilégie, au lycée, la compréhension et la production de textes écrits, en relation avec les valeurs et les pratiques sociales de référence comme avec les valeurs culturelles patrimoniales. Puisque, pour beaucoup d'élèves, l'usage de la langue n'est pas littéraire mais fonctionnel, que la valeur essentielle est la rentabilité, il est indispensable, sous peine de rupture radicale, de partir de l'utilisation qui est faite, concrètement, de la discipline « français ». de montrer que les savoirs enseignés servent. Les pratiques sociales deviennent objets d'enseignement : dès l'école primaire, on apprend à lire et à écrire des recettes, des fiches techniques, des lettres ou un journal... Il est vrai que l'on ne saurait limiter la classe à ces savoirs enseignés et que l'on continue à étudier la littérature, surtout au lycée. Pourtant l'approche est radicalement différente de ce qu'elle était naguère : le plaisir de lire Madame de Sévigné ne naît pas *ex nihilo* mais se construit par l'étude, en réception et en production, de lettres contemporaines dont les enjeux, le contexte, le destinataire, la structuration, le style... sont analysés minutieusement. Et, à son tour, la lecture attentive d'œuvres du patrimoine, qui se fonde sur ces mêmes éléments, vient enrichir la culture des élèves et, par là-même, leurs propres productions. Langue et littérature sont ici en interaction.

Ce premier changement dans les relations entre terrain et didactique permet de répondre au risque de désincarnation des savoirs enseignés. Mais si l'on veut également échapper au danger de la déstabilisation, la logique implicationniste peut aussi être une aide. Le danger d'une rupture trop grande entre ce que savent ou se représentent les élèves et les savoirs enseignés peut disparaître de deux manières. La première est bien connue depuis les travaux de J.-L. Martinand autour de la notion d'objectif-obstacle³². Une

fois l'obstacle identifié par l'enseignant, il est intégré dans le processus d'appropriation des savoirs sous la forme d'un objectif à atteindre. Dans ce cas, « le travail didactique consiste à devancer, sans forcer à l'excès, la maturation des structures conceptuelles des élèves »³³. Un exemple d'obstacle très fréquent dans l'enseignement de la grammaire est la définition du sujet comme étant celui qui fait l'action, notion qui rend difficilement compréhensible le sens du sujet dans une phrase passive. Plutôt que de l'ignorer ou de contourner l'obstacle, il serait dans ce cas plus efficace de monter une situation-problème qui permette de l'affronter. Une autre manière de dépasser le danger lié à la déstabilisation consiste à choisir d'introduire les savoirs de référence non seulement quand les productions des élèves le demandent, mais surtout en les situant dans leur zone proximale de développement. Dans un premier temps, les savoirs savants sont utilisés comme outils d'analyse des erreurs des élèves. C'est ce que fait Marie-Josée Reichler-Béguelin quand elle analyse les anomalies argumentatives dans des copies³⁴, et c'est ce que les maîtres en formation doivent apprendre à faire. Puis l'objectif, au-delà du seul recensement de ce que l'enseignant perçoit comme des erreurs, est de comprendre par l'intermédiaire des théories de référence quel est le mécanisme de production propre à chaque élève et de pouvoir mettre plus facilement en place les stratégies de remédiation appropriées à la fois à la nature de l'erreur et à la capacité de progression de l'élève. En particulier, le corpus des erreurs peut servir de base à une réflexion constructive des élèves sur les savoirs savants à acquérir, en liaison toujours avec leurs productions.

Enfin, en ce qui concerne le dernier risque de non-sens des savoirs pour les élèves, la segmentation, on ne peut se passer de centrer l'intérêt sur l'élève et de raisonner en termes de compétences à acquérir, plutôt qu'en termes de savoirs à accumuler. C'est à ce prix que les activités de classe évitent l'émiettement et donc le non-sens pour les élèves : l'implication et, par conséquent, la motivation, n'en seront que plus fortes. Voilà pourtant qui est difficile à comprendre pour de futurs enseignants qui ont réussi à un concours fondé presque exclusivement sur des savoirs, mouvements ou genres littéraires essentiellement pour le CAPES de lettres modernes. Une conversion est donc à faire, pendant leur temps de formation, pour qu'ils parviennent à faire converger leurs contenus d'enseignement vers l'élève. À titre d'exemple, prenons l'argumentation³⁵. De manière classique, il est vrai déjà abandonnée le plus souvent dans les classes, elle est étudiée d'abord dans des textes littéraires, un peu au hasard, au fil des lectures. On peut étudier les arguments logiques chez Descartes, les arguments affectifs chez Bossuet, les arguments ironiques chez Voltaire, la rigueur des liaisons chez

Pascal ou leur souplesse chez Montaigne, etc. Désormais, l'objectif est la capacité de l'élève à argumenter, qu'elle apparaisse dans la vie quotidienne ou dans un exercice scolaire comme la dissertation – celui-ci n'étant qu'un moyen de parvenir à la maîtrise dans la vie de tous les jours. Et c'est en fonction de ce savoir-faire à acquérir que seront étudiées les différentes techniques argumentatives, travaillées en production, mais aussi en réception dans la lecture de textes écrits, particulièrement celle d'œuvres du patrimoine. Changement de modèle par rapport à la didactique classique : les savoirs savants sont convoqués quand ils sont nécessaires à l'apprentissage des élèves. En entrant dans cette didactique globalement graphologique, on quitte le concept de transposition didactique pour celui d'élaboration didactique tel qu'il a été défini par J.-F. Halte³⁶.

On vient de le voir, l'enseignant peut se servir des difficultés rencontrées par les élèves dans l'appropriation des savoirs enseignés comme d'un guide d'élaboration didactique. Mais, pour cela, il est nécessaire que la formation des maîtres adopte une démarche clinique. Il ne suffit pas d'une « immersion » sur le terrain, encore faut-il qu'il y ait une réflexion sur les cas concrets observés et que les situations vécues servent à théoriser la pratique³⁷. Les savoirs qui en découlent, pour être des savoirs d'expérience, n'en sont pas moins féconds : ce sont eux qui permettent de revenir sur la chaîne des transpositions didactiques et de proposer d'autres modalités de mise en texte des savoirs enseignés. Si, dans un premier temps, l'apport essentiel du terrain avait paru être une simple validation de la transposition didactique *stricto sensu*, on voit que son rôle formateur va beaucoup plus loin, puisqu'il fournit des aliments de régulation et d'adaptation à la situation réelle.

Ce que permet la formation de terrain, c'est donc une sorte de rétroaction sur la formation didactique *stricto sensu*³⁸. Les modalités peuvent en être variées et, sans prétendre à l'exhaustivité, on peut en relever quatre. La première consiste, dans la même classe et avec les mêmes élèves, à mettre en place des séances de remédiation qui tiennent compte des données observées. C'est la forme la plus simple de régulation. D'autres supposent, en revanche, une généralisation et un transfert des acquis du terrain, selon que l'on considère la préparation et la mise en œuvre d'une séance portant sur le même objet d'enseignement mais dans une classe différente, ou, deuxième cas de figure, l'organisation, dans la même classe, d'une séance portant sur un autre objet d'enseignement. Dans les deux cas, l'enseignant suppose que les données particulières qu'il a recueillies dans une situation précise peuvent déborder du champ de l'observation et être transférées à d'autres situations. Et il considère ces savoirs d'expérience comme fondateurs, en utilisant

tion différée, d'une certaine forme d'expertise. L'alternance des deux modalités de formation, didactique et de terrain, est devenue « intégrative »³⁹ en ce sens qu'il y a réciprocity des apports : la didactique *stricto sensu* est nécessaire au terrain, qui, lui-même, est indispensable à la didactique. Mais cela se passe encore à des moments et dans des lieux différents. En revanche, quand l'enseignant sera parvenu à réguler sa préparation didactique en temps réel, au moment même où il la mettra en œuvre dans la classe, alors on pourra considérer que l'intégration des deux modalités de formation sera parfaitement réussie et le maître sera devenu un expert accompli⁴⁰. Car « le savoir enseigné est le résultat d'un bricolage qui prend en compte un ensemble de paramètres hétérogènes »⁴¹. Plus ce bricolage se fera vite, en repense immédiate à une situation, de manière devenue quasi intuitive, plus l'enseignant maîtrisera ce que Ph. Perrenoud définit sous le terme « enseigner » : « Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. »⁴²

Conclusion

On s'aperçoit donc que la dialectique formation didactique/formation de terrain peut et doit être dépassée si l'on veut réussir la formation des maîtres. Héritiers de la pédagogie par objectifs, nous avons encore souvent la tentation de penser la formation comme l'addition d'éléments simples qu'il faudra plus tard synthétiser. C'est ainsi que nous partons souvent de la maîtrise des savoirs savants, jugée comme un préalable, que nous passons par la formation didactique conçue comme une transposition de ces savoirs savants en savoirs enseignés et que la formation de terrain consiste parfois seulement à expérimenter ce qui a été prévu. Mais la réalité n'est pas celle-là. La réalité réside dans l'interaction entre ces savoirs, l'enseignant et le maître : c'est la grande leçon de la formation de terrain. En particulier, au moment de triturer les savoirs de référence dans une chaîne de reformulation, l'enseignant ne peut pas ne pas garder à l'esprit que ce travail est fait pour des élèves précis, dont les caractéristiques mentales, affectives et sociales ne sauraient être oubliées. De sorte qu'une démarche clinique, qui se penche sur des cas concrets et les théorise est indispensable au praticien pour rebondir ensuite vers la mise en place de situations nouvelles. Mais il est vrai que l'apprenti-enseignant ne peut y parvenir seul : il a besoin de l'aide conjointe du maître de stage et d'un formateur plus théoricien, et il en a besoin à la fois sur le terrain et au centre de formation. Car l'enjeu d'une alternance réellement intégrative est bien l'intériorisation et l'unification de ces deux temps de la formation. C'est à ce prix que, petit à petit, le novice deviendra expert.

Notes

1. Cet article développe une communication faite au colloque « Didactique des disciplines » organisé par l'ENS de Tananarive (7 au 11 juin 1999). Par ailleurs, il n'a d'autre prétention que de faire un état des lieux de la question.
2. J.-L. Martinand, article « Didactique », *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Nathan, 1994, p. 154.
3. *Ibidem*. Voir aussi M. Develay, « Didactique et pédagogie », *Sciences humaines*, 1996, hors série n° 12.
4. Voir Ph. Perrenoud, « Le rôle des formateurs de terrain », *La Formation des enseignants sur le terrain*, Hachette, 1998, p. 207.
5. J.-P. Obin, « Dépasser l'alternance », *La Formation des enseignants sur le terrain*, Hachette, 1998, p. 207.
6. *Ibidem*.
7. Voir Y. Chevallard, *La Transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, La Pensée sauvage, 1985, rééd. 1991.
8. *Ibidem*, p. 20 (édition de 1991).
9. *Ibidem*, pp. 24-25 : « Là se trouvent tous ceux qui, aux avant-postes du fonctionnement didactique, s'affrontent aux problèmes qui naissent de la rencontre avec la société et ses exigences [...]. Dans la noosphère, donc, les représentants du système d'enseignement, mandatés ou non, [...] rencontrent, directement ou non, [...] les représentants de la société. »
10. *Ibidem*, p. 39.
11. Cette première manipulation des savoirs savants est appelée « désyncrétisation » par Chevallard (*ibidem*).
12. R. Demounem et J.-P. Astolfi, *Didactique des sciences de la vie et de la terre*, Nathan, 1996, p. 70.
13. Voir A. Petitjean, « La transposition didactique en français », *Pratiques*, n° 97-98, juin 1998, p. 9.
14. M. Develay, *De l'apprentissage à l'enseignement*, ESF, 1993, p. 63.
15. Voir Y. Chevallard, *op. cit.*, p. 41.
16. *Ibidem*, p. 14.
17. voir A. Petitjean, art. cit., p. 23. « Si l'enseignant a une connaissance directe et maîtrisée des savoirs savants de référence, [...] il n'est pas à l'abri de positions applicationnistes. Il se satisfait de la justesse du contenu à enseigner, au détriment, peut-être, des capacités de compréhension des élèves ».
18. voir J.-F. Halte :
 - *La Transposition didactique en français*, PUF, « Que sais-je ? », 1992 ;
 - « L'espace didactique et la transposition », *Pratiques*, n° 97-98, p. 171-192.
19. M. Develay, *op. cit.*, p. 120.
20. Sur la notion de contrat didactique, voir G. Brousseau, « Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques », *Recherches en didactiques des mathématiques*, La Pensée sauvage, 1986.
21. Y. Chevallard, *op. cit.*, p. 71 sqq.

22. R. Michel, « Lecture méthodique ou méthode de lecture à l'usage des élèves du lycée – un objet didactique non identifié », *Pratiques*, n° 97-98, pp. 105-132, juin 1998.
23. Voir J.-M. Adam et N. Cordonnier, « L'analyse du discours littéraire », *Le Français aujourd'hui*, n° 109, 1995, p. 46.
24. R. Michel, art. cit., pp. 74-75.
25. Voir par exemple :
- S. Moscovici, « Des représentations collectives aux représentations sociales », in D. Jodelet (sous la direction de), *Les Représentations sociales*, PUF, 1984 ;
 - A. Giordan et F. de Vecchi, *Les Origines du savoir*, Delachaux et Niestlé, 1987 ;
 - A. Giordan, Y. Girault et D. Clément (sous la direction de), *Conceptions et connaissances*, Peter Lang, Berne, 1994.
26. Dans le domaine de la biologie, on peut citer, à la suite de R. Demounem et de J.-P. Astolfi (*op. cit.*), le concept d'évolution du vivant qui semble obtenir facilement l'adhésion des élèves. Mais si, pour le scientifique, cette évolution n'est possible que de manière verticale dans une suite de générations, les élèves pensent souvent que tout être peut se transformer en un autre, dans une sorte de continuité horizontale des êtres vivants.
27. Voir l'analyse faite par A. Boissinot, « Texte argumentatif et progression dans l'enseignement du français », *Le Français aujourd'hui*, n° 109, 1995, p. 84 sqq.
25. M. Develay, *op. cit.*, p. 64.
29. J.-F. Halte, art. cit.
30. Pour le sens élargi du concept de contrat didactique, voir M. Develay, *op. cit.*, p. 85.
31. Pour le concept de matrice disciplinaire, voir M. Develay :
- « La face cachée des disciplines scolaires », *Cahiers pédagogiques*, n° 298, 1994.
 - « Discipline et matrice disciplinaire », *ibidem*.
 - *De l'apprentissage à l'enseignement*, ESF, 1993.
32. J.-L. Martinand, *Connaitre et transformer la matière*, Peter Lang, Berne, 1986.
33. J.-P. Astolfi, article « Objectif-obstacle », *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 1994, p. 694. Voir Ph. Meirieu, « Guide méthodologique », *Apprendre... oui mais comment*, ESF, 1988.
34. M.-J. Reichler-Béguelin, « L'approche des anomalies argumentatives », *Pratiques*, n° 73, mars 1992. Voir D. Houpert-Merly, « Argumenter dans le résumé », *Expressions*, novembre 1993.
35. Pour cette analyse, voir Cl. Garcia-Debanç, « Transpositions didactiques et chaîne de reformulation des savoirs : le cas des connecteurs », *Pratiques*, n° 97-98, mars 1998.
36. J.-F. Halte, *op. cit.*
37. Ph. Perrenoud, art. cit.
38. Ph. Meirieu, *op. cit.*, p. 44.
39. voir C. Lespessailles, M. Maillebos, C. Mathey-Pierre et I. Reitzler, *Les Formations en alternance*, La Documentation française, 1992 ; G. Malglaive et A. Weber : « Théorie et pratique : approche critique de l'alternance en pédagogie », *Revue française de pédagogie*, n° 61, 1982, pp. 17-27.

40. Ph. Meirieu, *op. cit.*, *ibidem*.

41. M. Develay, *op. cit.*, p. 35.

42. Ph. Perrenoud, *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, ESF, 1996.