

Yves REUTER

## DIDACTIQUES ET SAVOIRS PROFESSIONNELS LE CAS DU FRANÇAIS

**Résumé :** Après avoir rappelé sa modélisation des didactiques et les spécificités de la didactique du français, YR définit les savoirs professionnels en relation avec la formation des enseignants. Il distingue des savoirs pour pouvoir enseigner, organisés autour de trois pôles : intra-disciplinaire, socio-psycho-pédagogique et didactique avec un rôle fédérateur imparti à ce dernier, des savoirs pour savoir pratiquement enseigner ainsi que des savoirs pour assumer au mieux son statut et ses rôles. Dans tous ces cas, il essaie de différencier savoirs formalisés, savoirs expérientiels et savoir-faire. Il conclut sur ses interrogations quant à l'état réel des recherches en ce domaine.

**Mots clefs :** didactique, didactique du français, savoirs professionnels, formation des enseignants.

Je souhaiterais, en guise de préliminaires, préciser trois points qui ont contribué à l'organisation de cet article.

En premier lieu, je ne suis pas un spécialiste de la professionnalité-professionnalisation qui constitue un champ de recherches autonome et particulièrement complexe<sup>1</sup>. Je parlerai donc à partir du lieu qui est le mien : celui de la recherche en didactique du français.

Conséquemment, je prendrai la notion de savoirs professionnels de façon sans doute fort triviale aux yeux des spécialistes - comme les savoirs que devrait acquérir - posséder un enseignant (mon espace de référence est essentiellement le secondaire) pour :

---

<sup>1</sup> Pour une synthèse récente et très claire, voir R. Bourdoncle « La professionnalisation des enseignants : limites d'un mythe », *Revue Française de Pédagogie*, 105, 1993.

Y ; REUTER

- remplir au mieux son rôle social (i.e. faire que les élèves apprennent, développent leurs compétences, réussissent leurs examens...);
- vivre au mieux son statut, ses rôles et ses fonctions professionnels<sup>2</sup>.

Les savoirs professionnels seront pris ici comme l'ensemble des savoirs et savoir-faire nécessaires à l'enseignant pour enseigner au mieux sa discipline et bien se vivre comme professionnel<sup>3</sup>. Je m'intéresserai en conséquence aux types de savoirs et de savoir-faire, à leurs formes, à leurs modes d'acquisition etc., en référence à la discipline français.

## **LES SAVOIRS PROFESSIONNELS POUR ENSEIGNER UNE DISCIPLINE : LE CAS DES DIDACTIQUES**

### *1. Proposition de formalisation de la didactique*

1.1. Pour préciser les savoirs professionnels que j'estime nécessaires pour enseigner une discipline, je commencerai par rappeler la formalisation de la didactique que j'ai pu élaborer à propos de la didactique du français<sup>4</sup>. Il me paraît cependant, à la suite de discussions avec des didacticiens d'autres disciplines, à tort ou à raison, que ce

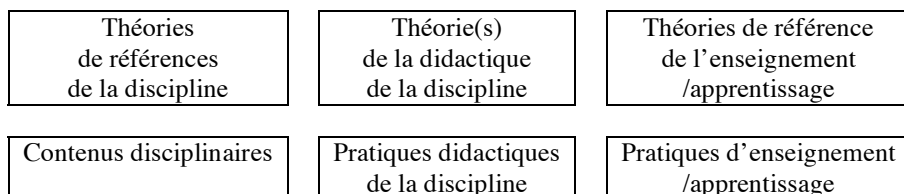
---

<sup>2</sup> Pour les propositions concernant cet axe, je m'appuierai fréquemment sur l'ouvrage de M. Develay : *Peut-on former les enseignants ?*, Paris, ESF, 1994, avec lequel j'ai de très nombreux points d'accord.

<sup>3</sup> Il est clair - en raison de la perspective de cet article et de l'espace imparti - que j'évacue cavalièrement des questions importantes : la définition du (« bon ») professeur, l'échec scolaire, le référentiel des tâches (voir Develay, 1994) car un enseignant ne fait pas qu'enseigner etc.

<sup>4</sup> Voir D. G. Brassart, Y. Reuter : « Former des maîtres en français : éléments pour une didactique de la didactique du français », *Études de linguistiques appliquées*, n° 87, Recherches en didactique du français et formation des enseignants, 1992 ; Y. Reuter : « La didactique du français. Ébauche de définition », *Sciences de l'éducation* n° 3, Université des Antilles et de la Guyane, 1992.

modèle « ouvert » peut être relativement acceptable pour d'autres disciplines.



Ce « modèle »<sup>5</sup> comprend deux niveaux distincts : celui des théories et celui des pratiques. Il n'existe cependant pas - et j'y reviendrai dans la suite de cet article - d'homologie stricte entre les deux niveaux. Il met en relation trois espaces : celui des contenus disciplinaires et de leurs théories de référence qui appartient « en propre » aux enseignants de la discipline, celui des pratiques d'enseignement-apprentissage et de leurs théories de référence (qui inclut les dispositifs d'enseignement-apprentissage, les acteurs qui y sont inscrits et les institutions dans lesquelles ils s'inscrivent) qui appartient à tous les enseignants, quelle que soit leur discipline, et l'espace des pratiques didactiques de la discipline et de leurs théories de référence qui se constitue à l'intersection des deux précédents et qui, par les sélections et inter-actions spécifiques qu'il opère, réorganise les contours des deux autres.

Le « centre » de ce modèle, qui articule (ou devrait le faire) les relations entre les pôles, est celui des pratiques didactiques de la discipline qui unit, indissociablement, dans sa réalisation des contenus et des savoir-faire spécifiques à la discipline (ou à ce qui lui est imparti d'enseigner) et des modes de travail, des dispositifs, communs aux différents enseignements. Situer ce pôle au cœur de la modélisation signifie que - pour moi - les théories didactiques de la discipline n'existent qu'en relation aux pratiques (elles ont pour mission de les décrire, de les analyser, de prédire leurs effets, de construire des propositions d'amélioration...) qu'elles se sont constituées, historique-

---

<sup>5</sup> Des flèches établissant les relations peuvent être tracées entre tous les pôles. Les explications qui suivent dans le texte tentent de s'y substituer.

*Y ; REUTER*

ment, à partir des pratiques (des problèmes rencontrés, des débats engendrés...), qu'elles ont vocation à y revenir incessamment (notamment pour évaluer leurs propositions, les solutions élaborées par les praticiens, les mutations du terrain et des pratiques etc.) Cela signifie que - dans les débats qui agitent notre champ - je me situe clairement du côté des « interventionnistes », ce qui ne veut pas dire « applicationniste » ou « prescriptif ». J'y reviendrai aussi.

Au second niveau, le pôle central est celui de(s) Théorie(s) de la didactique de la discipline. Il articule (ou devrait le faire) les théories de référence intra-disciplinaires et les théories de référence concernant Sujets, Institutions et Dispositifs d'enseignement-apprentissage pour tenter de répondre aux questions soulevées ou aux obstacles rencontrés dans les pratiques. Il explique aussi comment les pratiques didactiques de la discipline les articulent ou pourraient le faire. Ainsi formalisé, l'espace de la didactique de la discipline est un lieu de sélection, d'interactions et d'articulation qui « part » incessamment des pratiques pour y revenir inlassablement. Cet espace comprend des pratiques historiquement constituées et des théories en cours de constitution.

1.2. Il convient maintenant de préciser les niveaux postulés. Le niveau des pratiques désigne l'actualisation de l'enseignement-apprentissage. Je le considère principalement dans l'appareil scolaire, entre enseignants et élèves. Mais il peut être saisi, selon les études, dans d'autres institutions (formation continue...), à différents niveaux (primaire, secondaire,...), selon d'autres modalités (dans la cour de récréation, dans la classe entre élèves « en-dehors » du professeur...), dans d'autres espaces (tous les lieux sociaux où se réalise de l'enseignement-apprentissage). Une des difficultés de la recherche consiste à isoler ce qui se passe dans l'école et ses effets propres et à analyser les modes de relations entre enseignement/apprentissage intra- et extra-scolaire. Ces pratiques concernent des acteurs spécifiques (professeurs - élèves), dans une institution donnée, et des dispositifs particuliers.

Le niveau des théories de référence désigne les théories qui analysent les pratiques et les contenus (ou qui pourraient le faire) ainsi que les théories dont les praticiens se réclament (consciemment ou inconsciemment). Il convient ici de souligner que la disposition des théories que j'effectue dans mon modèle est liée à une recomposition en fonction de mon objet propre. Ainsi, certaines disciplines se retrouvent scindées entre les pôles (sociologie de tels contenus de la discipline et sociologie de l'éducation...). Il n'existe donc pas d'homologie entre les deux niveaux. Un second problème est lié aux théories de référence que l'on sélectionne et au degré de proximité que l'on leur attribue par rapport à la didactique. C'est un lieu de conflits importants entre les didacticiens.

En tous cas, ce que cette formalisation pose de façon irréductible, à l'opposé de certains discours, c'est la nécessité de ne pas confondre pratiques et théories didactiques, et la construction des interactions entre « matière », Sujets (cognitifs, sociaux, psychoaffectifs...), Institution et dispositifs d'enseignement-apprentissage.

1.3. En ce qui concerne les pôles, je les préciserai de la façon suivante. Les pratiques de la discipline articulent des composantes (acteurs, dispositifs...) communes à toutes les disciplines et des contenus et savoir-faire intra-disciplinaires afin de développer les savoirs et les compétences des élèves dans cette discipline. Tout enseignant de la discipline considérée gère dans sa pratique les différents pôles. On peut cependant constater que, selon les cas, il accentuera plutôt la dimension intra-disciplinaire ou plutôt la dimension « pédagogie générale ». Par exemple, selon son ancrage, il analysera différemment les difficultés des élèves<sup>6</sup> ou même complètera sa formation plutôt sur une dimension que sur l'autre. Ainsi, les pratiques didactiques se construisent dans des tensions complexes et manifestent des dominantes. On en trouve d'ailleurs des traces fortes dans le positionnement (discours, représentations...) différent des agents édu-

---

<sup>6</sup> Il les référera à un manque de savoir ou à un problème affectif ou encore à un dispositif inapproprié.

catifs : les clivages entre partisans d'une innovation touchant essentiellement les contenus ou prioritairement les démarches. Ou encore la façon dont les instituteurs et les PEGC se pensaient plus comme des spécialistes de la pédagogie par rapport aux certifiés et agrégés centrés sur les contenus...

Les pratiques d'enseignement-apprentissage constituent le « lot commun » entre tous les enseignants, sans être du ressort d'aucune discipline en particulier. Ce qui en est tributaire ne fait pas l'objet d'un enseignement (explicite) aux élèves et n'est pas, à de rares exceptions près<sup>7</sup>, enseigné aux professeurs, en France. Ainsi un large pan de leur savoir professionnel, de ce qui constitue leur spécificité de travailleurs, est exclu de leur formation. Cela continue d'ailleurs de diviser très largement les discours sur la formation des maîtres<sup>8</sup>, cela pèse aussi de façon non négligeable sur les recrutements « parallèles » d'enseignants.

Les contenus<sup>9</sup> disciplinaires regroupent ce qui est explicitement ou implicitement enseigné ou désigné comme devant l'être dans la discipline considérée : savoirs, savoir-faire etc.

Le pôle des théories de référence de la discipline désigne les théories possibles, convoquées totalement ou en partie, à propos des objets à enseigner. Les théories appelées, leur utilisation, leur mode d'articulation caractérisent le praticien et le théoricien de la didactique.

Les théories de référence de l'enseignement-apprentissage constituent un pôle tout aussi vaste et complexe. En effet, se trouvent ici réunies les théories qui concernent les dispositifs et les techniques d'enseignement-apprentissage, l'histoire, la philosophie, la psychologie, la sociologie de l'éducation, ainsi que la psychologie et la sociologie en ce qu'elles traitent des Sujets, de leurs modes de compréh-

---

<sup>7</sup> Les cours de « psychopédagogie »...

<sup>8</sup> Voir les débats autour des IUFM.

<sup>9</sup> Cette désignation est très discutable et serait à revoir (notamment parce qu'elle inclut des savoir-faire).

sion et d'apprentissage, de leurs représentations, de leurs rapports aux savoirs et à l'école...

Il revient alors au pôle des théories de la didactique de la discipline de réfléchir aux formes d'appels, d'emprunts, d'interactions entre les différentes théories pour comprendre les pratiques et les transformer. Il lui revient de reconstruire cela en fonction de ses objets propres et de ses questions spécifiques (l'enseignement du récit à tel niveau, la façon de « s'appuyer » sur les pratiques sociales de référence pour enseigner l'écriture, le mode de gestion des représentations dans l'apprentissage de l'explication...). Il lui appartient encore d'interroger à partir de cette construction, et de ses usages, la validité de certains concepts ou modèles.

Ce qui ne se fera sans doute pas sans heurts, à voir les craintes de certains apparaître : soit que l'on vide leurs « territoires » d'une partie de leur substance (les contenus), soit que l'on pose quelques questions indiscretes quant au mode de validation des thèses qu'ils avancent...

## *2. Conséquences du modèle proposé pour la problématique des savoirs professionnels et de la formation*

La formalisation présentée est tri-polaire (et non monopolaire - centrée sur la seule discipline - ou bi-polaire - centrée sur la discipline et les sciences de l'éducation ou la pédagogie) avec un pôle central autonome et pilote en ce qu'il réorganise et articule les deux autres. C'est à ce prix seulement que les savoirs et savoir-faire formalisés me semblent professionnels (construits en fonction de l'action professionnelle). Autrement, les futurs enseignants en sont réduits à tenter d'articuler des champs de référence, a priori hétérogènes et sans grande référence avec la pratique. En d'autres termes, le rôle pilote du pôle didactique présente quatre conséquences (avantages ?) pour une formation professionnalisante :

- éviter le morcellement des contenus en montrant - au moins en partie - comment articuler des données venues d'horizons différents (par exemple : récit et apprentissage ; écriture et groupes...);

Y ; REUTER

- permettre une meilleure sélection des objets essentiels à enseigner en formation en fonction de la pratique didactique de référence ;
- ouvrir à différentes théories de référence intra-disciplinaires et dans le domaine de l'enseignement-apprentissage (et non à une seule) et évaluer leur pertinence par rapport à la didactique considérée ;
- impliquer une mise à distance historique et épistémologique de ces théories (pour une maîtrise critique qui permette une réflexion opératoire sur la transposition didactique ou sur les erreurs des élèves).

Tout cela devant être posé sans se leurrer sur deux points au moins :

- les théories didactiques sont en plein développement et peu fixées encore, ce qui signifie par conséquent que les savoirs professionnels sont eux aussi en construction et en mouvement incessant ;
- il est difficile de faire en sorte que les formés, qui n'ont jamais enseigné, accèdent facilement à une construction didactique des problèmes<sup>10</sup>...

Nous aurions, en tous cas, avec ces premières propositions, ce qui me semble être indispensable : des savoirs et savoir-faire formalisés et organisés pour pouvoir (il s'agit d'une virtualité) enseigner une matière donnée. Il convient cependant de remarquer que les problèmes se construisent avec des spécificités selon les didactiques. Pour illustrer cela, je m'arrêterai - brièvement - sur la didactique du français.

### *3. La cas de la didactique du français*

La didactique du français présente un certain nombre de spécifi-

---

<sup>10</sup> Ce qui nécessite peut-être de penser des modèles de formation plus longs et plus complexes alternant : formation initiale, formation par la pratique de l'enseignement, formation « initiale-finale », formation libre (en termes de choix) mais obligée, tout au long de la carrière. Nous développerons en d'autres lieux cette proposition dont les trois premières phases couvrent - à notre sens - plusieurs années chacune...



cités qui constituent autant de difficultés aussi bien pour la pratique que pour la formalisation théorique<sup>11</sup> :

- la discipline « français » a des contours singulièrement flous et historiquement mouvants (langue, textes, discours, littérature, image...);

- les référents théoriques (en termes de « sciences » ou de découpages universitaires du savoir) sont multiples (linguistique, littérature française, littérature comparée, information et communication...);

- aucun des objets à enseigner, aucun des référents théoriques n'est consensuel, ce qui constitue sans doute une différence importante avec d'autres disciplines et, par voie de conséquence, avec d'autres didactiques ;

- nombre de compétences ou « d'ordres » travaillés à l'école en français sont largement pratiqués en dehors et impliquent fortement le Sujet (lire-écrire, parler, la langue, l'oral, raconter, décrire...);

- le français est considéré comme une discipline « fondamentale » car ce qui est enseigné-appris (lire, écrire, expliquer, argumenter...) l'est dès les débuts de l'école et tout au long de la scolarité, et sert aussi dans toutes les autres disciplines qui, de plus, utilisent le français comme métalangage, ce qui a notamment engendré les recherches autour du français « bien commun » ou « trans-disciplinaire » ;

- le français articule dans son enseignement-apprentissage, sans arrêt et sans toujours le formaliser, normes et surnormes (la grammaire traditionnelle, les textes et la littérature...);

- le français est une matière particulièrement marquée « idéologiquement » (ainsi qu'en témoignent le « battage » médiatique sur la lecture ou les débats récents sur la réforme de l'orthographe);

---

<sup>11</sup> Sur ce point, voir aussi : D. Manesse : « Le français : une discipline sans frontière », *Cahiers pédagogiques* n° 298, Les contenus d'enseignement, 1991 et *Pratiques* n° 71, Le français et les réformes, 1991, ainsi que J. F Halté, *La didactique du français*, Paris, PUF, 1992, collection « Que sais-je ? ».

Y ; REUTER

- c'est aussi une matière à propos de laquelle tout un chacun s'estime - à tort et à raison - compétent ;

- c'est enfin une discipline au sein de laquelle les compétences (lire, écrire, parler, écouter, exposer, raconter, argumenter...) sont essentielles ce qui suppose d'abord de réfléchir aux objets et aux savoirs qui peuvent servir (et comment) à activer leur développement, ce qui suppose encore de réfléchir à la gestion des situations didactiques en référence à ces activités qui sont - « par elles-mêmes » - des situations de résolution de problèmes de haut niveau et d'une grande complexité.

Conséquemment, dans le domaine de la didactique du français, plus encore que dans les autres sans doute, il me semble nécessaire de réfléchir :

- à la sélection des contenus et des référents théoriques ;
- au positionnement des acteurs (enseignants/élèves) par rapport aux contenus et aux pratiques convoquées (d'où l'importance de l'attention portée aux Sujets - sociaux et psychoaffectifs -, aux pratiques sociales de référence, aux frontières entre normes techniques et idéologiques etc) ;
- aux compétences et à la façon d'activer leur développement (ce qui est différent de la question de la transmission des savoirs).

Autant dire que des savoirs « expérientiels » se trouvent autant convoqués que des savoirs formalisés. Autant dire que la sociologie et l'ethnologie des acteurs et des pratiques ont autant à apporter que la psychologie...

### **DES SAVOIRS POUR ÊTRE UN PROFESSIONNEL**

Si, comme je l'ai dit précédemment, le détour par la construction d'une modélisation de la didactique permet de distinguer les savoirs organisés et formalisés que devrait posséder l'enseignant pour pouvoir enseigner une matière, cela n'est néanmoins pas suffisant car on en reste au niveau de la virtualité. Cela ne suffit pas pour ensei-

gner, c'est-à-dire savoir pratiquement enseigner. En d'autres termes, savoir actualiser dans la pratique ses savoirs de façon opératoire : les convoquer, les synchrétiser, les réorganiser dans des savoir-faire, dans l'urgence de situations différentes, multiples et constamment renouvelées (même - et c'est nécessaire - si l'on peut identifier des « familles » de situations, de problèmes et de modes de résolution).

Cela implique donc, à mon sens, le recours à des savoirs expérimentiels, non encore formalisés aujourd'hui, au moins pour une grande partie d'entre eux. Cela explique et justifie le recours à des solutions plus ou moins institutionnalisées telles que stages (d'observation, de mise en pratique...) ou compagnonnage. Cela implique encore la prise en compte d'un temps long pour les repérer, les objectiver, les intégrer, les réemployer (voir le « modèle » de formation présenté précédemment). Cela nécessite enfin, à un autre niveau, la construction de recherches pour objectiver et formaliser - autant que faire se peut - ces savoirs et savoir-faire à l'aide sans doute d'observations et d'entretiens mais aussi d'incitations à l'écriture pour les enseignants expérimentés (journaux de bord, comptes rendus...).

Tout cela me conduirait volontiers à affirmer - au risque de paraître polémique - qu'aucune « science » ne peut prétendre à l'heure actuelle monopoliser ou dominer la formation des enseignants dans la mesure où la pratique des enseignants expérimentés et efficaces est bien en avance sur les formalisations partielles et lacunaires qui tentent de rendre compte des pratiques d'enseignement et de leurs effets.

Cela m'inciterait - en tant que chercheur - à rester humble quant à nos connaissances en ce domaine (à l'opposé de tout scientisme) et à insister sur l'importance des formateurs dans la professionnalisation qui, souvent, en fonction de leur lieu spécifique, sont mieux à même d'articuler et d'éclairer réciproquement référents de la recherche et référents de la pratique de terrain.

## **DES SAVOIRS POUR ASSUMER AU MIEUX SON STATUT ET SES RÔLES**

En introduisant cet axe, en accord avec les thèses développées par Michel Dévelay, je voudrais insister sur le fait que posséder des savoirs et savoir les actualiser ne suffit peut-être pas pour être un professionnel de l'enseignement. D'abord parce que l'enseignant remplit des tâches multiples (il ne fait pas qu'enseigner), ensuite parce qu'il faut peut-être que la personne assume au mieux son statut et ses rôles, pour être efficace et pour se sentir enseignant. Ce qui implique encore trois dimensions à travailler : la formation personnelle, l'identité professionnelle et, ce que j'appellerai faute de mieux, la « maîtrise de l'acteur ».

### *1. La formation personnelle<sup>12</sup>*

Cette dimension concerne le « mieux être » psychologique et social, une conscience psychologique et sociale plus claire (et plus positive) de son statut, de ses rôles et de ses tâches.

En effet, le métier d'enseignant est un métier relationnel (collègues, parents, hiérarchie, élèves...), à risques pour le Sujet et les autres, source de conflits de valeurs et d'investissements, intégré dans un trajet pouvant être vécu sur le mode de la qualification ou de la disqualification, de l'ascension ou de la régression sociale.

Pour « gérer » au mieux cette dimension, il me paraît donc indispensable de travailler au minimum sept aspects :

- la réflexion sur soi ;
- le rapport à sa profession et à soi-enseignant ;
- le rapport aux élèves ;
- le rapport aux groupes ;
- le rapport à l'école, à la matière, à la culture, aux savoirs et aux compétences mis en œuvre ;
- le rapport à la théorie et à l'expérience en tant que repères de l'activité professionnelle ;

---

<sup>12</sup> Voir, sur ce point, M. Develay, 1994, pp. 105-111.

- la préparation à la « crise initiale »<sup>13</sup> que constitue la prise de fonction et aux crises professionnelles potentielles (chahut, doutes etc.).

Il me semble que le travail sur cette dimension peut avoir des effets non négligeables sur des paramètres importants de la pratique enseignante : la constitution du « climat » de la classe, l'attitude de l'enseignant, la position par rapport à ses pratiques, sa plus ou moins grande « souplesse » (quant à l'analyse des dysfonctionnements et de leurs causes, quant à la recherche de solutions, quant à la convocation des théories de référence) etc.

J'ai cependant conscience d'en rester au seuil d'une construction véritable de cette dimension (qui fait sans doute plus appel à des savoirs expérientiels qu'à des savoirs formalisés) notamment en ce qui concerne les modes de travail en formation. Cela traduit autant mes incertitudes que la nécessité de trop longs développements explicatifs.

Quoi qu'il en soit, ce qui est en jeu ici, c'est la nécessité de fournir au professionnel une instrumentation efficace d'auto-analyse de soi et de sa pratique valable pour l'entrée dans la carrière et son déroulement.

## *2. L'identité professionnelle<sup>14</sup>*

Il s'agirait plutôt ici - en complémentarité avec la première dimension - de travailler ce qui permet de se reconnaître comme membre d'un groupe socioprofessionnel, de se repérer dans son espace, et d'en tirer le maximum de profits. Les bénéfices escomptés se situent autant du côté de l'estime de soi que de la rupture de la solitude. Ils concernent aussi l'envie de communiquer sur son travail et de s'insérer dans un compagnonnage fructueux.

On peut penser, sur cet axe, à tout ce qui concerne :

- la connaissance du milieu (histoire, structures, associations,

---

<sup>13</sup> Voir Develay, 1994, p. 108.

<sup>14</sup> Idem, notamment pp. 147-152.

Y ; REUTER

mouvements éducatifs, revues, lieux de documentation spécialisée...);

- la connaissance de ses partenaires dans et hors l'éducation nationale (autres enseignants, personnels de direction, d'inspection, de service, éducateurs, psychologues, assistantes sociales, juges pour enfants, orthophonistes);

- la connaissance du métier d'enseignant (statut, droits, devoirs, rôles, histoire, tâches...).

Il s'agit de fait d'une clarification du monde dans lequel va s'insérer l'enseignant - clarification trop souvent évacuée trop vite en formation et intégrée, péniblement et partiellement, tout au long de la carrière - sans laquelle la conscience de l'identité professionnelle ne peut être que restreinte et peu productive. Dans ce cadre sont sollicités aussi bien des savoirs formalisés que des savoirs expérientiels.

### *3. La maîtrise de l'acteur social*

Cette troisième dimension repose sur l'hypothèse que l'on se sentira d'autant mieux en tant qu'individu dans son statut et ses rôles professionnels (avec l'espoir que l'on enseignera conséquemment mieux) que l'on aura une conscience claire de l'espace d'autonomie de sa place et des marges d'action qu'elle offre ainsi que des possibilités de la quitter. Tout cela devant s'opposer aux risques de routinisation, à la perte d'estime de soi ou au sentiment d'être « coincé ».

Deux grandes voies me semblent, dans ce cadre, à explorer. La première concerne les espaces de changement possible - à partir de sa place, de ses diplômes et de ses compétences - dans et hors de l'Éducation Nationale. Que pourrait-on faire pour changer de profession ? Cela afin de ne pas vivre sa condition comme un pis-aller sans issue possible mais aussi pour favoriser l'analyse des savoirs et savoir-faire intégrés et mieux se positionner dans l'espace des professions. Peut-être aussi pour faciliter la clarification de la gestion des temps professionnel et privé qui se recoupent souvent dans l'enseignement...

La seconde voie concerne l'analyse de l'espace institutionnel-professionnel : les règles à l'œuvre (ce qu'elles interdisent, ce qu'elles

prescrivent, ce qu'elle tolèrent etc.) et comment en jouer en fonction de ses projets. Cela peut permettre de prendre conscience que l'innovation a ses espaces, que les agents de contrôle ne sont pas là en permanence dans la classe, que l'on peut travailler avec d'autres agents, qu'il existe des moyens de préserver ses marges de liberté (avec ou en opposition avec le système), etc. Cela peut aussi permettre de comprendre la nécessité de justifier et de valoriser ses actions pédagogico-didactiques lorsqu'elles sortent des cadres pré-établis...

Les propositions que j'ai pu avancer s'articulent sur la distinction entre deux grands ensembles de savoirs et de savoir-faire. Le premier renvoie aux didactiques *stricto sensu* : les savoirs à posséder pour pouvoir et savoir enseigner. Il me semble de ce point de vue que, de fait, dès que l'on envisage la pratique et l'actualisation de la compétence, il faut compléter et opérationnaliser les savoirs formalisés par des savoirs expérientiels. Le second ensemble, propre à tous les enseignants, quelle que soit leur discipline, réfère à la personne et à l'acteur social. Il concerne les savoirs à posséder pour être enseignant, pour assumer au mieux et avec le moins de tensions possibles son statut et ses rôles de professionnel.

Ici encore, il semble nécessaire de rechercher les moyens d'articuler le plus efficacement possible savoirs formalisés et expérientiels.

Il me paraît encore important de souligner - en fonction de l'analyse proposée de la didactique du français - que les spécificités de chaque didactique réorganisent les formes et la hiérarchisation des savoirs et savoir-faire nécessaires à l'enseignant : ceux qui servent à transmettre des savoirs ou ceux qui servent à développer des compétences, ceux qui permettent d'analyser les pratiques sociales de référence, la position socioculturelle des enseignants et des élèves, les relations entre théories du texte, de la lecture et de l'écriture et jugements de valeur etc.

A l'issue de ce (trop) rapide parcours, j'ai cependant conscience du caractère potentiellement déceptif de ces propositions qui risquent d'apparaître décalées, imprécises et subjectives.

Décalées car j'ai éludé au moins deux questions essentielles. Qu'est-ce que la professionnalité ? Quels sont les critères d'évaluation

Y ; REUTER

de son efficacité ? Posant les questions à partir de la formation, j'espère néanmoins avoir montré que la formalisation de la didactique peut aider à penser la professionnalité et avoir attiré l'attention sur la cohérence nécessaire à construire dans la formation entre savoirs et savoir-faire proposés, réalité des tâches sollicitées dans la pratique et clarification de la personne par rapport à son statut et à ses rôles.

Imprécises, car je ne suis pas entré dans le détail des contenus proposés ainsi que dans les modalités concrètes de leur mise en œuvre. Cela désigne autant mes limites que la nécessité d'autres écrits pour réfléchir à ces questions et étayer des positions.

Subjectives enfin - il serait vain de vouloir le nier - ce qui est dû à la situation actuelle des recherches et des études institutionnelles : il n'existe - à ma connaissance - aucune évaluation comparative et à long terme des effets des formations (en fonction de leurs contenus et de leurs modes de mise en œuvre). On est ici - autant le savoir - dans le domaine des positions. De ce point de vue, j'ajouterai pour conclure deux remarques que j'assume dans toute leur subjectivité :

- mon expérience d'enseignant et de formateur ne me donne aucune certitude sur ce terrain,
- mes travaux de chercheur conforteraient plutôt ces incertitudes...

**Yves REUTER**

THEODILE - CREL

Université Charles-de-Gaulle - Lille III

**Abstract :** After recalling his modelisation of didactics and particularities of didactic of french, YR defines professionnel knowledges in connection with teachers' formation. He distinguishes knowledges for virtual ability in teaching, which are organised on three poles : intra-disciplinary, socio-psycho-pedagogical and didactical with a federative part allowed to the last one ; knowledges for practical ability in teaching and knowledges for undertaking one's status and one's part. In all cases, he tries to difference formalized knowledge, experimental one's and know-how. He comes to an end with his questions upon the real state of the researchs in this area.

**Key words :** didactic, didactic of french, professionnall knowledges, teachers' formation.