

## ECHANGES SUR LES QUESTIONS DE MÉTHODOLOGIE ET DE PARADIGME SOCIOLOGIQUE

*Ces trois communications portaient sur des grands moments de la formation professionnelle et de la construction des identités professionnelles des professeurs. Elles ont été suivies d'un débat qui a été essentiellement consacré aux choix des méthodologies de recherche et aux paradigmes sociologiques qui les sous-tendent. Nous n'en publions ici que quelques extraits qui nous paraissent significatifs*

- **J-P Chevalier** s'adressant à MC Baquès : Il y a dans votre équipe des chercheurs impliqués, sont-ils dans une logique où ils veulent « valider » leur méthodologie (que je connais mal) ou est-ce qu'ils formulent des hypothèses à propos du déroulement de la formation autour de ce que vous appelez des « moments critiques ? Dans ce cas ils mettent en action leur méthodologie déjà validée pour vérifier des moments critiques sur lesquels ils auraient formulé des hypothèses.█

- **M-C Baquès** : Les hypothèses ont été formulées à partir d'observations réalisées auprès des étudiants de STAPS... Tous les ans, il y a un re-découpage de ce qui va être observé... il s'agit d'une théorisation qui s'affine au fur et à mesure.

- **N Lautier** : Généralement, les questions d'observation se traitent soit sous la forme d'une « observation participative », soit il s'agit d'une observation avec une grille de départ... peut-être que là ça peut aller de l'un à l'autre... d'une année à l'autre : une première année des observations qui permettent la seconde année des hypothèses un peu plus fermes

- **J Fontanabona** : Il s'agit d'une recherche de didactique où tu étais le « référent » en histoire-géographie. As-tu l'impression qu'il y a eu un modèle qui a été fabriqué pour l'enseignement des Staps et qui a été transféré, tel quel, pour l'enseignement de l'histoire géographique ?

- **M-C Baquès** : Oui et non... transféré tel quel, dans la mesure où c'est une recherche de type ethnographique mais l'impression que j'ai eue c'est que la recherche s'est modelée sur ce qui a été observé, i.e. les moments cruciaux ont été redéfinis et ne sont-ils pas tout à fait les mêmes que pour les Staps...mais j'ai été gênée au départ car mon introduction dans l'équipe avait aussi pour but de « mettre en question » le modèle que nos collègues de Staps avaient dans la tête, selon lequel toutes les disciplines fonctionnent de la même manière...

- **C. Grataloup** : Je n'ai pas compris où étaient les chercheurs ? Ils ont observé, après ils ont interrogé ?... ils étaient également présents à l'IUFM au moment où se dispensaient des éléments de formations ?...

- **MC Baquès** : ils ont été là tous les deux au cours des trois premiers jours de formation, ils ont été là au moment de la pratique accompagnée, après pour le recueil collectif sur les visites, au moment du travail sur le mémoire... à tous les moments importants, quand il y avait un travail important à l'IUFM... Il y a eu des observations de classe, et des entretiens... c'est-à-dire un énorme travail d'observation... mais comme ils ne pouvaient pas être là tout le temps, c'est pour cela qu'ils ont laissé la formation générale ce qui est bien dommage...

- **J. Fontanabona** s'adressant à J-F Thémines : Peux-tu nous rappeler dans quel champ théorique vous avez construit votre recherche et vos références

- **J-F Thémines** : Nous nous sommes référés à deux types de lecture :

- des lectures que nous avons faites au cours de recherches précédentes (ex. pour « l'innovation en histoire-géographie) en particulier, l'outil des logiques de Audigier dans un texte de 2001 (Réf.). Modèle qui présente l'intérêt de passer de modèles qui en didactiques concernaient la masse des enseignants, les pratiques en général, des modèles qui cherchaient à mettre en évidence le rôle de structures qui contraignent le travail des enseignants... à des modèles plus dynamiques centrés sur les personnes et sur le temps court, sur des contextes... Nous passons des structures larges, répétitives, massives à des phénomènes plus contextualisés, plus dynamiques. Sa proposition est de dire que l'enseignant est « contraint » par des systèmes simultanés hétérogènes, volontiers divergents, volontiers contradictoires et qu'il faut pourtant nouer ensemble quand on est enseignant.

- mais cela rejoignait ce que dit Bernard Lahire sur la question des logiques pratiques. Nous, ce qui nous intéresse, ce qu'on veut explorer c'est ce que c'est vraiment que la pratique, et pas ce que c'est que la pratique en tant que faire, en tant qu'utilisation d'outils, mais ce qui se « niche » dans la pratique en termes d'identité professionnelle, de sens que l'on donne au métier, en termes de *conceptions* de l'enseignement, de l'apprentissage, du métier, de l'environnement professionnel. Donc, on a essayé de « faire la bascule » depuis une échelle qui est une échelle du système scolaire, de la forme scolaire, de la forme disciplinaire... à celle de l'individu (et encore celle de l'individu à un moment donné car on ne prétend pas avoir cerné la personne dans sa complexité, mais l'avoir approchée à un moment x, puis x+1, puis... Voilà notre changement de perspective.

**J Fontanabona** : si nous reprenons [le tableau d'Anne Le Roux](#) de ce mati... J'ai l'impression qu'au départ, les recherches en didactique des années 80 ont essayé de « dévoiler » les grands systèmes de contraintes institutionnelles et culturelles de la communauté des professeurs d'histoire-géographie... ce qui faisait que tout le monde enseignait à peu près de la même façon. Ce qu'on appelait l'enseignement « normal ». Là, je crois que ce qui est à la fois intéressant et parfois un peu affolant c'est que les professeurs ne sont pas considérés comme des « agents » qui sont agis par le système, mais comme des « acteurs » qui ont une marge d'autonomie et qui tient à leur identité, à leur biographie, à leurs propres finalités, etc. Ce qui fait que sur tes 8 cas, tu avais déjà trouvé combien de profils ?...

**J-F Thémines** : 4 profils, mais profils ça va pas... 4 façons d'évoluer, de se construire comme enseignant, et encore sur la première année parce que ... Que sont-ils devenus ? Fabrice est resté dans l'académie... Mais Valérie a changé d'académie et vue sa relation avec la société locale... 4 types de processus... sur 8 stagiaires... mais c'est très artificiel car il faudrait pouvoir juxtaposer les résultats de type idéaux-types comme je l'ai fait, avec les résultats, portrait par portrait, et donc avec une écriture très différente ... si je fais portrait par portrait... je ne vais pas les regrouper en 4 cas... Je vais faire 8 portraits, et 8 portraits différents. C'est Lahire, dans *Les tableaux de famille*, c'est-à-dire que chacun des portraits permet de mettre l'accent sur un des éléments qui, en relation avec d'autres, joue un rôle important à un moment donné pour tout le monde, malgré tout. Mais ce sera décrit à chaque fois de façon singulière dans chacun des tableaux. *Les tableaux de famille* c'est un ouvrage qui m'a beaucoup interrogé sur les résistances de la didactique à entrer dans la question de la personne

et la question des contextes, dans la question de la biographie. Pourquoi rester dans la classe, pourquoi rester aux outils... puisque c'est déterminé ou co-déterminé par quantités de variables qu'il faut investiguer à un moment donné.

**N. Lautier :** Ceci dit, même Lahire, même dans Les tableaux de famille, même s'il déploie des récits, il les choisit ces récits ; il les choisit au nom de critères eux-mêmes qui ne constituent pas tout à fait l'idéaltype wébérien qui est une construction « délibérée » qu'on utilise tous pour faire nos enquêtes sociologiques mais il les choisit quand même pour leur exemplarité, pour tel ou tel aspect. Donc, je crois qu'il serait illusoire de penser que l'on va pouvoir s'en sortir en faisant une série où on n'arrêtera jamais la liste des cas particuliers. En sciences humaines et sociales, on est bien obligé de s'arrêter... et de dire, on enlève, on enlève...

**J Fontanabona :** Sauf que chacun de ces individus mis en tableau n'est pas l'expression d'un idéal-type parfait...

**N Lautier :** Sinon on tombe dans l'illusion. Parce qu'ils sont fascinants ces portraits qui se succèdent parce qu'ils sont tous passionnants individuellement, mais pour l'interprétation, ça devient quelque chose qui n'est plus pertinent. On ne sait pas quoi en faire ? Ce que fait Lahire, c'est vraiment un tour de force ou Rochex dans (?) ça donne du sens à chaque fois... si on en fait 50, au 50<sup>ème</sup>, on n'arrive plus à rassembler. Donc, il faut accepter à un moment donné que des traits soient, comme dans l'idéal type wébérien, un peu gommés, un peu exagérés pour donner sens.

**J.F Thémines :** La frustration est que l'on fige, à un moment donné, le processus... et là on l'a figé au bout de 8... et vous êtes tous formateurs, on a la tentation d'aller au 9<sup>ème</sup>, d'aller au 10<sup>ème</sup>... pour se dire « et la comparaison avec le 9<sup>ème</sup> »... est-ce que cela ne nous permettrait pas de mettre en évidence...

**D Partoune...** C'est vrai que dans les sciences sociales, la tentation est d'établir des typologies en se disant que tel prof a ce profil là... mais je constate qu'on fait de nombreuses typologies sur des nombres de cas limités et qu'on ne les confronte pas avec des choses plus générales... j'ai l'impression qu'on fait « de la nouvelle manière de faire de la science » mais en reprenant les anciens réflexes, c'est-à-dire à la recherche de lois explicatives alors que si on se met dans une autre perspective qui est (*interruption dû au changement de cassette*) et ils aboutissent quand même à quelque chose qui a du mal à coller en tant que typologie.. Ils n'arrivent pas à dire, finalement, c'est tel facteur qui fait qu'ils ont réussi, qu'ils ont échoué... Donc je me dis que ce qui est important, pour les enseignants, c'est d'avoir des « récits de vie » différents, qualitatifs, et soyons prudents avant de donner des explications à l'emporte pièce comme on les entend comme on les entend pratiquement, dans les écoles quand il s'agit d'être à l'évaluation.....

**J.P Chevalier :** Par rapport à une recherche de cette nature, les conclusions présentées à la fin donne des éléments de réponse... mais ce n'est pas l'étude de cas...

**J-F Thémines :** Oui, ce n'est ni une typologie, ni une étude de cas... j'essaie de me caler mais c'est difficile... c'est une « analyse par cas » ou un « raisonnement par cas », c'est-à-dire que j'ai essayé de le formuler tout à l'heure par ce double mouvement (1. un mouvement de description des conditions singulières pour chacun et, en même temps, en tension 2. une

volonté malgré tout de relier, de tisser entre elles, chacune des productions, chacune des analyses singulières) et à la fin, je ne veux pas trancher ni pour l'un ni pour l'autre... ni pour une typologie, ni pour une... à la vérité... elle est dans cette « tension » qui s'arrête à un moment donné parce qu'on n'en peut plus... car cela n'apporte plus quelque chose de véritablement neuf... mais à la vérité, on ne sait jamais.

**G Hugonie** : Le débat que nous avons est très intéressant, c'est le débat entre les Modernes et les Post-Modernes, le débat entre l'école de Brunet et l'école de géographie subjective... A un moment donné, on a cru que l'on pouvait déterminer des lois de la didactique comme Brunet pensait qu'on pouvait déterminer des lois de l'espace, des lois générales... et on s'est aperçu que c'était beaucoup plus complexe que cela... on en est arrivé à dire que en fait que cela dépend de l'observateur, que cela dépend de celui qui énonce, d'où il énonce, de son passé, de son histoire individuelle, etc... On dit cela de la géographie au point que Brunet est furieux – et dans un numéro de l'Espace géographique – il dit « il faudrait peut-être en venir à la science »... et les autres disent « scientifique, positiviste primaire ! Ce qui compte c'est l'individu... » et dans la théorie post-moderne, tout se vaut et ce que j'explique, ça n'a de valeur que pour moi qui l'exprime... il y a un peu de ça. Je ne peux pas avoir de vérité sur ce qui se passe chez mes stagiaires, il n'y a que des cas individuels qui progressent de telle ou telle façon...

**J Fontanabona** : Et si maintenant nous nous penchions sur l'interrogation surplombante qui était « quels moments dans les processus de formation ou du processus de professionnalisation ? »

**N Lautier** : Je vais vous proposer une conclusion...

Quels sont les moments-clés, les moments les plus importants qui vont avoir de l'influence sur ce que l'on appelle aussi la « socialisation professionnelle » ? On peut distinguer plusieurs moments et plusieurs formes en ajoutant – bien entendu – que la socialisation professionnelle elle vient après la socialisation familiale pour prendre ce qui vient d'être dit... et en effet, les effets de la socialisation familiale et la socialisation de la première scolarisation (primaire et début du secondaire) marquent fortement le futur enseignant et malgré tout, ce qui nous intéresse là ce sont les moments plus regroupés de la socialisation professionnelle...

Donc je distingue – même si cela n'apparaissait pas tellement dans les trois prestations parce que ce n'était pas l'objet – je remarque quand même que :

- La formation initiale (universitaire) reste d'après les études conduites jusqu'à présent, l'aspect central qui va marquer comme point de référence la culture qui sera la culture de base dans la construction identitaire du futur enseignant. Que ce soit en histoire ou en géographie, apparemment, ça reste dans les enquêtes que l'on connaît depuis quinze vingt ans, le point d'ancrage... même si l'ouverture aux nouveaux publics a renversé l'attention à la gestion pédagogique et même si, comme le disait Le Roux ce matin, à partir des années quatre-vingts on a renversé le modèle, pour donner plus d'intérêt à la situation d'apprentissage alors qu'avant on se préoccupait principalement de transmettre la leçon... Je voulais reprendre cela car il me semble que cela se perçoit par rapport à tout ce qui a été dit... la « référence disciplinaire dans la construction identitaire »...
- Le deuxième moment... en France (puisque les exemples ont été français uniquement) il me semble que dans ce que MC Baquès nous a proposé, à côté d'une question très

intéressante sur l'évaluation qui ne peut pas aller de pair avec la formation (problème très important que l'on sent dans ces accompagnateurs de la formation professionnelle), qui, même quand ils ne le veulent pas confondent, entre le rôle d'évaluateur et le rôle de formateur... mais on remarque que dans les situations dites favorables, vécues subjectivement par les stagiaires, ce sont les « moments » où les stagiaires sont en situation collectives (protégés par le collectif) qu'ils acceptent le mieux la formation qui est une formation basée sur un « modèle de l'imitation » (même si ce n'est pas tout ça, c'est ce qui est plutôt proposé dans ces moments où les conseils sont plus ou moins acceptés et en tout cas pas les remarques devant public car elles font système d'évaluation... Ensuite le deuxième exposé, le temps du mémoire... il me semble que cela nous donne un autre type de modèle qui n'est plus le modèle par imitation, mais le modèle par la pratique ensemble d'une recherche... Je propose de nouveau le terme que j'ai employé tout à l'heure, c'est-à-dire le « modèle de l'incorporation des pratiques ». On incorpore à la fois des pratiques et des idées, des représentations, sur l'enseignement et l'apprentissage. On peut reprendre l'idée de travailler sur des objets petits, pointus, courts, pertinents mais quels sont les critères de pertinence ? On pourrait s'interroger là-dessus, par rapport aux questions d'apprentissage qui font problème (dans l'exemple qui était présenté) et par référence aux questions d'épistémologie de la discipline (exposé 3). Je vous propose ces deux critères de pertinence pour découper les objets. Et ensuite, pour faire court, il y a les conditions (je renvoie à Hugonie qui les a bien listées) : longueur, temps passé, références aux didactiques.

- Troisième proposition : le module de formation et ses effets, module qui fait référence aux grandes questions vives de l'épistémologie de la discipline. Avec des buts bien définis : créer une socialisation professionnelle au travers d'un temps de la formation, d'une culture de la formation... il me semble que dans le modèle que vous avez proposé, vous avez proposé à la fois des transmissions d'informations et des temps informels où on mettait en question ces grandes questions d'épistémologies. On a pris là un objet (la frontière) mais on pourrait en histoire prendre les opérations didactiques (Cariou)... il me semble que la référence à l'épistémologie, cela des exercices très particuliers qui sont des exercices « légitimes ». Cela rajoute par rapport à ce qui a été dit... parce que c'est directement en référence avec sa source disciplinaire d'origine.

Si je devais conclure, je retiendrais trois points :

- a) qu'il faut, comme dans toute recherche, mobiliser les acquis des recherches précédentes (bien sûr celles en didactiques qui constituent un arrière-fond sur lequel s'appuyer) mais aussi des références à d'autres recherches venant de la psychologie, de la sociologie, à l'ethnologie, à la psychosociologie selon, les uns et les autres parce qu'à partir du moment où on fait des recherches sur des « situations » d'enseignement-apprentissage, on ne peut pas s'en sortir avec sa simple discipline et que les recherches en didactiques ont toujours mobilisé les uns et les autres sans que cela soit fermé... pourquoi le fermer aujourd'hui ? L'exemple sur le groupe...
- b) à chaque fois on revient aux questions d'identité professionnelle, sous des formes différentes, et en particulier avec le dernier exposé qui y aboutit directement ... que j'appelle moi « **se sentir légitime dans l'action** ». Ce sentiment de légitimité par rapport à sa référence disciplinaire, par rapport à ses buts éducatifs, par rapport à la

représentation que l'on se fait de ses élèves, mais aussi par rapport à ses pairs. C'est vrai que cette première année est en France une année où l'on commence à fréquenter ses pairs. Alors il me semble que si la référence à la discipline est très forte, l'idée de travailler en formation sur des points en référence à l'épistémologie devrait donner au moins un certain confort, après un certain temps de difficulté car ce n'est jamais facile de faire de l'épistémologie... et en histoire, on a aussi on a certains éléments pour penser cela. Quand vous dites « se penser capable de dispenser un enseignement de géographie » (mais ceci est vrai pour l'histoire) « valable et recevable », il me semble que c'est ce qu'on dit en psychologie sociale lorsqu'on dit, quand on prétend que pour maintenir une identité sociale et donc une identité professionnelle, intéressante, il faut qu'on ait une représentation positive de soi et de ses partenaires et de sa vie professionnelle. Il me semble que votre phrase décrit très exactement cette façon de se ressentir avec une image positive de soi dans son métier (de son identité au travail).

- c) Enfin le dernier point... il semble bien qu'il n'y ait jamais qu'un modèle de formation bien sûr... mais des modèles (ici 3) et cette multiplicité des modèles me semble nécessaire pour convenir à la diversité des acteurs et enfin que les recherches sur ces objets – comme toute recherche – elle demande des critères, une méthodologie, des hypothèses et elle remplit une fonction critique salutaire et comme on est passé par la recherche on apprend au moins quelque chose : être modeste (à la différence du pédagogue qui est souvent peu modeste).