

Anne Jorro, Professeur en Sciences de l'Éducation,  
Université de Toulouse, UTM, CREFI-T

## **D'une épistémologie de la connaissance vers une épistémologie de l'action<sup>1</sup>**

Le socle commun suscite deux séries de questionnements : d'abord un questionnaire relatif à l'identification des savoirs de référence orientés vers les compétences à construire ; ensuite un questionnaire portant sur les savoirs d'action du professeur.

### **La matrice des compétences**

Le socle de compétences interroge les conceptions épistémologiques qui ont prévalu jusqu'à présent dans l'activité didactique et interpelle l'épistémologie des connaissances, au fondement de la didactique disciplinaire. C'est un fait, un changement épistémologique est en jeu : la matrice des compétences inaugure un renversement dans les pratiques enseignantes puisqu'il s'agit de partir des situations complexes à résoudre pour tendre vers les contenus de savoirs. L'approche ascendante qui en résulte provoque un autre rapport à la discipline et, en particulier, interroge la possibilité d'une démarche de contre-transposition didactique. Le fait de partir de l'activité de l'élève dans les situations didactiques pour tendre vers les contenus de savoirs implique le passage d'une épistémologie de la connaissance vers une épistémologie de l'action (Schön 1996). Alors qu'elle caractérisait les travaux de recherche dans le champ de la professionnalisation des acteurs, la rupture épistémologique se pose aujourd'hui à l'école et entraîne un certain nombre de préoccupations d'ordre didactique.

Ce renversement épistémologique est effectif pour les pays qui ont mis en œuvre l'approche par compétences. La Belgique, le Canada, la Grande-Bretagne, la Suisse légitiment d'autres rapports aux savoirs. Désormais, les savoirs pour agir intègrent les savoirs déclaratifs. Cette intégration est source de conflits (Perrenoud, Altet et al. 2008) parce qu'elle oblige à penser les savoirs dans leur dimension opératoire. Or, l'école française est restée un haut lieu du concept ! Et les enseignants s'identifient plutôt comme des experts disciplinaires, rarement comme des accompagnateurs. Le socle commun apporte l'idée des savoirs pour agir, il ne

---

<sup>1</sup> Cet article est un extrait de la communication présentée par Anne Jorro en Mars 2008, au Colloque ***Français, langue et littérature, socle commun. Quelle culture pour les élèves ? Quelle professionnalité pour les enseignants ?*** Les Actes de ce colloque, coordonnés par Danièle Dubois-Marcoin et Catherine Tauveron, peuvent être consultés sur le site de l'INRP. <http://www.inrp.fr/editions/editions-electroniques/francais-langue-et-litterature-socle-commun>

s'agit plus de s'en tenir aux contenus même si leur intégration est pensée. Il importe non seulement d'identifier les situations et les tâches complexes qui requièrent la compétence visée mais aussi, de connaître la nature des obstacles rencontrés par les élèves. Une prise de recul semble nécessaire pour comprendre ce basculement d'une épistémologie vers l'autre. Il est alors possible de saisir les prémisses de ce mouvement dès la fin des années soixante-dix, confirmées tout au long des années quatre-vingt et quatre-vingt-dix. La distinction entre les logiques de la mise en œuvre, de construction de corps de savoirs, d'exposition, d'apprentissage (Hameline 1976) a permis d'identifier des oppositions entre savoir et action, entre l'acte d'enseigner et l'acte d'apprendre (Meirieu 1991). De même, les travaux de la psychologie des apprentissages ont clairement fondé la distinction entre savoir et action avec les expressions suivantes : logique des concepts et logique de l'action (Vermersch 1979). Plus récemment le *Livret blanc de l'éducation et de la formation* (Delors 1996), le rapport Thélot (2004), soulignent l'importance des compétences clés. Enfin, le rapport Houchot et Robine (2007) insiste sur la nécessité de penser une cohérence entre les démarches par compétences et les pratiques d'évaluation. Désormais, la matrice de compétences doit pouvoir répondre aux exigences de lisibilité, de focalisation par la détermination de compétences clés, de différenciation des niveaux d'appropriation.

### **Les savoirs d'action du professeur**

Les réformes des politiques d'éducation et de formation ne sont pas sans incidences sur la professionnalité des acteurs. Le développement professionnel des enseignants et des formateurs est en quelque sorte orchestré par un contexte international pour lequel les pays européens ont décidé d'ajuster les systèmes éducatifs. Une nouvelle professionnalité est en jeu qui oblige à revisiter l'activité enseignante. Trois grands processus importent au regard des changements curriculaires. Je présenterai successivement les processus de traduction, de problématisation, de transaction.

#### *Les processus de traduction*

Ces processus de traduction visent l'accessibilité des savoirs, tout en préservant les principes de validité et de légitimité de ces mêmes savoirs. Il s'agit de procéder au passage du monde des concepts vers le monde de l'action. Le socle de compétences relève de la reformulation des contenus à partir de situations complexes et de problèmes à résoudre. Les processus de traduction opèrent doublement : dans la prise en compte des possibilités d'accès des élèves aux savoirs, dans la légitimité et la validité des transformations. La traduction ne peut pas être

comprise comme un abandon des systèmes d'idées représentés par les contenus d'enseignement mais comme une forme énonciative nouvelle revisitant la mise en scène des savoirs, leur accessibilité, leur maniabilité. Le traitement didactique qui prévalait jusqu'alors éclairait une dimension du processus de traduction. Il reste encore à élucider la manière dont l'enseignant met en perspective l'activité des élèves dans la préemption des tâches. Comme il cherche à tisser des liens entre les situations dans lesquelles la compétence est susceptible d'être mobilisée, à penser de façon hiérarchique par niveaux de difficultés, avec des seuils d'exigence explicites, il mobilise un geste professionnel majeur : le geste de mise en abyme. Le geste professionnel de mise en abyme intègre un geste bien connu du métier d'enseignant tout en le dépassant. En effet, lorsque le professionnel prépare sa classe, qu'il élabore un projet didactique, qu'il envisage des séquences type, il mobilise un savoir qui relève de la planification. Il sait structurer l'intervention didactique dans le temps et à partir du contexte scolaire. Il est en mesure d'établir des progressions, de planifier l'évolution des tâches, de varier les types d'exigence. Le geste de mise en abyme intègre ce savoir de la programmation. Cependant, il ne s'yarrête pas car l'essentiel est ailleurs, dans la mise en regard de ce que l'élève sait faire, de ce que l'élève pourrait faire, de ce que l'élève chercherait à faire avec les situations complexes. L'enseignant établit un dialogue entre l'action anticipée de l'élève et la connaissance des enjeux didactiques afférents à telles tâches complexes. Dans ce cas, la progression n'est plus organisée selon « un raisonnement orienté par le contenu » mais fait place à des scénarios alternatifs selon les possibilités présumées des élèves. Les compétences énoncées dans le socle commun appellent un travail de déclinaison des possibles de l'action. L'enseignant pense alors par gamme, il n'est pas rivié à une progression ; la compétence qui est visée suppose la déclinaison de tâches complexes susceptibles de déclencher des processus d'incorporation. Le geste professionnel de mise en abyme synthétise la projection de possibilités d'action, la connaissance des obstacles rencontrés dans l'apprentissage, la connaissance des seuils d'exigence et celle des indicateurs qui permettent de valider la compétence visée.

### *Les processus de problématisation*

Ces processus rendent compte de la manière dont l'enseignant fait vivre en classe un rapport aux savoirs : rapport interrogatif, rapport descriptif. Si l'enseignant privilégie le mode interrogatif, il n'aura de cesse de valoriser la controverse, de mettre en évidence la part énigmatique des savoirs. Si au contraire, il penche du côté du monde établi, il participera à la réification des savoirs dans la classe. De nombreux auteurs ont souligné les dangers d'une

faiblesse épistémologique lorsque les savoirs ne sont pas présentés dans leur genèse et lorsque leur historicité est rabattue sur l'ici et maintenant de la classe. La place de l'incertitude à travers les modalisateurs de la parole de l'enseignant reste faible devant les élèves (Bruner 2000). Ce qui devrait alerter le praticien sur la part de problématisation qui lui incombe car la culture n'est pas une propriété a priori de l'école, elle est une dimension émergente de l'activité didactique, un processus à conquérir en classe.

### *Les processus de transaction*

Les processus de transaction éclairent la relation entre l'enseignant et la classe, l'enseignant et l'élève. Cette relation intègre une manière d'agir, de percevoir, de penser, de parler, de se situer, autrement dit, une implication multidimensionnelle. L'agir souvent présenté sous l'angle de la stratégie et de la tactique repose sur une conception opératoire, conception qui paraît incomplète si l'on prend en compte le fait que le moindre acte est soutenu par une dimension éthique (Jorro 2002). Lorsque l'enseignant intervient dans des postures assurées, hésitantes, perplexes, autoritaires, il laisse transparaître un rapport au monde, un rapport aux élèves, un rapport aux savoirs qui ne sont pas neutres et qui renseignent sur l'éthos professionnel. L'agir enseignant ne correspond aucunement à l'espace du comédien (Jorro 2002), il est traversé par le registre axiologique : traces d'ouverture ou de suture dans la relation éducative, renvois positifs ou négatifs. La dimension éthique de l'agir enseignant nous conduit à analyser la qualité des gestes professionnels dans l'interaction avec la classe. Son investissement affectif, symbolique, social, culturel, épistémique est appréhendé par les élèves, pouvant jouer un rôle de catalyse dans les apprentissages ou inhiber tout processus. La distinction entre les gestes du métier et les gestes professionnels rend compte de la différence qualitative entre la maîtrise technique d'un geste et l'envergure du même geste aux plans socio-culturels, symboliques et épistémiques (Jorro 2002, 2006, 2008a).

Les recherches conduites au cycle 3 en situation de lecture interprétative ont mis en évidence la qualité interprétative des débats à partir de la posture disponible de l'enseignant et des gestes d'autorisation et d'amplification de la parole des lecteurs (Jorro & Croce-Spinelli 2003, Croce-Spinelli 2007).

## Bibliographie

- BRUNER J. (2000). *Culture et modes de pensée*. Paris : Retz.
- CROCE-SPINELLI H. (2007). *Gestes professionnels de l'enseignant et processus interprétatifs des élèves*. Thèse de doctorat, sciences de l'éducation, sous la direction de Anne Jorro, université de Toulouse II-Le Mirail.
- DE CERTEAU M. (1981). *Arts de faire*. Paris : Seuil.
- DELORS J. (1996). *L'éducation au XXIe siècle. Un trésor est caché dedans*. Paris : Odile Jacob.
- DUBET F. (2004). *L'école des chances*. Paris : Seuil.
- FORQUIN J.-C. et PATURET B. (1999). « Culture ». In HOUSSAYE J. (éd), *Questions pédagogiques*. Paris : Hachette éducation, p. 109-122.
- HAMELINE D. (1976). « Formuler des objectifs pédagogiques ». *Cahiers Pédagogiques*. N° 148-149, p. 25-31.
- HOUCROT A. ET ROBINE F. (2007). *Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis*. Rapport de l'IGEN. Paris : MEN.
- JORRO A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation*. Paris : De Boeck.
- JORRO A. (2002). *Professionaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- JORRO A. ET CROCE-SPINELLI H. (2003). *Gestes du professionnel et activité interprétative des lecteurs de cycle 3*. Actes du colloque du CERFEE-ISA, Montpellier.
- JORRO A. (2006). *L'agir professionnel de l'enseignant*. Conférence au séminaire de recherche du centre de recherches sur la formation (texte non publié). Paris : CNAM.
- JORRO A. (2008a) (à paraître). « Comprendre l'agir professionnel en éducation et en formation avec Ricœur ». IN SIMARD D. et KERLAN A., *Ricœur et l'éducation*. Laval : PUL.
- JORRO A. (2008b) (à paraître). *La reconnaissance professionnelle. Évaluer, valoriser, légitimer*. Ottawa : PUO.
- LEGENDRE F. (2007). « La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires : effet de mode ou moteur de changements en profondeur ? ». In AUDIGIER F. et TUTIAUX-GUILLON N. (éd.), *Compétences et contenus*. Paris : De Boeck.
- MEIRIEU P. (1991). *Apprendre... oui, mais comment*. Paris : ESF.
- PENNAC D. (2007). *Chagrin d'école*. Paris : Gallimard.
- PERRENOUD P., ALTET M., LESSARD C. ET PAQUAY L. (2008). *Conflits de savoirs en formation d'enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- REBOUL O. (1984). *Le langage de l'éducation*. Paris : PUF.
- REBOUL O. (1991). *Les valeurs en éducation*. Paris : PUF.
- SCHÖN D. (1996). *Le praticien réflexif*. Montréal : Éditions Logiques.
- THÉLOT C. (2004). *Pour la réussite de tous les élèves. Rapport de la commission du débat national sur l'avenir de l'école*. Paris : La documentation française.
- VERMERSCH P. (1979). « Analyse de la tâche et fonctionnement cognitif ». *Bulletin de Psychologie*, n° 343, p. 179-187.