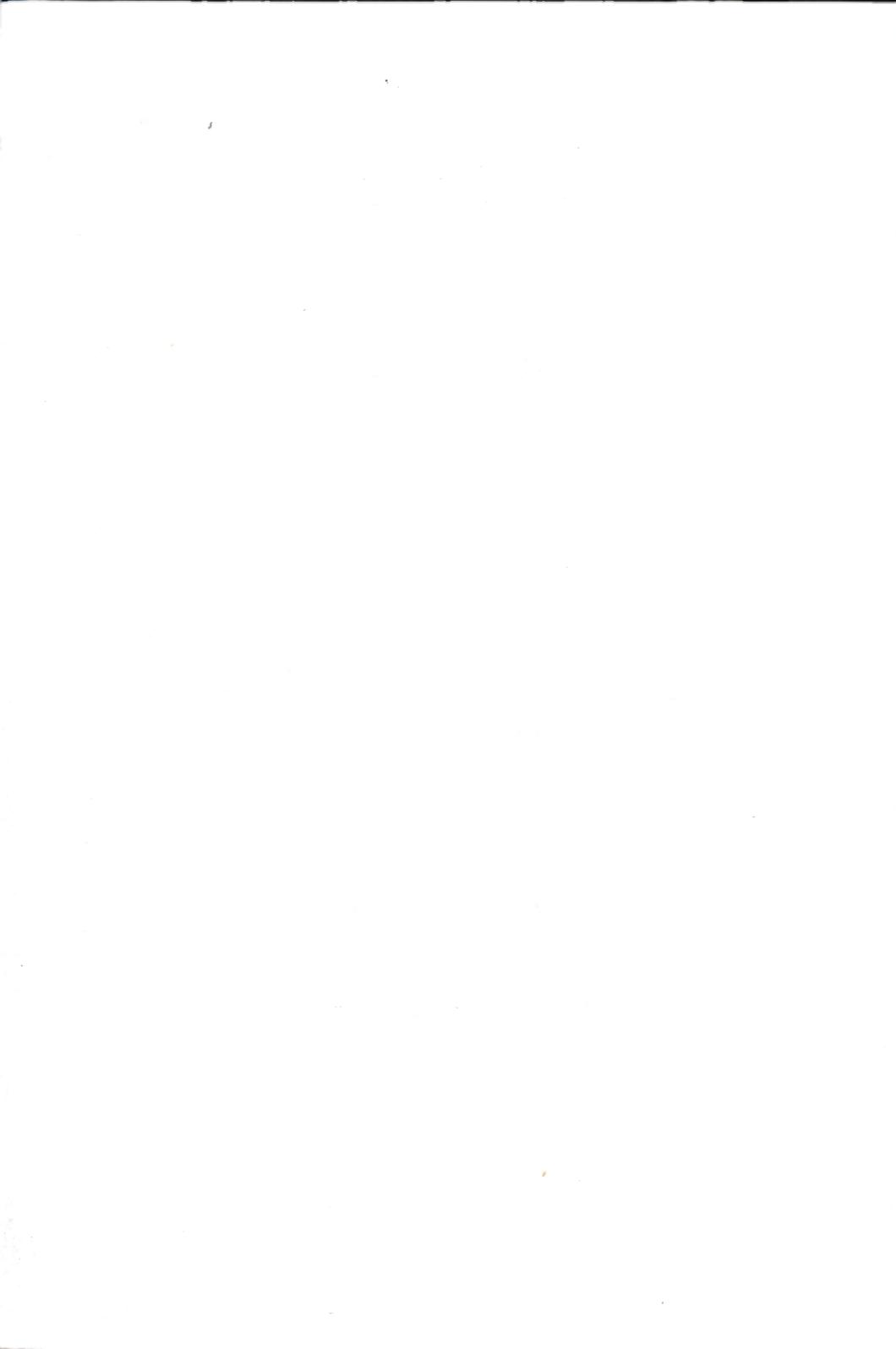


RECHERCHE ET FORMATION

**LES PROFESSIONS DE L'ÉDUCATION:
RECHERCHES ET PRATIQUES
EN FORMATION**

Tome 4 - N° 4 - 1988

**— INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE —
Direction de Programme de Psychosociologie et de Sociologie
de l'Éducation et de la Formation**



SOMMAIRE



ÉDITORIAL 5

ÉTUDES ET RECHERCHES

Mario REGUZZONI: Progrès technologique et pédagogie
pragmatique: le rôle de la recherche en éducation 9

Simone BAILLAUQUÈS: La question du modèle dans
les discours des instituteurs 23

Jacques HÉDOUX: Les enseignants du second degré
en France: Études typologiques 37

Claude LESSARD, Louise LAHAYE, Maurice TARDIF:
Des approches sociologiques de la formation
des maîtres 51

ENTRETIEN: avec Antoine PROST 67

PRATIQUES DE FORMATION

Adrien COLNET: Paradoxes d'une opération
institutionnelle d'évaluation qui s'appuie sur
une démarche de recherche:
l'évaluation au CE₂ 81

Denise MAHIEU: Pour une formation des professeurs
de mathématiques 91

AUTOUR DES MOTS

R. FENEYROU et J. SAUX: L'Évaluation 103

NOTES CRITIQUES

- LA CARRIÈRE DES ENSEIGNANTS** 113
 Ball (S.), Goodson (I.): *Teacher's lives and Careers*; Sikes (P.), Measor (L.), Woods (P.): *Teacher Careers: Crises and continuities* (M. Huberman). — Huberman (M.) et al.: *Le cycle de vie professionnelle des enseignants secondaires* (G. Ferry).
- POLITIQUES ÉDUCATIVES
 ET FORMATION DES ENSEIGNANTS** 121
 Lesourne (J.): *Éducation et société. Les défis de l'an 2000*; Monory (R.): *Plan pour l'avenir de l'Éducation nationale* (B. Charlot et A. de Peretti). — Legrand (L.): *Les politiques de l'éducation* (F. Best). — Holmes Group: *To morrow Teachers*; Carnegie Forum on Education and the economy: *A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century* (R. Laurent).

ACTUALITÉ

- RENCONTRES ET COLLOQUES** 141
 Recherche, Formation, Terrain; *Second colloque de l'ARCUFEEF*. — La Fonction de l'enseignant en tant que personne; *Journée d'étude de l'AIRPE* (N. Leselbaum). — Les collègues en changement depuis dix ans. Analyse sociologique; *Colloque organisé par l'INRP* (R. Bourdoncle). — Culture technique et formation; *Colloque de l'AECSE* (P. Zagefka). — Nouvelles réformes ou changements sans réformes? *Colloque de l'AFEC* (M. Tournier). — Finalités de l'éducation et développement de la personne: études comparatives; *XIII^e conférence de la CESE* (D. Zay).
- PROCHAINES RENCONTRES** 152
 Colloque annuel de l'AFEC. — Le VII^e congrès mondial d'éducation comparée. — V^e conférence paneuropéenne de directeurs d'instituts de recherche. — Le vingt-et-unième anniversaire des Sciences de l'éducation.
- INFORMATIONS** 153
 Quelle formation voulons-nous? Propositions des Normaliens réunis en assises 28-29 mai 1988.

ÉDITORIAL

LA FORMATION EN FRANCE À LA VEILLE DE L'EUROPE

En 1992, l'Europe... L'urgence est de réussir notre intégration européenne. Nos politiques, nos économistes ne se font pas faute de nous le rappeler. Mais l'enjeu de l'intégration dans l'Europe suppose un effort massif vers l'Éducation. L'idée que 80 % des jeunes puissent parvenir au bac a fait son chemin en France ; elle est maintenant assez bien acceptée dans l'opinion publique.

Le double jeu de l'augmentation du nombre de jeunes dans les établissements et de la difficulté actuelle de recrutement des enseignants risque de nous confronter à un problème d'insertion en nombre d'enseignants sans formation, situation que nous avons connue en France dans les années cinquante avec l'arrivée massive d'enseignants mal préparés, non formés à la profession enseignante. Va-t-on recommencer ?

Que signifierait donner la priorité à l'éducation si l'on ne prenait pas en compte les principaux acteurs que sont les enseignants. Augmenter le niveau scolaire d'une large majorité d'enfants implique d'avoir des enseignants bien formés.

Dans une perspective politique de priorité à l'éducation, il nous faut être vigilant pour que la formation ne soit pas laissée pour compte.

Mais quelle formation ?

On persiste dans l'erreur de penser la formation des enseignants d'abord et le plus souvent en termes de formation initiale. Pourtant, pour des raisons quantitatives évidentes, c'est par la formation

permanente que les enseignants dans leur ensemble seront le mieux à même de s'adapter aux mutations profondes exigées dans l'éducation. Certes, la formation initiale est et reste nécessaire; encore faut-il qu'elle soit adaptée au cursus de plus en plus diversifié des nouveaux enseignants et qu'elle soit conçue en fonction de la formation continue. En ne prenant comme exemple que les maîtres de l'enseignement élémentaire en 1988, un programme et des modalités d'évaluation identiques pour tous sont établis et appliqués à des personnes dont les âges et les passés professionnels sont extrêmement divers, comme si on n'avait affaire qu'à de jeunes bacheliers qui ont tout à apprendre. Il est temps également de mettre l'accent sur des contenus de formation privilégiant la didactique et les sciences de l'éducation en opposition à la dérive actuelle qui tend à éliminer la pédagogie au « profit » de la formation académique disciplinaire.

Le moment n'est-il pas venu de penser à mieux structurer notre système de formation. Les Missions Académiques à la Formation créées en 1982, ont certes su donner une impulsion réelle à la formation continue des enseignants. Les Écoles Normales qui possèdent un savoir-faire certain en ce qui concerne la formation continue restent encore trop souvent dans une attitude isolationniste. Quant aux Universités, elles ont trop longtemps voulu ignorer le problème. Encore que depuis quelques années des centres universitaires de formation aient été créés dans certaines universités. Si l'on veut diversifier la formation, il faut savoir diversifier les lieux de formation, mais aussi organiser des lieux et des réseaux d'échange entre les différents formateurs et entre les différentes institutions de formation afin de prendre en compte de façon plus cohérente la problématique actuelle des métiers de l'Éducation.

Si la formation des enseignants est une des clés pour l'évolution du système éducatif, il est nécessaire alors d'avoir des formateurs d'enseignants. Nous sommes loin d'être suffisamment armés en ce domaine. Notre système donne même l'impression d'avoir régressé au cours des dernières années: témoin la disparition des centres de formation continuée et initiale des professeurs d'École Normale. Leur principe devrait en être repris et étendu à tous les niveaux scolaires, afin d'épauler les missions à la formation dans leur tâche. D'autre part, les enseignements universitaires dispensent des qualifications qui ne sont pas utilisées, alors que les formateurs (professeurs d'École Normale, IDEN, IPR, etc.) ne reçoivent aucune formation de ce type.

On peut se demander au vu de quelles analyses sont lancés chez nous les nouveaux programmes de formation ? Dans l'industrie une part du budget est consacrée à la recherche à la fois pour le lancement et l'évaluation des produits. Pourquoi ne peut-on le faire en matière d'Éducation ?

Enfin, quel intérêt accorde-t-on en France aux enseignants prêts à suivre des formations continues ? S'inscrire dans des stages de formation, investir de son temps et de son énergie dans des actions d'innovation et de recherche, ne reçoivent actuellement aucune reconnaissance. Certains pays, autour de nous, font déjà un effort de valorisation pour de telles actions en établissant des certifications.

En 1992, les équivalences de diplômes entre tous les enseignants d'Europe seront établies. Une telle disposition aura obligatoirement des conséquences sur la formation professionnelle des enseignants. Il est temps de revoir, dès maintenant, les structures de formation.



ÉTUDES ET RECHERCHES

Le lecteur trouvera ici :

- des comptes rendus d'études et de recherches en cours ou achevées ;
- des articles de réflexion sur les problèmes de la formation ;
- des articles abordant les problèmes méthodologiques de la Recherche sur la Formation.

PROGRÈS TECHNOLOGIQUE ET PÉDAGOGIE PRAGMATIQUE

Le rôle de la recherche en éducation

Mario REGUZZONI

Résumé. Pour comprendre et infléchir les tendances actuelles de l'enseignement, Mario Reguzzoni part d'une lecture du progrès technologique. Les institutions (projections de la conscience humaine) se trouvent en décalage et en retard sur le progrès technologique. Et plus celui-ci s'accélère et plus les institutions sont en retard.

L'institution scolaire n'échappe pas à cette règle. Son adaptation se fera non par le pouvoir politique, mais par l'activité professionnelle des enseignants. Pour être en liaison avec les besoins de la population composant la communauté scolaire (définie comme un « écosystème culturel ») l'enseignant doit développer une « pédagogie pragmatique », fondée sur un contrat entre l'élève et lui-même concernant les orientations proposées par l'élève.

Abstract. To understand and modify the present tendencies of teaching, Mario Reguzzoni uses as a starting point a study of technological progress. The institutions (generated by human conscience) are always behind the technological progress. And the more the progress accelerates the more institutions fall behind. The educational institution is not an exception to this rule. Its adaptation will not be realized through the political power, but through the professional activity of the teachers.

To be connected with the needs of the school community (defined as a « cultural ecosystem »), the teacher has to develop a « pragmatic educational practice » based on a contract between the pupil and him, concerning the projects proposed by the pupil himself.

Pour aborder le problème du changement dans le domaine de l'éducation, il faut tenir compte des « modèles » d'interprétation qui nous permettent de saisir les données essentielles du processus de transformation actuel. Pour découvrir les directions fondamentales des changements en cours, il nous faut une lecture de ce grand phénomène historique qu'est le progrès technologique. Cela nous permettra de retrouver les tendances actuelles du monde de l'enseignement et de rechercher les interventions nécessaires pour que les changements soient finalisés, si non vers un « devoir être pédagogique » admis par tous, au moins vers un idéal qui soit le résultat de la synthèse démocratiquement possible des objectifs que les groupes concernés se proposent.

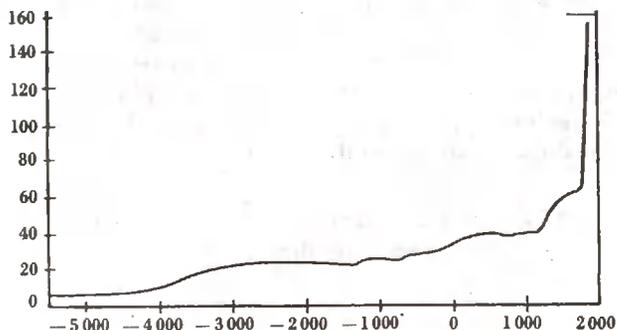
Nous proposons trois parties : dans la première, nous essaierons de montrer que le changement actuel est caractérisé par un *retard structurel* des institutions par rapport aux besoins de l'homme ; dans la seconde, nous définirons le *rôle politique* que vont jouer les enseignants vis-à-vis de l'impuissance des politiciens à créer des structures adéquates ; enfin, comme conditions essentielles pour répondre à ces besoins, nous proposerons certains caractères de *pédagogie pragmatique*, que la recherche en éducation se doit de découvrir.

1. PROGRÈS TECHNOLOGIQUE ET RETARD DES INSTITUTIONS

Pour rendre plus sensible la description de la façon dont le progrès technologique s'est réalisé, on peut représenter un tableau de valeurs à attribuer aux systèmes techniques, aux outils et aux machines plus importantes, et ainsi dessiner une « courbe des découvertes » (graphique 1) qui traduit l'augmentation en nombre et en importance des outils et des machines fondamentales mis à la disposition de l'homme (1).

(1) Cf. S. LILLEY, *Storia della tecnica*, Einaudi, Torino 1951, pp. 308-359. Le graphique a été construit sur une liste d'environ 2000 inventions fondamentales de l'histoire de la technique. Ce sont ces inventions dotées de valeurs chiffrées qui sont représentées sur la verticale du graphique.

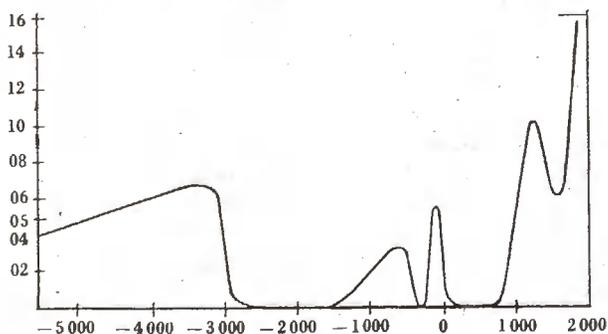
GRAPH. 1: L'équipement technique aux différentes époques



La hauteur de la courbe, à chaque époque, exprime la grandeur du patrimoine mécanique disponible. Une première analyse laisse penser que le rythme des inventions augmente avec les ressources accumulées, c'est-à-dire avec la somme des inventions précédentes (1).

La croissance des inventions n'est pas constante: elle subit des variations qui, à leur tour, peuvent être mesurées et décrites par une courbe qui exprime donc le rythme relatif des inventions.

GRAPH. 2: Rythme relatif des inventions



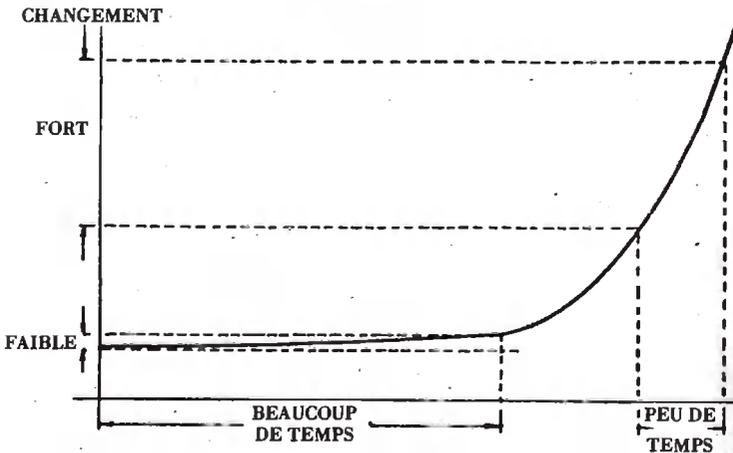
Cette courbe est caractérisée par une longue période initiale de progrès rapides et par des périodes de progrès très lents, voire stag-

(1) Cela, même si la reproduction graphique de la réalité n'est pas exacte parce que les méthodes employées sont sujettes à des erreurs.

Avec une approximation plus grande, la courbe du progrès technique a été décrite par L. ARMAND, M. DRANCOURT, *Plaidoyer pour l'avenir*, Calmann-Lévy, Paris, 1961, p. 31.

nants ; c'est seulement après l'an 1000 de notre ère (c'est-à-dire après 4000 ans), que le rythme du progrès dépasse celui des communautés primitives ; vers l'an 1700 les inventions recommencent à progresser si vite que la courbe paraît verticale. Ces rappels à l'histoire de la technique vont nous permettre de construire un modèle interprétatif du progrès technologique pour nous aider à mieux expliquer les implications de ce modèle (graphique 3).

GRAPH. 3 : Relation entre le progrès technique et les comportements



On peut constater que lorsque la courbe est horizontale il n'y a pas de changement dans les comportements : dans le délai d'une vie rien ne change et chacun à sa mort laisse le monde comme il l'a trouvé à sa naissance. L'apprentissage social consiste à s'adapter aux comportements et aux connaissances de la génération précédente parce qu'il n'y a pas de nouveauté.

Mais lorsque la courbe monte rapidement, une période plus courte qu'une vie humaine suffit pour se rendre compte des changements ; apprendre à vivre ne signifie donc plus se conformer aux comportements de ceux qui nous ont précédés, mais, au contraire, s'entraîner à changer vite ses comportements et la possibilité d'une réflexion sur les choix à faire entre les comportements à accepter ou à refuser devient de plus en plus difficile. On se trouve en présence de formes de « nomadisme technologique » à cause de l'impossibilité de réunir les expériences dans un système organique. L'apprentissage se fait dans l'incertitude ; il faut apprendre à vivre l'incertitude et à faire des choix sans connaître les coûts réels et les issues de ces décisions.

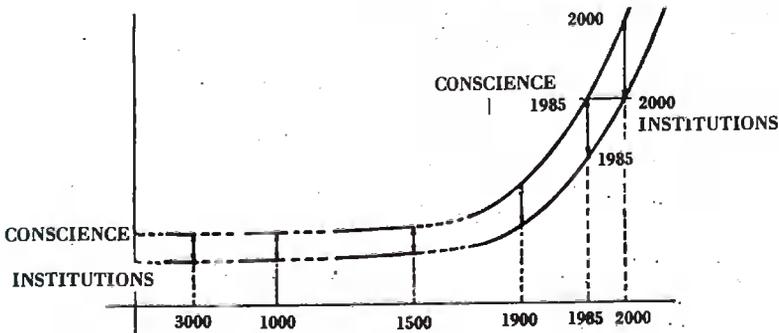
La courbe du progrès technologique nous permet de « lire » aussi le fait que l'institution scolaire, où on devrait développer une telle capacité, est de plus en plus inadéquate par rapport aux besoins à satisfaire.

Dans la mesure où le progrès technologique stimule les hommes à modifier les comportements, on peut supposer que les institutions aussi suivent la même évolution et que les deux courbes sont identiques (par exemple l'institution qu'est le code de la circulation s'est modifiée lorsqu'on est passé de la circulation en carrosse à la circulation en voiture automobile). Cela est valable pour toutes les institutions parce qu'elles dépendent des instruments techniques dont l'homme dispose pour organiser sa vie. *Les institutions en effet sont des modèles consolidés d'organisation des comportements.*

Néanmoins, il faut avouer que les systèmes techniques et les institutions correspondantes ne sont que des « projections » de la conscience de l'homme qui, d'abord, conçoit en lui-même et, ensuite, crée en dehors de soi les modifications de la nature et les instruments nécessaires pour transformer la nature en culture.

La création du système technique d'action sur la nature et l'opération de consolidation des comportements par des institutions, tout en étant œuvre d'homme, ne peuvent exprimer d'une façon parfaite son intuition créatrice; nous pouvons donc décrire l'évolution de la conscience humaine par une courbe qui a, bien sûr, la même allure que celle du progrès technologique, mais qui est située un peu au dessus de la seconde (graphique 4). L'écart entre les deux courbes exprime le décalage des institutions par rapport à l'évolution de la conscience et aux besoins exprimés par la conscience même.

GRAPH. 4: Application de la courbe du progrès technique au développement de la conscience et des institutions



On peut facilement constater que lorsque la courbe reste horizontale, cette distance est constante. Il y a un décalage mais il est connu ; les conséquences sont même consolidées par l'expérience et les inconvénients non seulement sont prévisibles, mais chacun sait qu'ils ont toujours existé ; les conséquences de ces inconvénients sur les comportements sont connues et font partie des objectifs du système d'éducation, en même temps que les connaissances (constantes) que l'institution école transmet.

Mais lorsque la courbe commence à monter et que l'on passe d'une société statique à une société dynamique, la distance entre deux points des deux courbes à une époque donnée augmente.

Ce phénomène est évident à notre époque et les institutions ont besoin d'un certain temps pour se définir et s'adapter aux besoins. Mais étant donné le changement rapide des besoins à cause du progrès technique, les nouvelles institutions n'ont pas le temps de s'organiser, ni les anciennes de s'adapter ; le système des institutions se trouve ainsi de plus en plus en retard par rapport à l'évolution de la conscience et des besoins qu'elle exprime.

Le retard des institutions par rapport à la conscience peut être annulé non pas en contraignant l'homme à s'adapter aux institutions, mais en poussant les institutions à s'adapter le plus possible à la conscience ; on ne peut y arriver qu'avec un supplément de « démocratie » dans les institutions, c'est-à-dire en les rendant de plus en plus expression de la conscience collective et de moins en moins une rationalisation des comportements imposée avec la logique du plus fort ou du compromis.

Dans le cas de l'institution scolaire, l'adaptation se réalisera non pas en contraignant les élèves aux programmes, mais par la création de structures scolaires flexibles, capables de répondre aux besoins changeants des élèves. Il s'agira de structures fondées avant tout sur la compétence professionnelle des enseignants et dont la gestion est « sociale », c'est-à-dire confiée aux composantes sociales de la société globale : communauté familiale, communauté locale, communauté nationale (État), communauté professionnelle et communauté idéologique, voire religieuse, impliquées dans le processus de l'éducation.

2. LES AGENTS DE CHANGEMENT : LE RÔLE POLITIQUE DES ENSEIGNANTS

Le système d'éducation a trois dimensions : les structures, les contenus et les méthodes ; les agents de changement appartiennent à

deux catégories : les hommes politiques et les praticiens. Leur action sur chacune des trois dimensions et exprimée d'une façon schématique dans le graphique 5.

GRAPH. 5: Intervention des agents d'innovation sur les trois dimensions du système scolaire

Structures	Contenus	Méthodes
Responsables politiques		Praticiens

La réforme des structures, qui est confiée quasi exclusivement aux « politiciens », est difficile parce qu'elle implique des propositions de loi qui supposent un consensus ; cela, dans une société pluraliste, demande un temps assez long, d'autant plus long que le processus de changement est rapide, car il est de plus en plus difficile de trouver des éléments stables sur lesquels fonder un consensus. Quand bien même ce consensus serait réalisé, encore faudrait-il agir pour que les enseignants soient capables de faire correspondre les méthodes aux structures nouvelles. Cela demande encore du temps.

Le retard de l'institution scolaire par rapport aux besoins ne pourra donc pas facilement être comblé (1).

Par conséquent, le changement du système d'instruction ne pourra se réaliser que par l'activité professionnelle des enseignants. En situation permanente de recherche, ils expérimenteront des nouvelles méthodes d'apprentissage et découvriront des contenus d'enseignement qui seront toujours à renouveler indépendamment de la lourdeur des structures.

La nouvelle école pourra se donner des structures souples en suivant deux principes.

Primo, le rôle politique de la réforme des structures ne sera plus confié seulement aux hommes politiques (stricto sensu, c'est-à-dire les

(1) Cf. S. MARKLUND, *Le rôle des enseignants dans l'innovation en matière d'enseignement en Suède*, dans *L'enseignant face à l'innovation*, vol. I, *Rapport Général*, OCDE, Paris, 1974, p. 309.

membres du Parlement), mais aussi aux organes collégiaux qui permettent à toutes les composantes du processus d'éducation de jouer le rôle dans la direction de l'école et dans la réponse aux besoins, même si leur activité est limitée au niveau des suggestions et ne s'étend pas au niveau des programmes et des objectifs, comme il serait souhaitable. Un tel changement dans la direction de l'école touche aux structures mêmes et les rend souples parce qu'il crée les conditions pour un projet d'établissement fondé sur la prise de conscience des besoins et des ressources d'une population donnée qui se trouve à vivre dans un écosystème culturel précis.

En effet, on appelle « écosystème » une communauté d'organismes envisagée non seulement dans sa composition, mais dans son comportement général à l'égard des conditions des milieux (sol, air, eau) correspondants. Il se compose de parties vivantes et de parties inertes, dont les effets réciproques forment un système stable dans lequel interviennent des processus cycliques, tels que l'équilibre est toujours conservé ou rétabli.

De même, le processus d'éducation se déroule dans un milieu géo-sociologique donné que l'on pourrait appeler « district culturel » où les différentes agences d'éducation (famille, communauté locale, communauté nationale, monde du travail, organismes culturels) interagissent entre elles, comme des « parties vivantes », chacune avec ses « parties inertes » ou instruments culturels, et assurent un équilibre fonctionnel au développement des membres de ce système.

Dans une société statique l'écosystème culturel était stable et le rôle de l'école, expression d'une communauté nationale unitaire, était simple et limité à la transmission des connaissances ; dans une société dynamique, au contraire, chacune des agences se modifie indépendamment des autres et les équilibres sont toujours mis en question. Ce sera le rôle de l'école de rétablir un équilibre fonctionnel au développement de l'élève (par exemple, par une éducation à l'image contre un excès de télévision, tout en gardant la fonction cognitive qui lui est prioritaire).

Le second élément qui va rendre plus souple la structure de l'école est à rechercher dans la dimension politique de la fonction enseignante elle-même. Cela apparaîtra clairement si l'on considère le processus de formation en relation avec le « sujet historique » (1) qui caractérise une société donnée.

(1) Pour une étude adéquate sur la notion de sujet historique, cf. A. TOURAINE, *Sociologie de l'action*, Seuil, Paris, 1963, pp. 119-244.

Par sujet historique j'entends ici le groupe d'individus qui, en une certaine période historique, joue un rôle de guide vis-à-vis des autres hommes en prenant le caractère de sujet collectif lequel, s'exprimant dans une conscience collective, réussit à donner un sens et une signification aux actions que les individus accomplissent dans l'histoire. Le mouvement des travailleurs pendant la phase d'industrialisation de notre société occidentale a été un sujet historique ; de même le mouvement des étudiants en 1968.

Dans la mesure où un sujet historique s'identifie avec la classe ouvrière et s'exprime dans le parti communiste, la conscience collective se formera dans la cellule du parti. Mais si le sujet historique est « le peuple » et non plus une classe, dans quel lieu doit-on former la conscience collective qui permettra à chaque individu de se sentir un niveau personnel de ce même sujet collectif qui donne un sens à la vie que chacun veut vivre ?

Certainement pas les différentes disciplines, bien que l'histoire, la philosophie et la religion aient un rôle déterminant ; ce sera la fonction enseignante, dans sa globalité, qui fera découvrir dans les comportements individuels les significations données par la conscience collective. C'est bien une tâche qui suppose une grande compétence professionnelle, car il est facile de tomber dans le prosélytisme pour imposer son idéologie au lieu de former les consciences individuelles comme des niveaux de conscience collective.

C'est donc à ce niveau qu'apparaît plus clairement le rôle propre (de nature éminemment politique) de l'enseignant dans une école adaptée aux changements. Ce dynamisme peut naître seulement de la préparation professionnelle des enseignants. Modifiant les méthodes et provoquant des changements dans les contenus, ils créent des nouvelles structures qui ne sont pas le résultat d'un compromis politique, mais les conséquences des besoins exprimées par la conscience collective et que seule une recherche attentive de nature pédagogique peut découvrir.

La réalisation d'un projet de formation ne sera donc pas la conséquence d'une structure imposée par le législateur, mais elle débutera sur la base d'un « contrat » entre ceux qui sont dans le processus de formation pour apprendre et les professionnels de l'éducation.

Il est vrai que l'État, lorsqu'il propose les structures, les contenus et les méthodes de l'école peut jouer le rôle d'interprète des besoins culturels collectifs et individuels ; mais cela est une décision juridique

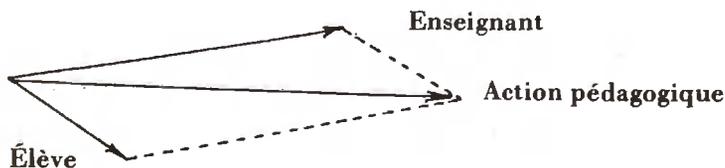
qui est le compromis entre idéologies différentes et même opposées : ordinairement, on donne la priorité à l'idéologie dominante. Cette situation pouvait être tolérée dans une société statique dans laquelle la supériorité d'un groupe pouvait durer suffisamment pour garantir aux institutions le temps nécessaire pour se consolider. Au contraire, dans une société dynamique dans laquelle les valeurs n'ont pas le temps de s'affirmer, il faut définir un processus de formation qui valorise non la transmission de certaines valeurs, mais une compétence méthodologique capable de favoriser le choix entre les valeurs présentes, voire séparer les valeurs indispensables pour la société humaine des modes et des « persuadeurs occultes » ou des instruments de reproduction des privilèges.

En d'autres termes, une société qui change a besoin d'une pédagogie pragmatique : à savoir, non une technique pour sélectionner les talents en fonction d'un modèle préétabli et plus ou moins conforme aux valeurs dominantes, mais une méthodologie capable de former le talent de chacun afin de créer, à l'aide de tous, une culture commune toujours nouvelle.

3. UNE PÉDAGOGIE PRAGMATIQUE FONDÉE SUR LA RECHERCHE EN ÉDUCATION

Quand je parle de « pédagogie pragmatique » je n'accepte pas du tout le « pragmatisme » comme s'il s'agissait d'apprendre seulement « ce qui est utile » et non aussi « ce qu'il faut ». On souhaite au contraire un processus de synthèse entre les besoins exprimés (ou qu'il faut exprimer) et l'affirmation des valeurs (ou la connaissance nécessaire pour satisfaire ces besoins). Il ne s'agit pas de fournir une « formation culturelle » sur la base des qualités héritées des parents ou acquises dans le milieu social ; au contraire elle doit être le résultat d'une action réciproque de deux vecteurs : chacun doit renoncer à une partie de son orientation pour que la résultante soit la synthèse de deux principes actifs (graphique 6). Il va de soi que l'orientation du vecteur Élève est à découvrir par une recherche attentive sur l'écosystème d'où il provient.

GRAPH. 6: Schéma de l'interaction pédagogique de type pragmatique



Il s'agit d'une pédagogie qui se propose non pas la transmission des valeurs, mais le dialogue entre ceux qui sont porteurs de valeurs. Le processus de formation doit débiter par l'analyse des urgences posées par les circonstances, et doit progresser dans la recherche de ce qui est réellement faisable. Pour réaliser ce qui est possible il faudra choisir des solutions et en exclure d'autres; ce qu'il faudra sacrifier n'est pas immédiatement donné, mais sera le résultat de recherche et d'expérimentations.

L'action du maître doit être caractérisée par des méthodes de recherche-action. Apprendre sera un processus plus de praxis que d'enseignement, parce que ce dernier favorise inévitablement une culture à transmettre, tandis que le but de l'éducation doit être la participation à l'élaboration de la culture. Enfin, dans le processus de développement de l'éducation, l'enseignant ne peut pas se limiter à donner les moyens qui facilitent l'acceptation de la culture dominante (lire et écouter, produire et consommer), mais il doit transmettre la capacité à participer à la gestion de la vie sociale dans l'élaboration des objectifs, le choix des moyens et le contrôle des résultats.

On voit qu'il s'agit d'abord d'une recherche au niveau des méthodes et qui peut se réaliser dans toute structure scolaire, indépendamment des contenus imposés par les programmes. Il est évident que, à la longue, ces méthodes qui répondent mieux aux besoins de la conscience, produiront des changements substantiels dans les contenus et dans les horaires de l'enseignement; ainsi les anciennes structures, tout en conservant leur nom traditionnel, changeront profondément leur fonction et donc l'école changera de nature.

Ce procédé de type pragmatique qui a comme but de former l'homme et non de l'intégrer dans la culture dominante, peut être éclairé avec un schéma « à blocs » (graphique 7).

GRAPH. 7: Remplacement des « blocs » du système scolaire

École	→	Système d'occasions éducatives
Classe	→	Groupes de travail
Matières	→	Problèmes de vie
Leçon	→	Modules variables de travail
Enseignant	→	Équipe pluri-disciplinaire
Manuel	→	Système de matériel didactique

La recherche doit être orientée au départ de façon à remplacer l'école par un « système d'occasions éducatives » liées à l'écosystème culturel ; la classe, par des « groupes de travail » de dimensions variables ; les matières, par des thèmes de recherche constitués autour de « problèmes de vie », à résoudre par une approche inter-disciplinaire ; la leçon, par des « modules variables de travail » ; l'enseignant, par une « équipe » pluri-disciplinaire dont la recherche sera d'abord orientée vers l'analyse des problèmes de vie de différents points de vue ; le manuel, par un « système de matériel didactique » lui aussi résultat de recherches faites par les enseignants sur les outils disponibles (livres, manuels, bibliothèques, matériel audiovisuel, etc.) (1). En particulier, il faudra développer la recherche pour la production de didacticiels et de logiciels en rapport avec la diffusion des nouvelles technologies informatiques qui entrent désormais de plus en plus dans la vie quotidienne (2).

Mais il ne faudra pas oublier que le résultat positif d'une transformation si radicale ne pourra être garanti que par la mise en œuvre d'un système d'évaluation détaillé et rigoureux des processus d'enseignement, un système en mesure de juger en temps brefs la réussite des stratégies adoptées et de prévoir les corrections nécessaires.

CONCLUSIONS

Indépendamment de l'efficacité des modèles que nous avons proposés pour analyser, interpréter et promouvoir les changements actuels de l'école, il nous paraît essentiel de souligner deux genres d'action :

1. assurer la participation de toutes les composantes de l'écosystème culturel à l'élaboration du projet d'établissement, surtout des forces sociales capables de mieux rapprocher les contenus de l'enseignement à la vie réelle ;
2. renforcer les initiatives visant la formation permanente du personnel enseignant en développant l'attitude à la recherche nécessaire pour rapprocher l'institution scolaire des besoins exprimés par la conscience collective et individuelle des sujets de l'éducation.

La première action concerne la composante politique des agents de changement : elle mérite une attention particulière parce que l'on

(1) Cf. S. MARKLUND, *op. cit.*, pp. 344-347.

(2) Cf. A. POLY, *Former « tous » les enseignants aux technologies de l'an 2000 : défi ou utopie*. Conférence plénière du XII^e congrès de l'ATEE à Berlin. Actes à paraître.

constate que les agences extrascolaires (par leurs « parties inertes » de l'écosystème, tels que la télévision, les groupes de pairs, voire la drogue, etc.) ont de plus en plus de pouvoir « éducatif » et l'école se trouve dépourvue face à sa tâche d'être le lieu de réflexion critique sur l'action éducative exercée à l'intérieur d'un même écosystème.

En effet, les agences éducatives telles la famille, la communauté locale et le monde du travail, risquent de réduire leur participation à la vie des établissements lorsque les acteurs sont contraints de prendre des décisions sans avoir le temps nécessaire de réflexion et obligés d'accepter des compromis insatisfaisants.

En ce qui concerne les enseignants, il s'agit de vérifier si l'action que nous avons proposée (une pédagogie pragmatique) est capable de favoriser la découverte ou, le cas échéant, la création de sujets historiques nécessaires pour donner signification au vivre et à l'agir humain.

Il s'agit de préciser les conditions auxquelles doit s'adapter une programmation des cours afin que chaque établissement puisse entamer un processus d'éducation sur le contrat entre celui qui apprend et celui qui stimule l'apprentissage. Il s'agit de rechercher de nouvelles méthodes d'enseignement pour que l'acte pédagogique soit vraiment la synthèse entre l'action de l'enseignant et celle de l'élève afin d'arriver à l'authentique production d'une culture nouvelle (1).

Mario REGUZZONI
Président de l'Organisation pour la
Préparation Professionnelle des Enseignants
Milan. Italie

(1) Cette recherche de nouvelles méthodes d'enseignement ne peut se faire correctement que si l'enseignant a pu acquérir pendant sa formation l'attitude lui donnant à la fois hardiesse et prudence devant les innovations. Cf. à ce sujet : Actes du XI^e congrès de l'ATEE. Recherche en science de l'éducation et formation des enseignants. Toulouse, Privat, 1987, 317 p. et OCDE. Évaluation de la recherche : un choix des pratiques en vigueur. Paris, OCDE, 1987, 87 p.



LA QUESTION DU MODÈLE DANS LES DISCOURS DES INSTITUTEURS

Simone BAILLAUQUÈS

Résumé. À partir de l'analyse de contenu de discussions de groupes d'instituteurs s'exprimant sur « la relation pédagogique vécue dans la classe », Simone Baillauquès étudie le rapport de ces maîtres au modèle. Est évoqué d'abord « le maître-modèle » celui qui est imposé, « idéal impossible » ; objet de rejet et d'envie, ce maître-modèle soutient la culpabilité. Deux autres modèles viennent ensuite en contrepoint :

- le confident qui accorde son soutien à la demande du débutant ;
- le catalyseur qui au-delà du confident, aide à l'épanouissement, à l'exploration du débutant.

Et pourquoi de telles images sur le métier d'enseignant ? Est-ce dû à des composantes de la personnalité des enseignants ou à des paramètres culturels et professionnels ?

L'auteur espère qu'avec l'arrivée en formation initiale des nouveaux instituteurs, plus âgés, munis d'un DEUG, ces images traditionnelles du maître seront remises en cause.

Abstract. From the analysis of the content of discussions within teachers groups about : « the educational relation experienced in the classroom », Simone Baillauquès studies the relationship between teachers and the « model ».

First, « the model teacher », « an impossible ideal » the one which is imposed, is conjured up ; being an object of rejection and envy, this « model teacher » reinforces guilt. Then, the other two models are described to counterbalance the first one :

- the confidant who gives his support if the beginner asks him for ;
- the catalyst who goes further than the confidant in helping the beginner to open up and blow up.

Why such images about the teaching profession ? Is it due to components of the teacher personality or to cultural and professional parameters ?

The author hopes that the newcomer teacher in pre-service training, older, holding a DEUG (post secondary certificate), will question these traditional representations.

Cette étude porte sur l'évocation du modèle dans les discours des instituteurs ; son but est de repérer la problématique exposée et de soulever les questions qu'elle engage relativement à son impact dans la pratique professionnelle et à sa prise en compte dans une optique de formation.

Cinq groupes de 6 à 10 instituteurs s'étaient réunis pour participer à deux actions différentes, de recherche et de formation. Dirigée par A. de Peretti dans le cadre de l'INRP, la recherche avait pour

objectif la mise en place d'un « Observatoire permanent des formations de maîtres » ; il s'agissait de relater les expériences de formation et de réfléchir à leurs influences sur les pratiques pédagogiques individuelles et collectives (4 à 5 séances) (1). L'action formative avait été mise en place à l'Université de l'État de Mons en Belgique, sous la responsabilité de E. Breuse. Les participants étaient invités à exprimer « la relation pédagogique vécue dans la classe » (9 à 10 séances) (2).

Dans la logique de leurs discussions qui se centraient, pour les uns sur leur formation et pour les autres, sur leur vécu professionnel, trois groupes sur cinq de la recherche Observatoire et les deux qui s'étaient inscrits dans l'action de Mons, ont spontanément évoqué leurs rapports à « leur modèle » ; ils l'ont fait avec insistance et souvent dans l'émotion, voire l'emportement. La référence au modèle apparaît comme une prégnance et comme un problème ; l'intensité des évocations fait ressentir que quelque chose se noue au fond de la personne enseignante relativement à une image et à des attentes qui influencent fortement sa pratique et son développement professionnels et, par conséquent, la nature et la qualité des apprentissages enfantins. L'importance prise par ces propos nous a conduite à les étudier de façon organisée.

L'étude des entretiens enregistrés et retranscrits était « ciblée » sur le thème du modèle ; le repérage s'est attaché à ses occurrences, aux associations immédiates et aux enchaînements généraux des idées. Chaque débat relatif au modèle a été analysé dans son déroulement afin que les mots ou les expressions prélevés le soient toujours « à leur place » par rapport au contexte. Cinq approches « longitudinales » des discours ont été ainsi réalisées avant une mise au clair « transversale » (entre les textes et d'un groupe à l'autre) de façon à faire apparaître des constantes et des particularités (3) (4).

Dans tous les groupes, le terme de « modèle » s'applique d'abord à l'enseignant par rapport auquel l'instituteur qui l'évoque a tenté de construire son identité professionnelle. L'enseignant, bien sûr, ne se

(1) « Observatoire permanent des formations de maîtres », recherche dirigée par A. de Peretti, F. Daix-Roux, Paris, INRP, 1981, 87, rapport en cours.

(2) « Élaboration de la relation pédagogique vécue dans la classe. Essai de contribution à la formation continuée des maîtres, recherche dirigée par E. Breuse ; chercheurs C. Quenon, S. Baillauquès, Université de l'État, Mons, Belgique, 1982-1986.

(3) Désignation des groupes pour cet article : GL, GC, GU (recherche Observatoire INRP), G₁, G₂ (recherche Relation, Mons), t.G : tous les groupes.

(4) L'étude ciblée a été précédée d'une analyse thématique générale.

constitue que par la pratique qu'il exerce auprès de ses élèves: la relation qui les unit les fait statutairement exister, ensemble et réciproquement; aussi, en nombre de cas, la figure du maître modèle est aussitôt associée à la leçon modèle, et suscite les images du modèle d'enfant... ou de l'enfant modèle.

I. FIGURES IDÉALES

Au champ de l'idéalité, trois figures de l'enseignant sont ressorties des discours.

1. La dure adhésion

Dans tous les groupes, le maître modèle est d'abord évoqué relativement à celui qui fut donné à voir — imposé — à l'instituteur en formation initiale: à l'École Normale ou pendant les journées pédagogiques réservées aux instituteurs remplaçants.

Ce « modèle » recueille l'unanimité contre lui. Il est « un idéal impossible ». Dans toutes les réunions, ce qui se dit comme un souvenir exprime la révolte contre la mise en conformité en même temps que la reconnaissance d'une tendance à l'acceptation aliénante et du désir, au fond, d'être pareil. À travers une leçon modèle impeccable qu'il donnait à des écoliers exemplaires, le maître d'application s'est montré aux futurs instituteurs comme un idéal inaccessible, persécutif, déprimant. Les traits qui le caractérisent sont ceux de perfection, de puissance, d'infailibilité. Il est le Parfait,

c'est toujours le désir du parfait; il nous faut le souci du parfait; on a la hantise du parfait; (G₂)

figé dans l'Absolu: de nos jours on ne peut plus être le maître absolu; moi je ne suis pas le juge suprême (G₂).

Il est celui qui sait tout, qui peut tout, qui est partout.

Avec le *maître absolu*, le groupe 1 de Mons évoque le *Juge absolu* et la *loi suprême*. Tout d'une pièce, l'épithète s'accroche puissamment au substantif. Les associations qui suivent sont des allusions à la religion, la sexualité, la peine de mort. Les deux premières se retrouvent dans le Gr. L de l'Observatoire. Dans le deuxième groupe de Mons, l'évocation du film *I comme Icare* supporte l'expression des rapports fantasmatiquement tourmentés au pouvoir. Dans l'angoisse qui se dit, Hitler et les camps de concentration font l'objet de discussions très vives dans trois groupes sur les cinq réunis (G₁, G₂ de Mons,

GL de l'Observatoire). À l'autre extrême (mais sont-ils aussi éloignés du bourreau ?), Dieu et Jésus mettent en image un idéal et un devoir de perfection qui ne peut s'atteindre, un esprit de sacrifice destructeur... : *Modèle : carcan : pouvoir abusif : dictature, Hitler ? (GL)*.

La leçon-modèle immobilise en position d'apprenant malgré lui le futur maître qui voulait enseigner. Dans les groupes G₂, GL, GU les participants stigmatisent avec force l'obligation où ils se sont trouvés tenus à *regarder sans broncher, du fond de la classe et à imiter : faire comme, faire pareil*. La démonstration pédagogique est campée comme un spectacle, *un scénario, du cinéma, tout orchestré ; c'était irréal*. La situation s'exprime en termes conjoints d'exhibition et de voyeurisme ; au bout du compte, on ne sait plus lequel, du modèle, du formateur ou du stagiaire déshabille l'autre ou se met à nu :

Ah ! Ils étaient là, tous les trois au fond de la classe ... Tu te sens ... déshabillé. Tu as peur ? Tu imagines le juge tout nu !

Trois groupes expriment le découragement, voire la rancœur pour le sentiment de dépréciation personnelle qui suit la fascination : *Ah ! La classe modèle... c'était beau... c'était parfait... on en sortait dégoûté (G₁)*.

L'empreinte de ce modèle imposé est forte et tenace. Elle se dit en termes de trace, d'enfermement, de castration, d'uniformisation aliénante : la modélisation est vécue au niveau du corps :

À l'École Normale ? Au fer-blanc ! On en sortait marqué au fer blanc (G₂). On était cassé si on ne faisait pas comme lui (G₂). Quand on en sort (1), y a pas à dire, on est tous pareils (GL). Tous coulés dans le même moule (GC). On est mis dans une image et c'est tout (GL). Il ne fallait pas en sortir. On ne peut pas dépasser... Il ne faut pas sortir de la forme donnée (G₂). On ne peut pas s'épanouir. Avoir sa personnalité (G₁).

Dans le récit du locuteur en révolte, le soi semble coulé au corset de la forme : il n'en sort pas, il ne peut se composer en spécificité ; il est ramené à la commune mesure et à sa plus petite expression, privé de personnalité, de conscience et de responsabilité :

On manipule et on réussit et on divise la responsabilité et alors on arrive aux camps de concentration... Il y a toujours des persécutions. Le bourreau, il accepte son boulot.

Mais lui, il n'est finalement que le maillon de la chaîne... Ce n'est pas lui qui agit ... C'est quelqu'un d'autre...

(1) De l'École Normale.

Recevant l'autorité (G_2) pendant son apprentissage professionnel et la subissant plus tard au quotidien de son travail (par le directeur, l'inspecteur, l'Institution, le Système (tG), l'enseignant n'a d'autre solution que de la transmettre telle quelle aux écoliers, comme il l'a reçue lui-même, sous peine d'être puni :

De toutes façons, si tu ne te fais pas obéir, c'est toi qui prends !

Le transfert s'effectue vers les élèves selon des termes employés pour eux comme pour le maître, au point que, dans le glissement de l'énoncé, il est difficile de savoir qui est concerné :

Dans la vie, il faut avaler les contraintes. On est toujours manipulé par quelqu'un... On les manipule pour leur bien. Ils sont tous pris dans le moule. On est sur le même mode.

Le « On » pour les enseignants et le « Ils » pour les élèves se répondent dans l'anonymat et la persécution ; dans les verbes nombreux et d'action, la main est présente et toute puissante (exemple : façonner, forger, modeler, mouler, couler, calquer, fabriquer, manipuler, manoeuvrer, tenir..., etc.).

Viscéralement, le sac de peau est empli malgré lui de tout ce que le modèle fait passer par les yeux, le geste, la parole (*tenir du regard, ... travailler oralement*) ; pour l'adulte comme pour l'élève il faut avaler les contraintes et si le second est gavé, bourré, étouffé, le premier est imprégné. Une phrase du groupe 2 résonne avec celle de C : *On les forge à notre image. On les fait comme on est.*

Dans ce cas de figure, l'écolier qui répond au maître-modèle imposé (ou reçu) comme exemplaire est l'élève-modèle : *de sagesse et de connaissance (G_1), docile, sans personnalité (G_2 , GC), celui dont on ne parle pas et qui n'a rien à dire. Il s'oppose au cancre, aux déviants, aux cas difficiles, à l'enfant impossible (GU) ; élève gratifiant ? Sans doute, mais plusieurs locuteurs de chaque groupe lui préfèrent ceux qui ont de la personnalité.*

Relativement à ce modèle de maître que d'aucuns disent trop idéal, l'admiration envieuse, l'envie d'être comme... et le rejet tourmenté sont les affects prévalents. L'ambivalence insupportable soutient la culpabilité, la dépression ; elle aboutit à l'effort quotidien, épuisant : la quête de l'impossible. Sisyphé est harcelé :

Je ne peux pas m'empêcher de penser à elle... (mon institutrice que j'ai tellement admirée...) chaque jour, chaque fois que je fais quelque chose, je me demande ce qu'elle aurait fait..., je me dis "elle aurait réussi" et tout est toujours à recommencer (GC).

Ou bien, la routine et le formel signalent le découragement :

C'est facile de faire comme... de faire semblant... tu ne te casses pas... tu fais toujours pareil... c'est la facilité (G₁).

Ou encore, le rejet total du modèle imposé entraîne une contre-identification qui repousse d'un bloc tout ce qui fut, par les yeux de l'enfant dominé ou de l'instituteur débutant amalgamé. Le rejet concerne alors la personne qu'il fallait subir ou/et imiter, sa manière pédagogique, les images d'enfants auxquelles elle s'accordait, le savoir qu'elle dispensait. Ainsi, le participant qui exprime cette position se sent tenu de choisir entre des rôles clivés :

Faut-il être confident, psychologue ou enseignant ? (G₁ et G₂) ; en opposition, le locuteur ne veut pas déverser son savoir (comme l'enseignant redouté) et il pense que, ce qui compte, ce n'est pas le savoir mais la relation ; quant à cette dernière si, pour lui-même il demande qu'on lui dise ce qu'il faut faire et s'il regrette de nos jours, il n'y a plus de modèle, il refuse impérativement d'en être un, pour les écoliers qui lui sont confiés on n'a pas le droit d'être des modèles. Je ne veux pas en être un.

Les clivages et les réductions s'expriment sous une autre forme : l'autre figure que peut prendre, positivement cette fois, le modèle d'enseignant.

2. Le confident

La référence à celui qui fut son propre modèle ou à celui qu'il faudrait pour les jeunes qui débutent... ou pour ceux qui ont des problèmes concerne ici le collègue chevronné, bienveillant qui est écoutant... une oreille ; il est compréhensif, disponible, tolérant ; il reconforte quand on est dans le creux ; il est là au bon moment (GC, GL).

Ce modèle-là ne s'impose pas. Il accorde son soutien à la demande ; bonnement paternel, il met en garde contre les risques professionnels : *Ne fais pas ça mon petit, le Vieux n'aimera pas* (le Vieux est l'inspecteur). *Il faut t'imposer tout de suite, ne rien laisser passer* (auprès des enfants, pour avoir la discipline). Le terme de *compagnonnage* survient dans le discours (GC) mais sa résonance n'est pas celle que pourrait suggérer la corporation des compagnons du métier, car si le *bon modèle* ainsi décrit peut *passer le petit truc qui débloque* (la recette pédagogique), ou *donner de vieux bouquins, des fiches dont il ne se servait plus*, il est d'abord *une personne, une façon d'être*.

Pour les groupes C et L et pour une locutrice de G_2 , ce modèle-là n'est pas idyllique ; il n'est pas parfait mais il est le modèle positif que l'on aimerait être soi-même, auprès des collègues débutants. La distinction se fait avec insistance : le bon collègue qui accueille est un modèle de personne plus qu'un maître. Il ne montre pas forcément comment il travaille. Ce qui compte, c'est une façon d'être avec nous plus qu'avec les enfants. Il est une manière d'être, pas un modèle pédagogique. Approuvé par les autres participants, le locuteur ajoute à la limite, on n'a pas besoin de parler de travail ; ce qui compte, c'est qu'on se sente bien avec lui ; il aide et il comprend. Il est un modèle d'être... On a des affinités... On a le contact... Il est chaleureux et bien dans sa peau. Le compagnon confident est le moi-idéal gratifiant et berceur ; dans ce cas précis, il conforte ce qui, chez le futur maître, se signifie en refus du rôle.

3. Le catalyseur

Tel est l'autre attribut revendiqué pour le bon modèle mis en exergue en G_2 , GC, GL ; celui-ci c'est vraiment l'idéal (GC) quelqu'un qui respecte le jeune enseignant, perçoit ses potentialités, ses idées, son originalité, le considère comme ne demandant qu'à être révélé. Ce collègue se rapproche du précédent défini comme un confident, mais il ne se confond pas avec lui car plus que de réconfort de la personne, il remplit une fonction d'épanouissement du pédagogue débutant ; il encourage à essayer à sa façon (de faire la classe). Lui aussi est bien dans sa peau, et, dans le paradoxe du discours mais dans la logique de la psyché, il aide à en sortir, à exploser. Le catalyseur joue un rôle qui se rapproche de celui recommandé par le Code Soleil de 1974 (1) que le groupe L a relu, tout au moins pour ce qui concerne les fonctions et la moralité attendues de l'instituteur ; celui-ci est juste, tolérant ; il est un éveilleur d'esprits, et aussi, ajoutent les enseignants un serviteur d'idéal.

Observation : Les deux figures du maître confident et du catalyseur sont, dans les cinq groupes, sensiblement moins évoquées que la première concernant le modèle autoritaire ; celui-ci est une hantise pour tous.

(1) Code Soleil. Le livre des instituteurs. — Paris, Sudel, 1974.

II. POSITION DU PROBLÈME

Dans un ouvrage récent, G. Ferry (1) commente « l'ambiguïté quasi irréductible de la notion » de modèle ; il en dégage les deux grandes significations d'exemplarité et de construction théorique pour une démonstration ou une analyse. La première acception est normative, attachée à l'idée d'imitation ; la seconde relève davantage des sciences de la recherche ; elle se veut plus abstraite et objective, opérationnelle au champ de l'épistémologie. Pourtant, G. Ferry fait remarquer que ces deux catégories sémantiques tendent à se rencontrer quand elles s'appliquent aux sciences de l'éducation : pris dans son sens d'outil conceptuel « le modèle » devient facilement synonyme d'exemple à suivre au terme de la réflexion qui l'a élaboré. Des définitions similaires se retrouvent chez G. Mialaret (1) et dans « Les nouveaux propos de l'éducation » de J. Ardoino (1) ; on relève de part et d'autre l'idée d'« un schéma simplifié destiné à expliquer une réalité quelconque » et celle d'une « influence personnelle liée à une certaine forme de pratique ».

Chez les enseignants écoutés, les nuances sémantiques ne sont pas nettes ; le type d'enseignement pourrait en référer à un schéma descriptif d'un mode pédagogique précis, mais il s'exprime comme un objet d'opinions globales et expéditives sans tentative d'analyse. Le « patron » de la leçon modèle se dit comme un scénario relationnel où les personnages et la perception subjective qu'ils ont provoquée prennent le pas sur une découpe rationalisée de la démarche : il s'agit bien d'une leçon modèle à reproduire et non d'un type de leçon à étudier ou à composer... De la classe d'application, l'enseignant-apprenant retient essentiellement le rapport qu'il a pu établir avec le maître modèle et ses élèves, exemplarisés. En dernier lieu, ces figures d'adultes à imiter et ces enfants idéalisés prennent valeur d'images apparentes, mais obscures et monolithiques autant que de références précises à des personnes particulières réelles et relativisées.

Concernant les élèves, le *maître parfait* entraîne la dépréciation et le rejet de ce modèle imposant son savoir et par conséquent, de ce dernier ; en même temps le regret se dit de *faire comme*, malgré soi. À l'image du maître modélisé, les écoliers doivent se taire, absorber, se couler dans le même moule. Le groupe qui évoque le maître—confident n'en parle que par rapport à celui qui a pu s'adresser au futur enseignant : ce dernier s'interroge peu sur ce qui pourrait en

(1) Voir bibliographie en fin d'article.

être, pour ses élèves. Du côté du modèle-catalyseur, le rapprochement avec « l'éveilleur d'esprits » du Code Soleil semble signifier la réduction de ce qui se disait précédemment comme un clivage entre l'être et l'enseigner, la personne et son rôle d'instituteur. Dans le groupe C, on affirme après discussion *qu'il ne faut pas séparer le modèle pédagogique et sa personne*. En même temps, l'accent est mis sur la grande difficulté à *guider l'enfant sans s'imposer*; la gageure est encore plus forte lorsque *l'enfant qui ne sait rien ou qui doit tout apprendre* (premier cas de figure) coexiste pour le même groupe avec l'enfant que le maître suit, *nous, on suit l'enfant; elle, elle suit l'enfant; son modèle, c'est l'enfant*; mais l'institutrice formidable ainsi décrite est *toujours debout, disponible, jamais assise, impliquée à 100 %*.

Dans cette position, l'instituteur s'angoisse plus encore à l'idée d'être un modèle pour les écoliers. S'agissant du type autoritaire, il pouvait *faire comme, sans se poser de questions et alors s'imposer, c'est facile*, ou refuser d'être ce modèle infailible (ce qui lui donnait le droit à l'erreur), et castrateur (ce qui évitait, pour lui-même, le retour... de bâton). Lorsque l'enseignant se décentre vers les écoliers qu'il considère en leur multiple singularité, lorsqu'il reconnaît que *les enfants aussi ont besoin de modèles*, il s'inquiète à cette idée *ainsi, les enfants feraient de nous, selon leurs vœux, des modèles ?* Pour le G₂, la question reste en suspens; à la fin de son travail, le G₁ se demande *s'il faut être un modèle*; tandis que le GL écrit sa synthèse sur le mode du *Il faut... être dynamique et ouvert...*, le GC se demande comment *chacun (des enfants) peut prendre quelque chose de nous, ce qui lui convient* et comment le même instituteur peut ainsi satisfaire (se donner, se laisser prendre ?) à tant de demandes.

Être soi et répondre à tant d'appels qui vous arrachent et vous renvoient tant de facettes de votre propre personne, peut-être inconnues...; ou s'imposer tel quel en personnage créé comme l'acteur du spectacle...; ou se prêter jusqu'à se défaire et rester pourtant *authentique et bien dans sa peau* comme chacun des groupes l'a proclamé haut et fort pour un idéal de maître ainsi construit à partir des *valeurs humaines* et non pas campé comme une image archétypale et stéréotypée... Le G₂ souligne le dilemme, il se dit *entre deux chaises* ou *sur une chaise bancale* et il signifie son besoin d'un guide; il emploiera plus tard les vocables de *référence*, d'*appui*, d'*aspects seulement* de la personne à laquelle on s'identifie parce qu'*on a des affinités... des atomes crochus...*

Dans tous les groupes, ces idées sont émises. Elles concernent aussi la manière de se dégager de la dépendance au modèle de maître

en termes de multiplicité et de « *partiellité* », de « *lâchage* » et de dépassement.

Fantasme ou réalité ?

Le phénomène groupal qui exaspère les affects et emporte les participants au voyage de l'imaginaire, l'impact de l'animation ont certainement influencé et forcé les images dans l'expression des vécus de la pratique et de la formation. On peut penser sans grand risque d'erreur que les maîtres d'application, les formateurs d'enseignants voire les inspecteurs ne se reconnaîtraient pas dans ces évocations passionnées du modèle de maître qui s'impose dans l'infailibilité et se constitue en bourreau. De même, les locuteurs qui ont ainsi exprimé dans le groupe les tourments provoqués par leur rapport à un idéal du moi ou les oppositions extrêmes entre l'être et l'enseigner, peuvent s'étonner par la suite d'être allés aussi loin dans leurs affirmations. Il est possible enfin d'interpréter au niveau du groupe son rejet des modèles et les tourments qui l'accompagnent comme un désir d'affirmation et de constructions collectives.

Cependant, sous une forme moins imagée mais tout aussi péremptoire, l'évocation du modèle se repère par ailleurs dans le quotidien des pratiques de formation et dans les discussions duelles. Une réalité psychologique existe, indubitablement ; ses appuis explicites peuvent être l'image-souvenir d'un instituteur ou d'une institutrice que le soi-élève de l'enseignant actuel a idéalisée — et subie —, ou bien d'un praticien qui a montré à son collègue futur sa façon de procéder... ; ces références concrètes s'étoffent et se dimensionnent au fantasme de l'archétype collectif. Tous les groupes en ont appelé au « maître d'autrefois » : omniscient et tout puissant, reconnu de tous, le « hussard noir » chanté par Péguy supporte et entretient l'idéalisation professionnelle, les tourments du rapport à l'autorité et la difficulté *d'en sortir* pour changer.

À terme, la dépréciation et la culpabilité ou le déni des problèmes (*être bien dans sa peau*), la coupure entre la personne et le personnage (*être authentique*) et les clivages de défense contre l'ambivalence inacceptée se trouvent activés. On peut entendre dans l'expression de la difficulté *d'être soi* (tG) celle de se détacher du parent et de le dépasser — de grandir — au risque d'engager et de perdre sa propre puissance — pour s'assumer relativement aux élèves en référence identificatoire. Dans cette dernière démarche, le savoir s'inscrit autrement qu'en réduction au maître qui l'enseigne ; celui-ci devient

« l'objet-relais » cher à Terrier et Bigeault (1), qui se propose comme auxiliaire et support du moi de l'enfant, qui se construit. Capable de s'effacer, l'adulte assume le risque encouru de sa remise en question, et en cause.

Facteurs possibles

Le cadre de cet article ne se prête pas à un développement problématisé des rapports entre ce qu'il en est du for intérieur de la personne, les pressions extérieures, et la manière dont elle les assume ; celle-ci s'inscrit elle-même comme un paramètre de la personnalité.

Tendance personnelle au conformisme et à la mise en conformité des élèves trop facilement soumis à l'emprise de l'adulte dans un cadre qui légalise son autorité... Élan vers un métier qui satisfait ce désir dans la remise en jeu quotidienne des rapports à sa propre enfance... Fixation à une situation infantile de dépendance où le savoir à apprendre-enseigner s'inscrit comme barrière à la position fusionnelle ou comme outil de domination. Complexe œdipien... Telles sont les explications proposées du côté de la personne. Dans la mesure où le recrutement des futurs enseignants ne permet pas de déceler les paramètres personnels aptes à renforcer le problème posé, on peut se tourner de façon plus opérationnelle vers ce qui, aux différents plans professionnel et culturel soutient l'adhésion à des images et à des valeurs figées qui entravent le développement psychoprofessionnel de l'instituteur et grèvent à travers lui la qualité des apprentissages enfantins.

Rouage du système, le fonctionnaire a pour tâche d'en transmettre les normes ; contrôlé et hiérarchisé dans ce sens, il est modélisé et modélisant. Pourtant, dans sa classe, l'instituteur peut être autre que le bureaucrate décrit par Merton (1). La marge d'autonomie que lui laissent son statut et la tâche assignée (objectifs et programmes), n'est pas si étroite qu'il l'affirme généralement : il peut créer et entraîner à créer.

Pour paraphraser Rosolato (1), nous dirons que l'enseignement apparaît comme un métier « idéaloducte » ; concernant des enfants à préparer pour leur propre avenir dans la société de demain, le métier

(1) Voir bibliographie en fin d'article.

ne peut se pratiquer sans un certain espoir, sans un projet soutenu d'idéal. Celui-ci engrange les images et les valeurs du passé. Pour l'enseignement et plus particulièrement l'instituteur, la tradition populaire et corporative impose d'autant plus sûrement les images et les valeurs d'autrefois qu'elle symbolise aux plans du collectif et de l'individuel l'attachement à un passé réel et fantasmé. La nostalgie de l'enfance se dit à travers la construction archétypale et répétitive de l'image du maître, protecteur savant et tout-puissant, nourricier, disponible, vertueux.

Cultivé à l'extrême, *le devoir de vocation* s'impose comme une idéologie qui voudrait instituer l'enseignant dans une identité imparable; image sans faille et rassurante mais non questionnable, elle résiste à l'ouverture et aux renouvellements, en dépit, voire en déni de quelques réalités et parfois de la personne elle-même.

Dans la classe, l'instituteur est « seul pour tous » et « pour tout », toute l'année et souvent plus encore. Dans la polyvalence des matières enseignées, il est censé tout connaître: pour lui-même et pour les écoliers, il est tenu de cultiver une certaine omniscience ou bien il manque à sa tâche...

Du côté de la formation initiale, le problème est loin d'être réglé pour ce qui concerne la possibilité offerte aux formateurs et aux normaliens de multiplier les « modèles » d'enseignement et les situations à vivre dans des classes diverses. Les rapports entre « la théorie » et « la pratique » se vivent trop souvent comme un dilemme qui réduit la première aux contenus disciplinaires à enseigner, la seconde à une observation et/ou à une prise en charge de la classe que les contenus, perçus comme trop importants n'ont pas permis de préparer puis de questionner suffisamment.

Une chance est à saisir depuis la mise en place d'une formation initiale qui s'adresse pour deux ans à des postulants au métier pourvus au moins du DEUG; nombre d'entre eux ont un diplôme supérieur à celui-ci. Les situations personnelles des normaliens actuels sont d'une extrême diversité en ce qui concerne les âges et les statuts familiaux, les expériences de travail, l'orientation et le niveau des études, et les motivations. Le coup est rude pour les images traditionnelles de l'instituteur que nous avons rappelées plus haut. Le risque est réel, d'un rejet par les autres de ces nouveaux venus qui osent dire leur intérêt tardif pour la profession (et des motifs qui n'ont rien à voir avec l'idéal!) et qui protestent contre leur appellation « d'élèves »; ils demandent à participer à leur formation et ils voudraient consi-

dérer le métier comme porteur d'évolution et de promotions de carrière. Il ne faudrait pas que la complexité du problème de formation, les craintes et les désillusions de l'opinion, des responsables, de la corporation et des formateurs, cachent la richesse et les potentialités des personnalités nouvelles qui vont arriver sur le terrain scolaire. Plus encore qu'un devoir, la prise en compte et l'acceptation du renouvellement et des diversités est une chance à saisir pour la profession et le système scolaire. À cette condition, ce qui était pour le normalien décision pragmatique pour le choix du métier peut se constituer en intérêt véritable et en projet constructif.

Pour cet article, l'hypothèse dernière est que cette nouvelle population de futurs instituteurs pourrait bien aider — au moins en partie — à la réduction des tiraillements entre ce qu'il en est du désir d'être instituteur et de la place accordée au savoir à apprendre pour soi, et à enseigner. Quant aux modèles et aux images plus ou moins conscients qui supportent ces tiraillements, jusqu'à quel point, comment et avec qui les élucider (quid de la formation des formateurs...) et que peut recouvrir ce projet ?

Parce qu'en somme, ce que tout homme hait étouffe en lui. Je ne sais pas si en s'introspectant on ne se trouverait pas fort beau, hein ! Et après, il y a au fond encore tout un monde (G₂).

Simone BAILLAUQUÈS
Inspecteur professeur
École Normale de Melun

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES

- ARDOINO (J.). — *Propos actuels sur l'éducation*. — Paris, Gauthier-Villars, éd. 1971.
- BAILLAUQUÈS (S.). — *Un métier surprenant. Plaidoyer pour une formation psychologique des instituteurs*. — Thèse de doctorat, Université de Paris X, Nanterre, 1988.
- FERRY (G.). — *Le trajet de la formation. Les enseignants entre la théorie et la pratique*. — Paris, Dunod, 1983.
- MIALARET (A.). — *Vocabulaire de l'éducation*. — Paris, PUF, 1979.

- MERTON (R. R.). — *Structure bureaucratique et personnalité in psychologie sociale.* — Paris, Dunod, 1978.
- ROSOLATO (G.). — *La psychanalyse idéaloducte in Nouvelle revue de psychanalyse.* — Paris, Gallimard, 1983. — N° 27.
- TERRIER (G.), BIGEAULT (J.-P.). — *Une école pour Œdipe.* — Paris, Privat, 1974.

LES ENSEIGNANTS DU SECOND DEGRÉ EN FRANCE : ÉTUDES TYPOLOGIQUES

Jacques HÉDOUX

Résumé. Jacques Hédoux, sociologue, dresse une typologie des enseignants du second degré en France à partir d'un corpus de recherches publiées entre 1969 et 1986.

Tout au long de l'article, il mentionne les textes qui lui ont servi à étayer sa typologie. Il répartit ainsi les enseignants selon quatre pôles: le pôle «conservateur-traditionnel»; le pôle «réactionnaire-conservateur»; le pôle «réformiste-novateur»; le pôle «critique-novateur». Il décrit pour chaque catégorie, les attitudes dominantes, idéologiques et pédagogiques, en liaison avec des caractéristiques socio-culturelles.

Mais peut-on mettre en rapport ces types variés d'enseignants avec leurs pratiques effectives et leurs résultats? Pour l'auteur la question n'a pas véritablement été étudiée à ce jour.

Abstract. Jacques Hédoux, a sociologist, draws up a typology of the secondary school teachers in France from a corpus of reseraches published between 1969 and 1986.

Through out the article, the author mentions the texts which he used to support his typology. He divides up the teachers into four poles: the «conservative-traditional» pole; the «reactionary-conservative» pole; the «reformist-innovator» pole; the «critical-innovator» pole. He describes, for each type, the ideological and pedagogical dominant attitudes, which are linked to socio-cultural characteristics.

But can we connect those various kinds of teachers with their real practice and their results? In the opinion of the author this issue hasn't really been studied yet.

1. NOTES POUR DES RECHERCHES SUR LES ENSEIGNANTS ET LA DIVISION SOCIALE (1)

En sociologie de l'éducation, il y a plusieurs manières de nier ou de minorer la part qui peut revenir aux enseignants dans la produc-

(1) V. ISAMBERT-JAMATI, 1976, cf. in fine les références bibliographiques complètes. On admet volontiers que les enseignants ne peuvent agir professionnellement sur certaines causes sociales et politiques (conditions matérielles d'existence des élèves d'origine ouvrière et de leurs familles, orientations et décisions concernant le système éducatif). On admet aussi qu'une partie non négligeable des micro-décisions prises individuellement par les enseignants sont, par agrégation, annulées (notes, classements, avis, etc.). Conscients de ces limites, on suppose toutefois que certaines stratégies professionnelles et tactiques pédagogiques peuvent contribuer à aggraver ou à réduire les inégalités sociales à l'école.

tion scolaire des inégalités sociales. La première consiste à ne pas entrer dans la « boîte noire » scolaire ou à réduire le rôle enseignant à celui de rouage docile de « l'appareil » (1). La seconde consiste à supposer, au-delà des différences, des processus d'homogénéisation des pratiques pédagogiques (2).

L'examen de recherches comportant des typologies d'enseignants permet de discuter cette hypothèse. La présentation d'un ensemble de travaux, l'analyse de typologies d'enseignants, un retour sur les résultats, constituent les trois étapes de cet article.

Un corpus limité et diversifié

On a sélectionné au sein de 200 références sur les enseignants du second degré 13 recherches françaises, sociologiques ou de psychologie sociale, publiées entre 1969 et 1986 et incluant à titre principal ou secondaire une typologie (3).

Pour chaque recherche, on a relevé, avec la référence bibliographique abrégée, la population étudiée, les techniques de recherche, les modes de construction des classes, groupes ou types, et les termes utilisés pour les caractériser. Ces travaux, désignés par un numéro sont insérés dans la bibliographie des ouvrages annexés selon leur date de publication. On notera que ces recherches datent des années 1969-1974 ou des années 1983-1986. Les premières sont liées à la préparation du colloque d'Amiens (1968), aux travaux de la commission Louis Joxe, à l'ATP (Action Thématique Programmée) Innovation en matière d'éducation du CNRS tandis que les secondes émanent pour l'essentiel du Centre de Sociologie de l'Éducation dirigé par V. Isambert-Jamat et de l'INRP.

(1) Indépendamment des nombreuses recherches qui examinent seulement les input et output bon nombre de travaux consacrés à l'observation des groupes-classes ou à l'étude des représentations des élèves supposent un enseignant statutaire, abstrait, interchangeable. L'enseignant serviteur docile de l'« Appareil Idéologique d'État scolaire » est décrit par L. Althusser (1970) et Baudelot-Establet (1971).

(2) Cette hypothèse est défendue par P. Bourdieu et des chercheurs qui adoptent sa conceptualisation. L'ajustement des individus aux postes, l'uniformisation des conditions et de travail, fondent cette hypothèse.

(3) Le choix effectué n'est ni le seul ni le meilleur possible. Deux principes ont guidé la sélection :

a) on a écarté les travaux anglo-saxons et, pour limiter le corpus aux enseignants du second degré français, on a écarté les recherches menées par des auteurs francophones, suisses, belges, québécois ;

b) on a souhaité inclure des recherches portant sur différentes catégories d'enseignants dont ceux de l'enseignement technique généralement peu étudiés. Précisons enfin qu'un relevé de typologies d'instituteurs a aussi été effectué. Les références sont plus nombreuses mais, globalement, les modes de construction et d'appellation des types diffèrent peu.

Quels enseignants ?

Les enseignants du second degré sont clivés selon leurs statuts, le type d'établissement d'exercice, la discipline enseignée, mais ils ne retiennent pas tous au même titre l'attention des chercheurs. Ainsi les publications examinées, exception faite des N° 3 et 10 qui concernent tous les enseignants, informent sur les certifiés (8, 11), les agrégés et les auxiliaires titulaires d'une licence (6, 11), les PEGC (4, 11), les professeurs d'enseignement général des LEP (2, 11), les professeurs d'enseignement technique pratique des LEP (1, 11).

Quand les recherches portent sur les disciplines enseignées, on note, là encore des disparités. Les professeurs de lettres (6, 7, 11), les professeurs de sciences physiques (11), de sciences naturelles (12), de mécanique et d'électro-technique (9) sont pris en compte alors que les enseignants des matières « secondaires » (musique, arts graphiques, EMT, EPS) sont pratiquement exclus des échantillons. Les choix des chercheurs recouperaient ainsi partiellement les hiérarchies sociales, scolaires, et les personnels de l'enseignement technique court resteraient les plus méconnus (1).

Quelles techniques de recherche ?

L'enquête par questionnaires administrée directement, individuellement (3, 4), collectivement (2), ou, indirectement par voie postale (1, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 13) est prédominante. L'enquête postale conduit à des taux de réponses extrêmement variables (de 10,2 à 58,9 %) qui relativisent les résultats, même lorsque l'on a pu sur quelques variables vérifier la représentativité des « répondants » ou redresser l'échantillon. L'usage de techniques qualitatives, entretiens semi-directifs, observations directes, s'avère plus rare (5, 6, 7). À partir des matériaux recueillis les études typologiques sur les enseignants du second degré apparaissent extrêmement fragmentaires (2).

(1) Si nous n'avions pas inclus de façon un peu volontariste la recherche de L. Tanguy et C. Agulhon (9) le bilan aurait encore été plus sévère. Notons, par ailleurs, que les Mathématiques et l'EPS font l'objet de recherches spécifiques au sein des IREM et des UER EPS qui associent formation professionnelle et recherche didactique.

(2) La recherche de J.-M. Chapoulie est exceptionnelle par son ampleur et l'on pourrait mentionner des travaux extrêmement précieux non retenus ici (G. Vincent, P. Gerbod, V. Karady).

Les informations statistiques du ministère de l'éducation nationale, les indications fournies par les enquêtes FQP, les études comparatives de l'OCDE, du BIT, sont

La construction des typologies

En lien direct avec les matériaux empiriques recueillis, les typologies sont surtout construites à partir de procédures automatiques de traitement de l'information. Le principe de base, agrégation optimale d'individus présentant des caractères communs et différenciation maximale des classes ou groupes d'individus ainsi rassemblés, conduit à une mise en ordre *descriptive* du matériau empirique recueilli. La valeur heuristique de ces regroupements dépend de la pertinence des items ou axes (analyse factorielle de correspondances) sélectionnés par les chercheurs pour différencier les populations étudiées.

Les typologies construites à partir de matériaux qualitatifs et quantitatifs (5, 6, 7) relèvent plus de l'élaboration de « types-idéaux ». On retrouverait ici les limites du travail typologique signalées par R. Boudon et F. Bourricaud (1982, pp. 585 et 621). Le regroupement en classes et groupes statistiques réfracte, pour des indications descriptives à interpréter, les a priori implicites ou explicites des chercheurs. La création de « types-idéaux » conduit à des modèles « compréhensifs » dont la validité, plus prédictive qu'explicative, dépend des cadres de références conceptuels et théoriques mobilisés et de la qualité des matériaux empiriques analysés.

2. CONTENU DES TYPOLOGIES

Pour chaque recherche, on a relevé les buts et objets d'étude, les termes désignant les différentes classes, groupes, types, les propriétés attribuées aux enseignants et les principales variables prises en compte en étant plus sensible aux convergences empiriques qu'aux différences méthodologiques et théoriques.

On a pu ainsi distinguer deux grandes logiques de recherche. La première, psycho-socio-pédagogique, s'attache à l'étude des opinions et représentations des enseignants et se préoccupe en priorité de la formation des maîtres et de leurs rapports aux innovations institutionnelles et pédagogiques. La seconde, socio-politico-pédagogique, met en relation les opinions, représentations et pratiques des ensei-

également importantes mais l'impression dominante est celle de l'émiettement et de l'éclatement si on compare ces données à celles dont on dispose pour l'évolution des modes et formes de scolarisation (études de l'INED, enquêtes pannel du MEN).

gnants avec des variables biographiques et situationnelles pour étudier non plus les capacités d'adaptation au changement mais la part qui peut revenir aux enseignants dans la production-reproduction des inégalités sociales.

2.1. Les recherches à dominante psycho-socio-pédagogique

Menées surtout dans les années 69-74, elles répondent prioritairement à une double préoccupation : cerner les sources du « malaise enseignant », caractériser les rapports et capacités des professeurs au changement, à l'innovation, afin d'orienter la formation des maîtres et/ou la diffusion des réformes. Ces recherches mobilisent deux hypothèses, explicites ou sous-jacentes, concernant la « crise » du second degré et sa possible résolution.

La « crise » du second degré tient à la généralisation-perpétuation d'un modèle pédagogique conçu pour un public socialement homogène et fortement sélectionné scolairement. Les solutions, plus pédagogiques qu'institutionnelles, sont recherchées dans le champ des méthodes actives et des relations pédagogiques au sein du groupe-classe (1).

Ces préoccupations et hypothèses amènent à étudier la perception que les enseignants se font de la « crise » du second degré (4) ainsi que leurs jugements sur les formations pédagogiques reçues en CPR (1, 2) et, dans tous les cas, à recueillir et classer leurs opinions sur les réformes institutionnelles et pédagogiques engagées ou débattues (1, 2, 3, 4). Ces travaux classent, regroupent les enseignants autour de trois grands pôles (2) : les « traditionnels », les « novateurs-réformistes », les « novateurs-critiques ».

L'enseignant traditionnel, peu sensible à la critique sociale accompagnant la « crise » du second degré, adhère au stéréotype du

(1) Quand on parle ici en suivant les auteurs de méthodes actives, on désigne non des options psychologiques, sociales, philosophiques, mais des procédures pédagogiques isolées plus ou moins admises ou recommandées par les instructions officielles : exposés d'élèves, travaux en groupes, recours à l'audiovisuel, etc.

(2) On préfère, en suivant en cela de nombreux auteurs, parler de pôles afin d'éviter toute réification. S'il nous arrive, par commodité d'écriture d'évoquer des enseignants « réactionnaires » ou « libéraux » etc., on insiste ici sur le fait que ces désignations résultent d'agrégations statistiques ou d'efforts synthétiques de compréhension des discours et pratiques. On ne désigne pas ici des individus mais des types de positionnement sociaux, des constellations de pratiques ou d'opinions.

professeur de « lycée » de l'« âge classique ». Sa pédagogie centrée sur le maître induit une « distance aux élèves » et cet enseignant satisfait de sa formation professionnelle (CPR) conteste les réformes institutionnelles et pédagogiques adoptées ou projetées et les condamne au nom du « laxisme » et de la « baisse du niveau ».

L'enseignant sensible à la critique sociale ne se reconnaît pas dans le professorat de l'« âge classique ». Il refuse la sélection et recherche, en étant « proche » de ses élèves, une autre légitimité professionnelle. Insatisfait de sa formation professionnelle, il explore les sciences humaines, la didactique des disciplines, les technologies de l'éducation, pour se constituer des références pédagogiques qu'il ne trouve pas nécessairement dans les procédés empruntés aux « méthodes actives ».

L'enseignant novateur-réformiste est mal défini. Il accepte en partie la critique sociale, il est « ambivalent » dans ses relations aux élèves, il est moyennement satisfait de sa formation professionnelle et s'il puise dans l'éventail des procédés pédagogiques inspiré des méthodes actives, c'est pour les intégrer aux modes « classiques » de travail en classe. Faiblement typés, ces enseignants sont aussi les plus nombreux et on y trouve majoritairement des femmes et des « jeunes ».

Ces différentes recherches renseignent peu sur les caractéristiques professionnelles et sociales des enseignants ainsi classés (1). De nombreux tableaux croisés sont proposés au lecteur, mais il est bien difficile d'extraire de ces données des informations pertinentes. L'impasse faite sur les trajectoires sociales, les itinéraires scolaires et professionnels, les situations familiales, les conditions d'exercice du métier conduit surtout à positionner vis-à-vis des « méthodes actives », des sciences humaines et des principales réformes du second degré.

2.2. Les recherches socio-politico-pédagogiques

Récentes (1983-1986), ces recherches sont centrées sur l'accès au professorat (5, 9), sur les proximités-distances sociales et culturelles entre élèves et enseignants (11), sur les conceptions de l'enseignement

(1) Le croisement des opinions et jugements selon l'âge, le sexe, la discipline enseignée, le statut, l'établissement d'exercice, l'implantation géographique, apporte peu d'informations sociologiquement pertinentes. On constate au mieux que les enseignants de LEP, les auxiliaires, sont majoritairement positionnés autour des pôles « réformistes » et « critiques », qu'ils se distinguent par leurs demandes de formation

(10) des agrégés et certifiés des lycées classiques et modernes.

littéraire en lycée (6) ou en CES (7), sur les attitudes face à l'orientation en fin de cinquième (8), sur l'évitement des établissements accueillant des enfants d'ouvriers et d'immigrés (13).

Ces travaux permettent de spécifier, de subdiviser, les trois pôles de regroupement-classement issus des études antérieures.

Le pôle « traditionnel » est cette fois clivé, différencié. On y distingue au moins deux sous-ensembles que l'on qualifiera en référence au langage politique de « réactionnaire-conservateur » et de « conservateur-traditionaliste ».

Le pôle « réactionnaire-conservateur » regrouperait des enseignants hommes, issus de la bourgeoisie et des fractions supérieures (1) des classes moyennes ayant évité, suite à un accès difficile au professorat, un déclassé social plus important. On y trouverait aussi des enseignants, issus des fractions inférieures des classes moyennes, longtemps maîtres auxiliaires, lauréats tardifs aux concours, qui visaient, dès le secondaire, le professorat. Pour ces enseignants, les transformations du second degré, sa plus grande ouverture sociale, contribuent à dévaloriser les positions acquises. Remettre en cause le « sommet » durement conquis ou menacer la position de repli social finalement occupée sont pour ces enseignants des menaces aussi constantes qu'inacceptables.

À ces profils (5) s'adjoindrait celui d'enseignantes, (7) âgées, PEGC, issues des fractions inférieures des classes moyennes, mariées à des cadres moyens ou supérieurs de la fonction publique. Promues sans avoir suivi d'études universitaires, ces enseignantes manifestent leur

(1) Les auteurs utilisent différents vocables pour désigner les origines sociales des enseignants.

La « bourgeoisie » recouvre les industriels, les gros commerçants, les chefs d'exploitation agricole importante. Le trait commun aux CSP (catégories socio-professionnelles) ainsi regroupées est la possession du capital économique et de moyens directs de production.

Les « fractions supérieures des classes moyennes » renvoient aux professions libérales et aux cadres supérieurs du public et du privé au sein desquelles on retrouve les fonctionnaires de catégorie A dont les agrégés et certifiés.

Les « fractions inférieures des classes moyennes » sont moins nettement définies. Certains auteurs y incluent les cadres moyens et employés ainsi que les petits artisans, commerçants, agriculteurs tandis que d'autres assimilent ces dernières CSP aux couches « populaires » (ouvriers, salariés, agricoles, personnels de service).

Ces imprécisions renvoient aux difficiles articulations entre les codes des CSP et les théories des classes sociales. Il n'est pas du propos de cet article d'entrer dans ces débats.

attachement aux normes scolaires et sociales par leurs tendances à l'hyper-correction dans leurs exigences langagières et « morales » (conduites).

Peu syndiqués, éventuellement adhérents au SNI (7), ces enseignants se reconnaissent plutôt dans les orientations et prises de position du SNALC (5).

Le pôle conservateur-traditionnel serait constitué d'enseignants, hommes agrégés ou certifiés suite à une scolarité « excellente », « brillante ». On y distinguerait les « classiques » (6, 7) et les « intellectuels distancés » (5). Les premiers, issus des fractions supérieures et parfois inférieures des classes moyennes n'occupent pas nécessairement les emplois les plus valorisés (classes préparatoires, grands lycées) et n'exercent pas non plus nécessairement les activités intellectuelles, critiques, créatives, de conseil, dont se prévalent les seconds issus par ailleurs de la bourgeoisie ou des fractions supérieures des classes moyennes. S'ils sont littéraires, ces enseignants partagent toutefois une conception « classique », « humaniste », de l'enseignement et de la culture qui se révèle à la fois axiologiquement tolérante et socialement sélective et élitiste.

Le détachement, la distance dont ces enseignants font preuve vis-à-vis de l'institution scolaire procèdent d'une autorité culturelle (scolarité et cursus brillants), professionnelle (statuts) et sociale (origines familiales) plus ou moins explicitement reconnue. Ces professeurs remettent d'autant moins en cause les fonctions sociales et culturelles de l'enseignement du second degré de l'âge « classique » qu'ils interviennent auprès des meilleurs élèves sauvegardant par là l'essentiel des conditions sociales de la communication scolaire « traditionnelle ». Opposés aux conservatisme-réactionnaire et au laxisme pédagogique des novateurs, ces enseignants, lorsqu'ils sont syndiqués, sont adhérents au SNES.

Le pôle réformiste-novateur évoqué précédemment se caractérisait par son ambivalence et la recherche de compromis professionnels face aux transformations du second degré. Deux sous-groupes se dégagent des typologies.

- Les « libéraux » (7) : enseignantes, jeunes, issues des fractions supérieures et parfois inférieures des classes moyennes sont mariées à des cadres supérieurs ou moyens. Elles recherchent de « bonnes relations » pédagogiques quitte à être laxistes si leurs élèves relèvent de l'ancienne et toujours persistante filière III. Elles diffusent une culture « moyenne », « attrayante », puisant dans les média. L'assouplis-

sement des formes de relation pédagogique et des niveaux d'exigence sont les principaux modes d'adaptation de ces enseignantes aux évolutions sociales du second degré et aux conditions d'exercice du métier. Ces professeurs ne remettent cependant pas en cause les procédures d'orientation et de sélection.

- Les « **modernistes** » (6, 8) privilégient dans leur enseignement les instruments intellectuels, de communication, et les approches technologiques, par objectifs, en éducation. Ces enseignants visent des adaptations fonctionnelles à une société technicienne en évolution et par leurs attitudes, à la limite technicistes, ils occultent les dimensions sociales de l'orientation-sélection scolaire.

Le pôle critique-novateur

Ces enseignants, à un titre ou un autre formulent des critiques sévères, systématiques, sur l'état actuel du second degré en se référant non à un état antérieur du système mais à des devenirs souhaitables. Ces prises de position « critiques » sont par ailleurs fort diverses.

- Les « **libertaires** » (6, 8) indifférents à l'origine sociale de leurs élèves rejettent globalement tout objectif de promotion ou d'adaptation sociale au sein d'une société de consommation qui nie, émascule, les désirs, les capacités créatrices des personnes. Ce discours critique, plus ou moins inspiré de la psychanalyse, conduit à valoriser dans l'enseignement les activités d'expression, de création. L'orientation-sélection précoce est dénoncée pour le gâchis des potentialités personnelles beaucoup plus que pour ses incidences sociales.

- Les « **intellectuels modernes** » (7) refusent le fatalisme socio-culturel et critiquent, avec les aspects sélectifs du système, ses contenus sclérosés. Issus de familles populaires ou de cadres moyens ces enseignants, suite à un cursus scolaire et universitaire rapide, ont complété leur formation en investissant dans le champ des sciences humaines ou de la création artistique. Exigeants dans le choix de contenus en prise sur les réalités intellectuelles et artistiques contemporaines, ces professeurs sont tout aussi exigeants vis-à-vis des apprentissages des élèves. Ces enseignants, hommes, jeunes, se situent à gauche et sont syndiqués au SNES.

- Les « **pédagogues militants** » (5, 7) sont des enseignantes d'origine populaire ou issues des fractions inférieures des classes moyennes. Leur accès au professorat, non initialement visé, résulte de promotions longues, lentes, et d'opportunités saisies. Souvent PEGC, ces enseignantes refusent le fatalisme socio-culturel, se sentent proches des élèves d'origine ouvrière et acceptent par choix d'exercer dans les établissements ou les classes où ces élèves sont majoritaires.

Engagés politiquement (PS, PSU, PC), syndicalement (SGEN et tendances minoritaires de la FEN), dans des associations socio-culturelles, ces professeurs s'investissent dans des questionnements-innovations pédagogiques divers dès lors que relations pédagogiques, organisation des contenus, technologies de l'éducation apparaissent liés.

• Les « enseignants critiques » (6, 8), les « porteurs de la tradition républicaine » (7), la « stabilité militante » (13)

Ces enseignants sont en quelque sorte au masculin ce que sont au féminin les « pédagogues militantes ». Leurs trajectoires sociales, leurs itinéraires scolaires et professionnels sont similaires, de même que leur attachement aux élèves d'origine ouvrière. Les différences proviennent du type de critique adressé à la société. Ces enseignants dénoncent l'exploitation de l'homme par l'homme et usent de références marxistes-léninistes. Engagés politiquement (PC, PS), syndicalement (SNES), dans des activités socio-éducatives, ces professeurs sont à la fois « proches » des élèves d'origine ouvrière et exigeants, voire très directifs dans la conduite des apprentissages. La culture, source de pouvoir sur la nature et dans l'organisation sociale, doit être partagée, diffusée, mais son appropriation exige aussi efforts, attention, entraînements soutenus.

L'acceptation ou le refus de la sélection-division sociale à l'école, l'adhésion ou le rejet des normes et formes actuelles de l'orientation scolaire, l'adoption, l'ignorance ou la critique des thèses du handicap socio-culturel, divisent les enseignants du second degré par ailleurs différenciés selon leurs références pédagogiques, leurs trajectoires sociales, leurs itinéraires scolaires, leurs situations familiales, professionnelles et leurs conditions d'exercice du métier (1). Ces clivages conduisent-ils à des pratiques pédagogiques et des performances scolaires différentes selon l'origine sociale des élèves ? Si tel était le cas, l'hypothèse de l'homogénéisation-uniformisation des pratiques serait infirmée.

(1) Certains travaux, 9, 10, 11, n'ont pas été directement utilisés. L'étude des demandes de formation professionnelle (10) des itinéraires scolaires et professionnels ayant conduit au professorat dans l'enseignement technique pratique (9) des pratiques culturelles enseignantes (11) fournissait peu d'indications sur les attitudes pédagogiques. Ces recherches sont toutefois précieuses dès lors qu'elles font apparaître la diversité et la complexité des demandes de formation, les modifications intervenues dans le recrutement des enseignants de LEP et l'existence simultanée de fortes convergences et divergences entre les pratiques culturelles des enseignants et des lycéens.

3. DISCUSSION

L'hypothèse de l'uniformisation-homogénéisation des pratiques enseignantes suppose que les différences initiales dans les modes d'accès au professorat ou les différences persistantes dans les orientations idéologiques et pédagogiques s'atténuent ou disparaissent dès lors que l'on examinerait les pratiques effectives et leurs résultats.

Parmi les recherches étudiées, certaines apportent des informations susceptibles d'infirmer cette hypothèse. Ainsi les professeurs, « pédagogues militants », « critiques » (5, 6, 13), choisissent de rester dans les établissements ou sections qui accueillent majoritairement des élèves d'origine ouvrière. De ce point de vue la stratégie professionnelle de ces enseignants se distingue objectivement de celle de la majorité de leurs collègues. Cette fidélité conduit-elle pour autant leurs élèves à des résultats scolaires supérieurs à ceux qu'ils obtiendraient avec d'autres types d'enseignants ?

Une seule recherche, (6), apporte des éléments de réponse à cette question en croisant les types enseignants (Classique, Moderniste, Libertaire, Critique) avec les notes obtenues par leurs élèves à l'examen de français de fin de première valant pour le baccalauréat. Entre autres résultats, il apparaît que la réussite moyenne des élèves d'origine ouvrière est maximale avec les enseignants « critiques » et, secondairement avec les enseignants « classiques ». Ceci permet de penser que les orientations idéologiques et pédagogiques des enseignants peuvent engendrer des différences de réussite scolaire. Certaines stratégies pédagogiques creusent les écarts entre les élèves, d'autres les réduisent, ce qui est loin d'être négligeable (1).

L'hypothèse de l'homogénéisation des pratiques enseignantes, comme aspect socio-pédagogique de la théorie de la reproduction est ainsi questionnée sans être véritablement infirmée.

Si l'on y parvenait, on pourrait penser en d'autres termes le recrutement et les formations initiales et continuées des maîtres.

Jacques HÉDOUX
Université de Lille III
UFR des Sciences de l'Éducation
et des pratiques de formation

(1) Les pratiques « novatrices-réformistes » sont ici sur la scelllette dès lors que l'on admet que l'innovation peut aussi bien contribuer à accroître qu'à réduire les différences de réussite scolaire d'élèves d'origines sociales différentes. Cf. G. Languët (1982).

BIBLIOGRAPHIE : Les ouvrages examinés

- (1) AERES. — *Les enseignants du second degré. Leur situation dans l'établissement scolaire, quatre enquêtes préparatoires au colloque d'Amiens, 1968.* Paris, Dunod, 1969, 222 p.
- (2) PROST (A.). — « Les attentes des jeunes enseignants au début de leur formation. » Paris, *Revue Française de Pédagogie*, n° 24, août-septembre 1973, pp. 5-17.
- (3) IFOP. — *Les enseignants du primaire et du secondaire.* Paris, IFOP, août 1973, 130, XXII, p.
- (4) COFREMCA. — *Les enseignants du second degré, étude psychosociologique. Enquête réalisée par la COFREMCA.* Paris, La Documentation Française, travaux et recherches, N° 26, 1973, 159 p. et annexes.
- (5) CHAPOULIE (J.-M.), MERLIÉ (D.). — *Les déterminants sociaux et scolaires des pratiques professionnelles des enseignants du second degré et de leurs transformations.* Paris, Centre de sociologie de l'Éducation et de la Culture, juin 1974, 190 p.
- (5) CHAPOULIE (J.-M.). — *Le corps professoral de l'enseignement secondaire en France vers 1975, recrutement, carrières, pratiques professionnelles.* Paris, Université de Paris IV. Thèse de doctorat d'État, 1984, 617 p.
- (6) ISAMBERT-JAMATI (V.), GROSPIRON (M.-F.). — « Type de pédagogie du français et différenciation sociale des résultats. L'exemple du travail autonome au deuxième cycle long. » Paris, *Études linguistiques appliquées*, n° 54, avril-juin 1984, pp. 69-97.
- (7) DEMAILLY (L.). — « Contribution à une sociologie des pratiques éducatives. » Paris, *Revue Française de Sociologie*, n° XXVI-1, janvier-mars 1985, pp. 96-119.
- (8) LANGOÛET (G.). — *Suffit-il d'innover ?* Paris, PUF, 1985, 280 p.
- (9) TANGUY (L.), AGULHON (C.). — *Éléments d'enquête sur les professeurs d'enseignement pratique et professionnel en mécanique et électrotechnique.* Paris, CNRS, SPRESE, ministère de l'Éducation nationale, juillet 1985, 90 p.
- (10) BOURDONCLE (R.), LUMBROSO (M.). — *La formation continue des enseignants du second degré. Leurs comportements et leurs attentes.* Paris, INRP, 1985, 117 p.
- (11) BOYER (R.), DELCLAUX (M.), BOUNOURE (A.). — *Les univers culturels des lycéens et des enseignants.* Paris, INRP, rapport de recherche n° 3, mai 1986, 195 p.

- (12) BONORAS (D.). — « Structure des représentations à l'égard des objectifs pédagogiques. » Paris, *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, n° 15-1, 1986, pp. 85-93.
- (13) LÉGER (A.), TRIPIER (M.). — *Fuir ou construire l'école populaire*. Paris, Les Méridiens, Klincksieck, 1986, 206 p.

BIBLIOGRAPHIE COMPLÉMENTAIRE

- ALTHUSSER (L.). — « Idéologie et appareils idéologiques d'État (notes pour une recherche). » Paris, *La Pensée*, N° 151, juin 1970.
- BAUDELLOT (C.), ESTABLET (R.). — *L'École capitaliste en France*. Paris, F. Maspéro, 1971, 347 p.
- BERGER (I.). — *Les maternelles. Étude sociologique sur les institutrices des écoles maternelles de la Seine*. Paris, CNRS, 1959, 192 p.
- BERGER (I.). — *Les instituteurs d'une génération à l'autre*. Paris, PUF, 1979, 184 p.
- BOUDON (R.), BOURRICAUD (F.). — *Dictionnaire critique de la sociologie*. Paris, PUF, 1983, 651 p.
- BOURDIEU (P.), PASSERON (J.-C.). — *La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Éditions de Minuit, 1979, 279 p.
- CÔTE (R.). — *Le bon enseignant. Recherche actuelle sur l'efficacité de l'enseignant*. Montréal, Éditions du Renouveau Pédagogique, 1971, 112 p.
- GERBOD (P.). — *Les enseignants et la politique*. Paris, PUF, 1976, 162 p.
- GILLY (M.). — *Maître-élève: rôles institutionnels et représentations*. Paris, PUF, 1980, 300 p.
- HUBERMAN (M.). — « Le cycle de vie de l'enseignant secondaire: cadres de référence et premiers résultats. » Caen, *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle*. N° 3, juillet-septembre 1984, pp. 149-168.
- ISAMBERT-JAMATI (V.). — « Les enseignants et la division sociale à l'école aujourd'hui. » Paris, *La Pensée*, n° 190, novembre-décembre 1976, pp. 17a-32a.
- KARADY (V.). — « Normaliens et autres enseignants à la Belle Époque. Note sur l'origine sociale et la réussite dans une profession intellectuelle. » Paris, *Revue Française de Sociologie*, n° XIII-1, janvier-mars 1972, pp. 35-58.
- LANDSHEERE (G. de). — « L'évaluation des enseignants » in *Traité des sciences pédagogiques*, vol. 7, Paris, PUF, 1978, 454 p., pp 109-145.

- LANGOUËT (G.). — *Technologie de l'éducation et démocratisation de l'enseignement : méthodes pédagogiques et classes sociales*. Paris, PUF, 1982, 185 p.
- LÉGER (A.). — *Enseignants du secondaire*. Paris, PUF, 1983, 269 p.
- MUEL DREYFUS (F.). — *Le métier d'éducateur*. Paris, Éditions de Minuit, 1983, 269 p.
- POSTIC (M.). — *Observation et formation des enseignants*. Paris, PUF, 1977, 336 p.
- POSTIC (M.). — *La relation éducative*. Paris, PUF, 1986, 272 p. (3^e édition revue et augmentée, première édition: 1979.)
- VINCENT (G.). — *Les professeurs du second degré, contribution à l'étude du corps enseignant*. Paris, Fondation Nationale des Sciences Politiques, 1967, 332 p.

DES APPROCHES SOCIOLOGIQUES DE LA FORMATION DES MAÎTRES

Claude LESSARD, Louise LAHAYE, Maurice TARDIF

Résumé. Claude Lessard nous propose quatre approches sociologiques de la formation des maîtres, approches qui accordent plus ou moins d'importance à la formation dans la constitution de l'identité professionnelle des maîtres.

- L'approche symboliste-interactionniste.
- L'approche structuro-fonctionnaliste.
- L'approche marxiste.
- L'approche en terme de champ.

L'auteur nous invite à ne pas considérer ces quatre approches comme exclusives mais à les replacer dans un continuum allant des acteurs et de leurs rapports au système de formation, à ce système de formation et à ses rapports avec le système éducatif et la société.

Si la sociologie de la formation des maîtres veut être autre chose qu'une pluralité de perspectives, elle doit aujourd'hui rechercher sa propre cohérence.

Abstract. Claude Lessard describes four sociological approaches of teacher training. These approaches attribute more or less importance to training in the development of the professional identity of teachers.

- The symbolic-interactionist approach.
- The structural-fonctionalist approach.
- The marxist approach.
- The approach in terms of field.

The author invites us not to consider those four approaches as exclusive but rather to replace them on a continuum going from the actors and their links with the training system to the training system itself and its relations with the educational system and society.

If the sociology of teacher training wants to be something more than a plurality of perspectives, it has nowadays to search for its own coherence.

Nous nous intéressons à l'étude sociologique de la formation des maîtres. Un rapide coup d'œil sur les recherches, somme toute assez peu nombreuses, réalisées dans ce domaine indique que celles qui utilisent un cadre conceptuel un tant soit peu élaboré et qui ont des visées plus larges que la simple description ou l'évaluation des programmes, puisent à la fois à la sociologie des professions et à celle de l'éducation. À l'intersection de ces deux champs, nous pouvons, en rapport avec l'étude de la formation des maîtres, identifier quatre principales approches: les approches symboliste-interactionniste (S-I) et structuro-fonctionnaliste (S-F) d'une part, et d'autre part, deux approches critiques, l'approche marxiste et l'approche en terme de champ inspirée de l'œuvre de P. Bourdieu.

Si nous croyons utile de distinguer ces quatre approches dans une analyse de la recherche existante, nous sommes par ailleurs conscients que les frontières entre elles sont parfois floues, en tout cas relativement perméables : il s'agit d'approches conceptuelles et non de théories élaborées et articulées de manière à contredire, réfuter ou infirmer les autres. Si chacune a sa spécificité, on constate néanmoins une certaine compénétration qui est en soi intéressante, révélant, il nous semble, des éléments de convergence ou de structuration proprement sociologique du champ d'étude que constitue la formation des maîtres. Nous entendons, dans cet article, montrer que, malgré les aspects qui les séparent les unes des autres, les approches retenues accordent à la formation une grande importance pour la fabrication d'une identité professionnelle. Si elles ne mettent pas toujours l'accent sur les mêmes dimensions de la formation et de son curriculum, elles perçoivent néanmoins l'ensemble des processus qui la constitue et des structures qui l'encadre comme des dimensions fondamentales de la vie d'un groupe professionnel, dans un contexte « sociétal » où le rôle « occupationnel » et donc l'insertion socio-professionnelle demeurent centraux pour l'individu et où le groupe professionnel cherche à affirmer une compétence, assise sur un savoir légitime, et à se positionner de manière avantageuse sur un marché quelconque.

Dans cet article, nous examinons l'étude de la formation des maîtres à partir de ce que nous apprennent les quatre approches retenues. Notre façon de procéder est la suivante dans un premier temps, nous situons la place occupée par la problématique de la formation des maîtres dans l'approche, puis, dans un deuxième temps, nous présentons quelques recherches représentatives de chacune des approches. Dans ce cadre, nous nous intéressons surtout à mettre en évidence les principaux concepts utilisés par les différentes approches ainsi que l'angle d'éclairage qu'elles privilégient pour aborder la question.

L'APPROCHE SYMBOLISTE-INTERACTIONNISTE

Pour l'approche symboliste-interactionniste, la question de la formation est importante. La contribution de E.C. Hughes (1948, Becker et al. 1968) à l'étude des professions est ici fondamentale. On peut en effet en dégager un certain nombre de propositions pertinentes pour l'étude de la profession enseignante : 1) la profession ne doit pas être saisie comme un statut acquis, mais plutôt comme un processus dynamique impliquant une négociation sans cesse renouvelée entre le groupe professionnel et les divers autres groupes sociaux

concernés ; 2) à l'intérieur de ce processus de négociation, le groupe professionnel se caractérise par l'affirmation de sa propre compétence ; il soutient être capable d'exécuter mieux que quiconque certaines tâches et demande qu'on lui fasse confiance ; 3) l'affirmation de la compétence est au cœur du processus de négociation. Elle ne peut se justifier uniquement par des critères rationnels ou techniques. De là, l'importance pour le professionnel, de l'intériorisation des valeurs caractéristiques de sa fonction.

Ces trois points permettent de saisir le statut de la formation dans cette approche. La formation y est considérée comme un *atout dans la négociation*. Elle donne à voir le sérieux du groupe dans le recrutement, la préparation professionnelle et la socialisation aux valeurs des futurs membres qui auront à s'identifier au groupe. La qualité et la réputation du groupe seront d'autant plus grandes que la formation sera de longue durée, intégrée à l'enseignement supérieur et assise sur un corpus de connaissances systématique ou scientifique. Ici, la formation devient le *produit d'une négociation*, autant qu'un atout. Elle est aussi un ensemble de *processus d'apprentissage et d'épreuves collectives qui transforment l'identité des formés et témoignent de leur acquisition des savoirs, savoir-faire et savoir-être constitutifs de la compétence du groupe*. La formation est d'autant plus efficace qu'elle entraîne un investissement considérable du formé, qu'elle pousse dans l'ombre ses anciennes appartenances et identités et crée un groupe qui partagera expériences et situations de formation. Les études de Lortie (1968) et de Lacey (1977) nous offrent un exemple de la thématique privilégiée par les S-I, lorsqu'ils s'intéressent à la question de la formation des maîtres.

Ainsi, Lortie (1968), procédant à une comparaison de la formation des professeurs de Collège avec celle des enseignants des niveaux pré-universitaires, montre, entre autres, comment les difficultés partagées (« shared ordeal ») par les étudiants avant de devenir professeurs de Collège (examens ou essais dans les différents cours, vérification des connaissances en langues étrangères, examen général de synthèse et rédaction de thèse) contribuent à susciter un engagement de la part du candidat et à créer une forte collégialité parmi ceux qui réussissent à traverser « l'épreuve », tout en soudant les rapports entre les générations de professeurs. Selon Lortie, un tel contexte de socialisation ne se retrouve pas dans la formation des enseignants du primaire et du secondaire : la formation des maîtres ne réussit pas à susciter chez les futurs enseignants un engagement professionnel fort. Geer (1968) suggère, pour sa part, que ce sont plutôt la formation pratique et surtout, la première année complète de travail — que

Cole (1985) analyse en terme de mythe du baptême de feu — qui seraient vécues comme une épreuve, mais celle-ci est trop souvent une affaire privée, vécue trop individuellement pour qu'elle puisse avoir statut de rite de passage collectif et contribuer au développement d'une identité professionnelle de groupe.

De l'autre côté de l'Atlantique, l'étude la plus connue et la plus élaborée est sans doute celle du Britannique C. Lacey, intitulée *The Socialisation of Teachers* (1977). Rejetant une vision de la socialisation construite en terme d'ajustement de l'individu à la société, Lacey est d'avis que celle-ci doit être conçue comme un processus complexe, interactif, négocié, voire même provisoire. L'individu doit être perçu comme une force créatrice, à la recherche de solutions et doté d'un potentiel assez considérable pour influencer la société dans laquelle il vit.

Pour Lacey, la socialisation des enseignants comprend non seulement l'acquisition des habilités et des connaissances requises, mais aussi l'acquisition sélective de valeurs et d'attitudes qui distinguent à la fois les enseignants des non-enseignants et aussi les différentes catégories d'enseignants entre elles. La socialisation professionnelle est donc un processus dynamique au cours duquel l'étudiant-maître construit une *perspective d'enseignant* dans laquelle les tâches, les situations et les contraintes sont analysées et interprétées. Retravaillant les catégories de Becker, Lacey propose d'étudier les rapports entre les formes et la situation de formation à l'aide d'une typologie de *stratégies*. En effet, il prétend que face à une situation et à ses contraintes, l'individu a au moins trois choix ou trois stratégies à sa disposition. Il peut s'ajuster à la situation : 1) en se conformant à ses exigences d'une manière stratégique, c'est-à-dire peu profonde et peu engageante ; 2) en intériorisant véritablement les prescriptions inscrites dans la situation, ou encore, 3) il peut refuser de s'ajuster à la situation et tenter de la redéfinir. Ces trois stratégies, la conformité stratégique, l'intériorisation et la redéfinition stratégique, constituent trois principes d'analyse de l'investissement que les étudiants-maîtres font dans leur formation et sont présentées par Lacey comme un aspect important de sa contribution à l'élaboration d'un cadre conceptuel pour l'étude de la formation des maîtres.

À un autre niveau, Lacey s'intéresse à la question de la fabrication de l'identité d'enseignant. Il montre comment les étudiants-maîtres entrent en formation avec diverses sous-cultures disciplinaires (des *cultures latentes* pour reprendre les termes de Lacey, c'est-à-dire des cultures qui ont leur origine et leur support social dans un groupe

social différent de celui auquel l'individu participe) qui viennent interférer avec la constitution d'une véritable identité d'enseignant partagée par le groupe.

Ainsi, pour Lacey, le moment de la formation constitue une étape importante au niveau de la socialisation professionnelle des enseignants. Pendant celle-ci, l'étudiant-maître adopte ou crée des stratégies appropriées qui lui permettront de s'insérer dans l'univers professionnel des enseignants. Certaines de ces stratégies sont partagées par l'ensemble d'une cohorte étudiante, alors que d'autres, davantage associées aux sous-cultures disciplinaires, différencieraient les étudiants-maîtres en sous-groupes (1). Ce processus de socialisation professionnelle ne serait pas cependant arrêté définitivement une fois la formation terminée. Il se poursuivrait tout au long de la vie professionnelle (2).

Comme on peut le constater, la question de la formation des maîtres dans les études de type S-I, est surtout centrée sur l'analyse des rapports de l'étudiant à sa formation et surtout sur le processus de socialisation professionnelle en cours de formation initiale. L'intérêt des S-I pour ces questions est lié au fait que ceux-ci considèrent que :

- a) la formation est un atout dans la négociation constante entre un groupe professionnel et les groupes sociaux qui peuvent affecter son statut et son rôle ;
- b) la formation représente un moment critique fort au cours duquel l'individu se transforme, développe une perspective nouvelle, élabore des stratégies, dont certaines peuvent être innovatrices, participe à une culture ou une sous-culture et s'engage dans une carrière qui sera un élément capital de son identité ;
- c) la socialisation professionnelle cherche à affecter l'ensemble de la personne qui en est l'objet ; elle touche tant l'aspect « technique » que les valeurs, tant les savoirs, que les savoir-faire et les savoir-être.

Les recherches menées dans ce sens par les S-I semblent montrer que la formation des maîtres, du moins dans son curriculum théorique, n'est pas des plus efficaces dans la construction d'une véritable identité d'enseignant.

(1) L'étude de Lacey a eu au moins en Grande-Bretagne, un impact réel. Plusieurs écrits (Woods, 1983, Ball & Goodson, 1985) renvoient aux types de stratégies identifiés par Lacey et s'appuient sur sa conviction que l'étudiant-maître est un acteur important dans sa formation.

(2) C'est dans ce sens que l'approche interactionniste s'est orientée récemment vers l'étude des carrières enseignantes. Dans ce cadre, la formation est considérée comme une phase de l'ensemble de la vie au travail (Ball & Goodson, 1985, Sikes & al., 1985).

L'APPROCHE STRUCTURO-FONCTIONNALISTE

L'approche S-F, si elle reprend à son compte plusieurs éléments de l'approche S-I, s'en distingue néanmoins par son souci de situer la formation dans un contexte plus large et plus structurant. Elle aborde ce contexte au moyen de l'analyse systémique. C'est donc le *système de formation* des maîtres qui ici constitue l'objet d'étude. Cela dit, il existe très peu d'études S-F concernant la formation des maîtres. L'une des plus articulées est celle de R. Dreeben, *The Nature of Teaching, schools and the work of teachers* (1970). Elle peut nous servir ici de modèle de référence pour synthétiser l'approche S-F.

En s'inspirant de la sociologie parsonienne et de l'analyse comparative des professions, le S-F soutient que la valeur de la formation est fonction de la base scientifique et technologique de la compétence transmise. C'est la compétence scientifique et technologique qui devient ici l'étalon général permettant de comparer les professions modernes entre elles et d'identifier les différences entre les systèmes de formation.

Dans la partie de son ouvrage consacrée à la formation des maîtres, Dreeben analyse trois dimensions du système de formation des maîtres: a) les caractéristiques des étudiants et leur rapport à la formation; b) l'expérience de formation, et enfin, c) son impact. Cette analyse s'appuie sur une comparaison du système de formation des maîtres avec ceux en vigueur dans d'autres professions (médecine, droit, etc.). À la différence des tenants de l'approche S-I, Dreeben est d'avis que le curriculum formel, les contenus de formation, le savoir transmis doivent être objets d'étude et de questionnement. Tout comme eux, cependant, ce qui importe pour Dreeben, c'est de voir en quoi les écoles de formation fournissent aux étudiants-maîtres des occasions pour développer leur engagement professionnel. Exposons schématiquement ses principaux résultats.

La formation des maîtres est passablement hétérogène. Le recrutement ne se fait pas comme en médecine et en génie, à partir d'une sélection systématique fondée sur des critères et des exigences élevées. Par le fait même, la formation tend à perpétuer l'hétérogénéité initiale du groupe.

De plus, les contenus et les modalités de la formation des maîtres ne sont pas systématiques. Les cours y sont peu exigeants, l'investissement requis pour acquérir la compétence n'est pas élevé, du moins dans les contenus théoriques, enfin les habiletés développées sont si

peu spécifiques qu'elles préparent peu à l'enseignement. Plus généralement, il y a absence d'un consensus sur un noyau de principes généraux, de cours et d'expériences de formation à partir duquel il serait possible de créer une unité et une cohérence de la formation de futurs professionnels enseignants.

À quoi attribuer cette absence de consensus ? Elle s'expliquerait par le faible développement de la recherche en éducation et donc par la quasi-inexistence d'une « technologie » de l'enseignement, fondée sur la recherche et la production d'un corpus systématique de savoirs et de savoir-faire. Tout se passe comme si l'inscription en formation des maîtres constituait pour un bon nombre d'étudiants une sorte de *police d'assurance* sur l'avenir : l'étudiant ne sait trop ce qu'il entend faire plus tard, l'accès au programme et le programme comme tel ne sont ni trop sélectifs ni trop exigeants, une qualification comme enseignant lui permet de « gagner sa croute » en attendant d'être fixé sur son orientation.

Quant à la formation pratique, Dreeben présente des données qui indiquent qu'elle constitue l'expérience de formation la plus importante, mais que cette expérience ne contribue pas au « développement de normes professionnelles » (1970 : 127) : elle ne fait que réduire l'anxiété de l'étudiant-maître par rapport à l'enseignement et lui permet d'apprendre des techniques de gestion de la classe qui « marchent », même si ces techniques contredisent les conceptions idéalistes que l'étudiant-maître épouse concernant un enseignement de qualité. « Ce qui marche » finit par se réduire à une gestion de la classe « à la baisse ».

En ce qui a trait à l'*impact* de la formation, Dreeben estime qu'on doit l'évaluer sous deux angles : il faut d'abord se demander quels leviers, quelles pressions le système de formation a à sa disposition afin de transformer les étudiants-maîtres en enseignants, ensuite, il faut se demander comment la formation est reliée à ce que les étudiants-maîtres ont connu et vécu avant, et aussi aux situations qu'ils connaîtront et vivront par la suite comme enseignant.

Si les écoles professionnelles efficaces génèrent de l'anxiété chez leurs étudiants, en les confrontant à un travail de formation quantitativement et qualitativement difficile, si elles engendrent inévitablement des crises que l'étudiant devra gérer, notamment avec ses pairs, ce qui contribuera à créer au sein du groupe une solidarité profonde, cela, de l'avis de Dreeben, n'arrive dans le processus de formation des maîtres qu'au cours de la formation pratique en milieu scolaire,

c'est-à-dire dans un contexte institutionnel autre que celui de l'école professionnelle et sur lequel l'école de formation n'a que très peu de contrôle. Elle n'influence donc que partiellement la sortie de crise, et cette sortie sera vécue comme un accomplissement essentiellement personnel, et non comme le produit d'un cheminement collectif et partagé. On retrouve ici une conclusion partagée par le S-I.

En outre, dans le processus de formation des maîtres, on constate une grande continuité entre la formation générale et la formation professionnelle proprement dite et une grande disjonction entre cette formation professionnelle et l'univers de la pratique de l'enseignement en milieu scolaire. Dans les professions de référence, c'est l'inverse qu'on observe: le pattern de formation dans les écoles professionnelles traditionnelles comporte essentiellement une *rupture radicale en début de formation, une homogénéisation du groupe en cours de formation notamment grâce aux épreuves partagées, et une continuité entre la formation et la pratique professionnelle.*

Même si ce modèle de formation était transplanté dans le secteur de la formation des maîtres, il n'est pas certain qu'il aurait la même efficacité que, disons, en médecine parce que *la base scientifique et technologique de l'enseignement* est encore trop peu développée. Bien sûr, la formation pratique est essentielle, mais savons-nous, demande Dreeben, quel est le noyau d'habiletés constitutif d'un enseignement de qualité? Savons-nous comment le développer?

En résumé, *la compétence* enseignante n'est pas encore clairement constituée et le système de formation qui devrait la produire n'est pas de toute évidence à la hauteur. L'analyse et l'argumentation ici rapportées ont été publiées en 1970. Nous pensons qu'elles demeurent encore aujourd'hui représentatives de l'approche S-F de la formation des maîtres et de la profession enseignante. Si certaines affirmations seraient probablement modifiées ou nuancées, l'essentiel de la structure de l'argumentation demeurerait intacte, et notamment la référence aux professions établies et à leur modèle de formation, l'importance accordée au rapport des étudiants à leur formation, les caractéristiques des expériences de formation qui facilitent (ou non) la transformation des recrues, la relation avec ce qui précède et ce qui suit la formation, et l'importance d'une base scientifique et technologique pour constituer la compétence enseignante.

L'APPROCHE MARXISTE

En réalité, si on peut parler d'une analyse marxiste de l'éducation et de la profession enseignante, il y a, à notre connaissance, peu d'études centrées sur la formation des enseignants. En effet, les écrits marxistes abordent davantage les questions : 1) d'appartenance et de position de classe des enseignants et donc le rapport des enseignants à la classe dominante et à la classe ouvrière, ainsi que le caractère « improductif » du travail enseignant (Harris, 1982); 2) les fonctions reproductrices du système éducatif et les contraintes macro-structurelles qui déterminent l'action des enseignants-marionnettes de l'état capitaliste et agents impuissants de la reproduction des relations de production (Carlson, 1986); 3) l'évolution du travail enseignant et sa prolétarianisation (Ozga et Lawn, 1981, Appel 1980, 1983, Harris, 1982), cette évolution s'insérant dans le processus plus large de la division capitaliste du travail (Freyssenet, 1977) et de la dégradation du travail dans un contexte de capitalisme monopoliste (Braverman, 1976). Reliée à ce dernier thème, l'ambiguïté du professionnalisme en tant qu'idéologie de groupe est aussi analysée.

Suivant l'hypothèse de la prolétarianisation, l'enseignement, loin d'évoluer dans le sens d'un accroissement des tâches intellectuelles non-répétitives commandant la créativité de l'enseignant et l'exercice d'un jugement personnel fondé sur un savoir et un savoir-faire d'expert, se rapprocherait davantage des métiers manuels qui, sous l'impulsion du changement technologique dans un contexte capitaliste, éclateraient en séquences de tâches répétitives essentiellement de l'ordre de l'exécution, donc nécessitant peu de capacités supérieures et de formation, tout en étant facilement contrôlables par l'appareil bureaucratique et sa hiérarchie. L'accroissement de la productivité économique se ferait dans le démantèlement des métiers et donc dans la régression sociale des travailleurs. Ce processus à l'œuvre dans l'infrastructure économique existerait aussi dans les secteurs de la superstructure, comme l'éducation. Dans le contexte économique difficile des années quatre-vingts, ce processus se manifeste par le recul de la condition socio-économique des enseignants, l'accroissement de leur tâche (intensification du travail), la rationalisation du curriculum et la construction de systèmes d'enseignement/apprentissage qui structurent et contrôlent à la fois les comportements des enseignants comme ceux des élèves.

Dans ce type d'analyse, la formation des maîtres a une importance toute relative. En effet, la prolétarianisation implique une éventuelle économie de la formation, c'est-à-dire moins de formation, et

pas nécessairement de niveau universitaire, et surtout une formation davantage technique, axée sur la maîtrise des systèmes curriculaires et guidée par une « technologisation » croissante de l'enseignement.

Néanmoins, la formation idéologique des enseignants demeure importante. C'est ce qu'a étudié Ginsburg dans *Reproduction and contradictions in preservice teachers' encounters with professionalism* (1984). En effet, Ginsburg a cherché à comprendre comment des conceptions et des idéologies professionnelles s'inséraient dans la « culture vécue » (« lived culture ») d'un programme de formation initiale de maîtres, ainsi que les implications conservatrices ou critiques de cette dynamique. S'inspirant d'un mode d'investigation phénoménologique, Ginsburg a procédé à l'observation participante d'un programme de formation des maîtres de l'enseignement secondaire : en fait, il s'est inscrit comme étudiant à quelques cours pendant deux sessions et il a aussi interrogé par questionnaire 300 étudiants-maîtres.

Ginsburg dégage le caractère central et intégrateur de l'idéologie professionnelle transmise aux étudiants-maîtres, en même temps que les messages véhiculés sur le travail enseignant et le système éducatif. Trois dimensions sont retenues : 1) *le professionnalisme et la stratification économique* : en cours de formation, les étudiants-maîtres apprennent que l'enseignement doit être abordé en tant que semi-profession, qu'ils ne doivent pas accorder trop d'importance aux aspects économiques de la condition enseignante, la motivation altruiste, l'idéal de service devant en définitive primer et compenser ; 2) *la profession, le pouvoir et l'État* : deux messages sont ici découverts : d'une part, les formateurs encouragent les étudiants-maîtres à exercer leur jugement professionnel, à prendre des décisions et être en quelque sorte leur propre maître en classe ; d'autre part, on leur indique que c'est à l'État qu'il revient de déterminer le curriculum et les niveaux acceptables de rendement des élèves. Il y a donc une limite « normale », « acceptable » à l'autonomie professionnelle des enseignants. Cette limite est donc apprise et légitimée, selon Ginsburg, en cours de formation. 3) *le professionnalisme et la construction sociale de la compétence* : Ginsburg a observé que les formateurs de maîtres étaient à la fois centrés sur des indicateurs comportementaux de la compétence, tels que définis par l'approche dite « Competency-Based Teacher Education », et aussi conscients des possibilités limitées d'observer et d'évaluer les éléments de performance contenus dans le programme de formation. La stratégie développée pour gérer cette contradiction consiste, selon Ginsburg, à valoriser les apparences de professionnalisme. Au cours de la formation, des messages sont

transmis aux étudiants sur la façon de travailler en classe, la forme étant perçue comme presque aussi importante que le contenu, le langage, la diction, l'habillement. On incite donc les étudiants-maîtres à donner à voir des signes tangibles de leur « compétence ».

Ginsburg dévoile la dimension idéologique d'un projet de formation et ses incidences conservatrices et reproductrices, il nous informe peu cependant — du moins à cette étape-ci de son étude — sur son véritable impact, son efficacité, ou, pour reprendre les catégories S-I, sur les perspectives et stratégies développées par les étudiants en cours de formation.

L'APPROCHE EN TERME DE CHAMP

On connaît l'analyse de Bourdieu et Passeron sur le système d'enseignement (1970) et ce qui s'en dégage concernant les enseignants : ceux-ci sont les produits les plus achevés du système de production qu'ils sont chargés de reproduire et ils sont membres d'un corps défini par sa tendance à l'autoperpétuation et à l'autoreproduction. L'enseignant est un agent de l'institution scolaire, doté d'un certain capital et d'une certaine autonomie, et son travail est un travail d'inculcation et d'imposition d'un « arbitraire culturel », légitimé et lié à la structure des rapports de classe.

Mais comment fabrique-t-on des enseignants ? Même si la formation a une grande importance dans cette approche, elle a été tout compte fait peu étudiée, et constitue en quelque sorte une « boîte noire » dont l'efficacité semble acquise. On peut trouver dans quelques études un intérêt pour la formation. C'est ainsi, par exemple, que Muel-Dreyfus (1983) dans son étude des instituteurs de 1900, aborde la question de leur formation à l'école normale. Celle-ci est saisie en référence à deux réalités importantes qui transcendent l'école : d'une part, celle de l'origine sociale des instituteurs et de leur trajectoire sociale qui structurent de manière déterminante le rapport à la formation et permettent de la saisir en tant que logique de promotion sociale et de distanciation socio-culturelle avec la classe d'origine, et d'autre part, celle de la conception de la culture légitime pour l'école primaire et donc par extension pour les instituteurs ; cette conception est le fait de la classe dominante. L'expérience de devenir instituteur au tournant du 20^e siècle consiste à se déraciner et à intérioriser une « modestie culturelle » qui est celle du « pédagogue ». Une fois « fabriqué », l'instituteur vivra des rapports de proximité-distance avec son milieu rural d'origine et de fascination-exclusion avec la classe dominante et sa culture légitime.

L'étude de J.-M. Chapoulie, *Les Professeurs de l'enseignement secondaire, un métier de classe moyenne* (1987), n'aborde pas de façon explicite la question de la formation des professeurs. Elle tient compte, cependant, de l'ensemble du cursus scolaire du professeur et notamment de certaines caractéristiques telles la réussite dans les études, les filières de formation empruntées dans l'enseignement secondaire et supérieur, les concours de recrutement et les réorientations en cours de route. Chapoulie fournit de plus une analyse de l'accès au professorat qui combine les caractéristiques scolaires et les variables d'origine sociale, de sexe et de générations et dégage ainsi diverses logiques et trajectoires sociales qui différencient le corps enseignant secondaire tout en révélant son adhésion aux valeurs culturelles inscrites dans le fonctionnement de l'institution scolaire.

Les professeurs, bons élèves de l'enseignement supérieur, ont intériorisé les critères de la compétence culturelle générale et de ce fait considèrent les formations pédagogiques institutionnalisées comme des activités intellectuelles de second rang ou un mode mineur de formation culturelle; ils ont tendance à concevoir la *compétence pédagogique* comme une *propriété de la personne*. Elle serait tantôt une qualité innée, tantôt le fruit de l'expérience tant de l'enseignement que de la vie. Il souligne que la conception professorale de la compétence est insuffisante pour justifier face aux autres acteurs dotés d'une compétence culturelle égale ou supérieure, l'autonomie professionnelle revendiquée. Elle est aussi insuffisante pour fournir aux principaux intéressés un cadre collectivement partagé dans lequel il serait possible d'analyser et d'interpréter l'expérience du métier accumulé. Suivant la logique de cette analyse, il ne peut en être autrement étant donné le cursus scolaire des professeurs et leur rapport à l'institution scolaire et aux valeurs culturelles qui y sont inscrites. C'est en ce sens qu'ils constituent le produit le plus achevé du système d'enseignement.

CONCLUSION

Cette brève synthèse des quatre approches indique que la sociologie de la formation des maîtres, même si elle est peu développée, possède malgré tout une certaine cohérence de son cadre conceptuel et un objet d'étude assez structuré. De l'analyse de la pluralité des approches pratiquées et des discours produits, on peut en effet dégager une *problématique sociologique* qui veut cerner de manière compréhensive la contribution de la formation et de son curriculum saisi dans son sens le plus large, à la *fabrication d'une identité profession-*

nelle particulière à un groupe professionnel qui cherche à développer et affirmer une compétence, assise sur un savoir légitime, de manière à avantageusement occuper un territoire socialement reconnu.

Dans un article relativement récent (1985), Atkinson et Delamont arguaient que les sociologues de l'éducation avaient peu étudié le processus de socialisation professionnelle dans l'enseignement et que ce qui avait été produit avait eu peu d'impact sur la discipline. Ils reprochent à l'approche S-I de surévaluer la spécificité des institutions de formation et de les avoir traité comme des « institutions totales », selon le sens donné à ce terme par Goffman. Celles-ci ne seraient pas aussi fermées sur elles-mêmes et « totalisantes que l'approche S-I le postule. Elles ne seraient pas non plus aussi homogènes à l'intérieur que le prétend l'approche S-I. De plus, Atkinson et Delamont sont d'avis que l'approche S-I met surtout l'accent sur l'apprentissage « situationnel » (« situational learning »), c'est-à-dire les activités quotidiennes de « coping », de survie et de « learning the ropes ». Le curriculum formel, la question du savoir, de sa sélection et de son incorporation dans un curriculum donné de formation, qui intéressent les « nouveaux » sociologues de l'éducation, ne font pas partie de l'agenda de recherches des S-I. Quant aux S-F, les auteurs leur reprochent de s'appuyer sur une vision idéologique des professions et de ne pas avoir renouvelé leurs analyses. Il y a beaucoup de justesse dans cette critique.

Atkinson et Delamont proposent une nouvelle approche qui combinerait l'ethnographie S-I et certains développements théoriques de Bourdieu (les notions d'habitus et de capital culturel), de Bernstein (la notion de discours pédagogique), et de Jamous et Peloille (les notions de technicité et d'indétermination dans le savoir professionnel et sa reproduction).

Nous sommes d'avis que la pluralité des approches présentées s'explique essentiellement par la variété des perspectives de base et par la complexité même de l'objet. En effet, nous l'avons vu, la formation des maîtres peut être appréhendée comme une réalité multiforme, selon qu'on centre l'attention sur les acteurs et leurs interactions, sur le système de formation et ses composantes, ou sur les dimensions structurelles, fonctionnelles et idéologiques du système d'éducation en liaison à la fois avec le système de formation des maîtres et ses acteurs et aussi avec la société ambiante. Le problème est de savoir si ces perspectives sont réellement exclusives et donc destinées à se repousser mutuellement, ou bien si elles ne renvoient

pas plutôt à un continuum, allant des acteurs et de leurs rapports au système de formation, à ce système de formation et à ses rapports avec le système éducatif et la société, continuum susceptible d'être abordé comme objet d'étude global, sans pour autant que soit perdue de vue la spécificité de chacun de ces éléments. Nos propres recherches vont dans ce sens (1). Nous travaillons actuellement à développer une approche socio-historique du corps enseignant (québécois). En ce qui a trait à la formation des maîtres, nous pensons qu'il est nécessaire de conserver le type d'analyse préconisée par le S-I et le S-F, car il permet d'accéder au plan des interactions et des situations vécues par les étudiants-maîtres dans leurs rapports quotidiens à l'institution, aux formateurs, au programme, au savoir et au savoir-faire, etc. Cependant, il paraît tout aussi nécessaire d'articuler ce plan d'analyse avec ceux, plus large de la profession, de l'institution scolaire et de la société globale, afin de resituer la formation dans un contexte sur lequel, par définition, les acteurs n'ont pas directement prise et qui influence néanmoins leur action et conditionne leur vécu. Cette entreprise est difficile, mais elle vaut d'être tentée, car elle seule peut permettre de saisir la globalité et la complexité de l'objet, sans le réduire à l'avance à un de ses aspects.

Cette optique globale et unitaire, qui prend en compte, la dimension historique semble extrêmement féconde. En fin de compte, la sociologie de la formation des maîtres, si elle veut être autre chose qu'une pluralité de perspectives sur une réalité fragmentée, doit aujourd'hui travailler à produire sa propre cohérence, tout en respectant la complexité de son objet.

C. LESSARD, L. LAHAYE, M. TARDIF

Les auteurs ont formé avec C. Mathurin, le Groupe de Recherche sur les Enseignants Québécois (GREQ). Ils sont rattachés à la faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Montréal, à titre de professeur, d'attaché de recherche ou d'étudiant-assistant de recherche.

(1) Voir C. LESSARD, C. MATHURIN, « L'évolution du corps enseignant québécois: 1960-1986 », à paraître in *Revue des Sciences de l'Éducation*.

BIBLIOGRAPHIE

- APPLE (M.), 1980. — « Curricular form and the logic of technical control: building the possessive individual », pp. 11-28, in L. Barton, R. Meighan, S. Walker, (eds.), *Schooling, ideology and the Curriculum*, Londres, the Falmer press.
- APPLE (M.), 1983. — « Work, gender and teaching », *Teachers College Record*, 84.
- ATKINSON (P.) & DELAMONT (S.), 1985. — « Socialisation into Teaching: the research which lost its way », *British Journal of Sociology of Education*, vol. 6, n° 3, pp. 307-322.
- BALL (S.) & GOODSON (I.) (eds.), 1985. — *Teachers' Lives and Careers*, Londres, Falmer press.
- BECKER (H. S.), GEER (B.), RIESMAN (D.), WEISS (R. S.) (eds.), 1968. — *Institutions and the Person, Papers presented to E. C. Hughes*, Chicago, Aldine Publishing Co.
- BELL (A.), 1981. — « Structure, Knowledge and Social Relationships in Teacher Education », *British Journal of Sociology of Education*, vol. 2, n° 1, pp. 3-23.
- BERNSTEIN (B.), 1985. — « On pedagogic discourse », in J. Richardson (ed.), *Handbook of theory and research in the sociology of education*, Westport, con., Greenwood press.
- BOURDIEU (P.) & PASSERON (J.-C.), 1970. — *La Reproduction, éléments pour une théorie de l'enseignement*, Paris, eds. de minuit, coll. le sens commun.
- BRAVERMAN (H.), 1976. — *Travail et capitalisme monopoliste, la dégradation du travail au XX^e siècle*, Paris, F. Maspéro.
- CARLSON (D.), 1986. — « Teachers, class culture and the Politics of schooling », *Interchange*, vol. 17, n° 4, pp. 17-36.
- COLE (M.). — « "The Tender Trap?" Commitment and Consciousness in Entrants to Teaching », pp. 89-104, in S. Ball & I. Goodson (eds.), *Teachers' lives and careers*, Londres, Falmer Press.
- CHAPOULIE (J.-M.), 1987. — *Les professeurs de l'enseignement secondaire, un métier de classe moyenne*, Paris, éditions de la maison des sciences de l'homme.
- DREEBEN (R.), 1970. — *The Nature of Teaching, schools and the work of teachers*, Glenview, Illinois, Scott, Foresman & Co.
- MUEL-DREYFUS (F.), 1983. — *Le Métier d'éducateur*, Paris, eds. de minuit, coll. le sens commun.

- FREYSSINET (M.), 1977. — *La Division Capitaliste du travail*, Paris, Savelli, coll. Techniques et méthode de l'exploitation capitaliste.
- GEER (B.), 1968. — « Occupational Commitment and the Teaching Profession », pp. 221-234, in Becker et al. (eds.), *Institutions and the Person*, Chicago, Aldine Publishing Co.
- GINSBURG (M.), 1984. — *Reproduction and contradictions in preservice teacher's encounters with professionalism, communication présentée à la réunion annuelle de l'AERA*, Nouvelle Orléans.
- HARRIS (K.), 1982. — *Teachers and classes, a marxist analysis*, Londres, Routledge & Kegan Paul.
- JAMOUS (H.) & PELOILLE, 1970. — « Professions or self-perpetuating system ? », in J.A. Jackson (ed.), *Professions and professionalisation*, London, Cambridge University Press.
- LACEY (C.), 1977. — *The socialisation of teachers*, Londres, Methuen.
- LESSARD (C.), MATHURIN (C.). — « L'évolution du corps enseignant québécois. 1960-1986 », à paraître in *Revue des Sciences de l'Éducation*.
- LORTIE (D. C.), 1968. — « Shared or deal and induction to work », pp. 252-264, in Becker & al. (eds.), *Institutions and the person*, Chicago, Aldine Publishing Co.
- OZGA (J. T.) & LAWN (M. A.), 1981. — *Teachers professionalism and class*, Londres, Falmer Press.
- SIKES (P. J.), MEASOR (L.), WOODS (P.), 1985. — *Teachers careers, crises and continuities*, Londres, Falmer Press.
- WOODS (P.), 1983. — *Sociology and the school, an interactionist viewpoint*, Londres, Routledge & Kegan Paul.

ENTRETIEN

Dans cette rubrique, il s'agit de recueillir le point de vue de personnalités qui par leurs travaux, leurs itinéraires, leurs démarches et analyses ont à témoigner de la façon dont elles vivent l'articulation entre la Recherche et la Formation.

ENTRETIEN AVEC ANTOINE PROST

F.V. — Tu es connu comme historien et tu as un profil classique d'universitaire, de chercheur. Tu as fait tes études à Normale Sup., à Sciences Po. ; tu es aujourd'hui professeur d'Histoire à Paris I, et Directeur du Centre de Recherche sur l'Histoire des mouvements sociaux et du syndicalisme en même temps que professeur depuis 1972 à l'Institut d'Études politiques.

Tu appartiens donc totalement au monde de l'histoire. Cependant je viens te voir pour la Revue « Recherche et Formation » parce qu'Antoine Prost est aujourd'hui aussi connu pour ses travaux d'historien et d'historien de l'éducation que pour toute une participation au débat sur l'éducation et sur la formation. Cela apparaît comme une option, un réseau de compétence, des intérêts suffisamment rares dans leur diversité pour que je te demande d'abord quel itinéraire t'a amené de l'histoire à la pédagogie et à la formation des enseignants.

A.P. — Au départ, je suis un universitaire de gauche, classique : de la gauche non communiste. J'appartiens comme Jacques Julliard à la génération qui suit immédiatement celle de la libération, c'est-à-dire une génération qui n'a pas eu à signer l'appel de Stockholm et qui n'a pas eu à se « poser » véritablement par rapport au communisme, alors

que celle de la libération est dominée par le problème communiste. Furet, Ozouf, Agulhon, Leroy-Ladurie, ont cinq ans seulement de plus que moi, ou un peu plus, mais ils ont eu à se déterminer par rapport au communisme ; pas moi.

Jeune professeur, j'ai un intérêt pour la gauche, pour le mouvement ouvrier, un projet de thèse sur la CGT à l'époque du Front populaire (1). Quand je suis revenu de la guerre d'Algérie en 1960 et que j'ai pris mes fonctions au lycée Pothier à Orléans, j'ai adhéré au SGEN parce qu'il était organiquement lié à la CFTC. Ce choix, comme d'ailleurs pour Julliard et pour Paul Vignaux que nous admirions beaucoup, me paraissait central pour l'évolution de la France. Il nous semblait essentiel de faire qu'il y ait dans ce pays un grand syndicat vraiment ouvrier, mais non communiste, et il fallait donc faire évoluer la CFTC vers la déconfessionnalisation. En 1962, je suis entré au bureau du SGEN, j'y ai été chargé des questions pédagogiques ; je vais en rester responsable jusqu'en 1970 avec Claude Pinoteau et Jacques Natanson. C'est de cette époque que date un de mes tout premiers livres « La révolution scolaire » qui a été publié aux Éditions de l'EPI. Nous étions alors tout à fait favorables à l'établissement polyvalent du 1^{er} cycle, ce qui est devenu le collège actuel. Mes deux activités, universitaire et syndicale auraient très bien pu ne pas se rencontrer. Elles l'ont fait par hasard lorsqu'en 1964-65, René Rémond qui avait dirigé ma thèse de 3^e cycle sur la CGT prend la direction de la collection U, série histoire et me demande une histoire de l'enseignement. J'accepte, car je peux ainsi m'expliquer à moi-même des réalités que je fréquente dans mon action syndicale. J'écris cette « histoire de l'enseignement » (2) avec une certaine passion. Je la fais vite : en deux ans. Je lis tout ce qu'il y avait, mais à l'époque l'histoire de l'enseignement était sous-développée. Ce livre a été un livre heureux que les événements ont bien servi puisque je le terminais au moment où sont survenus les événements de 68. Je me souviens avoir apporté des épreuves corrigées chez A. Colin le 11 mai au matin, remontant le boulevard Saint-Michel délavé.

De 1962, où j'ai quitté le lycée, à 1968, je suis assistant de recherche à la Sorbonne. Je fais une recherche de sociologie historique sur « les Conseillers généraux en 1870 » (3), publiée assez vite ; puis une recherche de lexicologie appliquée à l'histoire, qui va aboutir à la

(1) *La CGT à l'époque du Front populaire, essai de description numérique*. — Paris : A. Colin, 1964. — 258 p. (Cahier de la FNSP).

(2) *Histoire de l'enseignement en France — 1800-1967*. — Paris : A. Colin, 1968 (5^e édition, 1986). — 524 p. (Coll. U).

(3) En collaboration avec GIRARD L. et GOSSEZ R. : *Les conseillers généraux en 1870*. — Paris : PUF, 1967. — 211 p. (Publ. de la Sorbonne).

publication du « vocabulaire des proclamations électorales de 1881, 1885 et 1889 » (1). C'est mon activité normale classique où « l'histoire de l'enseignement » s'insère très bien ; j'ai mon activité syndicale, qui est autonome et il n'y a pas d'interférence entre les deux sauf, pour cet ouvrage qui fait un peu le pont.

Les choses vont changer à partir de 69, car je deviens alors chargé d'enseignement au Collège universitaire d'Orléans, ce qui signifie que j'occupe un poste et des fonctions de professeur avec une qualification qui n'est pas celle du professeur car je n'avais pas encore soutenu ma thèse (je l'ai soutenue en 75) (2). En mai 70, je suis nommé Directeur du Collège universitaire, j'ai donc des responsabilités administratives : je fais partie de « l'assemblée constitutive » de l'Université d'Orléans ; je vais en être le 1^{er} vice-président et je fonde son service de formation continue. Je me mets donc à avoir des responsabilités dans l'institution, ce que je n'avais pas à la Sorbonne.

F.V. — Donc peu après la parution de « l'histoire de l'enseignement », tu prends des responsabilités administratives à l'université d'Orléans. C'est aussi l'époque où on commence à te connaître un peu comme « homme public », car c'est le moment où tu t'engages dans une série de débats qui ne sont pas seulement débats intérieurs à un syndicat ou à l'université. En 68, tu représentes le SGEN au Colloque d'Amiens ; ensuite dans chaque grande action de réflexion sur la formation et sur l'éducation on retrouve ton nom et ton action : à la Commission des Sages, ou Commission Joxe, dans les travaux de la Commission de Peretti et jusqu'au rapport pour le ministre Savary sur « les lycées et leurs études au seuil du XXI^e siècle ».

A.P. — J'avais déjà représenté la CFDT au Plan (1962-67 et 1967-71). Mais, effectivement, mon « histoire de l'enseignement » me donne un statut d'historien de l'éducation. En ce domaine, tout le monde étant aveugle, le borgne devient roi... ce n'est pas très difficile alors de faire figure d'expert, et comme j'ai une certaine pratique administrative, que je sais décortiquer un budget, faire des extrapolations dans une perspective de planification, je pouvais être utile. De plus, mes liens avec la CFDT, dans la configuration politique d'après mai 68 me rendent intéressant. Tant qu'on a cherché, ce qui était la position du

(1) *Vocabulaire des proclamations électorales de 1881, 1885 et 1889*. — Paris : PUF, 1974. — 196 p. (Publ. de la Sorbonne).

(2) *Les Anciens Combattants et la société française 1919-1939*. — Paris : Presses de la FNSP, 1977. 3 vol. — 237, 261 et 268 p.

ministère Chaban-Delmas, à pratiquer une réponse compréhensive aux aspirations de 1968, j'ai eu une place ; quand on a décidé de les étouffer, j'ai cessé de passer pour un expert.

En 1969-70, c'est une époque d'ouverture. Au ministère de l'Éducation nationale une série de groupes de travail sur l'enseignement supérieur ont été constitués ; on les appelait des « commissions filières ». Il y en avait 15 ou 16. Ce fut, en pleine crise, la première réflexion systématique sur l'organisation des études en fonction des débouchés professionnels : on s'interroge sur les études qui conduisent au journalisme, à la gestion, etc. D'une certaine manière, « Dauphine » est née de ce type de réflexion.

Parmi ces commissions, il y en avait une qui réfléchissait aux universités en tant qu'elles préparent aux métiers de la formation, de l'enseignement et de l'éducation au sens le plus large. On me demande d'être le rapporteur de ce groupe.

C'était un petit comité assez sympathique qui se réunissait dans la maison des sciences de l'homme (qui n'était pas encore ouverte), Boulevard Raspail. C'est dans ce cadre que j'ai rencontré pour la première fois André de Peretti. Cette rencontre est pour moi la deuxième étape décisive. La première avait été celle de René Rémond, qui remontait au concours de la rue d'Ulm. Ce sont les deux personnes qui ont eu le plus d'influence sur moi. À l'époque, je dirige le Collège littéraire universitaire d'Orléans : 600 étudiants, des baraques en bois, ça ressemble à un camp de prisonniers. Il n'y a rien du tout. Pour moi, il faut absolument avoir un centre de Formation d'Enseignants. Quand j'entends de Peretti, je réalise que, si on nous donne des enseignants à former à Orléans, on est aussi embarrassé qu'un troupeau de vaches à qui on donne des patins à roulettes : si on nous dit « à la rentrée vous avez 50 futurs profs de français à former », on ne sait pas quoi faire. Cette prise de conscience est fondamentale parce que ce choc va être à l'origine d'un investissement de type psychosociologique dans la formation. Je comprends avec de Peretti qu'il y a des choses à faire pour former des profs. On met alors en place à Orléans pour nos étudiants des unités de valeur de techniques d'entretien, d'analyse de réunions, le samedi de 9 h du matin à 4 h de l'après-midi, avec des groupes de douze étudiants. Ni devoirs, ni leçons, mais des exercices qu'on fait avec eux. On constitue un petit groupe de sept formateurs avec des collègues de la fac des sciences, de la fac des lettres, la Directrice de l'École Normale de filles. Nous allons à Paris régulièrement pour nous former avec de Peretti, voir comment on pourrait animer nos groupes. Puis on s'est lancé, tremblants, avec nos groupes d'étudiants ; on a eu un petit peu de contestation gauchiste, car c'était à la rentrée 70 et puis on s'en est sorti : d'abord on en est sorti vivants ce qui est l'objectif numéro 1 de tout

pédagogue entrant dans une classe ou de tout formateur dans un groupe. On a eu le sentiment que les étudiants apprenaient quelque chose. On s'est dit ensuite que si on voulait avoir un centre de formation de professeurs, il allait falloir organiser pour eux des stages, et pour qu'ils trouvent des maîtres de stage dans les établissements, il fallait les former. Comme les étudiants étaient satisfaits, nous nous sommes dits que nous pouvions aussi former des professeurs de lycée. Nous avons organisé des stages avec l'aide du recteur G. Antoine sur une base de « fifty-fifty » : les profs prennent 50 % sur leur temps à eux, vous leur donnez 50 %. Lorsque nous avons organisé le premier stage pour les collègues, nous avions l'estomac complètement noué, car les enjeux étaient de taille. Il y avait des proviseurs hostiles, des observateurs malveillants mais les collègues sentent que ce stage leur apporte quelque chose qu'ils peuvent réinvestir dans leur pratique. Nous avons donc renouvelé l'expérience. Peu à peu, nous nous sommes trouvés avec 50 puis 70 profs demandeurs, sur l'ensemble de l'Académie. Cela a été une expérience tout à fait passionnante.

Elle m'a amené aux problèmes de formation d'une manière très concrète, et c'est une des raisons pour lesquelles ma position en matière de formation est si différente de celle des collègues des Sciences de l'Éducation.

F.V. — Et comment tout ce travail a-t-il nourri le travail de l'historien et du chercheur ?

A.P. — Les ponts se font bien jusqu'en 79. Ensuite je deviens professeur à la Sorbonne, ce qui constitue un peu un changement de trajectoire. À partir de 75, nos activités de formation connaissent leur apogée avec le plan de formation des professeurs de Collège pour l'Académie d'Orléans. On a organisé dix jours de formation avec des formateurs qui ont formé à leur tour 600 profs pendant dix jours ; les candidatures n'étant acceptées que si elles étaient au moins cinq du même collège... et puis après avec le ministre R. Haby, c'est vraiment l'éteignoir. Monsieur Haby pensait que, puisque les professeurs savaient lire, il suffisait de leur envoyer des papiers bien faits pour leur formation continue. L'Éducation nationale n'a donc pas modifié la formation des enseignants et elle a freiné les stages de formation continue.

À Orléans, les formateurs se sont donc reconvertis : formés pour constituer un réseau de Conseillers Pédagogiques, ils ont fonctionné comme réseau de Formation permanente pour des cadres d'entreprises, de banques, d'assurances, etc. Et comme institutionnellement, en tant que vice-président de l'Université, j'étais devenu Directeur du service de formation continue, je continuais à être plus ou moins

responsable de tout cela. Mon investissement dans les problèmes de formation a donc été très direct : formation continue, et formation de formateurs ; j'ai même assuré pour la Garantie Mutuelle des Fonctionnaires des stages de formation de formateurs.

Ce travail m'a rendu beaucoup plus lucide sur les problèmes de formation et de relation pédagogique et plus disposé à prendre en compte les dimensions affectives de la vie intellectuelle. Donc quand j'écris le tome IV de « l'histoire générale de l'enseignement et de l'éducation » ma problématique a changé (1). Elle s'est élargie. La problématique de 65-67 était très institutionnelle car on réfléchissait alors aux structures des collèges. Certes, j'avais pris en compte la sociologie du corps enseignant et des élèves mais je ne m'étais pas interrogé vraiment sur la relation pédagogique, sur le rapport de l'éducation et de la famille, de l'éducation et de l'entreprise. L'enseignement technique par exemple était traité de manière superficielle dans le volume paru chez A. Colin. Dans le tome IV de l'histoire de l'enseignement et de l'éducation, écrit en 78-79 et paru en 82, la perspective est beaucoup plus large. Le problème est de savoir comment l'école, la famille et la société changent ensemble.

F.V. — Justement dans l'avertissement de ce tome IV, tu écris « écrire une histoire de l'éducation depuis un demi-siècle, quand on approche la cinquantaine, qu'on est professeur et qu'on a des enfants, c'est un peu écrire sur soi-même » et un peu plus loin, tu exprimes la crainte que la passion ne se camoufle derrière l'objectivité du ton. Quel regard ta formation d'historien et cet ensemble de compétences relationnelles sur les problèmes de formation te permettent-elles de porter sur l'histoire à laquelle tu participes, celle qui se fait sous nos yeux ? Qu'est-ce qui fait que ce livre est bien un livre d'historien, et non pas un simple témoignage ?

A.P. — C'est un livre d'historien parce que je ne suis pas dupe de mes implications personnelles. Ce que j'ai appris avec de Peretti, dans ces stages où nous faisons des « études de cas », ce qui est devenu très clair pour moi, c'est que les individus se projettent dans une situation en fonction de ce qu'ils sont, eux, et ne l'analysent pas correctement, comment ils comment certains aspects du problème qui leur est posé, s'identifiant à certains des acteurs. Quand on a fait ce travail d'élucidation sur un cas, qu'on est soi-même historien et qu'on écrit sur des cas, on est amené à se dire : « où sont mes implications ? Qu'est-ce que

(1) *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. Tome IV : « L'école et la Famille dans une société en mutation, 1930-1980 ».* — Paris : Nouvelle Librairie de France, 1982. — 729 p.

je risque de projeter ? » et, à mon avis, ce travail d'élucidation des enjeux personnels du sujet historique que l'on entreprend de traiter, est essentiel à la qualité historique même du travail, puisque l'objectivité c'est d'abord la lucidité sur ce qui, dans son propre regard, risque de ne pas être objectif. C'est aussi un livre d'historien parce qu'il se soumet aux bonnes vieilles règles archi-classiques de la méthode historique : citer, donner ses références, dire d'où l'on vient. Cette sorte de réflexe représente un garde-fou indispensable.

F.V. — Tout ce que tu évoques du travail sur la personnalité dans la formation rejaillit donc sur le travail de l'historien, dans la recherche, et dans la dimension interprétative par exemple ?

A.P. — Cela a attiré mon attention de chercheur sur certains sujets, comme l'histoire de la famille, des mentalités, des sentiments. Mais l'historien ne travaille pas sur des relations individuelles. Il travaille sur des collectifs. Et cela pose un problème théorique que d'extrapoler de la psychologie individuelle à la psychologie collective. Je sors de faire un cours où j'ai expliqué la réaction des patrons aux grèves de 1936. Le patron individuel, je crois que je le sens bien et que je peux le faire comprendre à mes étudiants ; mais c'est le côté romancier, ou concierge de l'historien que tu trouves chez A. Decaux, comme chez Mathiez quand il raconte Robespierre. Il faut absolument que l'historien réussisse à imaginer les situations.

F.V. — C'est le moment où il rejoint le don du conteur.

A.P. — Oui, mais les problèmes deviennent très difficiles à résoudre quand on s'éloigne de l'histoire contemporaine où l'on admet une relative continuité des mentalités. Je peux me mettre à la place d'un patron face à 50 grévistes en 1936. Mais je ne peux pas m'imaginer en soldat grec aux Thermopyles, ou si je le fais à partir du soldat que j'ai été, je risque des contresens abominables. Or le problème de l'historien c'est d'imaginer et de rendre imaginables les comportements des individus des siècles passés en postulant que ces comportements sont autres. Donc, à la limite, ils sont incompréhensibles puisque dans leur altérité, par définition, on ne peut pas les imaginer. Et cependant si je raconte la bataille des Thermopyles, il faut que je m'imaginer dans les soldats qui sont en train de se battre et en même temps, il faut que j'imaginer ces soldats autrement que les soldats d'aujourd'hui ; au moment même où l'historien postule une évolution des sentiments, des mentalités, des comportements, des attitudes, il admet une continuité fondamentale. C'est un vrai problème.

Je n'ai pas beaucoup investi le travail sur la formation dans la recherche, mais davantage dans l'enseignement et dans la relation aux étudiants. J'ai intégré dans l'organisation des D.E.A. et de la maîtrise, des structures de mini-groupes où il y a au plus une dizaine d'étudiants, de manière à faciliter les échanges sur les recherches de chacun.

F.V. — C'est donc dans les techniques d'enseignement que tu as le plus réinvesti ton expérience.

A.P. — Oui dans les techniques et dans la relation avec les étudiants. Il y a des comportements de défense qui sont tombés. Je suis moins démuni par rapport aux problèmes de relation.

F.V. — Dans la formation des maîtres actuelle on a évacué cette dimension de formation aux aspects relationnels du métier et on a fait un recentrage sur les contenus. Que penses-tu de la place à donner aux Sciences de l'Éducation en formation ?

A.P. — Je suis assez réservé à l'égard des Sciences de l'Éducation en tant que savoirs parce que je ne crois pas que les savoirs modifient les pratiques. Fondamentalement, nous savons bien que nous devrions respecter les limitations de vitesse et nous ne les respectons pas. Ce n'est pas parce qu'on nous fera un enseignement sur les accidents que nous les respecterons davantage.

F.V. — Et pour agir sur les pratiques ?

A.P. — Pour agir sur les pratiques, il faut agir sur les personnalités à un certain niveau et avec tous les problèmes que cela pose. De quel droit agir sur les personnalités ? Quel est la part de l'individu dans sa propre transformation ?

Les contenus sont absolument indispensables. Il serait insensé d'enseigner l'histoire si on ne la connaît pas, d'enseigner les maths si on ne les connaît pas et ainsi de suite... C'est vraiment indispensable. Mais je crois qu'on peut être très bon prof en n'ayant jamais lu Bourdieu et en n'ayant jamais lu non plus mon « histoire de l'enseignement ». En tant qu'historien de l'éducation, je ne crois pas avoir modifié les pratiques des gens mais leurs savoirs. C'est un élément de culture et il vaut mieux que les professeurs soient cultivés, mais ce n'est pas parce qu'ils auront lu Bourdieu ou « l'histoire de l'enseignement » qu'ils seront de meilleurs profs. Le savoir enseigner c'est d'abord un savoir pratique. Ce savoir pratique, on ne peut le développer que par un apprentissage et tout apprentissage comporte des

gammes, des exercices : on ne devient pas violoniste en jouant tout de suite le concerto de Beethoven. Je ne suis pas du tout pour imposer un style pédagogique mais qu'on veuille jouer « le concerto à la mémoire d'un ange » d'A. Berg ou du Monteverdi, de toute façon il faut savoir faire ses gammes.

F.V. — Et la dimension de la recherche dans la formation, est-ce que c'est pour toi une gamme ?

A.P. — C'est une gamme possible à condition de faire une recherche sur la pratique de classe et pas une recherche extérieure, distanciée. Une recherche comme celle que j'ai faite sur la démocratisation de l'enseignement à Orléans est sans intérêt pour développer des pratiques.

F.V. — Est-ce que ça veut dire que le type de recherche que tu prônerais en formation initiale ou continue des enseignants, c'est une recherche de type recherche-action ?

A.P. — Si le terme n'avait pas été un peu galvaudé, je dirais oui. Mais il faut que ce soit une vraie recherche, qui comporte une évaluation, qu'il y ait un dispositif d'administration de la preuve et qu'au bout du compte les hypothèses soient décidables, qu'on puisse dire : « c'est vrai » ou « c'est faux dans telles conditions » mais, si la conclusion est simplement « on a fait une expérience intéressante », ce n'est pas suffisant.

Je voudrais revenir un peu en arrière : l'investissement dans la relation pédagogique. Je l'ai eu scientifiquement par la Commission des Sages en 1972 qui a été un travail passionnant. Après je cesse d'être un expert. Je suis redevenu un expert fréquentable quand le ministre de Beullac a voulu lever un peu le couvercle. On m'a alors demandé d'être au Conseil d'administration de l'INRP. Il s'est trouvé que j'ai participé ensuite à la Commission de Peretti en raison de mes liens avec de Peretti. Je n'étais pas très chaud pour y aller parce que mon champ d'activités s'était déplacé. Le choix d'aller à la Sorbonne en 79 c'était celui de devenir un mandarin.

F.V. — Tu as donc fait en 79 un choix d'historien.

A.P. — Oui c'est un choix d'historien et c'est un choix de carrière qui vient en partie de l'échec de la gauche aux Municipales à Orléans en 77, des décisions prises par Mme Saunier-Seité en matière de formation continue dans les Universités. Je n'avais vraiment plus de raison de me battre pour développer des activités que les responsables de

l'Université faisaient tout pour entraver. Puis Claude Pair me demande de faire un rapport sur les lycées (1). J'ai accepté et quand j'ai raccroché le téléphone, j'ai dit à la secrétaire en face de moi « Eh bien voilà comment on fait une bêtise ». Je pensais que ce serait un gros travail qui ne servirait à rien.

F.V. — Le penses-tu toujours ?

A.P. — Peut-être moins ; je suis finalement moins déçu que d'autres qui étaient partis pour tout changer. Moi je suis parti pour faire un rapport. Mais Claude Pair m'avait dit « je ne veux pas seulement un rapport : je voudrais que ça fasse bouger les lycées ». On a donc eu un problème de mobilisation, de dynamique et c'est pourquoi on a conçu une consultation des personnels. Là, ma formation de formateur s'est trouvée réemployée parce qu'elle a fait percevoir une dimension du problème qu'à mon avis un pur universitaire, ou un pur administrateur ne voit pas. J'ai ici réinvesti mon travail antérieur avec prudence. Beaucoup de gens ont contesté cette commission qui ne comprenait pas un prof de lycée : je dirais volontiers, sans paradoxe, que le fait de ne comprendre aucun professeur de lycée nous a contraints à une beaucoup plus grande attention et nous a évité les généralisations abusives. Pour le reste, nous nous sommes demandés : « quel est le cahier des charges ? Qu'est-ce qu'il doit y avoir dans le rapport ? Il faut qu'on trouve les finances, les élèves, les profs, il faut qu'on trouve les horaires, donc réunissons cette documentation et on va faire un rapport sans idée préconçue ». Le résultat est plutôt positif.

Et puis il y a le bouquin sur la démocratisation de l'enseignement, qui a son histoire (2). Quand j'arrive à Paris, c'est dans un centre de recherche qui n'a pas d'argent. À ce moment-là passe un appel d'offres du Commissariat au Plan ; j'y vois une occasion d'avoir de l'argent. J'ai pu réinvestir dans une recherche liée à l'enseignement, mon côté historien du quantitatif qui aime faire des statistiques, des courbes, des graphiques et des analyses factorielles.

F.V. — Cette recherche est, je crois, une des dernières que tu aies faites. Alors quels sont les projets que tu as maintenant ? Sont-ils d'abord liés à des choix spécifiques : le choix de l'historien de 79 ou tentent-ils de faire la synthèse entre tous tes champs de compétences ?

(1) « Les lycéens et leurs études au seuil du XXI^e siècle. » Rapport du groupe de travail national sur les seconds cycles. Paris : ministère de l'Éducation nationale - CNDP, 1983. — 288 p.

(2) *L'enseignement s'est-il démocratisé ?* — Paris : PUF, 1986. — 206 p. (Coll. « Sociologies »).

Et comment aujourd'hui le pédagogue, l'historien, le chercheur, le formateur et « l'homme public », d'une certaine façon, vivent-ils en harmonie ?

A.P. — Les projets immédiats c'est de faire deux livres. Une histoire du CNRS pour l'année prochaine parce que c'est le cinquantenaire du CNRS et que, de mon bref passage à la direction scientifique des sciences de l'homme au CNRS, il me reste ce « bébé », et puis je vais publier sous une autre forme et avec un titre différent une version profondément remaniée de « l'histoire de l'enseignement » qui ira jusqu'en 81 ou 85. Le début, les 350 premières pages seront à peu près celles de « l'histoire de l'enseignement » actuelle mais revues de près, augmentées et corrigées ; tout le XX^e siècle sera réécrit parce qu'aussi bien l'enquête sur Orléans et la démocratisation que le travail sur les lycées m'ont amené à découvrir des choses que j'ignorais et dont même « l'histoire de l'éducation » ne tient pas compte.

Pour en venir à ton interrogation sur l'harmonie, je ne peux pas dire que je perçoive ma vie comme harmonieuse ; elle est écrasée par les obligations professionnelles. Le métier de prof d'histoire contemporaine à l'Université de Paris I consiste à faire des cours, à recevoir des étudiants et surtout à lire des mémoires de maîtrise, des DEA et des thèses. Je lis 2 000 pages dactylographiées environ par mois, ce qui représente en gros 50 heures de lecture de thèses, mémoires, articles soumis pour appréciation. À cela il faut ajouter les contacts avec les étudiants et avec les « thésards » les cours et les séminaires : il ne reste plus le temps de travailler. Mon existence est une sorte de lutte contre le temps. J'ai beau être aidé, avoir un secrétariat qui marche bien, des collègues qui font beaucoup de travail, plus que leur part de travail, c'est très lourd.

F.V. — Et ce n'est que l'aspect historien de l'histoire contemporaine ; alors quand tu y ajoutes les autres sollicitations, en raison de tes autres compétences, comment les intègres-tu ?

A.P. — Le reste j'essaie de l'inclure dans le travail professionnel, mais je ne milite plus. Je suis membre de mon conseil d'UER, mais ce n'est pas très lourd. De temps en temps, j'interviens pour faire une UV un peu difficile qu'on est en train de replâtrer mais je n'ai plus de militantisme pédagogique. Je ne participe plus à des actions de formation, j'ai senti que ce type de militantisme pédagogique ou réputé tel me coupait de ma communauté scientifique, que, si je le prolongeais, je quitterais la corporation exactement comme les gens qui se répandent dans les médias.

F.V. — Donc la solution qui donnerait de l'harmonie pour toi, c'est le recentrage.

A.P. — Oui et non car le recentrage c'est aussi la nouvelle édition de « l'histoire de l'enseignement » ; et puis ce que j'ai appris par mon investissement pédagogique dans la formation demeure intégré, toujours utile. Et il me reste aussi un intérêt, une curiosité pour la réflexion pédagogique, mais il risque de disparaître sous le poids du professionnel s'il n'y a pas des contraintes externes.

Un facteur important de mon investissement pédagogique a été le fait que J.-M. Croissandeau, lorsqu'il a fondé « le Monde de l'Éducation » m'a demandé de faire la chronique des livres et j'ai tenu pendant deux ans une rubrique de comptes rendus dans « le Monde de l'Éducation ». Cela m'a fait lire des quantités de livres et m'a amené plus près des Sciences de l'Éducation que je ne l'étais. Mais maintenant, je n'arrive plus à lire un livre de sciences de l'éducation... Je n'arrive même pas à lire les livres d'histoire. En dehors de ce que je suis obligé de lire pour mes cours, je n'arrive pas à lire ce que j'ai envie de lire.

F.V. — La solution consisterait sans doute à changer de métier.

A.P. — Je vais te dire comme je ressens les choses, même si cela peut paraître présomptueux : il me semble que la mort d'un historien c'est comme l'incendie d'une bibliothèque. J. Bouvier, un collègue très proche, prof d'histoire économique à Paris I, vient de mourir et il avait pris une retraite anticipée parce qu'il avait des livres à écrire. Il est mort et je ressens sa mort comme une perte irréparable en raison de tout ce qu'il avait accumulé ; c'était un très grand historien de l'économie française, et il est mort avant d'avoir fait la synthèse de son travail.

Moi j'ai accumulé des piles de notes ; c'est du matériau brut, des pierres avec lesquelles on peut faire des murs et des murs avec lesquels on peut faire des maisons. C'est passé dans mon enseignement et dans des articles. Mais je commence à avoir le sentiment d'une certaine urgence. Il faut que j'écrive une histoire de la société française au XX^e siècle. Je veux l'écrire. Elle fera au moins trois volumes mais il me faut le temps de l'écrire. Dans la mesure où pour moi l'harmonie passe par un recentrage, ce sera moins un recentrage sur la recherche de première main que sur la synthèse de tout ce que j'ai accumulé et j'ai la chance que l'histoire soit une discipline sédimentaire. Il y a des disciplines comme l'économie, la psychologie où les données se périment, mais pas l'histoire. Le livre de Pelloutier sur la condition ouvrière, paru en 1901 ne sera jamais rendu périmé par un bouquin

publié en 1981 ou en 2001. C'est ce qui me permet de prendre des notes en sachant que dans quinze ans elles seront toujours utiles. Elles voudront dire qu'en 1975, 1985 ou 1988, il y avait des gens qui ont dit cela. L'historien dit : « Voilà ce qu'on disait à cette époque-là » ; quel-qu'un d'une autre discipline poursuit : « mais maintenant on ne le dit plus », alors que l'historien ajoute : « comme c'est intéressant ; voici pourquoi on l'a dit, voici la configuration qui a fait que cela pouvait être dit ».

F.V. — Oui, il n'y a pas d'erreurs.

A.P. — Non, il n'y a pas d'erreurs à ce niveau, mais parfois on constate que l'on s'est trompé, par exemple en cherchant la démocratisation comme on l'a cherchée au début des années 60. Et alors la question est pourquoi s'est-on trompé ? Pourquoi les analyses ont-elles été insuffisantes ? Dans la mesure où il y a pour un historien cette capitalisation, il y a aussi un moment où il faut s'arrêter de courir pour exploiter ce que l'on a accumulé durant sa course.

F.V. — Et tu es au moment où tu as envie de t'arrêter de courir ? Envie de faire retraite, d'entrer dans ta bibliothèque ?

A.P. — Je suis au moment où j'ai envie d'entrer dans mes notes.

Propos recueillis par F. VANISCOTTE

P.S. : Nous croyons faire notre vie, mais les circonstances en décident. Un dimanche de mai, le téléphone sonne : le nouveau Premier Ministre me demande d'entrer dans son équipe. Sa confiance m'honore ; son appel me touche. Comment refuser l'occasion que je n'ai pas créée, mais qui s'offre, d'œuvrer, à ma place, à la rénovation de notre système d'enseignement ? Ce serait renier la moitié de ma vie au nom de l'autre. Et voilà une existence qui bascule. J'entrerai plus tard dans mes notes.

A.P. — 13 juin 1988.



PRATIQUES DE FORMATION

Le lecteur trouvera ici :

- des comptes rendus d'expérience de formation, de pratiques innovantes, voire provocantes ;*
- des analyses et des évaluations, individuelles ou collectives, de processus de formation ;*
- des bilans portant sur des fonctionnements d'équipes ou d'institutions ;*
- des présentations critiques de politiques ou de stratégies de formation.*

PARADOXES D'UNE OPÉRATION INSTITUTIONNELLE D'ÉVALUATION QUI S'APPUIE SUR UNE DÉMARCHE DE RECHERCHE : L'ÉVALUATION AU CE2

Adrien COLNET

Résumé. En septembre 1986, la Direction des Écoles lance une opération « Évaluation au CE2 », qui vise à faire s'approprier par les maîtres de l'école élémentaire une démarche d'évaluation formative, démarche nouvelle pour une grande majorité d'entre eux.

Un enseignant qui a participé à l'opération nous explique les difficultés à faire passer les démarches de la recherche dans une opération menée institutionnellement. En effet, la démarche de recherche se vit dans l'intimité de la conviction ; fruit d'initiative personnelle, elle se déroule dans le temps sans échéances. L'opération institutionnelle requiert d'être structurée à l'aide de directives imposées sur un calendrier précis à des moments donnés du cursus scolaire.

L'auteur nous invite à réfléchir sur les conditions d'une véritable articulation entre la recherche et l'institution.

Abstract. In septembre 86, the ministry of Education (Schools Department) launched an operation called « assessment in CE2 » (4th year of primary school) which aims at making teachers of the elementary school acquire an assessment skill, which is still little in use among the large majority. A teacher who took part in this operation explains to us the difficulties he had to make people understand the research process in an institutional action. Indeed, the research process is experienced within the intimacy of conviction, as a product of one's own initiative, it develops throughout the time without a schedule. The institutional action has to be structured with the help of instructions set on a precise timetable, on the appointed dates in the school cursus. The author invites us to think about the conditions that are necessary to a real articulation between research and institution.

La présente étude voudrait cerner et décrire les problèmes rencontrés par la mise en œuvre, sur le terrain et à grande échelle, d'une innovation pédagogique née de la recherche. Elle souhaite le faire grâce à la présentation d'un exemple précis: celui de l'opération *Évaluation au CE2*, lancée par la Direction des Écoles du ministère de l'Éducation nationale, en septembre 1986. Cette opération visait à faire s'approprier par les maîtres de l'école élémentaire une démarche d'évaluation nouvelle pour une grande majorité d'entre eux: celle de l'évaluation formative.

Il convient d'abord de rappeler qu'en France une innovation pédagogique, quelle qu'elle soit, a de fortes chances de rester expérience isolée ou vœu pieux théorique si elle n'est pas lancée et soutenue par une volonté institutionnelle. Il en résulte, à côté d'avantages certains, toute une série de difficultés, d'amalgames, d'obstacles et de blocages possibles qui risquent, à chaque instant, de fausser jusqu'au sens même des innovations envisagées.

Mais il convient également de remarquer que le thème de l'évaluation est sans doute l'un de ceux à propos desquels peut le mieux s'observer le jeu subtil qui ne cesse de lier, dans l'évolution même de la pédagogie, la recherche, le champ institutionnel et la pratique concrète des maîtres.

1. LES MAÎTRES ET L'ÉVALUATION

L'évaluation des élèves constitue sans doute le noyau le plus intime de toute pratique pédagogique individuelle. Elle confine chacun dans l'espace le plus solitaire de son métier. Évaluer, en effet, au

sens le plus généralement répandu, c'est, à un moment donné, repérer un élève dans une progression de savoir, en fonction d'objectifs définis d'abord à l'échelon national. C'est également situer les élèves les uns par rapport aux autres, en fonction de normes établies, de performances attendues. Pour évaluer, le maître enregistre donc des résultats, établit des constats, dresse des bilans. C'est dire combien il se sent, peu à peu, investi d'une lourde responsabilité. À un moment ou à un autre, l'évaluation débouche sur des prises de décision nécessaires. Et ces décisions engagent souvent fortement l'avenir des élèves. On comprend alors comment, à partir de là, peuvent s'installer les germes de nombreuses situations conflictuelles avec tous les partenaires des maîtres, qu'il s'agisse des parents ou qu'il s'agisse des collègues, notamment des collègues de niveaux supérieurs.

Mais on comprend également comment l'évaluation prend obligatoirement le visage d'une auto-évaluation. Cette évaluation interne à l'école se redouble au niveau même de chaque enseignant. Au travers de l'évaluation qu'il fait de ses élèves, l'instituteur ou le professeur est porté, tout naturellement, à s'évaluer lui-même. Chaque maître aime savoir et veut savoir si l'enseignement qu'il dispense est satisfaisant et si ce qu'il fait va dans le bon sens. Tout l'environnement social de l'école fait pression dans cette même direction. Gouvernement, autorités administratives, monde de l'économie, associations corporatives, parents, médias, portent une attention de plus en plus grande et de plus en plus vigilante à l'efficacité et à la qualité de l'enseignement. Désormais, le consensus est général : éducation et formation conditionnent le développement de toute société. Il en résulte une évaluation externe constante, omniprésente, qui renvoie sans cesse le maître à lui-même, par l'intermédiaire de ceux dont il a la charge.

On aperçoit mieux, dès lors, comment le thème de l'évaluation, même si la définition et les contours de celle-ci restent flous et confus, est un thème implicitement ou explicitement présent dans toute réflexion des maîtres sur leur métier. Mais c'est un thème délicat, dont on devine qu'il touche chacun dans ce qu'il a de plus fragile et de plus vulnérable. L'évaluation expose forcément au regard de l'autre, au jugement de l'autre, qu'il s'agisse de tiers doués de compétence et d'autorité ou qu'il s'agisse tout simplement de ceux qui, dans la société et au nom de son avenir, interpellent l'école. Si bien qu'on ne sait jamais comment se conjuguent exactement, pour chacun, les trois axes de l'évaluation communément entendue : évaluer, s'évaluer, être évalué...

Une initiative institutionnelle concernant ce thème ne peut donc pas manquer de faire surgir, enchevêtrées et se renforçant l'une l'autre, toutes ces difficultés. Parler d'évaluation aux maîtres, c'est les renvoyer à ce qui est au cœur même de leur métier. Mais c'est aussi les renvoyer à toute une série de représentations, rarement projetées au grand jour, plus rarement encore analysées. C'est enfin les renvoyer à ce par quoi, dans l'exercice quotidien de leur tâche, ils entrent dans la sphère d'un certain pouvoir qui les rassure et les fragilise. L'initiative de la Direction des Écoles, en septembre 1986, a effectivement rencontré tous ces problèmes et le parti pris de tenter de faire s'approprier par les maîtres une démarche nouvelle connue sous le nom d'évaluation formative, n'en a gommé aucun, bien au contraire.

2. ÉVALUATION NORMATIVE ET ÉVALUATION FORMATIVE

Depuis des décennies, l'évaluation, même si quelques timides remises en cause portant sur des modalités de notation, sur l'opportunité des moyennes et des classements se sont fait jour, obéit à des mécanismes et à des procédures bien déterminés, inséparables en fait de conceptions arrêtées sur l'apprentissage et la maîtrise graduée du savoir.

À travers une série de contrôles qui proposent aux élèves une gamme de performances, elle établit, par rapport à des normes de réussite, un certain nombre de constats. Ce faisant, elle accrédite volontiers l'idée que la progression d'un élève consiste en la juxtaposition de segments d'apprentissages cernés en termes d'acquisitions de contenus. Le découpage des programmes, qui offre une succession de savoirs ordonnés mais apparemment distincts, la nécessaire division de la scolarité en cycles et en niveaux, le rythme même de la vie de l'école, partagée en années et en trimestres, contribuent sans aucun doute à renforcer ce caractère discontinu des progressions vécues à travers les apprentissages. Pis encore, c'est cet apprentissage lui-même qui est interprété en termes de fragmentation linéaire. Les évaluations successives apparaissent donc comme l'aboutissement de processus terminés. Elles risquent sans cesse de colorer alors tout jugement d'une vision passéiste. Dès qu'une difficulté, un obstacle, un échec semblent bloquer l'avenir, insidieusement naissent des attitudes de pesanteur et d'inertie. Une telle évaluation engendre facilement le fatalisme, justifie peu à peu les « à quoi bon ! » et entraîne vers de moindres exigences.

L'évaluation formative tourne le dos à cette démarche. Elle maintient l'exigence, en l'éclairant, et, surtout, en essayant de lui

donner les moyens d'être satisfaite même en cas de difficulté. Elle aussi, certes, dresse des bilans et établit des constats. Elle aussi enregistre réussites, échecs ou obstacles. Mais elle ne fait pas de ces bilans et de ces constats le terme d'une étape ou l'aboutissement d'un processus. Bien au contraire ! Elle interprète les résultats enregistrés en termes d'avenir. Il lui suffit pour cela d'en conduire une analyse lucide et rigoureuse. Réussites ou échecs, aisances ou difficultés ont des causes et s'expliquent. En un mot, ils sont riches de significations pédagogiques. Trois directions principales peuvent guider cette analyse : celle des acquis eux-mêmes, celle des modes d'acquisition des savoirs, qu'il s'agisse aussi bien d'attitudes méthodologiques que de prises de confiance, celle enfin des stratégies mises en œuvre par le maître et sous-tendues par sa didactique et, en deçà, par ses représentations des connaissances, de la discipline enseignée et de ses élèves. Cette analyse enfin resterait à son tour lettre morte si elle n'ouvrait pas la voie à de nouvelles activités, à des rythmes différents de progression, à des reformulations d'objectifs ou à d'autres modes de conduite de classe. Elle débouche donc sur une action pédagogique régulée.

L'évaluation formative n'est donc plus le terme d'un moment d'apprentissage qui viendrait briser la continuité et la globalité de ce dernier. Au contraire, elle affirme cette continuité et cette globalité, les confirme et les renforce. Elle s'intègre à l'apprentissage : elle en fait littéralement partie grâce au dialogue profond qu'elle invite le maître à nouer avec ses élèves. Elle réclame pour se développer et pour être véritablement formative, la durée.

Nous en savons désormais suffisamment pour comprendre les réactions qu'une initiative institutionnelle tendant à promouvoir sur le terrain ce type d'évaluation, pouvait susciter. Ces réactions se sont développées essentiellement à deux niveaux :

— pour une part importante, elles relèvent des remises en cause et des changements d'attitudes et de mentalité pédagogique que ne peut manquer de susciter l'appropriation d'une telle démarche nouvelle ;

— pour une autre part, tout aussi importante au moment de l'accueil réservé à une telle initiative, elles s'expliquent par la contradiction difficilement contournable lors d'une première approche, entre les exigences d'une opération institutionnelle et la philosophie de la démarche pratique que cette opération vise à instaurer.

3. L'ANTINOMIE OPÉRATION-DÉMARCHE

À la rentrée de l'année scolaire 1986-1987, la Direction des Écoles lançait donc l'opération *Évaluation au CE2* qui visait à faire s'approprier, par les maîtres des écoles élémentaires, une démarche d'évaluation nouvelle pour une grande majorité d'entre eux. Le ministère déployait son action selon deux axes principaux.

D'une part, il utilisait les procédures qui lui sont habituelles. Ce faisant, il donnait à l'opération une certaine forme. Il l'inscrivait avec fermeté dans le champ institutionnel. Il dessinait pour elle, à plus d'un point de vue, des contours souvent précis. Des circulaires, échelonnées dans le temps, définissaient des intentions, incitaient à des réalisations, prévoyaient des échéances.

D'autre part et en même temps, il s'appuyait sur un contenu, fruit de la recherche et du travail d'un groupe de réflexion réuni régulièrement pour ce projet tout au long de l'année 1985-1986. Ce contenu, présenté sous la forme d'une fiche-complément aux Programmes et Instructions de 1985, offrait un guide méthodologique articulé selon trois volets :

- a) une présentation générale de l'évaluation formative ;
- b) la structure de l'outil pratique proposé aux maîtres ;
- c) des illustrations concrètes empruntées à l'expression écrite, à la numération et à la géométrie.

En fait, comme toujours en pareil cas, ces deux axes étaient étroitement associés. L'opération tenait, de la démarche nouvelle à instituer, son véritable sens. Au rebours, la démarche tenait, de l'opération, la condition nécessaire de sa mise en œuvre. Or, leurs interactions ont été bientôt ressenties comme des interférences nuisibles puis comme de véritables gênes. C'est que, parlant pourtant de la même chose, les circulaires de l'institution décideuse et la fiche du groupe de travail chercheur ne se situaient pas exactement au même niveau dans la visée de leur cible commune. Alors, tout ce qui, au mieux, aurait pu être interprété en termes de dialectique, a été dénoncé comme paradoxe, ambiguïté, voire contradiction et incohérence...

Les deux analyses qui suivent tentent de résumer ces interactions. Leur parallélisme aide des mises en correspondance évidentes et, ce faisant, facilite l'émergence des points de fixation des ambiguïtés ou des contradictions ressenties. Deux thèmes principaux ordonnent ces observations. Le premier concerne des sensibilités et des

prises de position différentes par rapport au temps, selon qu'on privilégie l'instant ou la durée. Le deuxième concerne la pratique du métier, selon qu'elle est perçue davantage comme captive d'une structure institutionnelle ou comme espace de déploiement d'une initiative individuelle et libre.

Présentée par une fiche-complément aux Programmes Officiels de 1986, la démarche :

1) apparaît essentiellement comme liée à une pratique fortement individualisée :

- elle se vit donc dans l'intimité d'une conviction et d'un choix qui engagent les maîtres considérés comme des personnes ayant en charge d'autres personnes ;

- elle en appelle néanmoins à la responsabilité professionnelle de chacun ;

- elle respecte et exprime la liberté méthodologique de tous ;

- elle se développe donc tout entière dans le champ, encore souvent présenté comme clos, des initiatives personnelles.

2) Cette démarche privilégie des temps longs :

- elle veut en effet s'inscrire tout au long du cursus scolaire sans jamais privilégier a priori aucune de ses étapes. Tous les cours et tous les maîtres se trouvent donc concernés au nom de la continuité des apprentissages et du déploiement des actions de régulation, aussi bien en amont qu'en aval du niveau évalué ;

- en conséquence, la démarche en elle-même ne saurait se préoccuper ni de calendrier, ni d'échéances. Elle exige simplement que toutes les étapes soient effectivement mises en œuvre et de façon ordonnée.

3) La démarche ne peut donc être elle-même que si elle est assurée de se développer dans la durée. Il en résulte un certain nombre de conséquences importantes :

- la démarche est faite de procédures entièrement nouvelles, nettement différentes, dans leur esprit comme dans leur signification, des formes d'évaluation habituellement pratiquées ;

- à terme, elle débouche sur un renouvellement et une remise en cause profonde des attitudes et des comportements, en liant de façon permanente ces procédures à la pratique quotidienne de la classe ;

- elle doit aboutir, en fin de compte, à l'émergence d'une mentalité pédagogique singulière.

Or, tous ces caractères se trouvent contredits et niés, au moins en apparence, par les contours et les exigences de l'opération lancée par la circulaire du 16 septembre 1986.

1) Lancer une pratique nouvelle grâce à une opération, c'est bien évidemment la situer dans le cadre du système institutionnel.

— C'est immédiatement s'exposer à la faire percevoir comme parachutée, décrétée d'en haut, froidement, de l'extérieur ;

— c'est la livrer sous la forme d'un dispositif bien structuré, d'un ensemble de directives imposées, dans la méconnaissance la plus complète des servitudes concrètes du travail quotidien ;

— c'est enfin permettre à son endroit, comme c'est d'ailleurs souvent le cas, l'intrusion d'une dimension médiatique.

2) De plus, l'opération privilégiée, pour la mise en œuvre de l'innovation qu'elle désire installer, des temps courts :

— elle demande qu'on agisse à un moment donné du cursus scolaire, en l'occurrence au début du Cours Élémentaire 2^e année.

Elle limite donc son champ d'action à un niveau, à un moment de ce niveau et par voie de conséquence, à un certain nombre de maîtres et d'élèves ;

— elle demande également que soit respecté un calendrier précis. Elle fixe des échéances rapprochées, contenues dans la première moitié du premier trimestre. Elle incite par là à limiter la démarche d'évaluation formative à ses premières étapes et favorise ainsi sa confusion avec l'évaluation normative.

3) Par ces deux exigences, l'opération, dès son lancement, suggère le ponctuel. Les réactions faites alors le démontrent amplement.

— On a ainsi donné corps à toutes sortes de résistances qui ont eu beau jeu de dénoncer la lubie, le gadget et la mode ;

— on a aidé à réduire la démarche aux étapes qui l'apparentent formellement à l'évaluation normative. D'où l'impression, souvent ressentie par les maîtres, du déjà vu. D'où parfois également un certain agacement, voire une certaine irritation à s'entendre rappeler de façon solennelle une préoccupation quotidienne et une pratique tout à fait courante ;

— l'institution, somme toute, a laissé penser que la nouvelle démarche n'était qu'une technique, une procédure, n'affectant en rien l'esprit de l'évaluation ordinairement mise en œuvre dans les classes.

4. RECHERCHE, INSTITUTION ET PRATIQUE

Ce rapide aperçu des contradictions ressenties par les maîtres chargés d'accueillir et de mettre en application sur le terrain une pratique pédagogique nouvelle conduit à faire un certain nombre d'observations. Et ces observations concernent bien les rapports qui lient la recherche pédagogique d'une part et la pratique d'autre part,

ces rapports étant rarement directs, mais supposant presque toujours un intermédiaire obligé: le système institutionnel responsable de l'éducation.

a) Nous ne soulèverons pas ici les problèmes nés des antinomies qui peuvent exister entre une recherche essentiellement libre dans le choix de ses domaines comme dans celui de ses références, et une institution soucieuse avant tout des objectifs qu'elle doit à ses cadres d'action comme à son propre encadrement, national, politique ou autre. Il nous suffit de pressentir qu'il paraît difficile à un système institutionnel responsable, de ne pas interférer avec les intentions, voire les contenus, d'une innovation pédagogique née de la recherche, à partir du moment où il s'en saisit pour la diffuser.

b) Par contre, les remarques que nous a incité à faire le va-et-vient entre le ponctuel et le durable méritent qu'on s'y arrête quelque peu. D'une part, en effet, la recherche est un processus continu. Elle n'en finit pas et n'en finira jamais, emportée qu'elle est par le mouvement des sociétés, des technologies et des sciences, de proposer de nouvelles approches, de nouvelles méthodes, de nouvelles accentuations et de nouvelles conceptions d'acquisition du savoir. D'autre part et en même temps, cette recherche invite et ne cessera d'inviter davantage à des remises en cause d'attitudes, de comportements, voire de mentalités, plutôt qu'à l'appropriation superficielle de nouvelles procédures techniciennes.

L'institution, elle, ne peut répercuter tous ces résultats que sous une forme essentiellement discontinue. Elle lance forcément, et souvent à un rythme soutenu, une série d'opérations qui visent tour à tour les différents champs de la pédagogie. Ce faisant, elle focalise l'attention et sollicite un effort déterminé sur des altérités successives. Le vocabulaire a beau essayer de renouveler l'intérêt. Les opérations lancées dans le fracas de la solennité deviennent bientôt routinières. Les maîtres, pourtant avides de nouveautés dont ils ressentent un impérieux besoin, regardent, désabusés, la valse des priorités éphémères. S'ils s'élancent sur la piste, ils ont à peine le temps d'y esquisser quelques pas que, déjà, d'autres musiques sont dans l'air... Ils ne retiendront, en fin de compte, que quelques notes de ritournelles, avant de se retirer dans un scepticisme prudent et, faut-il l'ajouter, souvent désabusé...

c) On peut ici tenter un bilan sommaire. Une recherche qui ne débouche pas sur des applications effectives reste une entreprise stérile. Une décision institutionnelle n'est pas suffisante pour faire

passer, dans la pratique, une innovation, aussi souhaitable soit-elle. L'opération « évaluation au CE2 » a fait clairement émerger, à cet égard, les besoins du terrain.

D'abord elle a montré l'importance du travail de sensibilisation conduit, en l'occurrence, par les équipes de circonscription. Sensibiliser signifie alors essentiellement décrypter les documents et les messages officiels et, par voie de conséquence, dédramatiser, dépassionner avant de guider des essais de réalisation dans les écoles.

Elle a révélé ensuite la nécessaire relève de ce premier travail par une formation plus profonde grâce à la mise en place de stages modulables à chaque fois selon les habitudes et les exigences locales, et la constante intégration des travaux de recherche dans les plans de formation initiale.

Elle a enfin mis l'accent sur les dimensions relationnelles de toute remise en cause véritable, qu'il s'agisse de la simple circulation de l'information, de l'organisation de l'échange des travaux, de la diffusion des expériences, de la confrontation des idées ou du partage des appréhensions et des espoirs. À tous points de vue, des structures et des moyens doivent être prévus pour permettre, d'une manière ou d'une autre, à tous les partenaires concernés, de se rencontrer.

C'est sans doute à ce niveau qu'un travail important de réflexion doit être conduit et que des décisions doivent être prises. Il est sûrement vain de vouloir changer quelque chose à l'école, aussi bien intentionné soit-on, du côté de la recherche comme du côté de l'institution, si on ne s'est pas donné d'abord les méthodes et les moyens grâce auxquels les changements souhaités doivent être concrètement introduits. Seule, la recherche ne satisfait que les rêveurs. Seule, l'institution légifère dans le vide. Leur complémentarité apparente est séduisante : elle ne suffit pas. C'est à leur véritable articulation qu'il faut réfléchir si l'on veut réhabiliter l'idée d'une évolution efficace de l'école.

Adrien COLNET

POUR UNE FORMATION DES PROFESSEURS DE MATHÉMATIQUES

Denise MAHIEU

Résumé. Pour enseigner les mathématiques, suffit-il d'avoir le « don » et la « passion » ? Les mathématiques seraient une matière indépendante du sujet qui la pense. Denise Mahieu, elle-même, professeur de mathématiques, nous démontre qu'il n'en est rien. Dans leur histoire, les mathématiques ont toujours été liées aux individus qui les ont produites. Les relations que les personnes entretiennent avec cette matière sont fonction des valeurs culturelles et sociales. Les enseignants ont tendance à se situer selon deux modes pédagogiques extrêmes : le mode rigoriste et le mode créateur, poète. On comprend alors que la triangulation élèves, professeur, mathématiques soit difficile. L'auteur propose donc une formation qui viserait à une prise de conscience de tous ces phénomènes.

Abstract. Are « gift » and « passion » sufficient for teaching mathematics ? Mathematics would be a subject independent of the individual who thinks it. Denise Mahieu, a mathematics teacher herself, proves this idea to be wrong. Throughout their history, mathematics have always been related to the persons who have elaborated them. The relations that people have with this subject depend on cultural and social values. The teachers stand between two extrem pedagogical modes : the rigorist and the creative, poetic one. So it may be easily understood that the pupils, teacher, mathematics triangulation is a difficult one. The author suggests therefore a teacher training which would aim at making people realize all these phenomena.

1992 est proche. La comparaison des formations pédagogiques des professeurs français avec celle de nos voisins ne risque-t-elle pas d'être douloureuse ? Pour ce qui concerne les collèges et les lycées, nous sommes sur ce point « en queue de peloton » (1). Parmi les professeurs, il en est qui sont peut être plus concernés que d'autres par cette réflexion amère : ce sont les professeurs de mathématiques. Ils furent, et sont toujours, des espèces de demi-dieux, sur les bords de qui les fées étaient présentes, heureux détenteurs de cette fameuse « bosse des maths », pour lesquels toute formation pédagogique est superflue puisque l'acquisition des maths, jeu de pur esprit, est plus ou moins liée à l'existence de ce don. Pour caricatural qu'il soit, ce schéma est, de plus, renforcé par deux phénomènes de société

(1) D'après un article paru dans le Monde de l'Éducation n° 145, janvier 88 : Quelle formation pour les professeurs de demain ?

qui décuplent le problème : la nécessité qu'il y a à accroître la formation scientifique des jeunes et la difficulté croissante à recruter des professeurs de mathématiques.

L'essentiel des aspects de mon questionnement réside sans aucun doute, du côté de mon histoire personnelle. Élève que l'on disait douée en mathématiques, j'ai longtemps cru à l'enchaînement inéluctable « don-passion », jusqu'au jour où la passion, telle une braise ternie par l'eau, s'est refroidie. J'ai compris plus tard que ma vérité et, partant, peut-être celle des autres, était plus proche d'un renversement des propositions en « passion-don », ou plus exactement « passion-capacité à ». Se pose alors la question de l'origine de la passion. Pour ce qui me concerne, et malgré la difficulté qui existe à lever le voile sur les ressorts de nos passions, je crois pouvoir dire que j'étais littéralement fascinée par la rigueur et le côté inéluctable, indiscutable, des mathématiques. Elles représentaient pour moi une image de perfection qui force à une soumission admirative et muette, tout en permettant, de temps en temps, quelques petits pas de danse dans ce ballet à la beauté magique et envoûtante. Cette passion fut renforcée par deux éléments catalyseurs fondamentaux : un professeur femme qui resta longtemps pour moi un modèle identificatoire évident, et l'euphorie gratifiante d'une réussite non ébranlée pendant de nombreuses années.

En tout état de cause, cette passion a joué pour moi... et certainement pour d'autres, le rôle de « l'énergétique de l'intelligence » (pour reprendre une expression piagétienne) assurant les activités identificatoires de l'être qui se construit et servant l'équilibre toujours précaire des psychismes qui s'élaborent.

Plus tard, mon expérience de professeur de mathématiques m'a confirmé ces propos de la première heure, me montrant que l'appétit ou non pour les mathématiques, était sous-tendu par le réseau des relations profondes avec la famille, le professeur, voire avec les autres élèves.

Ce contexte réflexif m'a amenée à mieux comprendre la nature des mathématiques, leur investissement par élèves et professeurs et... en conséquence à imaginer quelques propositions de formation visant à compléter les apports didactiques

I. DE L'IRRATIONNEL DANS LES MATHÉMATIQUES ?

Les mathématiques ne seraient-elles donc pas ce « jeu de pur esprit » auquel les professeurs se disent si fortement attachés ? Trois directions de réflexion permettent d'étayer cette idée :

- la constitution de l'édifice mathématique ;
- la relation mathématiques et élèves ;
- la relation mathématiques et professeurs.

I.1. La constitution de l'édifice mathématique

Le survol saisissant de plus de 2 000 années d'histoire mathématique permet de relativiser la place du sujet cognitif dans l'appropriation des mathématiques par les hommes, et de mieux comprendre le mode d'investissement de cette matière génératrice de passions contraires.

I.1.a. *Mathématiques et mathématiciens*

Il existe une dialectique entre l'idée de la nature des mathématiques à une époque donnée et la relation du mathématicien à cette matière.

De l'Antiquité au XIX^e siècle, les mathématiques sont synonymes de vérité, vérité reflet du Divin dans la perspective platonicienne qui règne jusqu'au Moyen Âge. Elles deviennent vérité obtenue par la puissance du raisonnement à partir de Descartes. Miroir révélateur de l'harmonie divine, le sujet de l'Antiquité devient, au XVII^e siècle, serviteur du mouvement rationaliste, sujet exclusivement cognitif prétendant décrire le monde à l'aide des théories mathématiques.

Cette aspiration à la rigueur est combattue parallèlement par *les mouvements empiriste et matérialiste* qui, sous la houlette de Lucke Hubbe, les Encyclopédistes, et Stuart Mill réhabilitent le sujet perceptif dans l'élaboration des sciences.

La marche vers le *formalisme* est cependant inéluctable et le paroxysme est atteint lorsque les mathématiques deviennent une vérité pour elle-même, ensemble de structures qui se « parlent » à l'aide d'un « langage » particulier (axiomatique de laquelle dérivent des propositions non contradictoires : école de Bourbaki).

I.1.b. *Les aléas de la production mathématique*

Si nous fixons le projecteur non plus sur l'évolution de la rigueur mathématique et la place qu'elle laisse aux mathématiciens, mais sur les grands développements des mathématiques, plusieurs phénomènes sont la preuve que d'autres éléments que des apports rationnels en ont jalonné la construction.

Dans le domaine de l'histoire des nombres, un bref panorama nous montre que, pris dans la sensibilité corporelle (on pense plus particulièrement aux unités de mesure comme le pouce, l'empan, le pied, etc.) pour répondre aux nécessités des hommes lors du passage d'une économie de « troc » à des échanges commerciaux plus élargis, les nombres sont devenus, dans une accélération spectaculaire à partir du XVI^e siècle des structures abstraites déconnectées du réel ; elles ne pouvaient trouver un écho que dans les dispositions cognitives du sujet.

L'analyse du développement de la géométrie souligne également un primat perceptif puisque le « géométrique » est antérieur au « numérique ». Après la géométrie classique complétée par les géométries euclidienne et projective, le tournant décisif effectué avec la théorisation des géométries non euclidiennes de Lobatchewski et Riemann réaffirme la toute puissance du « cognitif » en admettant toutefois qu'il puisse être servi par un certain côté « poète » (qui ouvre à la capacité d'imaginer comme possible ce qui est démenti par la perception directe).

Ainsi, si la « création mathématique » apparaît donc essentiellement comme le produit du sujet cognitif, perceptif et social, ces deux derniers aspects ne servant en quelque sorte que de catalyseur au premier, certains éléments mathématiques restent empreints de toute une aura d'irrationnel qui corrige quelque peu cette impression.

I.1.c. *Le symbolisme inattendu de certaines notions mathématiques.*

Le nombre d'or (φ) ou section d'or, défini par Euclide (—330 —270) fut l'objet, de la part des Anciens, d'un véritable culte, qui se perpétue avec autant de passion jusqu'au Moyen Âge.

Symbole donné aux hommes par l'Être Suprême, ce nombre d'or inscrit dans l'architecture devait assurer une médiation entre Terre et Dieu. « Cette superstition érigée en système » (1) n'explique cepen-

(1) M. BOLL. — *Histoire des Mathématiques*. — Que sais-je, PUF, 1981.

dant pas pourquoi on retrouve des traces du nombre d'or dans la matière vivante (implantation des feuilles autour de la tige de certains végétaux ; proportions du corps humain ; formes étoilées ou spiralées du plus petit virus à la plus grande galaxie).

Parallèlement, les figures géométriques de base : cercle, carré, rectangle, croix, véhiculent à travers les époques et les lieux un symbolisme tout aussi prégnant.

Par ailleurs, l'utilisation symbolique du cercle et du carré se retrouve dans divers signes nés à travers le monde à différentes époques : le chrisme, le mandala, la croix celtique, ainsi que dans certaines formes de l'art contemporain telles les œuvres des adeptes de l'école de Bauhaus, Mondrian et Seurat.

Ces exemples attestent de la nécessité pour les mathématiques, de trouver leur équilibre entre deux pôles complètement opposés : la recherche d'une rigueur toujours accrue et la persistance d'un symbolisme à coloration mystique. Essayons, afin de mieux dégager les éléments nécessaires à une formation des professeurs de mathématiques, de décrire quelques aspects du contact des partenaires du champ pédagogique avec cette matière ... ambiguë.

I.2. Mathématiques, élèves et professeurs

I.2.a. *Mathématiques et élèves*

Deux thèmes, entre autres, m'ont semblé fondamentaux pour essayer d'éclairer la nature de la relation des élèves aux mathématiques. Ils sont induits par l'observation de mes propres élèves :

— l'un concerne la capacité de symbolisation de l'individu, qui ne ferait appel qu'à son « intellectualité » ;

— l'autre en réfère à la variable sexuelle.

Va-t-on de la même manière vers les mathématiques selon qu'on est fille ou garçon ?

Pour le premier, il s'agit d'étudier le pouvoir « communicationnel » des mathématiques ou, plus précisément, de comprendre si le symbolisme mathématique ne parle qu'au sujet cognitif.

L'analyse comparée de manuels destinés aux élèves et du langage utilisé par les élèves eux-mêmes dans leurs copies, montre qu'alors même que le langage utilisé dans les livres est un mélange de formalisme et de langue naturelle utilisée de façon spécifique (formes impersonnelles évinçant le sujet de l'énonciation, mode passif domi-

nant, multiples sujets souvent éloignés du verbe), le langage et la formulation utilisés par les élèves témoignent constamment de leur réinsertion « affective » dans le contexte (remplacement et déformation des mots; attribution d'un autre sens aux mots ou aux symboles; utilisation inattendue de mots de la langue naturelle dans un contexte mathématique).

Il y a là, malgré les garde-fous posés par le « style » mathématique, irruption dans et à propos du contexte mathématique, de la parole d'un autre sujet que le sujet cognitif.

Pour la deuxième composante, il s'agit d'essayer de comprendre ce qui sous-tend un constat banal: les filles réussissent moins bien en mathématiques que les garçons (constat confirmé par une enquête internationale (1). En essayant, sinon de dépasser, tout au moins d'approfondir une causalité de type culturel ou sociologique, l'analyse comparée d'entretiens de filles et garçons, réussissant ou non en mathématiques, m'a permis de dégager trois hypothèses explicatives.

— *La constitution du « sexe psychologique »*, déterminante par rapport aux choix culturels, laquelle se construit dans la subtilité des échanges de l'enfant et de la mère (vie prénatale et naissance), et dans la complexité des identifications parentales.

— La mise en parallèle des notions d'*activité-passivité* d'une part, et de *masculinité-féminité* d'autre part, aide également à éclairer les sources des qualités du contact avec les mathématiques (lesquelles, dit-on, requièrent un certain activisme et, partant, une certaine masculinité (?) pour être saisies).

— Enfin, la représentation des *notions de vie et de mort* s'inscrit différemment dans la dialectique sujet-sexué-rapport aux mathématiques, l'arithmétisation croissante des mathématiques pouvant être comprise comme un processus mortifère dans lequel la femme, berceau de la vie, pourrait difficilement s'investir, alors que l'homme y trouverait une toute puissance quasi phobique qui lui ferait oublier, pour un temps, sa propre mort.

(1) IEA: International study of achievement in mathematics. Stockholm: Almquist et Wiksell, 1967, complété et corrigé par le même type d'étude mené sur le cas français et rapporté par D. Robin et E. Barrier in Collection Rapport de recherche, Paris, INRP, 1985, n° 8.

Ces derniers auteurs ont des conclusions plus nuancées sur les résultats comparés filles/garçons: aussi sommes-nous encouragés à travailler encore sur ce problème.

I.2.b. *Mathématiques et professeurs*

Toutes les remarques faites à propos des élèves restent valables pour les professeurs qui furent, en règle générale, de bons élèves en mathématiques.

Ce sont des personnes qui, dans leur développement personnel, ont eu et ont encore besoin de surinvestir cette matière. Elles ont pu le faire sur des modes différents, les plus extrêmes étant :

— le *mode rigoriste*, investissement-défense utilisant le garde-fou maniaque de l'hyper rigueur du symbolisme, générant ou renforçant des personnalités obsessionnelles ;

— le *mode créateur*, libre de toute entrave qui, privilégiant l'intuition imaginative, concourt à renforcer des personnalités « hors du réel », espèces de « professeurs-nimbus » dont la sympathique fantaisie inspire l'indulgence.

Entre ces deux pôles extrêmes, toutes les nuances peuvent bien sûr être représentées, résultats inconscients d'un long processus de formation et d'équilibration progressive de l'individu.

I.2.c. *Mathématiques, professeurs et élèves*

Triangulation difficile ou au contraire aisée, selon que les attentes, représentations et investissements des différents partenaires vont se « reconnaître » ou, au contraire, diverger complètement.

Le rôle du professeur, facilitateur de l'appropriation par l'élève du savoir se voit bien souvent détourné de cette fonction, faute d'une réflexion aussi objective que possible sur les raisons du choix du métier d'enseignant (et plus particulièrement de la matière enseignée) d'une part, et sur les représentations que peuvent avoir les apprenants de cette matière, d'autre part.

L'enseignement des mathématiques n'échappe pas à cette remarque. La manière dont les professeurs surinvestissent « leur » matière induit leur réalité pédagogique. Telle personnalité privilégiera l'aspect formel, le « tout ou rien » des mathématiques, en un mot leur côté castrateur, renforçant par là même les défenses de l'apprenant pour qui cet aspect constituait déjà une barrière angoissante. Une non-communication s'installera, fixant chacun sur ses positions et son mode d'être d'autant plus « cristallisé » qu'il aura servi d'étai à la construction de la personnalité concernée.

À l'opposé, tels autres enseignants privilégieront l'intuition ainsi que les démarches personnelles et imaginatives. Dans leurs cours, le climat est détendu, les élèves ont droit à la parole, même si celle-ci n'a pas le formalisme habituellement requis. L'empathie est sans doute parfaite avec les élèves du même type ; mais qu'en est-il de ceux qui attendent des mathématiques un cadre rassurant, une matière qui satisfasse leur poursuite de l'absolu, ou, plus prosaïquement, la concrétisation sublimée d'une frontière, d'une résistance solide, symbole d'un interdit présentant la double qualité d'être inépuisable et structurant.

Ce « balayage » rapide des interférences entre personnalités des professeurs et élèves, par mathématiques interposées, soulève directement le problème de la formation pédagogique des professeurs de mathématiques.

II. QUELLE FORMATION PÉDAGOGIQUE POUR QUELS PROFESSEURS DE MATHÉMATIQUES ?

II.1. Formation initiale

Elle viserait à satisfaire un double objectif : prise de conscience par les futurs professeurs, de l'ambiguïté de la nature profonde des mathématiques et, dans un deuxième temps, réflexion sur leur propre engagement par rapport aux mathématiques.

II.1.a. *Des professeurs conscients du fait que les mathématiques ne sont pas exclusivement un jeu de pur esprit.*

Ce but pourrait être atteint, par exemple, par la mise en parallèle de deux approches : l'une historique, l'autre plus individuelle, les deux visant à dégager les modalités de construction du savoir mathématique.

L'histoire des mathématiques pourrait être étudiée avec profit, non comme une succession chronologique d'acquisitions successives, mais plutôt comme une propédeutique de la pédagogie. En effet, la connaissance et l'analyse des grands mouvements de la pensée mathématique, ainsi que celle de la vie des grands mathématiciens, montre qu'au-delà de la linéarité apparente du mouvement, il y eut des résistances, de longs piétinements, suivis de véritables sauts épistémologiques, tous effets inattendus attestant des influences profondément humaines sur la construction du savoir mathématique. En effet, si les mathématiques n'étaient qu'une production exclusive de

l'intelligence, elles auraient un développement uniforme qui serait le fruit de quelques esprits supérieurs. Or, nous avons vu que d'autres motivations étaient à l'œuvre et que toute une symbolique accompagnait certaines découvertes mathématiques.

Cette vue « à côté » du rationnel semble capitale à faire saisir aux futurs professeurs si l'on désire qu'ils comprennent les fondements de la matière qu'ils enseignent.

Ce travail pourrait être mené en parallèle avec une réflexion à partir de textes d'obédience différente qui étudient les processus d'acquisition du savoir.

Je pense, bien entendu, à la psychologie cognitive piagétienne et à la psychanalyse. La première assimilant en quelque sorte la structure de l'esprit à la structure des mathématiques, en en faisant deux schémas quasiment isomorphes et donc superposables, sans qu'il soit nécessaire de faire intervenir d'autres facteurs. La deuxième, à l'opposé, s'appuyant sur la théorie freudienne origine l'appétit de savoir dans la façon dont il a été répondu au jeune enfant lors de son questionnement sur l'origine des enfants.

Pour mieux souligner l'exploitation possible des apports de ces deux théories, je m'appuierai sur un exemple qui pourrait justement être étudié en formation: celui de l'acquisition de la notion de nombre.

Dans le contexte piagétien, cette acquisition marque le couronnement de l'édifice opératoire en constituant un magnifique exemple de réversibilité de la pensée. L'enfant utilise pour ce faire la notion de conservation (le nombre est un tout égal à lui-même, quelle que soit l'allure de sa représentation), de sériation (transitivité) et d'inclusion (1 est inclus dans 2, 2 dans 3, etc.), le nombre apparaissant comme le « groupement » original de ces notions (l'unité étant à la fois élément de classe et de série). Nous sommes dans le registre de la nécessité: les structures cognitives sous-jacentes étant en place, la notion de nombre s'installe nécessairement comme un corrélat.

Dans le contexte psychanalytique, le nombre est d'abord mis en évidence comme point d'ancrage possible aux fantasmes de l'individu. Freud n'a pas, pour lui-même, détaillé cet aspect des choses, mais M. Klein a largement compensé ce manque en mettant en scène, à partir d'analyses d'enfants, le rôle symbolique joué par certains nombres (1). Cinquante ans après, Brousselle dégage l'aspect fétichiste de

(1) M. Klein. — *Essais de psychanalyse*. — Paris: Payot, coll. Sc. de l'homme, rééd. 1972.

la pensée mathématique qui oppose savoir et croyance : le mathématicien sait que le zéro ne représente rien mais il le manipule, ce fétiche si fécond qu'il est à l'origine de notre système de chiffres.

Plus proche de nous J. Nimier et C. Laville ont réapprofondi ces notions de lien entre « l'affectif » et le rapport aux mathématiques.

À mi-chemin entre ces deux théories, les études pédagogiques de S. Baruk pourraient apporter une note plus « didactique » et donc fort précieuse dans la construction pièce à pièce de la représentation du savoir mathématique et les modalités de son acquisition chez les futurs professeurs.

II.1.b. *Des professeurs conscients de la nature de leur propre rapport aux mathématiques*

Cette « conscientisation » pourrait être menée à partir de trois pôles :

— une sensibilisation à partir des différents écrits existants qui éclairent cet aspect des choses, que ce soit des écrits littéraires (Chants de Maldoror ; Le vent Paraclet), des « confessions » de mathématiciens (Hadamard, Lévy) ou des travaux plus précis existant sur le sujet (Nimier).

— une réflexion (à la fois prise de conscience et analyse) sur leur propre représentation des mathématiques, le rôle joué par les mathématiques dans leur vie, et leurs propres attitudes par rapport à cette matière. À cet effet, une sensibilisation menée par exemple à partir de l'ouvrage de Nimier (Les mathématiques, le français, les langues, à quoi ça me sert ?), amorcerait, en le déculpabilisant et en le dédramatisant, un retour sur soi... à moins que l'on préfère les résultats plus rassurants parce que plus anonymes d'une enquête, ou la dynamique d'un travail de réflexion mené en groupe.

— enfin, un travail sur les liens existant entre représentations et attitudes par rapport aux mathématiques d'une part, et mode pédagogique d'autre part est sans doute indispensable. Cette réflexion pourrait être menée, afin de dépersonnaliser l'analyse, à partir de déclarations ou d'entretiens avec d'autres collègues, doublés, éventuellement, d'enregistrements vidéo ou d'observations de cours.

Ceci dans un premier temps, car l'implication personnelle du formé reste la condition sine qua non de la réussite de la formation, tant il est vrai que suivre (au lieu de recevoir) une formation est avant tout « se » former.

Une formation de ce type en formation initiale, menée parallèlement aux apports didactiques et à tout ce qui concerne les « savoir-

faire », permettrait une sensibilisation et une habitude progressive à la réflexion sur ses propres pratiques et les raisons de leur existence.

II.2. Formation continuée

Le « but » en serait essentiellement d'éviter la captation du professeur par ses habitudes de fonctionnement, elles-mêmes gouvernées par son moi profond, afin de conjurer les pièges classiques qui auraient été perçus lors de la formation initiale :

— renforcement des défenses face à la classe par un retranchement derrière la matière et la rigueur facilement « terroriste » qu'elle semble pouvoir autoriser ;

— ou, à l'inverse, abandon des élèves face à leur angoisse par rapport aux mathématiques, lorsque le professeur a vécu cette matière comme une fantastique ouverture vers la liberté, ou un assouvissement satisfaisant de ses propres angoisses.

Les moyens pour y parvenir pourraient utiliser l'alternance entre deux pôles :

— l'un, plus « théorique », poursuite logique de la réflexion menée en formation initiale, aurait désormais l'avantage de s'appuyer sur une pratique professionnelle quotidienne. Il pourrait consister en une analyse, au cours de stages, des difficultés rencontrées, pour en comprendre les causes profondes. Pour éviter la formule « stage », toujours un peu exceptionnelle et en marge des pratiques, il serait peut-être préférable de mettre en place de manière régulière des groupes de réflexion dirigés par des professionnels extérieurs à l'établissement. Les groupes de type « groupe Balint » correspondraient à un idéal vers lequel tendre, par l'élucidation profonde qu'ils amèneraient de la situation relationnelle pédagogique ;

— l'autre, plus « pratique » (tout en étant directement lié à la réflexion théorique menée au cours des stages), viserait à inciter le professeur à un « mode d'être » différent, par l'intégration, par exemple, à des équipes uni- et pluridisciplinaires.

Dans l'équipe unidisciplinaire, une concertation régulière et instituée (nous touchons là un problème administratif partiellement résolu dans les collèges « rénovés » mais complètement occulté dans les lycées), permet de faire tomber progressivement les « garde-fous » que sont la gestion de l'horaire hebdomadaire ou le planning-année. Peu à peu, les pratiques pédagogiques et comportementales sont dévoilées, offertes aux regards... et aux critiques. Même si, dans un premier temps, les défenses sont renforcées, la « carapace » n'en reste

pas moins égratignée et ouverte aux échanges. La participation à des équipes pluri- ou inter- disciplinaires deviendrait alors possible puisque la personne, au sens fort du terme, assouplie par les échanges avec ses pairs, pourrait aborder l'échange avec d'autres collègues sans avoir l'impression d'y perdre sa matière et, partant, son identité.

De cette manière, sa « discipline » se verrait pour le moins « dés-intimisée » et, pour le plus désacralisée ; elle perdrait ainsi, par cette « mise à jour », une partie des hyperinvestissements dont elle est l'objet, causes de toutes les difficultés que nous avons soulignées.

En conclusion, la formation pédagogique des professeurs de mathématiques, qui vise, bien entendu, à une optimisation de leur enseignement, s'articule tout entière sur une autre lecture possible, souvent ignorée (rejetée ?), de la nature profonde des mathématiques et des investissements qu'elles suscitent. La prise de conscience par les professeurs, de la manière dont ils ont perçu cette matière et dont ils l'ont, en quelque sorte, utilisée pour se construire, les aiderait à mieux cerner les fondements de leur attitude pédagogique et les difficultés de leurs élèves. Ainsi, la triangulation matière-professeur-élève, par un effet de miroir qui vaudrait plus au « connais-toi toi-même » socratique qu'au mirage autosatisfaisant de Narcisse, s'en trouvera clarifiée, assainie, et donc plus efficace, dans l'intérêt de tous.

Denise MAHIEU
Professeur de mathématiques
Collège Dénecourt - Bois le Roi

BIBLIOGRAPHIE SOMMAIRE

- BARUK (S.). — *Échec et maths*. — Paris: Seuil Science Ouverte, 1973.
Fabrice, ou l'école des mathématiques. — Paris: Seuil, 1980.
- DAVIS et HERSH. — *L'univers mathématique*. — Paris: Gauthier Villars, 1986.
- NIMIER (J.). — *Mathématiques et affectivité*. — Stock, Collection Laurence Pernoud, 1976.
Les maths, le français, les langues, à quoi ça me sert ? — Nathan, Cedic, 1986.
- KLEIN (M.). — *Essais de psychanalyse*. — Paris: Payot, collection Sciences de l'homme, rééd. 1972.

AUTOUR DES MOTS

Comment inviter à une réflexion pluraliste ? Quels raccourcis, quels stimulants trouver pour faciliter quelque peu le cheminement de la pensée ? Ne risque-t-on pas de se perdre dans la forêt épaisse des thèses, des ouvrages, des articles scientifiques et des magazines ? A-t-on encore le courage d'ouvrir un traité de pédagogie, lorsque l'on sait que le chemin de patience est à perte d'horizon, que les bibliographies deviennent exponentielles, que l'effort supposé n'est pas à la mesure d'une vie de parent, d'enseignant ou de formateur ?

Un nouveau regard, une autre manière d'explorer le présent est à inventer. Pour cela, il nous faut des outils, des outils pour penser les changements qui s'opèrent sous nos yeux et des outils pour changer nos manières de les penser.

Osons l'admettre, le temps d'une rubrique : la réflexion est parfois plus stimulée par des formulations brèves que par de longs discours. Aussi est-ce au travers d'un choix de citations significatives, empruntées à des époques, des lieux et des horizons différents, que nous proposons ici, dans une sorte de face à face interactif de points de vue et de définitions, une halte pensive autour de quelques mots.

INTRODUCTION

« Comment évaluer le temps perdu à parler de l'évaluation ? »

Une enseignante.

« Je suis entrée en évaluation comme on entre en religion. »

Une enseignante.

À LA RECHERCHE D'UN SENS

Lors d'une évaluation, tout se passe « comme si l'on voulait connaître la taille d'un bout de papier en lançant des pierres... Si, en gardant la même distance on lance des pierres pour toucher deux bouts de papiers et qu'on en touche un plus souvent que l'autre, c'est probablement celui qu'on touche le plus souvent qui est le plus grand. C'est pareil avec les examens : on lance aux étudiants un tas de questions et si, chez l'un d'entre eux, on touche plus de morceaux de savoir que chez les autres, on en conclut que c'est cet étudiant qui en sait le plus ».

G. BATESON

(Vers une écologie de l'esprit. Seuil, 1977. Tome I, pp. 43-44.)

« Nous avons pour tâche d'"estimer" les élèves au sens d'"assurance" de leurs apprentissages : mesurer, prendre la mesure et, inévitablement, se mesurer au sein de l'estimative réciproque. Estimons donc. Mais nous n'avons pas pour tâche d'"estimer" les élèves au sens de leur accorder notre estime. Et qui pourrait nous en faire un devoir ? L'estime ne se commande ni ne se soupèse, en dépit de son étymologie marchande... Elle est pourtant, des sentiments, le moins sentimental. Elle est l'aurore et le couchant de la civilité, au lieu du "juste point", éternitaire comme "juste", révisable comme "point". Mais l'école a-t-elle à voir avec la civilité quand on lui prescrit de mesurer les petits d'hommes et de se mesurer à eux ? »

D. HAMELINE

(L'évaluation en questions. ESF, 1987, p. 204.)

« L'évaluation suppose que l'on sorte de l'implicite, du non-dit ou de l'à-peu-près, c'est-à-dire que l'on objective l'acte pédagogique et les conditions de son exercice. Ce serait un non-sens, dès qu'il s'agit de valeur, de prétendre éliminer toute subjectivité : cette dernière est fondatrice de tout acte d'évaluation ; mais ce serait une erreur de vouloir y demeurer (...). »

P. PETITGIRARD

(Évaluation Formative et Formation à l'évaluation.
CRDP de Toulouse, 1984, p. 133.)

« La notion d'évaluation est, en tant que "carrefour sémantique", un lieu de rencontre interdisciplinaire privilégié. Elle pourra donc nourrir une méthodologie qui s'élaborera, généralement, à partir de l'expérience, en s'inspirant de plusieurs champs de recherche, hétérogènes entre eux au regard du découpage et du cloisonnement traditionnel des disciplines. La politologie, l'analyse de système, la théorie des jeux y apporteront donc leurs contributions respectives aussi bien que la psychologie sociale, la clinique psychologique, la pratique éducative, la phénoménologie ou l'histoire, etc. »

J. ARDOINO

(Préface à « L'imaginaire dans l'éducation permanente »
de Michel Morin. Gauthiers-Villars, 1976, p. XXV.)

ESSAIS DE DÉFINITION

Littéré: Évaluer: 1. estimer la valeur, le prix d'une chose (...) —
2. Fixer approximativement une quantité.

« Désigne l'acte par lequel, à propos d'un événement, d'un individu ou d'un objet, on émet un jugement en se référant à un (ou plusieurs) critère(s), quels que soient par ailleurs ce(s) critère(s) et l'objet du jugement. L'acte d'évaluation est donc un acte de portée très générale dont on peut citer maints exemples autres que scolaires. Ainsi le fait de donner des étoiles (ou des toques) à des restaurants, d'attribuer des palmes à un film, ou de choisir entre plusieurs marques d'un même type de produit etc., comme le fait de porter des appréciations sur le travail effectué par des élèves ou des étudiants sont les résultats d'un acte d'évaluation. »

G. NOIZET et J.-P. CAVERNI

(Psychologie de l'évaluation scolaire. PUF, 1978.)

« L'acte qui consiste à émettre un jugement de valeur à partir d'un recueil d'informations sur l'évolution ou le résultat d'un élève en vue de prendre une décision. »

B. MACCARIO

(Théorie et pratique de l'évaluation dans la pédagogie des APS.
Vigot, 1982, p. 26.)

« Vérifier un progrès en mathématiques, par exemple, c'est, bien entendu, mesurer la valeur d'un "objet" spécifique, séparable du sujet humain qui l'a réalisé. Mais c'est, tout autant, prendre la mesure de ce sujet et se mesurer à lui. C'est contribuer à la confection de cette *image de soi* à travers laquelle chacun reçoit et construit sa propre

identité et en vertu de laquelle il prend valeur, en quelque sorte, par la perpétuelle médiation des autres. »

D. HAMELINE

(Article *Évaluation*, nouvelle édition de l'Encyclopedia Universalis.)

ÉVALUATION, MESURE, CONTRÔLE

« Le peu d'unité dans les mesures met continuellement dans la nécessité de faire des évaluations. »

Condillac Lang. Calc. I, 13

Article « *Évaluation* ».

Larousse du XX^e siècle, édition de 1930 et Littré.

« Le concept de *mesure* s'applique à la *cueillette de données* sur une ou plusieurs dimensions de l'objet étudié à l'aide d'un instrument approprié. Le concept d'évaluation par contre réfère au *jugement* subjectif ou à l'interprétation que l'on fait de la qualité ou de la valeur de l'objet étudié.

Ce qui différencie donc fondamentalement l'évaluation de la mesure, c'est le jugement de valeur, la référence à un critère permettant d'interpréter une mesure pour lui donner une valeur dans un contexte vital. »

L. PELLETIER

(« La notion d'évaluation » in *Éducation Permanente*.
Janvier-mars 1971, p. 10.)

« On constate que les champs d'activité les plus directement liés à la formation sont affectés de transformations analogues et cohérentes : Dans le champ de l'activité pédagogique, c'est par exemple l'apparition du « *management pédagogique* » ou de la gestion pédagogique par objectifs et l'intérêt accordé à l'évaluation comme composante de l'acte pédagogique.

Dans le champ du travail, c'est par exemple le développement de l'autonomie des fonctions et l'intérêt accordé aux conditions concrètes d'exercices de ces fonctions et non plus à leurs seuls résultats.

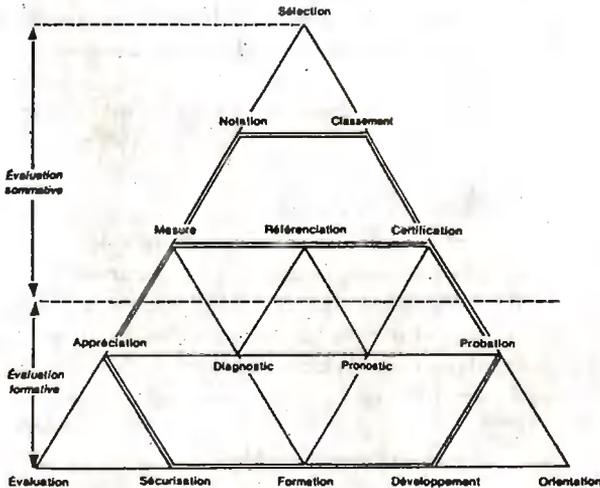
Dans le champ économique proprement dit, c'est par exemple le développement des pratiques de gestion prévisionnelle et l'intérêt accordé aux instruments permettant d'apprécier le fonctionnement et la marche des entreprises (ex. : *comptabilité analytique*). »

J.-M. BARBIER

(« Pour une histoire et une sociologie des pratiques d'évaluation en formation », in *Revue Française de Pédagogie*.
INRP, n° 63, 1983, p. 58.)

VARIÉTÉ DES ÉVALUATIONS

Triangle ou pyramide de l'évaluation



A. de PERETTI

(« Pour une école plurielle. » Larousse, 1987, p. 210.)

Évaluation formative :

« Évaluation intervenant, en principe, au terme de chaque tâche d'apprentissage et ayant pour objet d'informer élève et maître du degré de maîtrise atteint et, éventuellement, de découvrir où et en quoi un élève éprouve des difficultés d'apprentissage en vue de lui proposer ou de lui faire découvrir des stratégies qui lui permettent de progresser. »

G. de LANDSHEERE

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation.
PUF, 1979, p. 113.)

Évaluation sommative ou évaluation bilan :

« Elle intervient (...) après un ensemble de tâches d'apprentissage constituant un tout, correspondant, par exemple, à un chapitre de cours, à l'ensemble du cours d'un trimestre, etc. Alors que l'évaluation formative revêt, en principe, un caractère privé... l'évaluation sommative est publique : classement éventuel des élèves entre eux... attribution d'un bulletin scolaire, attribution d'un certificat ou d'un diplôme. »

(ibid., p. 115.)

« L'évaluation devient un phénomène de recherche complexe, qui n'obéit plus à une méthodologie uniforme, qu'il suffit d'apprendre et de perfectionner. Elle devient multiforme, suivant les situations, les objets à évaluer, les agents d'évaluation. Le contrôle des processus méthodologiques propres à l'évaluation devient plus difficile. Tout le monde fait de l'évaluation et de bien des manières. »

L. PELLETIER

(« La notion d'évaluation » in *Éducation Permanente*.
Janvier-mars 1971, p. 13.)

« La variété insuffisante de nos modalités évaluatives rend davantage sensibles leurs imperfections. Celles-ci tiennent à leur relative inadéquation aux pratiques d'enseignement, à l'absence d'objectifs déclarés, au défaut de validation des épreuves qui sont proposées, aux informations ambiguës qu'elles diffusent, à des glissements de l'ordre technique vers l'ordre éthique, enfin à toutes les difficultés et dispersions des mesures de notations. »

A. de PERETTI

(« Pour une école plurielle. » Larousse, 1987, p. 240.)

LES VOIES DE L'ÉVALUATION

« Sans doute parce qu'elle est un lieu crucial de la formation, l'évaluation s'ouvre alors sur une dimension mythique et fantasmatique trop souvent négligée ou sous-estimée. C'est qu'il y a comme un paradoxe de l'évaluation, effort de rigueur et de lucidité, qui engendre d'obsédants fantasmes! (...) L'évaluation fascine, elle fait peur, elle suscite des enthousiasmes suspects et des refus qui ne le sont pas moins. »

M. SIMONDIN

(« L'évaluation », in *Les Cahiers du copie*,
Conseil franco-québécois d'orientation pour la prospective
et l'innovation en éducation, 1979, n° 1, p. 64.)

« Les jugements que les maîtres portent sur leurs élèves font donc partie intégrante de l'étude de la sélection implicite à l'école. Ils mêlent information et opinion, connaissance et passion. Les mots y prennent parfois le pouvoir exorbitant de la sentence. Discours et pratiques s'y confondent. Ils arriment le destin scolaire d'un enfant à la manière dont il a été perçu dans le passé. »

S. MOLLO-BOUVIER

(La sélection implicite à l'école. PUF, 1986, p. 231.)

« L'enseignant est le maître absolu de ses notes... Car c'est en son âme et conscience qu'il les a mises... La toute puissance de noter : un plaisir qui vient des enfers et qu'on ne peut regarder en face. »

P. RANJARD

(Les enseignants persécutés. Robert Jauze, 1984, p. 94.)

« Quant aux parents, ils souhaitent d'abord que leurs enfants aient de bonnes notes, à défaut qu'ils soient notés équitablement. Leur rapport aux notes ne se construit pas à l'échelle du système scolaire, mais au gré des expériences qu'ils vivent à travers leurs enfants. »

Ph. PERRENOUD

(La fabrication de l'excellence scolaire. Droz, 1984, p. 162.)

« Tout système tendant à se reproduire et à se conforter, *l'information cruciale* réside souvent dans ce qui *survient* et non dans ce qui *subvient* aux besoins du système. L'attitude à l'égard de la marginalité, de la déviance, de ce qui veut transgresser l'ordre établi, est toujours symptomatique à cet égard. On retrouve ici la fonction d'*analyseur* bien décrite par l'analyse institutionnelle. »

J. ARDOINO

(Préface à « L'imaginaire dans l'éducation permanente » de Michel Morin. Gauthiers-Villars, 1976, p. XXXIV.)

L'ÉVALUATION COMME MÉDIATION

« Même en supposant que l'enseignant ait présenté aux élèves, au départ, l'objectif à atteindre en fin d'étude, il n'est pas sûr que ces derniers l'aient assimilé. C'est grâce aux corrections que le maître leur demande d'apporter à leurs travaux qu'ils peuvent découvrir ce qu'il exige et par là, la signification concrète de l'objectif qu'il a formulé. *L'évaluation est donc le moyen essentiel dont dispose l'enseignant pour se faire comprendre* ». L'étape ultime de l'apprentissage, la capacité d'auto-évaluation des élèves, va en dépendre.

J. CARDINET

(« Une évaluation adaptée aux démarches souples » in Cahiers pédagogiques, n° 256, sept. 1987, p. 37.)

« Le problème consistant à trouver le moyen d'explicitier les buts de l'éducation est probablement le plus fondamental et le plus général de ceux que peut se poser une science de l'éducation (même si le choix de ces buts ne relève pas de la science).

Une réflexion sur les procédures d'évaluation est l'une des voies qui y conduit le plus directement. »

M. REUHLIN

(« Problèmes d'évaluation » in *Traité des sciences pédagogiques*.
Sous la direction de M. Debesse et G. Mialaret.
PUF, 1974, t. 4, p. 213.)

INSCRIPTIONS SOCIALES DE L'ÉVALUATION

« Le maître... possède en quelque sorte une double casquette : d'un côté il s'efforce de faire réussir ses élèves et tous ses efforts concourent à ce projet ; d'un autre côté, il organise des épreuves où il sème des embûches dans le souci de faire échouer une partie d'entre eux et de sélectionner les meilleurs. C'est pourquoi il est toujours partagé, devant un échec, entre la culpabilité pédagogique qui devrait l'amener à se remettre en question, et la fierté sociale d'avoir rempli une tâche pour laquelle il était mandaté et qu'il doit poursuivre. Le paradoxe est tel que, s'il arrive qu'un enseignant mette trop fréquemment ou trop systématiquement de bonnes notes, loin de louer son efficacité, l'on suspecte plutôt son objectivité... Toute la difficulté vient du fait, comme le fait justement remarquer O. Reboul, que l'on ne distingue pas l'évaluation sociale de l'évaluation pédagogique ; les deux sont légitimes mais elles ne remplissent pas la même fonction. »

P. MEIRIEU

(L'école, mode d'emploi. ESF, 1985, p. 128.)

« Au bout du compte, évaluer les "productions" des élèves doit conduire à évaluer le système d'enseignement qui "produit" et "reproduit" ces derniers. Il s'agit, en l'occurrence, d'identifier une *logique sociale* qui est à l'œuvre dans un tel système et qui demeure souvent inaperçue des acteurs alors même qu'elle contredit et contarie leurs intentions déclarées. »

D. HAMELINE

(Article Évaluation, nouvelle édition de l'Encyclopedia Universalis.)

« La sélection technique est une nécessité dans une société complexe. Ce qui en fausse la signification sociale est la structuration sociale elle-même, la hiérarchie des emplois et des rémunérations. »

L. LEGRAND

(« Les problèmes de l'évaluation scolaire » in *Les Amis de Sèvres*,
1983, n° 111, p. 12, numéro spécial sur l'évaluation formative.)

« L'aspect le plus intéressant du débat sur le déclin des résultats est peut-être la place qu'il occupe dans le discours public sur l'éducation (...). Dans une économie en stagnation, on met en œuvre des réformes pour accroître l'efficacité. Dans le secteur de l'éducation, cette attitude se reflète par des demandes d'évaluation, mais cette recherche de l'efficacité doit être rapportée à la baisse de la confiance portée à l'enseignement. Plus on évalue l'enseignement, plus l'on découvre de problèmes. »

P. LUNDGREN

(Conseil de l'Europe; Conférence permanente des ministres européens de l'éducation. XV^e session. Helsinki, 5-7 mai 1987, Strasbourg, 1987.)

« L'évaluation représente donc bien un nouveau mode de gestion des systèmes d'activité et notamment des systèmes de formation en évolution. »

J.-M. BARBIER

(L'Évaluation en formation. PUF, 1985, p. 278.)

ÉTYMOLOGIE

Valoir du latin *valere*, être bien portant.

- Se faire valoir : XV^e siècle.
- Évaluation : Oresme, 1361.
- Vaurien : milieu XVI^e.
- Déévaluation : 1929...
- Évaluer : milieu XIV^e.
- Dévaluer : 1948.

Larousse

Recueil de réflexions établi et présenté par
Roland FENEYROU et Jacques SAUX.



NOTES CRITIQUES

LA CARRIÈRE DES ENSEIGNANTS

BALL (Stephen), GOODSON (Ivor) (eds.). — *Teachers' Lives and Careers*. Sussex, Royaume-Uni: Falmer Press, 1985. — 279 p.

SIKES (Patricia), MEASOR (Lynda), WOODS (Peter) (eds.). — *Teacher Careers: Crises and Continuities*, Sussex, Royaume-Uni: Falmer Press, 1985. — 263 p.

Séquences-types de la carrière

Conceptuellement, il y a diverses manières de structurer le cycle de vie professionnelle des enseignants. Comme dans mes propres recherches, les auteurs des deux textes dont il sera question plus loin ont opté pour une perspective classique, celle de la « carrière ». Typiquement, cette perspective comporte une série de « séquences » qui, très souvent, traversent des professions, par exemple, une séquence-type de carrière commençant par « l'exploration », suivie d'une phase de « stabilisation ».

Que savons-nous des « séquences » de la vie des enseignants (c'est-à-dire de la vie en classe) et quel en est le rapport avec la littérature plus générale portant sur le développement de l'individu d'âge adulte ? Globalement, à travers l'ensemble des recherches à ce sujet, on peut discerner une séquence-type qui réunit un grand nombre, mais en aucun cas la totalité, des carrières examinées. Cette séquence commence, assez logiquement du reste, par *l'entrée dans la carrière*, où il est surtout question à la fois de la « survie » et de la « découverte ». L'aspect « survie » traduit ce qu'on appelle communément le « choc du réel » : le tâtonnement, le doute sur soi (« Est-ce que je fais le poids ? »), le décalage entre les idéaux et les réalités quotidiennes de la classe, etc. En revanche, l'aspect « découverte » traduit l'enthousiasme des débuts, l'expérimentation, la fierté d'avoir enfin sa propre classe, ses élèves, son programme, et de faire partie d'un corps de métier constitué.

On trouve, dans les recherches empiriques à ce sujet, toutes les variantes de ces deux aspects, ainsi que leurs déterminants. En les agglomérant sous la rubrique « exploration », on rejoint la littérature classique de la socialisation professionnelle. C'est le cas également de la deuxième « phase » identifiée dans la littérature conceptuelle et empirique, la *stabilisation*. Il s'agit ici de l'engagement définitif (du côté à la fois de l'individu et de l'institution), la libération d'une surveillance stricte, l'appartenance à un groupe de pairs, ainsi que des paramètres proprement pédagogiques, c'est-à-dire, de la consolidation d'un répertoire de base au sein de la classe. Il est notamment question, dans les études plus phénoménologiques, d'une plus grande « aisance » et « détente », d'un « confort psychologique » accru.

Si les études empiriques sont assez univoques au sujet de ces phases initiales de l'enseignement, elles le sont moins par la suite. La piste principale, celle qui correspond aux tendances centrales des études empiriques, mène à une phase dite *d'expérimentation* ou de *diversification*. Pour les uns, il s'agirait de majorer son apport et son impact au sein de la classe, une fois établie la consolidation pédagogique de la phase de « stabilisation ». Pour les autres, l'enjeu est plus institutionnel ; une fois « stabilisé », l'on s'attaque aux aberrations du système qui, justement, réduisent l'impact virtuel en classe. Enfin, cette phase peut déclencher une recherche active des responsabilités administratives — ce qui introduit la problématique de l'ambition personnelle — ou de nouveaux défis, ce qui répondrait à une peur qui fait surface, celle de la routine.

Bien que la prochaine phase « modale », *remise en question*, soit solidement inscrite dans la plupart des études empiriques, ses origines et ses caractéristiques sont floues. Par exemple, les « symptômes » peuvent aller d'un léger sentiment de routine à une réelle crise existentielle face à la poursuite de la carrière. Par ailleurs, il n'y a pas d'indication que la majorité des enseignants passe par une telle phase, notamment la majorité de femmes. Quoi qu'il en soit, la phase modale suivante, *sérénité et distance affective*, présuppose que le problème soit surmonté, au moins chez un grand nombre. Dans les études empiriques, il s'agit plutôt d'un « état d'âme » ; l'on se sent moins énergique, voire moins investi, mais plus détendu, moins soucieux face aux problèmes courants en classe. Un autre leitmotiv apparaît lors de cette « phase », celui de la distance affective croissante vis-à-vis des élèves, une distance créée surtout par les élèves eux-mêmes.

Dans quelques études, il est question d'une phase à 50-60 ans pendant laquelle un nombre important d'enseignants deviennent « râleurs », en se plaignant de l'évolution des élèves, de l'opinion publique, de la politique éducationnelle et de leurs plus jeunes

collègues. On aurait également tendance à croire, au sein de ce groupe, que les changements amènent rarement des améliorations du système. D'où le libellé, phase de *conservatisme et plaintes*, qui, bien entendu, rejoint le folklore ambiant et les études générales sur la relation entre l'âge et le conservatisme.

La littérature classique intervient également dans l'éclaircissement de la dernière phase signalée dans les études portant explicitement sur l'enseignement, celle du *désengagement*. Il s'agirait ici d'un repli progressif, ainsi que d'une « intériorisation » accrue vers la fin de la carrière. La teneur générale est relativement positive; l'on se détacherait progressivement, sans rancune, de l'investissement professionnel, pour consacrer plus de temps à soi, aux intérêts externes au travail, et à une vie sociale plus réflexive, voire plus philosophique. Toutefois, la démonstration empirique d'une telle phase dans l'enseignement n'a pas été faite de façon univoque.

Globalement, les modèles normatifs élaborés à partir de la littérature empirique convergent avec la séquence que l'on vient de dessiner dans ses plus grandes lignes. On trouve, comme l'appelle R. Kuhlen, « une courbe d'expansion et de repli » au cours de la vie professionnelle. Ainsi, les phases de la socialisation professionnelle seraient suivies des stades de « puissance » ou d'« avancement » sur le plan hiérarchique ou par rapport à la maîtrise du domaine. Il suivrait une étape de « bilan », ce qui donnerait lieu à un détachement très progressif.

Cependant, dès le moment où l'on parle d'une séquence de « phases » jalonnant la carrière, l'on prête le flanc aux critiques légitimes mettant en question des séquences prétendument universelles malgré des différences de condition sociale ou de période historique. D'où le danger, voire l'invalidité, d'un modèle purement ontogénétique, où seul l'âge chronologique déterminerait l'état actuel de la progression d'un stade à un autre. Or, il est évident que l'âge est, en soi, une variable « vide », sans influence causale.

L'approche des chercheurs britanniques

Face à ce dilemme, les auteurs des deux ouvrages en question ont tenté une opération périlleuse, celle de combiner une approche biographique et une optique contextuelle. Il est question à la fois de la vie quotidienne des enseignants britanniques, telle que ces personnes la livrent au cours d'entretiens peu structurés, et des facteurs institutionnels et conjoncturels qui éclaircissent le déroulement de ces carrières professionnelles. Ainsi, J. Beynon nous livre un chapitre dans l'ouvrage édité par Ball et Goodson qui donne la parole à Mr. Pickwick,

un enseignant frustré et amer en fin de carrière, qui nous raconte une jeunesse faite d'enthousiasme et d'engagement, jeunesse qui cède la place progressivement au désenchantement devant l'indifférence de ses collègues et l'usure provenant d'une succession de cohortes d'élèves difficiles. Entre ces larges extraits du récit de M. Pickwick, Beynon fournit un commentaire discret, dans lequel il met en relief les événements historiques, les contraintes institutionnelles et les attentes professionnelles ambiantes qui expliqueraient en partie l'évolution de cette carrière.

Cette structure est commune aux deux ouvrages. Dans chaque chapitre, un cadre conceptuel large (généralement de nature sociologique) est posé au départ. Il s'ensuit des extraits d'entretiens qui illustrent la problématique du chapitre, sans que cette illustration ne devienne pour autant une « démonstration » ou une « confirmation » des hypothèses du départ. On a plutôt l'impression que, de manière générale, les auteurs restent assez proches des contours du matériel brut, en dégageant des leitmotivés situés dans les données elles-mêmes plutôt que d'en tirer des inférences conceptuelles fortes. Ce procédé, il faut l'avouer, est plutôt rare dans les ouvrages à ce sujet.

Vraisemblablement, c'est le choix de méthode qui produit ce résultat. En effet, les auteurs des deux volumes font un plaidoyer en faveur de « l'histoire de vie », elle-même une variante de « l'histoire orale » pratiquée par les sociologues et psycho-sociologues américains de « l'École de Chicago » des années 1930-1950. Dans cette méthode, on fournit simplement quelques questions-cadre au répondant qui, simplement, se raconte, établit sur place sa propre biographie. De temps à autre, le chercheur intervient pour poser une question, demander un éclaircissement, recentrer légèrement le cours du récit, mais l'accent est mis sur l'intégrité du récit de l'acteur, lequel récit est retranscrit intégralement avant l'analyse. Cette technique a produit, surtout dans les années récentes, un foisonnement d'études empiriques, tant en France et au Canada francophone que dans les pays anglo-saxons. Toutefois, ces deux textes-ci constituent la première contribution éditée commercialement et consacrée exclusivement à la carrière de l'enseignant en situation scolaire.

La vertu de cette technique, comme l'indiquent plusieurs auteurs de chapitres, est qu'elle rend toute la complexité, la subjectivité, le désordre, la contradiction, la richesse inhérents à la vie d'un individu, sans ordonner ce matériel selon un cadre prématurément rationnel ou uniforme. Cependant, la conduite d'une analyse transversale, ainsi que la préparation d'un manuscrit, exigent bel et bien une mise en ordre. Dans le cas présent, les éditeurs ont fait des choix. Dans le premier volume, Ball et Goodson ont trié parmi les textes préparés initialement pour une conférence ceux qui concernent surtout l'ensei-

gnement secondaire et, parmi ceux-ci, plusieurs chapitres consacrés aux difficultés de travailler dans une école globale (« comprehensive school »). Dans le second volume, Sikes, Measor et Woods ont pris un échantillon de 24 enseignants secondaires, dont la moitié enseignent une branche scientifique et l'autre moitié une branche artistique.

On sent également la présence d'un cadre conceptuel proche de la sociologie institutionnelle. Deux influences sont dominantes. On discerne d'abord l'influence de P. Woods, qui s'intéresse à la théorie des rôles professionnels, notamment au tiraillement entre les exigences du type « professionnel » et les contraintes du type « bureaucratique ». On relève ensuite l'empreinte de C. Lacey, qui s'insère dans la problématique de la socialisation professionnelle. Pour Lacey, l'enseignant fait face aux contraintes sociales et institutionnelles qu'il rencontre à différents moments de la carrière en opérant des « réponses stratégiques », telles que la soumission, l'adaptation ou la « redéfinition » stratégique de la situation. Dans plusieurs chapitres des deux volumes, on trouve des essais partiels d'application de la grille de Lacey — sans résultats concluants, du reste.

En effet, l'intérêt de ces ouvrages réside dans la qualité du matériel brut : les récits de vie dont on reproduit de multiples extraits ponctués de commentaires qui recadrent les citations, c'est-à-dire, qui clarifient l'évolution du contexte scolaire britannique, la conjoncture économique, les paramètres institutionnels propres à tel établissement dont il est question dans l'extrait reproduit. Ce n'est pas seulement que ces récits sonnent vrai, ou qu'ils recourent d'autres études faites en Europe, en Australie ou en Amérique du Nord. C'est aussi que ce matériel, tout en traitant de thèmes très divers, finit par produire une image saisissante de l'enseignement secondaire britannique tel que ses praticiens le vivent de l'intérieur.

Alors que dans le texte édité par Ball et Goodson il n'y a pas de regroupement thématique, le recueil de Sikes, Measor et Woods essaie d'établir une sorte de répertoire thématique au sein du matériel brut : les contraintes économiques, historiques et sociales qui pèsent sur la conduite quotidienne du métier ; l'influence du directeur d'école sur l'ambiance institutionnelle ; les rapports avec les élèves ; le rôle de la discipline enseignée ; l'organisation du travail pédagogique, etc. Cependant, comme les données n'ont pas été recueillies selon un découpage thématique donné ou suggéré aux répondants, ces regroupements, opérés après coup, sont quelque peu artificiels. Des extraits sur la « discipline en classe », par exemple, regroupent des propos de personnes face à des situations, des préoccupations, des moments historiques différents, de sorte que les remarques sur les attitudes à prendre face aux élèves difficiles sont

moins intéressantes que les perspectives individuelles dans lesquelles ces propos, souvent banals en soi, s'insèrent.

Une chose, toutefois, ressort clairement : les enseignants britanniques de ces échantillons vont mal. Leur image de marque auprès du public est mauvaise, ce qui baisse le moral professionnel (R. Webb, dans Ball et Goodson). Il manque de diversité dans le travail, ceci dans une carrière où l'on « plafonne » rapidement, sans issue intéressante (C. Bennett, dans Ball et Goodson). On passe progressivement de la générosité pédagogique au conservatisme borné, à carapace dure (Riseborough, dans Ball et Goodson ; chapitre 6 dans Sikes, Measor et Woods). Les pressions de conformisme interne à l'école agissent de façon à saper l'engagement initial et finissent par pénétrer les conduites individuelles de façon insidieuse et durable (chapitre 4, dans Sikes, Measor et Woods). Il est vrai qu'on a eu affaire récemment aux analyses analogues des études nord-américaines et européennes, mais celles-ci ont présenté tout de même quelques plages de satisfaction au milieu d'un paysage plutôt sombre. Toutefois, certaines études de caractère plus journalistique, comme par exemple l'ouvrage de Hamon et Rotman en France, ont bien rendu une image très problématique de l'enseignement secondaire contemporain, notamment en ce qui concerne les filières « non-gymnasiales ».

Sur le plan proprement scientifique, ces ouvrages ont quelques failles. Dans l'ouvrage édité par Ball et Goodson, on a affaire souvent à des études exploratoires, dont les procédés d'échantillonnage, de méthodologie et d'analyse restent très flous. Malgré le caractère plus uniforme des données recueillies par Sikes, Measor et Woods, ces problèmes ne sont pas résolus dans le deuxième ouvrage. Nous ne savons pas, par exemple, si les extraits des entretiens représentent l'ensemble des entretiens, ou même s'ils sont représentatifs de l'ensemble de l'entretien en question. Autrement dit, les procédés d'analyse et d'interprétation restent opaques, et ceci au sein d'une méthodologie (celle de l'histoire orale) qui se prête très facilement au choix très sélectif, et donc biaisé, des données mises en évidence.

Il se pose également le problème dans les deux cas d'un recueil plutôt centrifuge. Chaque chapitre constitue en quelque sorte un univers en soi, et déploie un cadre conceptuel particulier, ce qui rend difficile la transposition d'un cadre de référence au chapitre suivant. Avec chaque chapitre, on recommence à neuf, en changeant parfois d'une optique résolument psychologique à une perspective macrosociologique. D'où l'impression parfois d'une fragmentation excessive, laquelle n'est pas résolue par les chapitres d'introduction et de synthèse. En effet, ceux-ci ont tendance plutôt à ajouter encore d'autres cadres de référence ou de nouvelles matrices d'interprétation. Il s'y ajoute le problème du contexte particulier de l'école britannique.

Il y a des chapitres entiers qui restent pratiquement impénétrables si l'on ne maîtrise pas l'organisation sociale et administrative du sous-système scolaire dont il est question.

Ceci dit, quelques contributions sont, à mon avis, des tours de force, telle l'analyse psychologique du cycle de vie professionnelle (P. Sikes, dans les deux ouvrages); l'étude de L. Measor des « incidents critiques » dans la vie de l'enseignant (également dans les deux ouvrages, dans une forme légèrement différente); le chapitre de J. Nias (dans Ball et Goodson) portant sur l'influence des groupes de référence parmi le corps enseignant; et l'étude de J. Beynon (dans Ball et Goodson) consacrée à l'interaction entre changement institutionnel et trajectoire professionnelle. On est ici, à la fois sur le plan conceptuel et empirique, sur un terrain solide et aux prises avec des données riches. Ce sont justement des données de cette qualité, assorties de matrices d'interprétation larges et puissantes, qui nous permettront de voir clair dans l'étude de la vie professionnelle des enseignants.

Michaël HUBERMAN

HUBERMAN (Michaël) et al. — *Le cycle de vie professionnelle des enseignants secondaires*. — Vol. II: Résumé de la recherche. — Université de Genève, 1987. — 90 p.

Il s'agit pour ce volume II d'un résumé d'une recherche d'une très grande ampleur, que les auteurs qualifient eux-mêmes de « démentielle », et « d'entreprise hollywoodienne »: cinq années de travail pour récolter et analyser 160 ateliers approfondis, d'une durée moyenne de cinq à six heures dont les transcriptions ne font pas moins de 30 à 40 pages chacune. Ce travail comprend quatre volumes.

Le volume I doit contenir le « rapport technique », le volume III est intitulé « Les phases de la carrière » et le volume IV « Étude exploratoire auprès de vingt enseignants dans le Canton de Vaud ».

Ce résumé présente la méthodologie et les grandes lignes des résultats de la recherche. Disons qu'il met en appétit pour la lecture des volumes qui ne sont pas encore publiés, mais qu'il ne permet pas d'apprécier le cheminement de la démarche, ni l'apport de ce travail considérable à la connaissance de la psychologie et de la sociologie des enseignants du second degré.

Le texte s'ouvre sur un exposé de la problématique du cycle de vie chez les enseignants situé dans la problématique générale des stades de la vie adulte et, plus particulièrement, des séquences caractéristiques des carrières de l'enseignement. Vient ensuite la présentation de la méthodologie : Huberman et ses collaborateurs ont opté pour une procédure qui concilie les avantages de l'entretien individuel et ceux du questionnaire.

Le protocole d'entretien comporte quatorze questions, les unes ouvertes, les autres fermées. Il a été mis au point à partir de quinze entretiens pilotes. On regrette que le document n'ait pas donné le texte exact de ce protocole, si bien que l'on ne sait pas si la suite des thèmes qui constituent la trame du résumé correspond exactement aux quatorze questions indiquées, ni, pour chacun de ces thèmes, s'il a été proposé sous forme de question ouverte ou fermée. Il faut donc attendre la publication du « rapport technique » pour en savoir davantage.

L'échantillon concerne trois populations : 20 enseignants de collèges vaudois interrogés dans le cadre de la pré-enquête, 88 enseignants du cycle d'orientation (niveau premier cycle secondaire) et 52 enseignants de collège de Genève (ce qui correspond à notre lycée). Deux autres variables ont été retenues : le sexe et le nombre d'années d'expérience professionnelle (5-10 ans, 11-19 ans, 20-29 ans, 30-39 ans). À noter que ce dernier facteur inclut une dimension historique dont les auteurs soulignent l'importance : les temps d'exercice du métier ne sont pas équivalents aux diverses périodes de la vie institutionnelle et nationale, par exemple avant ou après mai 1968.

Le résumé est structuré par seize thèmes qui se distribuent entre la description des itinéraires (phases, évolution des motivations, du rapport à l'institution, moments forts, périodes de doute ou de désillusion, etc.) et l'approche des représentations que l'enseignant a de lui-même, des élèves, des générations.

Le problème de ce type de recherche qui prend en compte la singularité des cas étudiés et qui tente de discerner des convergences, des constantes ou des lignes d'évolution propres à la carrière considérée, est de situer le degré de généralisation le plus significatif. Les auteurs s'établissent ici à « un niveau médian de généralisation » qui autorise la constitution d'une sorte de typologie. Particulièrement ce qui apparaît des phases du cycle de vie donne l'image de variations autour d'un dessin général qui comporte une phase initiale d'exploration plus ou moins difficile, une phase de stabilisation et une phase d'expérimentation et de recherche marquée par la prise de responsabilité, les remises en question et les effets plus ou moins prégnants des problèmes non résolus. Quatre itinéraires-types (« harmonie acquise »,

« remise en question », « remise en question résolue/non résolue », « renouveau avec suite positive/négative ») fournissent ainsi des axes de repérage utilisables pour l'analyse des cas singuliers.

De tout cela le document « Résumé de la recherche » fait saisir la complexité, la richesse, en même temps qu'il annonce l'intérêt d'une synthèse qui ne manquera pas d'être éclairante pour la compréhension de ce qui agite le monde des enseignants.

Gilles FERRY

POLITIQUES ÉDUCATIVES ET FORMATION DES ENSEIGNANTS

LESOURNE (Jacques). — *Éducation et société. Les défis de l'an 2000*. — La Découverte, Le Monde, 1988. — 357 p.

MONORY (René) (dir.). — « Plan pour l'avenir de l'Éducation nationale ». *Cahiers de l'Éducation nationale*, 1988, 62, pp. 4-32.

Plan Monory, rapport Lesourne : Enjeux et choix de société.

Les années 60 et 70 furent celles des Réformes éducatives. Les années 80 sont celles des Rapports. Ceux-ci se succèdent à un rythme tel que l'opinion publique pourrait bientôt être saturée de Rapports, comme elle le fut naguère de Réformes. Cependant, tout comme les réformes des années 60 et 70 eurent avant tout pour fonction de gérer les conséquences de la grande réforme Berthoin de 1959, les rapports récents s'inscrivent dans une continuité qui traverse les alternances politiques multiples des années 80. La temporalité politique n'est plus une clef suffisante d'interprétation des plans pour l'avenir de l'éducation. Ainsi, avec ses 74 % de jeunes au niveau baccalauréat en l'an 2000, le Plan Monory de décembre 1987 fait écho aux 80 % prônés par J.-P. Chevènement et aux 80 % d'élèves terminant en 1993 un second cycle court ou long proposés en 1983 par le Rapport Prost, et repris par A. Savary. De même, le Rapport Lesourne cite abondamment le Rapport Prost et le Rapport du Collège de France de 1985. Inversement, J. Lesourne est pour le moins réservé face à cet objectif de 80 % hérité et assumé par R. Monory.

Ce dialogue implicite entre Rapports laisse apparaître deux consensus, modulés par quelques choix fondamentaux.

Premier consensus : face à la Crise et aux nouvelles technologies, il faut préparer la société de demain en élevant le niveau de formation de la population. Mais quel doit-être le niveau de référence ? Les rapports préconisent de substituer au niveau fin de premier cycle, fixé au début des années 60, le niveau fin de second cycle — techniquement : niveau IV, symboliquement : niveau bac. Mais que faut-il entendre désormais par « niveau baccalauréat » ? En outre, demande J. Lesourne, est-il vraiment pertinent de définir ainsi un niveau de référence par un diplôme ?

Deuxième consensus : l'élévation du niveau de formation de la population suppose une réduction des échecs en amont, qui implique elle-même une diversification des formations. Mais comment doit-on entendre cette diversification ? Comme diversification des méthodes, des filières scolaires, des établissements, des lieux de formation ? En outre, faut-il équilibrer cette diversification par une formation volontariste de la conscience nationale (J.-P. Chevènement) ou l'inscrire dans le mouvement social de désétatisation (J. Lesourne) ?

Deux enjeux émergent ainsi des rapports des années 80. Tout d'abord, la redéfinition des références en matière de contenus, de méthodes, de voies et de lieux de formation. Aux références construites dans la société en croissance des années 60 et 70, faut-il opposer une référence unique (le baccalauréat), une référence diversifiée (les baccalauréats), une référence éclatée (les baccalauréats à la carte proposés par le Rapport de Chalendar), un déplacement des références, la performance se substituant au diplôme (Rapport Lesourne) ? Un second enjeu se greffe sur le premier : comment articuler l'action de l'établissement, lieu de la diversification, et celle de l'État, à la fois menace de bureaucratiation et garant de la démocratisation ? Derrière ces enjeux s'affrontent la logique de la démocratisation et celle de la modernisation, et, au-delà, des choix de société que masque un apparent consensus sur les solutions pédagogiques et institutionnelles.

Baptisé « PRO 74 », le Plan Monory fixe comme objectif 74 % d'une classe d'âge scolarisés en l'an 2000 au niveau baccalauréat, grâce au développement du bac professionnel, qui accueillera 120 000 des 260 000 jeunes supplémentaires présents dans une classe préparant au baccalauréat. Pour atteindre cet objectif, il institue une filière professionnelle spécifique, articulée sur la 5^e, 4^e et 3^e technologiques-BEP-bac professionnel.

Cette filière représente indéniablement un progrès par rapport à l'orientation en fin de 5^e vers des CAP peu qualifiants et à des classes de BEP se terminant en impasse pour quatre jeunes sur cinq. Mais la situation actuelle, en tout état de cause, n'était plus supportable, de sorte que c'est sur l'avenir choisi qu'il faut évaluer le Plan Monory.

Le premier choix fondamental porte sur la fonction dévolue aux 4^{es} et 3^{es} technologiques. A. Savary avait institué ces classes pour développer, par d'autres voies, les capacités d'abstraction des jeunes en difficulté dans les collèges. Leur objectif était *culturel* et non *professionnel*, et s'inscrivait dans une logique de démocratisation. R. Monory, au contraire, fait de ces classes le premier palier d'une filière professionnelle spécifique, recrutant dès 13-14 ans des jeunes qui auront fort peu de possibilités de rejoindre une autre voie de formation. Cette bifurcation précoce ramène à 13-14 ans l'âge de l'orientation professionnelle, que les réformes des années 60 avaient reculé jusqu'à 15-16 ans. Certes, la filière Monory est plus moderne que l'apprentissage traditionnel en entreprise ou en école, mais elle entérine et fige une orientation précoce qui rompt avec la logique de démocratisation qui s'était imposée dans les années 60.

Le second choix fondamental porte sur le baccalauréat professionnel. A. Savary avait développé les 1^{ers} d'adaptation, passerelles entre le BEP et le second cycle long. L'augmentation du nombre de bacheliers devait ainsi être assurée par le baccalauréat de technicien, qui laisse ouvert la possibilité d'études ultérieures. J.-P. Chevènement avait rompu avec cette politique en créant le bac professionnel, voie de promotion de l'élite des élèves de BEP. R. Monory place ce bac au cœur de son dispositif. Le baccalauréat de référence n'est plus celui du technicien, mais celui qui sanctionne une formation moderne d'ouvrier ou d'employé. À court terme, ce choix peut être considéré comme réaliste. Mais posé comme objectif à long terme et pièce centrale d'un dispositif structurel, le bac professionnel entérine la frontière entre ouvriers et employés, d'une part, techniciens et cadres de l'autre. Non seulement la logique, cette fois encore, est celle de la modernisation et non celle de la démocratisation, mais ce choix reflète et perpétue une conception hiérarchique de l'organisation du travail et de la société.

J. Lesourne multiplie les réserves sur l'objectif de 80 % niveau bac, qui « soulève des interrogations graves » et dont « la pertinence n'est pas évidente ». Ses réticences tiennent moins au pourcentage avancé qu'au fait même de définir les besoins en formation de la société de demain par référence à un diplôme. L'essentiel, en effet, aux yeux de J. Lesourne, est de raisonner en termes de performances et non plus de diplômes et de diversifier les formations, ce qui exclut toute référence unitaire.

L'exigence de diversification n'est pas nouvelle : elle est formulée dans tous les grands rapports des ministères Savary et Chevènement. L'originalité de J. Lesourne est de poser cette exigence à l'échelle de la société et non plus du seul système scolaire. « Pour cette société nouvelle, va devoir émerger lentement un nouveau système éducatif,

multiple dans ses lieux, ses parcours, ses contenus, ses acteurs, capable de s'intéresser aux adultes comme aux jeunes, susceptible de s'adapter à la diversité des demandes de générations entières. »

J. Lesourne met ainsi l'accent sur un problème que toute politique éducative devra affronter à l'avenir : le savoir innervé désormais le corps social tout entier et y remplit de nouvelles fonctions, évolution qui affecte et affectera la nature, les formes, les espaces et les temps de la formation.

Mais cette évolution, précisément, pose problème. Cette diversité indéfinie des savoirs abolit les points de repère dans une société à mouvements browniens tentée de renoncer à tout projet éducatif et social assumé collectivement. Dès lors, le risque est grand que l'éducation, au nom de la diversité, se modèle sur les inégalités sociales. J. Lesourne y est sensible, qui prône des correctifs à ce processus. Mais certaines de ses propositions dénotent une dérive vers les pires défauts du modèle japonais : « il semble en effet qu'il y aurait place, à la demande des parents, pour des services scolaires supplémentaires facultatifs rémunérés par les familles ou les collectivités locales ».

Quelles que soient par ailleurs ses qualités, le Rapport Lesourne souffre d'une faiblesse fondamentale : il passe sous silence le rôle de l'éducation dans les rapports sociaux et ne connaît que deux types de forces, qui agissent en sens inverse sur un même axe, celles de la modernité et celles de la résistance au changement. Les premières ont valeur en tant que telle, les secondes sont par nature archaïques. Mais quelles sont les finalités de cette modernité ? Quel rôle le savoir, en raison, précisément, de ses nouvelles fonctions sociales, joue-t-il désormais dans les rapports sociaux ? La question n'est pas posée. Cet abandon aux mouvements browniens du savoir risque fort d'être aussi un abandon au libre jeu des rapports de force dans le champ de l'éducation et une renonciation à tout projet collectif d'éducation et, au-delà, d'organisation sociale.

L'enjeu fondamental en définitive, est celui des rapports entre l'État et les multiples instances éducatives auxquelles une autonomie aura été reconnue. L'État éducateur des années 60 a engendré des structures rigides mais il était aussi porteur d'une certaine démocratisation. L'autonomie concurrentielle des établissements peut libérer la créativité éducative, mais qu'advient-il des espoirs de démocratisation ?

Bernard CHARLOT

Plan Monory - Rapport Lesourne : Confirmations et mutiemes

Le rapport Lesourne aussi bien que le « plan » Boisivon dit « Plan Monory » sont orientés vers « l'avenir » de l'Éducation nationale et « la recherche des vraies questions ». Le « présent » de l'Éducation nationale étant précisé, l'avenir est esquissé: toutefois des contradictions apparaissent et il faut regretter certaines omissions.

Constats

Il est vrai : les multiples rédacteurs de ces textes ont rassemblé de nombreux renseignements, dépouillé un certain nombre d'études antérieures, mis en évidence des opportunités ou des nécessités. On retiendra en premier lieu dans le plan Monory le juste rappel d'une vérité (trop souvent refoulée ou obscurcie) : *les personnels de l'Éducation nationale n'ont pas à rougir du bilan des trente dernières années. Peu d'institutions auraient eu la capacité d'absorber les chocs de toute nature auxquels elle a été soumise. Dont acte !* On souscrit alors volontiers à l'assertion suivante : *mais chacun perçoit aujourd'hui que le système atteint un seuil critique.* Et on peut adhérer, dès lors, à des assertions telles que : « garantir et organiser l'autonomie » ; « mobiliser ... autour d'un projet collectif » en vue de déborder les clivages ; « l'institution n'est pas suffisamment attentive aux personnes » (tiens, tiens !) ; sans qu'il soit néanmoins possible d'être convaincu que ne sont pas indemnes d'arrière-pensées d'autres propositions (« réorganiser la réussite ? », « Professionnaliser l'encadrement ? », « faire avec les autres ? ») auxquels on a envie de répondre à la fois des « oui » et des « non » assortis de « peut-être bien que ».

Même si la tonalité des réflexions qui le composent est marquée de réserves, le texte de Jacques Lesourne fait également hommage à la construction du système éducatif français, « tentative prométhéenne » qui « en un siècle », par « un immense effort collectif, a arraché à l'analphabétisme le dernier tiers de la population française et, en l'absence de mesures nouvelles, est en train d'amener à la fin des études secondaires de l'ordre de la moitié de chaque génération ». L'auteur conclut par suite à son tour : *une réussite dont le mérite revient très largement aux générations successives d'enseignants.* Ce qui le conduit cependant à ne pas « occulter » quatre « dysfonctionnements » : malgré ses grands objectifs « incapacité » présente du système à « gérer harmonieusement le changement » ; carence d'une « évaluation » de ses « résultats » ; « distribution des mérites sociaux selon une échelle étonnamment réductrice » ; enfin, en contre-partie

de la construction d'un grand système éducatif, « dévalorisation du corps enseignant ». L'auteur est conduit à « retenir » que « la compétitivité internationale du système éducatif est aussi importante pour la réussite économique de la France que celle de nos entreprises ». Il faudra donc correctement investir.

Jacques Lesourne en profite pour tenter une esquisse du paysage éducatif dans les pays développés : il note que le temps semble venu *des interrogations qualitatives*, par rapport à des thèmes tels que — « l'échec scolaire » trop important, — « la démocratisation » inachevée, — « la qualité de l'enseignement » lui-même, — « le recrutement et la formation des enseignants », — « la relation entre enseignement général et enseignement technique » (en rappelant un diagnostic de l'OCDE de 1986, soulignant le « caractère déductif et abstrait » trop habituel de notre enseignement qui marginalise la formation technique), — enfin « l'accès à l'enseignement supérieur » qui souffre de nos pratiques de « sélection continue » et de réglementations bureaucratiques.

Le jugement n'est pas tendre pour les pays étrangers, qui seraient en crise (Japon), en dualisme (RFA), en menace de « médiocrité » (USA), en « échec de l'ambition égalitaire » (pays nordiques). La France aurait à faire, elle aussi. Mais le rédacteur note certains des mérites reconnus à notre système : la valeur du « préélémentaire », la commodité des normes nationales, « la dispersion probablement plus faible que dans d'autres pays de la qualité des établissements ».

Visées et stratégies

Les deux constats se retrouvent dans l'esquisse d'une stratégie destinée à promouvoir, une nouvelle fois, notre système éducatif : avec la visée de faire accéder, en fin d'étape, *les trois quarts d'une classe d'âge* aux multiples classes de terminales du second degré (notamment celles de l'enseignement professionnel), tout en maintenant « un référentiel culturel commun ». Cette stratégie établit des enjeux modérés, s'appliquant patiemment par « touches successives » et par de « tout petits mouvements », à chaque degré de l'enseignement, tout en prenant soin (remarque Lesourne) « de ne pas figer l'avenir du système éducatif ».

Tout d'abord elle définit un « recentrage », dans l'élémentaire, sur quatre « maîtrises » opératoires : de la langue orale et écrite, du calcul, bien sûr, mais aussi des « outils méthodologiques » (enfin), et d'une « sensibilisation aux activités culturelles », tout en envisageant, néanmoins, « l'introduction d'une langue vivante étrangère » dès le cours moyen (comme le souhaite d'autre part le Haut Comité pour

l'Éducation et l'Économie). Jacques Lesourne insiste de son côté sur « l'épanouissement de la créativité » nécessaire et sur « l'autonomisation de l'acquisition des savoirs » à l'école primaire: ce qui ne peut que satisfaire chercheurs et militants des mouvements pédagogiques.

Dans les collèges aussi bien que dans les écoles, le « plan Monory » prévoit de « généraliser la pratique de pédagogies adaptées à la diversité des publics scolaires ». Il définit donc un objectif de « réussite » en 6^e, en 5^e, basé sur « des modalités souples de transition » entre les écoles et les collèges, ainsi que sur l'organisation des classes en groupes diversifiés et sur une gestion avisée du temps scolaire. Des efforts de diversification devraient se poursuivre en 4^e et 3^e, notamment par le développement rapide des classes « technologiques ». Les « filières d'échec » devraient, d'autre part, voir fondre leurs effectifs.

Pour les lycées, l'attention est portée à leur extension et à leur « adaptation progressive ». Il s'agit d'aider les élèves à « travailler mieux », de réduire les taux de redoublement (trop souvent nuisibles ou inefficaces), d'élargir l'accès (actuellement trop réduit) aux filières scientifiques par une révision à la baisse des programmes surchargés, de renforcer la « dimension internationale » de l'enseignement (par l'apprentissage étendu des langues et l'étude des civilisations des pays proches), de rénover les « sections technologiques tertiaires ». Il importerait aussi de promouvoir le développement des « sections post-baccalauréat, et pour Jacques Lesourne d'alléger et de réviser périodiquement les programmes en élaguant « les connaissances périmées ou secondaires » et en intégrant « les nouveaux acquis essentiels ». Il faudrait aussi contrarier « le rôle pervers des mathématiques »: pervers ou perversi ?

On notera, parmi beaucoup d'autres, des propositions relatives: au développement des nouvelles technologies de l'information, à celui des formations continues et à la poursuite fort souhaitable de l'implantation des centres de documentation et d'information (C.D.I.); ainsi que des vœux portant sur l'éducation physique et sportive ou les enseignements artistiques. Nous laisserons de côté certaines réflexions se rapportant aux enseignements supérieurs.

Mais nous retiendrons, dans les propos de Jacques Lesourne, l'accent répété mis sur les précautions indispensables pour éviter toute sélection prématurée, définitive et sur critères étroits. Il est notoire que notre système éducatif souffre d'un usage précoce et immodéré d'une sélection aléatoire mais dissuasive et qui introduit des normalisations restrictives et constipées. Pour l'auteur « accepter la différence à l'école, c'est refuser de hiérarchiser les écarts "à la moyenne !... C'est admettre que chacun puisse emprunter un parcours différent, rythmé" pour accéder aux savoirs, et que l'aide doit être proportionnée aux difficultés de chacun sur son itinéraire ». Il faut

relever également l'insistance notable marquée pour que soit effectif *l'octroi d'une autonomie réelle aux établissements* dont « les marges de jeux autorisées doivent devenir officielles » et dont les responsables devraient « avoir à leur disposition des crédits libres ». En logique, de cette autonomisation des établissements ressort l'urgence d'une organisation différenciée du fonctionnement et des structures de ceux-ci « en sous-ensembles ou unités de faible taille, avec classes à plusieurs cours » ; en création possible d'« écoles moyennes » (9 à 12 ans) ; en redéveloppant une politique volontariste dans les ZEP (avec des compléments de rémunération ?) mais encore, comme dans le plan Monory, en étalant des programmes prévus pour deux ans sur des durées de trois ans.

Les deux études convergent également sur l'importance, la priorité des mesures qui devraient concerner les personnels de l'Éducation nationale. *Rien ne se fera sans la confiance des enseignants*, assure Jacques Lesourne qui ajoute que celle-ci ne sera pas « accordée facilement ». Cet auteur observe, d'une part, que chaque enseignant devrait être recruté « à la fois pour son savoir et pour sa capacité à assumer pleinement le métier d'éducateur » (ce qui n'est guère reconnu, encore maintenant dans les sphères universitaires ou ministérielles où s'affairent les jurys) et « respecté socialement ». Il reconnaît, d'autre part, « que l'on est actuellement loin du compte puisque les règles et les pratiques de l'Éducation nationale mettent souvent les enseignants dans des situations infantilisantes et renforcent en eux les attitudes de défense et de repli... » (Ce qui est vrai notamment dans les modes de formation initiale.) Le plan Monory plaide également pour « l'option de la qualité » en ce qui concerne les recrutements, les rémunérations et les carrières et pour une « politique volontariste de la formation ».

Contradictions et silences

On aurait attendu, après ces considérations des développements sages sur les procédures et les critères de recrutement comme sur les principes, les pratiques et les contenus non infantilisants de la formation initiale des personnels mais aussi de leur formation continue : toutes questions aussi essentielles qu'ardues. On doit regretter qu'il n'en soit rien. Qui plus est, on doit constater l'absence de toute référence sérieuse à la Recherche (en éducation et en pédagogie), ni aux Sciences de l'Éducation !

La bibliographie annexe au rapport Lesourne est pauvre en indications d'ouvrages qui soient les résultats de recherches (produits par l'INRP ou des universités) et qui traitent de la formation. On me

pardonnera, sans faire preuve d'un amour propre d'auteur sourcilieux, d'observer que tous les rapports récents établis à la demande des ministres, notamment d'Alain Savary, sont cités au nom de leurs auteurs ou à celui du ministère sauf celui de 1982 portant sur « la formation des personnels de l'Éducation nationale », le prioritaire est-il devenu secondaire et l'important des mesures à prendre est-il importun ? Légère contradiction ? Le plan Monory expédie en une seule page (sur 80 pages de texte) dans l'édition du 15 décembre 1987, le rôle « déterminant de la formation initiale et continue » marqué par « l'exigence d'un professionnalisme accru des enseignants ». Si l'on consulte le chapitre XIV du rapport Lesourne, traitant en dix pages de la formation continuée, on ne découvre qu'une allusion sur quatre lignes : « dans le passé, le système éducatif n'a pas été, loin de là, à la pointe du progrès pour la formation continue de ses propres effectifs. La création des "Missions académiques de formation" (sic) est toute récente et si de grands progrès ont été rapidement accomplis il reste encore beaucoup à faire dans ce domaine ». C'est vrai : mais que faire, et à partir de quelles recherches scientifiques sur les méthodologies d'enseignement et les didactiques, ou les « effets de système » et les savoirs sur les apprentissages d'enfants ou de jeunes ?

Dans le chapitre XV du même rapport sur « les enseignants », l'évolution du métier est analysée, les marges d'initiatives « réelles » sont pointées de même que l'opportunité d'une « équipe pédagogique ». Mais, face « aux dysfonctionnements qui proviennent des pratiques du ministère » (« les critères de recrutement ne prenant en compte que les savoirs » ; « des méthodes de notation unanimement jugées grotesques »...) l'auteur ne trouve, comme solution principale au malaise d'une « hiérarchie bureaucratique », que la formation et l'initiative offertes à la hiérarchie même : « pour remobiliser l'énergie considérable dont sont souvent détenteurs les enseignants — et qui n'est pas substituable — c'est la hiérarchie qu'il faut réformer, adapter, remotiver ».

Soit : mais comment ? À partir de quelles études scientifiques ? Dans quelles structures de formation qui soient elles-mêmes préservées des pesanteurs bureaucratiques et des tentations d'infantilisation des stagiaires ou de « reproduction » ? Car ce sont des conflits de représentations et de pouvoirs qu'il importe de traiter si l'on veut à juste titre, rendre autonomes et respectables la préparation et la responsabilité des actions d'enseignement. Et comment équilibrer la formation des enseignants et celle des cadres de direction ou d'inspection et d'administration en vue de créer les conditions d'une « modernisation » de l'école ?

On ne peut que s'étonner de voir « le plan Monory » revenir aussi fréquemment sur « l'encadrement », la formation « d'hommes et de

femmes capables d'être les fédérateurs des énergies individuelles », la « responsabilité des chefs d'établissement et des maîtres-directeurs », au long de pages et de pages, alors que si peu de place et de contenu réel sont consacrés à la formation des enseignants et à la recherche pédagogique. Dommage !

Ces deux textes contiennent donc beaucoup de notations courageuses et pertinentes qui seront utiles. Leurs non-dits inclinent toutefois à penser que certaines autres « vraies questions » n'ont pu être abordées ou explicitées : notamment la conversion des directions et inspections scolaires à l'importance de la recherche ; la conversion des commissions de spécialistes et des universitaires à l'importance de l'enseignement selon des pratiques performantes. Mais ceci est une autre histoire, comme aurait dit Kipling, au sein de jungles où il est difficile de progresser candidement.

André de PERETTI



LEGRAND (Louis). — *Les politiques de l'éducation*, Paris : PUF, 1988, 126 p.

Avec *Les politiques de l'éducation*, Louis Legrand nous offre, une fois de plus, un livre dense, clair, sur un objet qui devient une préoccupation majeure des gouvernements et des acteurs des systèmes éducatifs. Bien dans la lignée des *Que sais-je*, cet ouvrage fait le point, clarifie le concept de politique de l'éducation, qui en avait bien besoin. En effet, tout un chacun parle aujourd'hui de politique éducative alors qu'il s'agit, souvent, d'un projet ou d'une réalisation ponctuels et partiels. On ne peut à bon droit se saisir du terme de politique de ... quelque chose que s'il y a définition de finalités, d'objectifs opérationnels, planification de l'atteinte de ces objectifs et des moyens financiers qu'ils nécessitent en des lieux délimités.

Lieux délimités mais de configurations diverses : ce n'est pas le moindre mérite de cet ouvrage que de poser la problématique de la décentralisation de tout système éducatif en des termes neufs : décentralisation n'est pas simple déconcentration des décisions (chapitre IV). Les acteurs d'un établissement scolaire peuvent ou doivent devenir les décideurs d'une politique clairement définie pour leur établissement. De l'établissement au gouvernement, en passant par la commune, la région, le bassin de formation, l'académie, le ministère, les

capacités à définir des politiques d'éducation sont diverses. Encore faut-il que cette conception d'une politique soit précise, rigoureusement et méthodiquement définie.

Pour ce faire et se saisir d'une méthode, voici décideurs actuels et futurs munis d'un bon *outil*: Louis Legrand présente du chapitre premier au chapitre trois la démarche intellectuelle permettant de définir une politique d'éducation, démarche qui va de la *détermination des objectifs*, laquelle est en liaison avec les idéologies existantes, puis de la *détermination des moyens* (où la recherche devrait avoir mais n'a pas, en France une place privilégiée), à la *mise en œuvre* et à la *planification*.

Bien sûr, Louis Legrand accorde à la recherche pédagogique dans la détermination des moyens (contenus et méthodes d'enseignement, organisation des établissements, formation des maîtres) une place importante, au moins théoriquement. À cette analyse s'ajoutent un regret et une critique vigoureuse: le système éducatif français, ses décideurs — exclusivement au ministère — n'admettent pas de fait, les recherches circulaires qui suivent pas à pas une innovation sur une cohorte d'élèves avant de passer à la généralisation. Du coup, il est impossible de corriger les distorsions, les dérives dans l'application de telle ou telle décision puisque l'on n'a pas voulu prendre le temps ou la précaution de tenir compte des résultats provisoires de la recherche. Celle-ci a souvent été débordée par des décisions hâtives prises au niveau du pouvoir politique sans attendre les résultats des recherches, ainsi mises en porte-à-faux quand ce n'est pas purement et simplement ignorées ou détruites ... (p. 33).

Les considérations de l'auteur sur la recherche (pp. 31 à 37), les jugements critiques qu'il porte sur l'attitude des divers ministres et ministères de l'Éducation en France à l'égard de l'INRP et de la recherche pédagogique, seraient à citer en entier. Ce raccourci est saisissant de juste acuité.

Le lecteur de notre revue pourra trouver dans ces mêmes pages l'affirmation de la nécessité de la formation des enseignants en relation fonctionnelle avec la recherche ... « il n'y a pas de recherche valable sans durée ». La mise en place d'une innovation demande une formation sérieuse du corps enseignant ... Quant à la généralisation elle exige, elle aussi, un effort considérable de formation, c'est-à-dire du temps et des moyens financiers importants ...

Comme on le voit par ces quelques phrases (p. 32) le triptyque fondamental innovation-recherche-formation, sur lequel a reposé la politique de l'INRP de 1982 à 1986 se trouve mis en valeur dans la définition d'une politique de l'éducation.

Au reste on pourrait aisément, en *transposant* à la formation des enseignants, ce qui est dit d'une politique de l'éducation, définir

— enfin — une politique et une planification véritable d'une formation des enseignants pour la France, voire pour l'Europe. Cet ouvrage est en effet, un outil de conception très utile pour les décideurs, pour tous ceux que préoccupe la nécessité de mieux structurer la formation continue des enseignants et de ne pas laisser séparées formation des maîtres du premier degré et formation des enseignants du second degré.

Après le chapitre IV, dont nous avons déjà mentionné l'importance et qui porte sur la question politique essentielle : « centralisation et autonomie locale », Louis Legrand reprend, du chapitre IV au chapitre VIII, des problèmes qu'il avait traités en partie dans *l'école unique, à quelles conditions ?* et dans *la différenciation pédagogique* (Éd. du Scarabée, 1981 et 1986).

Mais cette reprise est assortie d'une distanciation historique et sociologique due à la réflexion qu'a suscitée chez l'auteur le mouvement de balancier intervenu en 1984, avec le départ brutal du ministre regretté Alain Savary — départ dû, on le sait, à la réaction de l'opinion, non préparée, non prévue, en faveur de l'école privée — et avec l'arrivée de J.-P. Chevènement au ministère de l'Éducation nationale.

Ces chapitres constituent une argumentation serrée et nuancée à la fois pour soutenir « maintenir et améliorer le fonctionnement des systèmes unifiés » (p. 120) afin d'éviter un système scolaire dual, reposant sur l'élitisme et son corollaire, l'échec scolaire. Le dernier chapitre, au reste, est consacré à *la lutte contre l'échec scolaire*. Lutte toujours actuelle, bien que déjà ancienne puisque, selon l'auteur, le problème était posé dès 1909, enjeu capital aujourd'hui pour une politique et des hommes politiques qui veulent faire reculer l'injustice scolaire, laquelle n'est qu'une des formes de l'injustice sociale, voire la conséquence de cette dernière.

« Le pari », ici, « est celui d'une efficacité possible de la pédagogie, quel que soit l'équipement mental initial hérité du milieu » (p. 120).

« Efficacité de la pédagogie », en même temps que « solution à trouver dans la société elle-même ... lorsqu'il s'agit de l'amélioration du sort matériel ... et culturel de populations défavorisées » (p. 121), tel est l'équilibre à chercher, à trouver dans la définition d'une politique de l'éducation en 1988. Avec cet ouvrage, un tel équilibre, une telle politique ne sont plus de l'ordre de l'utopie : il procure un outil indispensable à ceux qui décident du ou des systèmes d'éducation.

Francine BEST

La formation des enseignants dans le débat scolaire aux États-Unis

Holmes Group. — *To Morrow Teachers*. — East Lansing: Holmes Group Inc., 1986. — 96 p.

Carnegie Forum on Education and the Economy. — *A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century*. — Washington, D.C.: The Carnegie Forum 1986. — 80 p.

Depuis les années 40 les États-Unis connaissent un débat scolaire incessant qui a culminé à la fin des années 50, avec le grand choc du « spoutnik ». L'avance technologique de l'URSS dans la course à l'espace, relança les critiques contre le système scolaire, auquel on attribua cette humiliation. Les enseignants furent désignés comme les principaux responsables de cette situation, et l'on mit en chantier une réforme de leur formation, dont le rapport Conant (1) reste le témoin le plus notable. Ses principales recommandations restèrent lettre morte, notamment la formation initiale universitaire des enseignants, ainsi que la revalorisation de leur fonction.

Vingt ans plus tard, un nouveau rapport déclenche un séisme en déclarant « la nation en danger », ni plus ni moins, en assimilant « le désastre des écoles américaines » à une défaite militaire (Rapport Gardiner: « A Nation at Risk ») (2). Chaque fois que la qualité de l'enseignement est mise en cause, on se tourne naturellement vers la formation des enseignants. C'est ce qu'ont fait les deux rapports Holmes et Carnegie qui s'accordent pour souligner la gravité et la profondeur du problème et convergent dans leur diagnostic qui fait de la déficience enseignante, le « mal principal » qu'il faut en priorité traiter.

La « fuite des enseignants et les difficultés de recrutement en constituent le symptôme le plus évident », que chacun des deux rapports met en exergue avant de s'attaquer à « la maladie scolaire endémique » que connaît le pays.

Le rapport Holmes, issu d'un groupe de travail formé de doyens de faculté d'éducation aboutit à huit propositions principales:

1. La formation universitaire des enseignants devra être intégrée à la formation générale académique, en même temps que la dominante en éducation sera supprimée dans les formations de 1^{er} cycle

(1) CONANT (J.A.). — *The education of american teachers*. — New York: Mc Graw Hill, 1963.

(2) National Commission on Excellence in Education. — *A Nation at risk*.

(4 premières années dites « Under graduate »). Les doyens reprennent ici une des propositions Conant, qui arrachait aux sciences de l'éducation leur prérogative dans la formation de base.

La formation pédagogique reste secondaire et appliquée à une matière générale unique dans cette première phase. La seconde doit aboutir à un master's degree, portant à cinq ans la formation, suivie d'une année rémunérée de stage (« en internat »).

2. Les universités doivent entretenir des liens privilégiés avec des écoles d'application, qui fourniront tout à la fois le terrain pratique, et des enseignants experts, maîtres de stages qui pourront enseigner « la clinique » en situation et à l'université (le modèle est ici à l'évidence la formation des médecins).

3. Il faut faire des écoles un lieu d'apprentissage non seulement pour les élèves mais aussi pour les enseignants. Ceux-ci y auront davantage de responsabilités et d'autonomie, et pourront travailler en équipe.

4. Une nouvelle hiérarchie professionnelle doit être mise en place en même temps que la réforme de la formation. Au plus haut degré de compétence, on trouvera les « enseignants professionnels de carrière », leurs résultats exceptionnels et des études spécialisées les désigneront à des responsabilités au niveau de l'établissement scolaire et de leur classe (20 % de l'ensemble).

Les enseignants professionnels les plus nombreux seront formés au niveau d'un master et encadreront la 3^e catégorie : des enseignants novices (instructeurs) détenteurs d'une certification provisoire.

5. Cette restructuration professionnelle reposera sur un recrutement conditionné par un examen vérifiant des acquis de base. Aucun enseignant ne pourra exercer sans le minimum d'un B.A. et d'une expérience pratique d'un an.

6. Le métier actuel d'enseignant centré sur le cours évoluera vers un nouvel axe constitué par les apprentissages des élèves. Un enseignement interactif ne peut se limiter à la transmission de savoirs, mais s'assure de son efficacité dans toutes ses composantes au niveau des élèves.

7. La professionnalisation du métier sera accentuée, avec intégration de la dimension clinique à tous les niveaux. La compétence sera évaluée en trois éléments :

- maîtrise de la matière,
- connaissance de l'enseignement,
- pratique éclairée du métier.

8. Il faut former des enseignants reflétant la composition multiculturelle de la société américaine. La promotion des étudiants issus des minorités devra être assurée afin de donner aux jeunes de toutes origines des enseignants partageant leur culture.

La cohérence du rapport Holmes repose sur la mobilisation de la force de recherche des universités américaines (qui n'étaient pas jusqu'alors partie prenante dans la formation des enseignants), et l'édification d'une carrière enseignante qui devrait permettre une meilleure rétention. Le rapport Carnegie va plus loin encore dans cette logique carriériste, à partir d'un diagnostic plus alarmant.

Dans une longue introduction-bilan les rapporteurs dressent un tableau sans complaisance des faiblesses économiques du pays, de la dégradation des idéaux démocratiques de la Nation, qui n'assure plus l'égalité des chances face à l'école et compromet la citoyenneté. Ce sont donc les fondements mêmes de « l'américanité » que les défaillances du système scolaire mettent en danger.

Les changements préconisés sont à la mesure de cette déroute, il ne s'agit pas de replâtrer le système mais de le reconstruire.

1. Le métier d'enseignant doit devenir une vraie profession : partant de la comparaison avec les professions libérales les mieux structurées : médecin, avocat ou architecte, les rapporteurs dégagent trois axes de travail :

- la formation,
- l'organisation interne,
- le statut social.

● Le recrutement et la formation future des enseignants ne s'effectuent qu'après l'obtention d'un B.A. (Bachelor of arts) ou d'un B.S. (Bachelor of sciences) (c'est-à-dire après quatre ans d'études supérieures) et conduit à la préparation d'un master's degree en deux ans, dont une année « d'internat » dans une école d'application.

● Les enseignants appartiendront à deux catégories : des enseignants leaders possédant un « advanced certificate », des enseignants professionnels certifiés. Les premiers auront des responsabilités d'animation au niveau de l'école. Ils engageront les personnels administratifs et techniciens nécessaires. Ils participeront à l'élaboration des nouveaux standards de certification.

● Les salaires seront augmentés pour se rapprocher des rémunérations des professions libérales.

2. L'environnement professionnel doit favoriser le travail de l'enseignant qui actuellement consacre la moitié de son temps à des tâches subalternes. Il devra donc être secondé par des aides, techniciens et enseignants internes.

3. La certification, dans une période de transition, restera volontaire, mais elle découlera d'un modèle national (élaboré par le « National Board for Professional Teaching Standards »). Les états pourront conserver une procédure spécifique de « Licence », qui autorise l'activité professionnelle dans ses districts. Dans l'avenir

aucun enseignant ne pourra exercer sans être certifié. La formation continue telle qu'elle est conçue (accumulation d'U.V. disparates) sera abandonnée, et réorientée vers la préparation de « l'advanced certificate ».

4. Les écoles reflèteront les besoins locaux : les communautés pourront ouvrir des écoles spécialisées à recrutement de district. Elles auront la responsabilité de hiérarchiser les salaires, mais en s'efforçant d'adopter des règles communes qui favorisent la mobilité des enseignants. Les états et le gouvernement fédéral auront à prendre en charge la compensation des disparités. Il s'agit de créer un marché national pour les enseignants.

Les rapporteurs soulignent en dernier propos que la mise en œuvre de ces recommandations clefs ne pourra être effective qu'avec la collaboration des syndicats d'enseignants, des responsables locaux des états et des étudiants s'engageant dans l'enseignement.

Ces deux rapports, brièvement exposés ici, ont de nombreux points de convergence : allongement de la formation des enseignants, professionnalisation et hiérarchisation du métier dont le modèle est inspiré par les professions libérales prestigieuses. Ce mimétisme a soulevé de vives critiques, dénonçant l'élitisme des rapporteurs qui entendent dans un premier temps concentrer la formation des enseignants dans 125 institutions seulement (soit 10 % des établissements universitaires formant des enseignants), réparties sur tout le territoire (Holmes report). Corporatistes, ces critiques émanent des professeurs de facultés d'éducation, qui voient leur situation menacée par le risque de non-accréditation. Le « Holmes Group » se voit reprocher par ailleurs d'ajouter une institution à celles existantes, qui ont vocation à traiter les mêmes problèmes (American Association of College for Teacher Education, the Association of American Universities, the National Association of State Universities). Le deuxième volet des interrogations soulevées est constitué par la capacité économique du pays à financer une réforme coûteuse, dont le rapport Carnegie évalue les contraintes à 2,8 % d'augmentation annuelle des revenus consacrés à l'éducation sur dix ans. Il s'agira non seulement d'augmenter les salaires enseignants, mais d'embaucher les personnels collaborateurs. Cette mesure conditionne toutes les autres, et particulièrement le défi démographique qu'elle implique.

Jusqu'à la fin du siècle les écoles américaines devront embaucher 200 000 enseignants par an, c'est-à-dire 20 % de tous les diplômés au niveau du B.A. On mesurera la hardiesse du projet, quand on sait que plus de la moitié d'une cohorte d'enseignants démissionne avant sept ans d'exercice, et que 5 % des étudiants de 1^{er} cycle déclarent vouloir devenir enseignant. On comprendra mieux la logique systémique du

rapport Carnegie qui insiste pour mettre en œuvre en même temps les mesures clefs. Il s'agira de recruter, de former et de conserver dans le métier les meilleurs enseignants.

Le quatrième défi est de parvenir à promouvoir un nombre suffisant d'étudiants en éducation, issus des minorités, dont les enfants représentent 25 % des élèves des écoles. 50 000 enseignants serait le nombre nécessaire, si on veut assurer le pluralisme culturel de la société américaine et réduire le taux d'échec des enfants des minorités. Compte tenu du faible rendement des écoles secondaires enseignant aux communautés noires ou hispaniques, le doute est permis.

Enfin la multiplicité des projets, dont nous limitons l'exposé aux deux rapports Holmes et Carnegie, pose le très réel problème des choix politiques, de leur mise en œuvre. Il est étonnant dans un pays aussi décentralisé que les États-Unis d'entendre des voix s'élever pour réclamer des décisions au niveau fédéral (1). Les échecs précédents devraient pourtant alerter les décideurs à tous les niveaux, aucun des plans antérieurs n'a pu modifier la qualité de la formation des enseignants et leurs carrières.

L'autonomie de décision dont jouissent les comtés, les villes, ou les états n'a pu en ce domaine inverser une évolution catastrophique, si l'on en croit la littérature critique que suscite le système scolaire actuel.

Une logique sociale volontariste

À s'en tenir à la lettre de ces deux rapports, précédés d'études intermédiaires thématiques, de dizaines de réunions, de rencontres, de visites à travers le pays, on pouvait attendre une approche plus diversifiée de la crise scolaire américaine, qui est fondamentalement mesurée par les performances des élèves et des étudiants, dont les enseignants sont malgré d'élégantes précautions, rendus responsables. Dès lors, l'analyse s'est focalisée sur les déficiences d'une profession qui n'en est pas une, et qu'il faut construire selon des modèles éprouvés.

Historiquement un précédent est valorisé : la restructuration des études médicales (par A. Flexner 1910) (2) qui a donné une forme définitive à la formation des médecins américains. Par exemple, signalons que les études médicales ne commencent qu'après l'obtention d'un B.S., que la formation professionnelle proprement dite a lieu dans les hôpitaux universitaires et que les formateurs sont sur le même terrain, médecins eux-mêmes.

(1) ADAMS (D.M.), HAMM (M.). — « Filling the leadership vacuum: the need for an education plan. » — *Educational record*, 1986, vol. 67, n° 4.

(2) Cité par D. Warren, cf. *Infra*.

Dès lors la logique « de professionnalisation » prend un rôle dominant dans la restructuration du système, comme si les écoles étaient le corps malade soigné par des « charlatans ». La spécificité du métier d'enseignant, et celle du monde scolaire semble donc négligée dans cette logique analytique, qui oublie également l'environnement social. Des critiques « libérales » comme celles de H. Giroux (1) ou de I. Shor (2) dénoncent cette myopie qui ne fait aucun cas des inégalités sociales profondément ancrées dans la société américaine, et s'attaquent au contenu culturel des études supérieures. La logique du « toujours plus » de quatre à six ans de formation se trouve contestée comme fondamentalement reproductrice d'une culture dominante, à l'œuvre dans la production des inégalités, et particulièrement dans les minorités. Il ne s'agit donc pas seulement de renforcer les curricula universitaires, mais de les reconstruire en s'appuyant sur les cultures communautaires. La durée de la formation devient secondaire dans cette perspective.

Les rapporteurs semblent avoir fait peu de cas, dans leur logique analytique, de la marginalisation du travail intellectuel, voire de l'anti-intellectualisme dans la société américaine (R. Hofstadter) (3) qui a abouti à faire de l'enseignement une occupation provisoire, autrefois anti-chambre du mariage pour les jeunes femmes (D. Warren) (4). D'une manière plus générale à quel niveau d'estime se situe le travail intellectuel dans la culture des jeunes américains et de leurs aînés ?

Si le temps de l'action semble venu pour tous les acteurs concernés, qui assumera le pilotage de ces multiples recommandations ? Comment s'opèreront les choix cruciaux ? Le défi fondamental dans le contexte américain est celui de l'acceptation par toutes les communautés, à tout niveau, de la conjugaison de leur autonomie avec des décisions nationales. Rien moins que la citoyenneté, les idéaux démocratiques de la société américaine sont en jeu.

Robert LAURENT

(1) GIROUX (H.), MC LAREN (P.). — « Teacher education and the politics of engagement: the case for democratic schooling » in *Harvard Educational Review*, vol. 56, 3, 1986.

(2) SHOR (I.). — « Equality is excellence: transforming teacher education and learning process » in *Harvard Educational Review*, vol. 56, 4, 1986.

(3) HOFSTADTER (R.). — *Anti-intellectualism in american life*. — New York: Vintage Book, 1962.

(4) WARREN (D.). — « Learning from experience: history and teacher education ». — *Educational researcher*, dec. 1985.

NOUS AVONS REÇU :

CHARLOT (Bernard). — *L'École en mutation*. — Paris: Payot, 1987. — 287 p.

DELAIRE (Guy). — *Enseigner ou la dynamique d'une relation*. — Paris: Éditions d'organisation, 1988. — 167 p.

ÉCHO. — *Des rendez-vous manqués? La classe de seconde (une équipe d'enseignants témoigne)*. — Maurecourt: Éditions Universitaires-UNMFREO, 1988. — 232 p.

Groupe de recherche d'Écouen, JOLIBERT (Josette) (eds.). — *Former des enfants producteurs de textes*. — Paris: Hachette, 1988. — 160 p.

LERBET (Georges). — *L'insolite développement. Vers une science de l'entre-deux*. — Maurecourt: Éditions Universitaires-UNMFREO, 1988. — 207 p.



ACTUALITÉ

Nous prions les lecteurs de bien vouloir collaborer à l'élaboration de cette rubrique en signalant l'information ou en proposant un compte rendu à Michèle TOURNIER, INRP, DP4, tél. : 46.34.91.22.

1. RENCONTRES ET COLLOQUES

« RECHERCHE, FORMATION, TERRAIN »

Second colloque de l'ARCUFEF, Sèvres, 2-3 mai 1988.

Depuis quatre ans la prise de responsabilité des universités en matière de formation des enseignants s'est précisée et accélérée.

La création de services spécialisés, les Centres Universitaires de Formation des Enseignants et des Formateurs (CUFEF), dans la plupart — une quarantaine — des universités françaises concernées, est un signe institutionnel de cette évolution. Le travail de ces centres relève, simultanément, de l'animation, de la préparation de formations, de l'enseignement, de la recherche et de la publication (1).

L'Assemblée des responsables de Centres Universitaires de Formation des Enseignants et des Formateurs (ARCUFEF), constituée en

(1) Des informations sur les Centres de l'ARCUFEF peuvent être obtenues auprès des présidents de l'Assemblée; Mme Cl. Comiti, IFM, Université J. Fourier, BP 53 X, 38041 - Grenoble Cedex; ou L. Marmoz, CUFE, Université de Caen, 14032 - Caen Cedex.

1986, assure aux Centres une information, une coordination et une représentation nationale. Un bulletin régulièrement diffusé, témoin de son activité (1).

Le colloque a permis de présenter et de discuter les réalisations concernant la mise en liaison de la formation et de la recherche, dans le cadre d'actions précises. Les thèmes des ateliers ont d'abord été définis à partir des lieux de la pratique d'où peuvent naître les recherches sur la formation des enseignants: le premier atelier, « interrogations sur les pratiques enseignantes » présentait des recherches aidant à comprendre et améliorer ces pratiques; le second, « interrogations sur les pratiques de formation d'enseignants » a montré différentes orientations, concernant aussi bien l'analyse de la nature des savoirs, l'exploration de la relation que la construction des contenus; le troisième « interrogation à partir d'actions spécifiques de formation » s'est intéressé au rôle des recherches dans la définition d'objectifs et de contenus de formation professionnelle des enseignants; le quatrième enfin, « les stages en formation préprofessionnelle, l'apport de la recherche » en a présenté des moyens d'étude et d'évaluation. Un cinquième atelier, « validation et diffusion de la recherche » a discuté de la diffusion des moyens et des fruits de la recherche.

La table ronde qui suivit animée par L. Braun, a réuni autour du thème « les politiques de recherche en matière de formation des enseignants » des partenaires aux pratiques différentes et complémentaires, relevant de l'administration ou de l'animation du ministère de l'Éducation nationale et de la Recherche. Elle a permis d'explicitier les volontés dont peuvent naître ces politiques et de préciser les conditions de leur concrétisation (2).

Transmis par l'ARCUFEEF

(1) Publié par M. Henry, CUFOM, Université de Besançon, 30, av. de l'Observatoire-25030 - Besançon.

(2) Les actes du colloque « recherche, formation, terrain » peuvent être obtenus auprès de Mme D. Roth, I.P.E.P.S., Université des Sciences Humaines - 22, rue Descartes - 67084 - Strasbourg Cedex.

LA FONCTION DE L'ENSEIGNANT EN TANT QUE PERSONNE

Journée d'étude de l'AIRPE (Association internationale pour la recherche sur la personne de l'enseignant) au CIEP (Sèvres), le 25 février 1988.

Cette journée d'étude consacrée à la formation des enseignants, a réuni en majorité des formateurs d'enseignants. Elle a débuté par trois conférences. A. Abraham (1) a traité des images que les enseignants se faisaient d'eux-mêmes et de leur métier. À travers les recherches menées dans divers pays et qui toutes s'appuient sur les mêmes instruments « le Q' Sort et le MISPE » (2). Ada Abraham a exposé les principales contradictions vécues par les enseignants. Elle a montré comment ses recherches ont mesuré de réels changements sur les personnes des enseignants qu'elle avait mis en groupe d'auto-apprentissage. Elle a dégagé par la suite pour les participants, quelques principes qui conditionneraient une formation respectant la personne de l'enseignant.

Ph. Meirieu dans une conférence intitulée « la parole tenue », a traité du décalage entre finalités et pratiques en matière d'éducation. Il a montré comment les principes en éducation sont des principes régulateurs qui ne souffrent aucune relativité « on ne peut travailler ainsi la réalité humaine "en extériorité", en supposant que nous fabriquons un "objet-éducateur" qui survit, telle une chose, à ce qui l'a institué ... ».

Enfin, J. Estévé a analysé le malaise des enseignants défini comme « un ensemble de réactions - démission - découragement - agressivité - anxiété »... de ce corps professionnel. S'attachant à dégager d'une part les indicateurs de ce malaise et d'autre part les effets qu'ils entraînent sur la personnalité des enseignants, il a terminé sa conférence par le commentaire d'une bande vidéo qui expliquait la méthode qu'il utilise à l'université de Malaga pour préparer les étudiants qui se destinent à l'enseignement, à réduire les stress que comporte ce métier.

Dans son introduction à la table ronde qui a suivi, A. de Peretti a développé trois idées fortes :

1. un projet de formation qui se préoccupe de la personne de l'enseignant, doit mettre à la disposition de chacun un outillage

(1) Alors Présidente de l'AIRPE.

(2) MISPE: matrice interpersonnelle du soi professionnel de l'enseignant élaborée par A. Abraham.

conceptuel, intellectuel, méthodologique et pratique; mais il doit surtout permettre à chaque enseignant d'expérimenter cet outillage et de le laisser décider du moment adéquat de s'en servir...

2. l'enseignement est une profession qu'il faut sans cesse *rafraîchir, stimuler, illustrer*. C'est pour cela qu'il faut développer une créativité chez les futurs enseignants, créativité de type didactique mais aussi artistique... Celle-ci garantira le respect que ces enseignants auront à l'égard de la créativité et de l'autonomie de leurs propres élèves.

3. à propos de l'épineux problème du recrutement et de la certification, A. de Peretti estime que les examens à l'issue des formations sont « inutiles, dangereux, car trop tardifs. Il vaut mieux que l'institution soit sévère dans les pré-requis exigés auprès des candidats avant la formation et qu'elle vérifie l'aptitude des candidats à cette profession « à travailler avec les jeunes ». Il serait également souhaitable que les épreuves universitaires ne restent pas seulement axées sur la discipline d'enseignement et que leur soient ajoutées des U.V. portant sur la communication, la psychologie de l'enfant.

Des communications ont suivi cette table ronde: sur « l'état d'esprit » des professeurs qui suivent leur formation pédagogique en CPR, sur les représentations de la formation que se font les conseillers pédagogiques, sur des expériences de réadaptation à l'enseignement et de formation préprofessionnelle dans un CUFÉ...

Les communications de cette journée seront publiées en 1989 dans un numéro des « Amis de Sèvres » (1).

Nelly LESELBAUM
Chargée de recherches à l'INRP

LES COLLÈGES EN CHANGEMENT DEPUIS DIX ANS. ANALYSES SOCIOLOGIQUES

Colloque organisé par l'INRP (Groupe d'Études Sociologiques), les 8 et 9 mars 1988 à Paris.

La création d'un nouveau type d'établissement, le collège, destiné à scolariser dans les mêmes classes tous les jeunes jusqu'à 16 ans, a mis en présence des élèves de niveau très hétérogène et des enseignants de statut et de formation très différents. Cette unification

(1) Publication du CIEP, 1, rue Léon Journault - 92100 - SEVRES.

a fait naître des crises et des tensions, mais aussi tout un travail de « stabilisation des identités », appuyé par les mesures de rénovation des collèges. Faire le point des recherches qui ont étudié la mise en place des collèges et leur évaluation, tel était le but de ce colloque.

L'un des axes de ce colloque, la crise de l'identité professionnelle des enseignants exerçant dans les collèges et les voies de recomposition d'une nouvelle compétence professionnelle, a donné lieu à cinq communications qui ont abordé les problèmes sur trois approches différentes.

L'approche fonctionnelle insiste sur la nature de la tâche et le type de savoir nécessaire pour l'accomplir. La fonction des enseignants se modifie : mise en place collective de réponses appropriées à l'hétérogénéité des élèves, participation à un projet d'établissement, prise en charge de la réalisation de projets du début à la fin. L'enseignant consacre plus de temps au travail collectif et se trouve lié par les décisions prises, perdant un peu de son autonomie pédagogique. Il intervient non plus seulement dans la classe, mais sur tout un niveau, ou même à l'échelle de l'établissement (PAE). Cela l'amène à développer des compétences nouvelles d'ordre politique et organisationnel.

La seconde approche, de type interactionniste, voit la compétence professionnelle comme un enjeu de lutte et de négociation entre groupes professionnels différents cherchant « à affirmer une capacité spécifique à remplir certaines des missions de l'école et à résoudre certains de ses problèmes ». Ainsi en Belgique, deux catégories de professionnels sont venus concurrencer les enseignants au cours des précédentes décennies : les pédagogues, pédagogues militants de la pédagogie nouvelle ou pédagogues universitaires, spécialistes de la pédagogie expérimentale, de l'observation et de la mesure d'une part et les conseillers d'orientation et psychologues, spécialistes des techniques de développement de la personne chargés de la prévention d'autre part.

La rénovation du secondaire utilise les compétences de ces nouveaux professionnels. Mais leurs objectifs et leur langage spécifique les éloignent des enseignants qui perçoivent leur intervention plutôt comme un moyen de contrôle. Ils contestent l'utilité en classe de ces savoirs d'expert et leur opposent un savoir pratique acquis par expérience.

Le troisième type d'approche, l'analyse critique, s'intéresse particulièrement aux groupes sociaux en présence, à leur rapport de force et aux idéologies qu'ils mettent en œuvre pour justifier leurs pratiques et leurs compétences. Trois modèles ont successivement émergé.

Le modernisme pédagogique, idéologie composite mêlant l'assouplissement de l'autorité, le goût de l'extra-scolaire, une idéologie plus large, la nécessité de pacifier les établissements.

Le modernisme technologique, favorisé par le plan I.P.T. a pour cheville ouvrière des enseignants masculins, cherchant dans leur compétence informatique le moyen d'acquérir des positions de pouvoir.

Le modernisme organisationnel qui emprunte ses thèmes à l'entreprise: management participatif, stratégie du collège conçu comme une entreprise. On voit mal encore quels groupes d'enseignants et quelles forces sociales le soutiennent.

Ces modèles sont-ils des modes passagères ou l'esquisse de nouvelles compétences pédagogiques ?

Deux questions principales sont apparues dans le débat :

1. Comment se reconstruit l'identité professionnelle des enseignants du collège ? Vont-ils connaître un élargissement de leurs fonctions et se rapprocher du formateur d'adulte, qui travaille en amont aussi bien qu'en aval de l'enseignement lui-même ? Vont-ils au contraire devenir de plus en plus pédagogues et s'intéresser de plus en plus à la didactique de leur discipline ?

2. Quel est le lien entre la recombinaison de l'identité professionnelle et la valorisation du métier d'enseignant ? Peut-on reconnaître les compétences acquises en formation et les associer à une gratification ? En l'absence de reconnaissance des fonctions suivies et des compétences acquises, il subsiste un risque réel d'épuisement des formations et des équipes.

Raymond BOURDONCLE
Chargé de recherches à l'INRP

CULTURE TECHNIQUE ET FORMATION

Colloque de l'AECSE (Association des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation (1)), Paris, les 17 et 18 décembre 1987.

De nouveaux modes de travail surgissent dans l'entreprise, de nouveaux savoirs se constituent, de nouvelles formations se mettent en place. Au même moment se fait jour la revendication de reconnaître la technique, fait de civilisation, en tant que fait de culture. Et l'école semble constituer le vecteur prioritaire de transmission et de diffusion de la technicité non seulement considérée comme un outil

(1) Président de l'association, Georges VIGARELLO, professeur à Paris V.

de base mais encore érigée en valeur culturelle. Ainsi sous le vocable de « culture technique » se réunissent des conceptions et des approches fort diverses du « fait technique » lui-même singularisé dans des manifestations institutionnelles extrêmement complexes.

Le colloque « Culture Technique et Formation », organisé par l'AECSE en coopération avec la Cité des sciences et de l'Industrie de La Villette qui a réuni 450 participants, a tenté moins de définir d'une façon quelque peu volontariste les contours d'une « culture technique » en gestation que de cerner les instances, les acteurs, les discours qui participent d'une façon ou d'une autre dans ce mouvement de société.

Pour ce faire le colloque s'est constitué comme un lieu de rencontre entre quelques grandes options thématiques — la culture, l'entreprise, l'école, le musée —, présentées au cours des quatre tables rondes en séances plénières, et des travaux en commissions, fondés principalement sur les thèmes proposés par les participants. À la réflexion sur les rapports entre culture et culture technique, qui a fait l'objet de la première table ronde, se sont succédés des échanges sur des thèmes concernant la professionnalisation et la qualification sociale et la relative autonomie des espaces techniques face à celle des espaces éducatifs. En tant que système de connaissances et de pratiques, ayant des statuts différents selon les lieux de son insertion, la technique a été considérée dans ces débats comme un système de contraintes, système qui requiert des apprentissages spécifiques, difficilement transposables à d'autres domaines, et dont l'autonomie rompt avec les logiques internes traditionnellement établies des savoirs scolaires.

Des réflexions de cet ordre se retrouvent dans les communications et les débats de plusieurs commissions : celle qui était axée sur la place de la culture technique au sein de l'enseignement général mais aussi les trois commissions qui réunissaient des travaux concernant globalement les rapports entre formation-qualification-emploi. Ce sont d'ailleurs ces dernières commissions qui ont soulevé la question de l'évolution des techniques dans la perspective des contraintes d'apprentissage et des contraintes de qualification. Répercussions fortes du « fait technique » en milieu de travail, en milieu d'entreprise avant que celle-ci puisse se constituer en « culture d'entreprise », mais également répercussions sociales plus larges comme l'ont posé plusieurs communications concernant la division sexuelle et la technique.

Une orientation différente fut donnée par les commissions qui se sont penchées plus particulièrement sur les répercussions pédagogiques du « fait technique ». En tant que procédure de rationalisation, celui-ci semble pénétrer de plus en plus les discours et les pratiques de certains secteurs de formation pour aboutir à une « ingénierie péda-

gogique ». En tant qu'objet pédagogique, le fait technique, à l'exemple de l'informatique et de l'audio-visuel, devient à la fois instrument et finalité de l'acte éducatif.

Enfin, la diffusion scientifique et technique saisie aussi bien en termes d'institutions, telles que les musées, la vulgarisation, fut l'objet d'une réflexion qui tentait de cerner les modalités par lesquelles le fait scientifique et technique s'institue, s'expose et se consomme en tant que fait culturel.

En réunissant les recherches, les expériences et les réflexions en cours ce colloque a permis de circonscrire un domaine en constitution, qui, par ailleurs, fait éclater certaines coupures traditionnelles : entre institutions scolaires et instances de formation, entre école et production, entre enseignement général et enseignement technique ou professionnel, voire, enfin, entre école et musée (1).

Polymnia ZAGEFKA
ENS Fontenay-St. Cloud
et Groupe de Sociologie de l'Éducation.
CNRS-PARIS V

NOUVELLES RÉFORMES OU CHANGEMENTS SANS RÉFORMES ?

Colloque de l'AFEC (Association francophone d'éducation comparée)
(2) au CIEP du 26 au 28 mai 1988.

À part quelques pays comme la Chine et la Grande-Bretagne, il semble que dans le monde, après la vague des grandes réformes qui a marqué les trente dernières années, on assiste à une pause. Les enseignants et l'opinion publique semblent lassés de la succession rapide des réformes qui n'ont pas abouti aux résultats escomptés.

Et pourtant les changements n'apparaissent pas moins nombreux et importants que précédemment. Ils se manifestent au niveau des

(1) Les actes du colloque seront disponibles au début de 1989. S'adresser à H. Peyronnie, AECSE, département des sciences de l'éducation, Université de Caen. Des vidéo-cassettes pourront être demandées à l'ENSET de Cachan à partir d'octobre 1988.

(2) Le président de l'Association qui était Ettore Gelpi (Unesco), lors du colloque, est actuellement Raymond Ryba (Manchester). Michel Debeauvais (Paris VIII - St-Denis) en est le président fondateur. Son siège est au CIEP de Sèvres. L'association est ouverte aux chercheurs, enseignants, administrateurs, étudiants qui s'expriment couramment en français.

acteurs, des effets de l'école et des nouveaux moyens d'enseignement. Cette évolution coïncide avec l'intérêt croissant porté aux individus, aux groupes, au terrain, en bref à l'échelle micro.

Dans le groupe qui étudiait les représentations et les comportements des acteurs sociaux, il a été très souvent question des enseignants. Première constatation : les recherches sur les représentations sont généralement trop récentes en France, pour qu'on puisse comparer deux états des mentalités et dégager l'évolution. Deuxième constatation : les méthodes utilisées et les objectifs visés dans les recherches sur différents groupes sociaux ou dans différents pays sont trop différents pour permettre de faire des synthèses.

L'analyse des représentations des enseignants au cours des dix dernières années a cependant montré que la crise économique et sociale avait en France réveillé la division en deux camps : celui des « démocrates » dont l'objectif prioritaire est l'épanouissement et la promotion de tous et celui des « traditionalistes » qui s'est replié sur les activités à prédominance cognitive, visant le niveau des performances et aboutissait finalement à la sélection sociale. En RFA, la crise jointe à une dénatalité croissante a presque tari le recrutement des professeurs. D'où la crise d'identité de ceux qui se sont préparés à cette profession et doivent se reconvertir. En Grèce, on s'interroge sur l'envergure des répercussions qui va produire la création des lycées unitaires à plusieurs branches.

Les représentations des acteurs sociaux dépendent de leur position dans le champ, comme le montrent les deux exemples suivants : la Suisse note le cas des chercheurs qui ont une toute autre conception du curriculum à construire que les enseignants habitués à résoudre des problèmes pratiques. Comment chacune des parties peut-elle faire pour comprendre le point de vue de l'autre et trouver une conciliation sans rien perdre d'essentiel. Autre exemple : comment faire comprendre aux enseignants le comportement des familles en situation d'extrême pauvreté envers l'école alors qu'ils n'ont aucune possibilité de contact avec elles. Comment établir un pont entre deux mondes aussi antithétiques ?

Les changements qui interviennent se répercutent sur les représentations et les attitudes des acteurs sociaux. La modification des conditions de recrutement aux fonctions d'instituteurs en France ont fait émerger un nouveau profil de normaliens frottés au monde extérieur, ayant connu d'autres rapports au travail et qui acceptent plus difficilement de « se couler dans le moule » traditionnel. Au Québec la scolarisation des enfants en difficulté d'apprentissage a entraîné la création d'un nouveau corps, « les ortho-pédagogues », qui cherche sa place entre la médecine et l'enseignement, son type de professionnalisation, son statut.

Pour défendre leurs intérêts ou pour répondre aux nouveaux besoins, les acteurs sociaux utilisent les moyens du bord et inventent des stratégies : c'est ainsi que 10 % des élèves chaque année parviennent à passer dans une 6^e autre que celle qui leur était assignée et que les CEFISEM, ces centres de formation d'enfants de migrants dans les Écoles Normales, créée en 1970 mais complètement négligés par l'administration, ont mis sur pied, par tâtonnements successifs, une pédagogie qui a si bien réussi, que le pouvoir central semble vouloir les récupérer.

Autre thème important concernant les enseignants : l'apport de la psychologie cognitive sur le rôle des représentations de l'élève dans l'acquisition des connaissances. Dans un autre groupe, il a été question de l'attitude des enseignants africains et sud-américains face aux techniques nouvelles d'enseignement.

Les actes du colloque paraîtront à la fin de l'année (1).

Michèle TOURNIER
Chargée de recherches à l'INRP

FINALITÉS DE L'ÉDUCATION ET DÉVELOPPEMENT DE LA PERSONNE : ÉTUDES COMPARATIVES

XIII^e conférence de la CESE (Comparative Education Society in Europe) (2), Budapest, du 27 juin au 3 juillet 1988.

Pour la première fois depuis 1969, l'Association d'Éducation Comparée en Europe a tenu son colloque annuel dans un pays socialiste. Elle a réuni quelques deux cents participants issus non seulement d'Europe de l'Est et de l'Ouest, mais aussi des autres continents.

Le professeur José Luis Garcia Garrido, président de la CESE, a indiqué, qu'en dépit de quelques réticences pour un thème qui pouvait être interprété sous un angle psychologique ou philosophique plutôt que dans une perspective méthodologique d'ordre comparatif, le Comité Exécutif l'avait finalement accepté pour la raison que le développement de la personnalité est un des principaux buts poursuivis par les systèmes éducatifs du monde entier.

(1) S'adresser à P. Alexandre, secrétaire général de l'AFEC, CIEP, 92310 - SÈVRES.

(2) 15, rue d'Arlon - 1040 BRUXELLES (Belgique).

Comme quatre autres orateurs en séance plénière, il a souligné la nécessité d'une formation des enseignants, qui ne se contente pas de *fournir une préparation méthodologique qui permette l'enseignement effectif d'une matière concrète, mais une formation profonde, qui sache aborder les principaux thèmes de l'existence humaine et donner un sens radical à l'action dans les classes.*

Dans ce domaine, l'exposé du Dr. Márton Horvath, secrétaire général de la Société Pédagogique Hongroise, était complété par la brochure *Comparative Education in Hungary*, dont il est co-auteur qui, d'une part, donne les grandes lignes du programme d'éducation comparée élaboré par ladite société pour la formation des enseignants à l'Université, et, d'autre part, en souligne les effets positifs, ainsi que dans les Écoles Normales, où cette nouvelle discipline y avait été antérieurement introduite comme partie du cours d'histoire de l'éducation.

Le professeur Wolfgang Mitter, précédent président de la CESE, a précisé cet aspect dans sa conférence de clôture. L'enseignement comparé a un rôle à jouer dans la préparation au métier d'enseignant comme dans l'enseignement lui-même, car ce n'est pas que le savoir qui doit être développé, mais aussi l'étude et la place de l'environnement et de son utilisation. Les transferts, la communication entre les disciplines, les études en dehors des murs de l'école, sont des problèmes de caractère international.

Trois communications dans les groupes de travail ont porté sur la formation des enseignants: sur le TTT (Teacher-Text-Technology), sur les problèmes relatifs aux relations entre les réformes et la formation des enseignants dans quelques pays socialistes et sur la socialisation professionnelle des enseignants en période de *crise d'identité*. Une autre communication a traité de la formation des administrateurs de l'école élémentaire en Israël. Elle présente, comparativement à d'autres expériences en Israël et à l'étranger, les caractéristiques et les effets d'un programme de formation continue de chefs d'établissement visant, à partir d'une base théorique, à développer des aptitudes spécifiques. Il s'agit d'un cursus novateur et approfondi, qui se déroule sur deux ans, à raison de 360 heures annuelles, à l'Université de Bar Ilan.

Danielle ZAY
Professeur d'École normale
Chercheur associé à l'INRP

2. PROCHAINES RENCONTRES

LE COLLOQUE ANNUEL DE L'AFEC (Association Francophone d'Éducation Comparée)

Le prochain colloque de l'AFEC aura lieu dans la deuxième quinzaine de mai 1989 au CIEP et aura pour thème : « Les politiques nationales de recherche en éducation ».

S'adresser au CIEP, 1, avenue Léon Journault - 92310 Sèvres.

LE VII^e CONGRÈS MONDIAL D'ÉDUCATION COMPARÉE

Ce colloque aura lieu à Montréal du 26 au 30 juin 1989 sur le thème « Développement, communication et langue » appliqué à divers contextes.

Pour informations complémentaires, s'adresser à Claude Lessard, coordonnateur du sous-comité francophone, comité du programme, VII^e congrès mondial d'éducation comparée, Faculté des Sciences de l'Éducation, Université de Montréal, CP 6128, succursale A, Montréal, Québec, Canada H3C 3J7.

V^e CONFÉRENCE PANEUROPEENNE DE DIRECTEURS D'INSTITUTS DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE. Triesenberg (Liechtenstein), 11-14 octobre 1988.

Cette conférence est organisée par :

- l'Institut de l'Unesco pour l'Éducation (UIE) à Hambourg ;
- le Conseil de la Coopération Culturelle (CCC) du Conseil de l'Europe ;
- le Centre Européen d'Information sur la formation continue des enseignants (Université de Prague).

Elle aura pour objet :

- de faire le bilan des recherches actuelles ou récemment achevées concernant la qualité et l'efficacité de la formation continue des enseignants ;
- de suggérer des thèmes de recherches futures, à la lumière des tendances en matière de formation continue des enseignants, des nouveaux besoins et des nouvelles exigences ;
- d'examiner la situation de la recherche pédagogique dans la région européenne et les mesures à prendre pour intensifier la coopération et la coordination dans ce domaine.

LE VINGTIÈME-ET-UNIÈME ANNIVERSAIRE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Pour le 21^e anniversaire de l'implantation officielle des Sciences de l'éducation en France, le CERSE (Centre d'Études et de Recherches en Sciences de l'Éducation) et l'AECSE (Association des Enseignants et Chercheurs en Sciences de l'Éducation) organisent les 6 et 7 octobre 1988 deux journées d'études sur le thème : « Les sciences de l'éducation : sciences de l'éducation ».

S'adresser au CERSE, Université de Caen - 14032 Caen cedex.

3. INFORMATIONS

« QUELLE FORMATION VOULONS-NOUS ? »

Propositions des normaliens, réunis en assises, concernant leur formation, les 28 et 29 mai 1988, à l'École Normale d'Antony.

Ces propositions élaborées en présence de personnalités du monde pédagogique ont été faites à la suite de protestations des normaliens contre l'enseignement obsolète donné dans les écoles normales, dont l'examen final est, à leurs yeux, une des manifestations.

1. À propos du recrutement

Ces protestations vont de pair avec le nouveau profil sociologique des normaliens : recrutés jusqu'à l'âge de 40 ans, ayant souvent déjà amassé une expérience sociale variée, souvent parents eux-mêmes, ayant étudié pendant deux ans à l'université, ils n'acceptent plus d'être traités comme des adolescents frais émoulus du baccalauréat.

Ils demandent que la sélection soit établie une fois pour toutes à l'entrée à l'E.N., qu'elle accorde une grande importance à l'intérêt des candidats pour les enfants et, qu'une fois ce barrage franchi, l'institution leur fasse confiance et mette à profit le temps d'étude et de réflexion dont ils disposent pour leur donner une véritable formation professionnelle et non cette formation initiale « scolaire ».

2. Pour une rénovation de l'école normale

Ils désirent une école normale ouverte à tous les types d'intervenants qui peuvent enrichir leur formation.

Ils souhaitent « travailler autrement » et citent l'expérience du « projet d'équipe formatrice » de la Seine-Saint-Denis, cette équipe multicatégorielle qui mène à la fois un travail de recherche et un travail de formation centré autour de projets. Des normaliens ont pu s'intégrer à cette expérience qui a donné lieu à des mémoires « démontrant, d'une part, la fécondité d'une formation alliant la recherche intégrée au cursus universitaire et, d'autre part, l'interpénétration formatrice de toutes les composantes professionnelles du métier d'instituteur dans le département ».

Ils revendiquent donc un *travail en équipe* qui « favorise le développement des individualités », *en contact fréquent avec le terrain*, rejettent la formation massivement axée sur la transmission disciplinaire et veulent *conserver des liens avec l'université et le monde de la recherche* à laquelle ils veulent participer.

Ils dénoncent l'absence de crédit pour développer dans les E.N. les centres de ressources pourvoyeurs en dispositifs permettant d'analyser, comprendre et améliorer leur pratique.

3. Pour une formation de type contractuel, dans l'esprit de la loi Savary, ce qui suppose l'apprentissage des facultés d'adaptation, de négociation et de gestion d'un univers en constante évolution.

La formation demandée est centrée autour de trois axes :

1. un tronc commun sous forme de modules,
2. des formations de type spécifique (options, rattrapage...),
3. la spécialisation.

Cette formation contractuelle donnerait lieu à :

1. *la constitution d'équipes formatrices multi-catégorielles* dont ils seraient partie prenante et qui leur permettraient dès leur formation initiale en E.N. de s'orienter vers la formation permanente ;

2. un travail autour de projets comprenant une *évaluation formatrice*. L'évaluation terminale pourrait être un *mémoire* débouchant sur un projet de formation continue ;

3. *l'élaboration d'une conciliation entre polyvalence et spécialisation*, polyvalence parce que la cohérence dans le processus de formation de l'enfant permet d'articuler discipline et pédagogie ; spécialisation parce que, dans un travail d'équipe pluridisciplinaire, une discipline-outil apporte un éclairage particulier ;

4. *à propos de l'évaluation* : les normaliens souhaitent que le mémoire en tienne lieu et qu'ils puissent bénéficier d'une année supplémentaire de formation à l'intérieur d'un projet d'équipe formatrice de façon à faciliter la transition vers la vie active.

D'après les documents communiqués.

DEMANDE D'ABONNEMENT

Je souscris abonnement(s) à la Revue Recherche et Formation.

Je vous prie de faire parvenir la revue à l'adresse suivante :

M., M^{me} ou M^{lle}

Établissement (s'il y a lieu)

N°: Rue:

Localité: Commune distributive:

Code postal:

La facture devra être envoyée à l'adresse ci-dessous, si elle est différente de la précédente:

M., M^{me} ou M^{lle}

Établissement (s'il y a lieu)

N°: Rue:

Localité: Commune distributive:

Code postal:

Cachet de l'établissement:

Date:

Signature

TARIFS

(au 1^{er} avril 1988)

Abonnement annuel (2 numéros)

France **120 FF TTC**

Étranger **130 FF** (surtaxe aérienne en sus)

Vente au numéro **63 FF**

Institut National de Recherche Pédagogique

29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05 - Tél. : 46.34.90.79 ou 80

Prière de joindre un titre de paiement libellé à l'ordre de M. l'Agent comptable de l'INRP
(sauf pour les TOM-DOM, la Corse et les libraires)

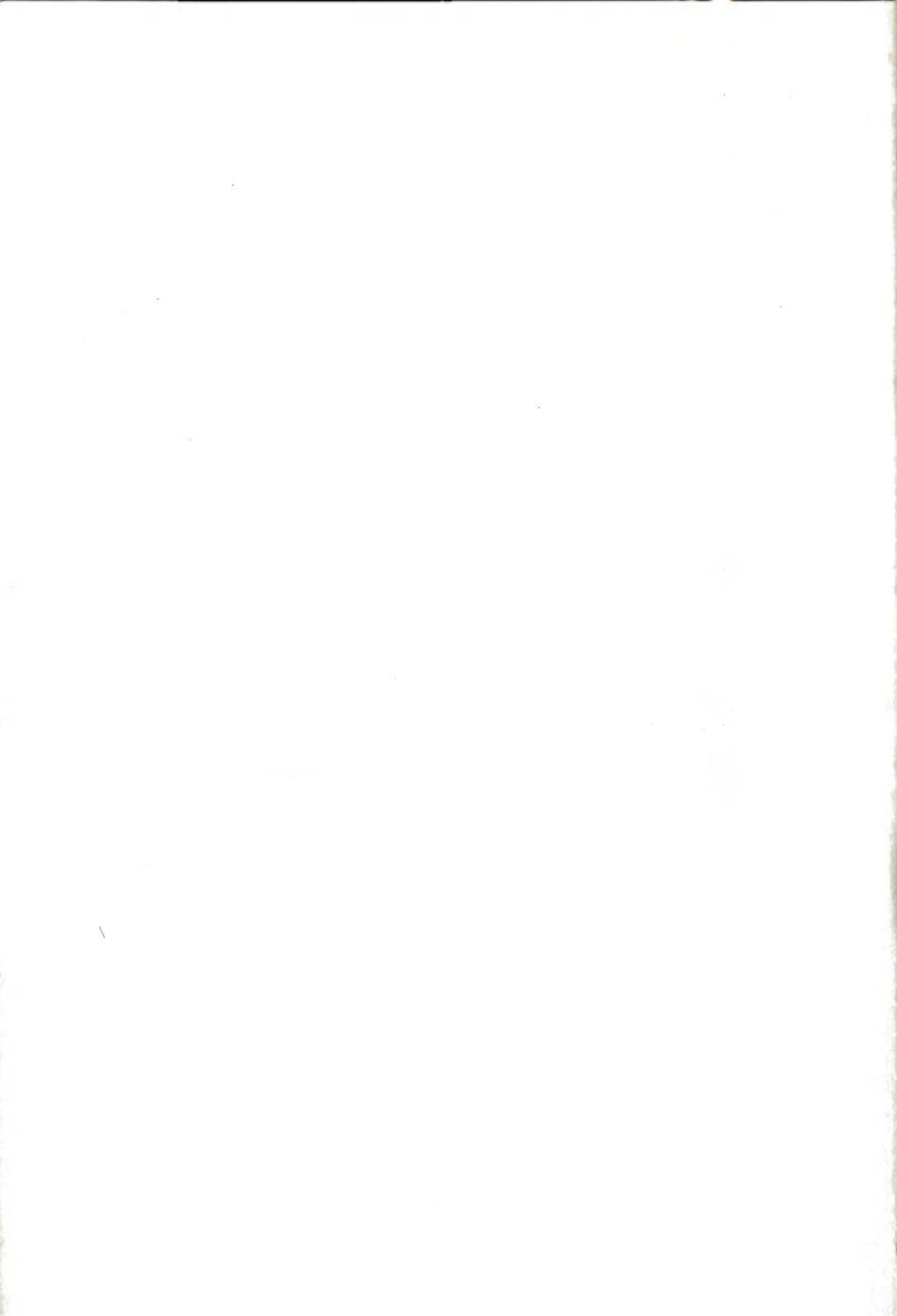
Une facture ne sera délivrée que sur demande expresse

Nous vous remercions de bien vouloir envoyer votre bulletin d'abonnement
à l'adresse suivante :

I.N.R.P. - Service des Publications - 29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05



Achévé d'imprimer
sur les presses de
l'Imprimerie Graphique de l'Ouest
Le Poiré-sur-Vie (Vendée)
N° d'imprimeur : 8202
Dépôt légal : Décembre 1988







ISSN : 0988-1824

*les professions de l'éducation :
recherches et pratiques
en formation*

N°4 - 1988

RECHERCHE ET FORMATION

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

inrp

COMITÉ DE RÉDACTION

- Jean-Pierre BENICHOU: Directeur d'École Normale. Antony.
- Jean BERBAUM: Professeur de Sciences de l'Éducation. Université des Sciences Sociales de Grenoble.
- Guy BERGER: Professeur de Sciences de l'Éducation. Université Paris VIII.
- Francine BEST: Directeur de l'INRP de 1981 à 1988.
- Armand BIANCHERI: Inspecteur Général de l'Éducation Nationale. Paris.
- Jeanine FENEUILLE: Inspecteur Général. Directeur du Centre International d'Études Pédagogiques. Sèvres.
- Roland FENEYROU: Professeur d'École Normale. Lille.
- Gilles FERRY: Professeur de Sciences de l'Éducation. Université de Paris X.
- Jean GUGLIELMI: Professeur de Sciences de l'Éducation. Chef de la Mission Académique à la Formation des Personnels de l'Éducation Nationale. Caen.
- Rhys GWYN: Professeur. Centre For Information Technology and Education. Manchester. Royaume-Uni.
- Wolfgang HÖRNER: Chercheur. Ruhr-Universität Bochum. RFA. Allemagne.
- Michaël HUBERMAN: Professeur de Pédagogie. Université de Genève. Suisse.
- Gilbert de LANDSHEERE: Professeur émérite de l'Université de Liège. Belgique.
- Louis LEGRAND: Professeur émérite de Sciences de l'Éducation. Université Louis Pasteur. Strasbourg.
- Claude LESSARD: Professeur d'Éducation Comparée et de Fondements de l'Éducation. Université de Montréal. Canada.
- Louis MARMOZ: Professeur de Sciences de l'Éducation. Université de Caen.
- Françoise MAYEUR: Professeur d'histoire. Université de Lille.
- André de PERETTI: Directeur de Programme honoraire à l'INRP. Paris.
- Mario REGUZZONI: Directeur de Recherche. Centre pour l'Innovation Éducative. Milan. Italie.

2 numéros par an - Prochain numéro: avril 1989.

Prix France: 63 F. TTC le numéro.

Couverture: J. SACHS - INRP

Directeur de Publication: P. DELORME

Photocomposition: N. PELLIEUX MAGERMAN

ÉQUIPE RÉDACTIONNELLE INRP

- Rédacteur en chef :
Andrée LOUVET, Chargée de recherches

- Responsables de rubriques :
 - Études et recherches — Entretien
Francine VANISCOTTE, Professeur d'École Normale,
Chercheur associé
 - Pratiques de formation
Simone BAILLAUQUES, Inspecteur Professeur,
Chercheur associé
 - Notes critiques
Raymond BOURDONGLE, Chargé de recherches
 - « Autour des mots »
Georges ADAMCZEWSKI, Chargé de recherches
 - Actualité
Michèle TOURNIER, Chargée de recherches

- Conseillers :
 - Monique VIAL, Directrice de Programme de Psychosociologie
de l'Éducation et de la Formation (DP4)
 - Jean HASSENFORDER, Directeur du Centre de Documenta-
tion Recherche de l'INRP
 - Nelly LESELBAUM, Chargée de recherches
 - Danielle ZAY, Professeur d'École Normale,
Chercheur associé

Vous pouvez écrire dans « Recherche et Formation ».
Envoyez-nous vos articles.
Ceux-ci devront être dactylographiés et ne pourront dépasser 15 pages
(65 signes × 30 lignes par page). Joindre un résumé de 10 lignes.
Les faire parvenir à :

Recherche et Formation
À l'attention d'Andrée LOUVET
DP4 - INRP - 29, rue d'Ulm - 75230 Paris cedex 05

Pour tous renseignements complémentaires: 46.34.91.19

Prix 63 F TTC

INSTITUT NATIONAL
DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

29 rue d'Ulm - 75230 PARIS CEDEX 05

Téléphone : 46349074

ISBN 2-7342-0139-9