

nants doivent y faire face sans que la recherche leur offre des ressources suffisantes. Ce constat renvoie la sociologie de l'éducation à ses propres défaillances, ou plutôt l'amène à s'interroger sur la période de glaciation qu'elle a connue à la fin des années 70 et qui l'a empêchée d'anticiper sur la demande des années 80. Le travail actuellement accompli dans les MAFPEN et dans les universités d'été autour de thèmes comme le fonctionnement des établissements scolaires ou des ZEP tente de combler ce retard. Le travail de M. Lecoïnte et M. Rebinguet marque incontestablement une date dans ce domaine et un succès mérité lui est assuré.

Jean-Louis DEROUET
INRP et EHESS



MEIRIEU (Philippe). — *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. — Paris, ESF éditeur, 1990. — 158 p.

Paru en 1989, l'ouvrage ici exploré sort en 2^e édition augmentée d'un guide pour la pratique du conseil méthodologique. Nous percevons ainsi d'emblée cette précieuse communication qui s'instaure entre l'auteur et les enseignants. Heureuse rencontre, trop peu fréquente, du chercheur et des praticiens pourtant (parce que) « appliqués » au même objet ; à force de manipulations diverses de l'idée, du regard, de la pratique et de l'écriture qui les expose, l'objet — ici le sujet apprenant — apparaît en sa complexité : pluriel, mouvant, différent jusqu'à l'étrangeté...

Car ne nous y trompons pas : si le titre de l'ouvrage évoque d'abord le maître en son rôle et ses pratiques, l'élève est fondamentalement au centre du travail : abordé en sa dynamique singularité, il est la personne première que le lecteur redécouvre pour son désir et ses façons d'apprendre. Mais, dans ce sens, l'écolier de maternelle ou du cours moyen, le « petit sixième » ou l'adolescent du secondaire ont besoin d'être aidés.

C'est d'accompagnement méthodologique que Ph. Meirieu nous « entretient » ici : nous, praticiens, chercheurs, chercheurs et praticiens.

L'ouvrage est préfacé par L. Legrand ; c'est dire que nous aurons à réfléchir à la question du rapport entre la pédagogie différenciée et le conseil méthodologique, émergence distinctes mais ensemble accordées dans la philosophie pédagogique de Ph. Meirieu : l'acte d'apprendre est d'abord une entreprise de libération constructive du sujet.

Le livre compte 158 pages en treize chapitres auxquels s'ajoute le guide précité. Pour se dire, sa structure emprunte un vocabulaire cinématographique ; nous ne verrons pas là, comme le craint Meirieu, « affectation » : nous acceptons sa tentative d'explorer plus commodément le réel. Il est vrai que certains gros plans (*L'aide au travail personnel dans une troisième comme beaucoup d'autres*), zoom avant (*L'entretien méthodologique*) ou flash-back (*Pédagogie différenciée et conseil méthodologique*) nous démontrent l'intérêt de l'approche. Le regard se fixe sur des images d'élèves et d'enseignants au travail, s'en rapproche et les scrute encore, puis les quitte : la distance se prend pour l'idée qui s'impose. On le « voit » : le mouvement d'ensemble soutient les allers-retours entre la pratique elle-même, l'observation qui en est faite et la réflexion suscitée ; la théorisation surplombe. Sur ce point, l'intitulé parfois surprend : le « Panoramique » du chapitre 5 (*Pour un modèle opératoire de l'apprentissage*) ne m'a pas convaincue... peut-être parce que le vocabulaire de l'image ne peut pas assurer ces plans différents d'une même construction. Ici, peut-être, se situe la fameuse rupture épistémologique. Par contre, le « fondu au noir » final (*Pinocchio... ou vers l'autonomie*) séduit : nourries d'expérience et d'écoute professionnelles les élaborations intérieures et les prescriptions qui en découlent (dans l'« Insert ») se sont resserrées, comme closes... et puis, en un clin d'œil moqueur et grave, l'image dernière surgit. En un pied de nez, Pinocchio assène à tous les maîtres possessifs qu'ils ne sont là que pour mieux lâcher l'enfant qui se crée.

L'élève se dégage, se reconnaît et grandit en apprenant : non pas quand un enseignant lui impose son savoir avec la procédure de travail qui lui en donnera la clef mais lorsqu'il est aidé dans sa propre recherche de sa *stratégie d'apprentissage* adéquate à l'objectif poursuivi, en prise sur ses tournures personnelles dans l'acte d'appropriation des savoirs. L'adulte est un *maître-entraîneur* : il pratique *l'accompagnement méthodologique* parce qu'il sait que l'essentiel pour les élèves est *d'apprendre à apprendre*, comme l'a souligné Ph. Meirieu dans ses écrits antérieurs (en particulier dans « Apprendre... oui mais comment ? »).

Ici, l'auteur à la fois explicite et argumente son point de vue, doublement appuyé sur les théories cognitivistes du constructivisme et de l'interaction sociale. A la croisée de pédagogies du projet, par objectifs, et différenciée, celle qu'il promeut est une *pédagogie de la genèse* ; l'activité primordiale de l'apprenant sera de métacognition. Des « arrêts sur l'image » retiennent l'attention du lecteur sur des mises au point conceptuelles ; des schémas l'aident à visualiser les passages obligés des chemins de l'apprendre. Dans ce mouvement, des précisions se recueillent, par exemple, sur la pédagogie du projet (il est vrai, bien galvaudée en trop de lieux dans les mots et les pratiques) ou sur le travail du conflit

socio-cognitif. Pour ce dernier, on devine l'importance des échanges dans le groupe, moins explicitement présent ici que dans le premier ouvrage de Ph. Meirieu. La réflexion relative aux rapports de la pédagogie différenciée et du conseil méthodologique nous donne envie d'approfondir encore la question. Le conseil méthodologique, donc, va se pratiquer d'abord par le maître dans la classe, en cours de travail des élèves, sans se défaire des objectifs ni des contenus auxquels la procédure s'attachait. Mais, quelles limites à ce conseil et jusqu'où le travail de métacognition de et avec l'apprenant ? L'aider à reconnaître, adapter, enrichir ses procédures est une entreprise complexe mais autrement plus facile que celle qui consiste à élaborer l'identification de l'activité intellectuelle alors engagée. A quel moment, à partir de quel niveau est-il possible et indispensable d'y parvenir sans que l'attention à la démarche n'en trahisse les finalités dans une pratique bouclée sur elle-même ? En plusieurs lieux de son ouvrage, Ph. Meirieu soulève le problème : au lecteur persuadé de l'intérêt de « l'aventure », désireux de renforcer son efficacité de pédagogue, d'évaluer la gageure, les risques, les possibles, en bref, la modalité d'adaptation de cette pratique à sa classe... et à son propre style professionnel.

Au long de l'ouvrage, l'enseignant est présent à travers la pratique pédagogique développée pour l'élève apprenant ; deux chapitres l'abordent nettement à propos de sa formation puis de ses relations avec les parents. Pour cette revue, on traitera plutôt de l'aspect formation, avec le regret (mais l'auteur a fait son choix) qu'il apparaisse « hors champ ». L'enjeu est d'importance et l'objectif difficile : comment entraîner les maîtres à devenir eux-mêmes des entraîneurs méthodologiques ? Ph. Meirieu insiste sur la nécessité de *centrer la formation sur l'apprentissage*. La mise en situation de recherche-action, la résolution des problèmes professionnels participent, on peut le penser, du premier objectif à condition d'instaurer résolument l'étape et le cadre d'une mise à distance pour la réflexion sur la stratégie utilisée (procédure, opération mentale) face à la capacité requise. Tout comme les élèves et pour eux, les enseignants ont à *apprendre à apprendre*. Reste à analyser, pour l'installer, la pratique de cette théorie : comment s'y prendre pour que l'enseignant ne se garde bien d'engager sur lui-même le travail qu'il imposerait à ses élèves ? Qui saura et voudra pratiquer ce type de formation ?

La question relative aux formateurs d'enseignants revient, pour nous, en force ; d'autant que par-delà l'analyse des stratégies d'apprentissage engagées, la remise en cause des valeurs et des représentations relatives à la relation pédagogique va s'imposer. Les histoires personnelles et collectives de formation ont fomenté des attitudes profondément à l'œuvre dans la capacité du maître à soulever tout autour de lui le désir d'apprendre, comme il peut ressentir, en lui, le désir d'enseigner.

Le livre de Ph. Meirieu entretient ce désir parce qu'il exalte le métier ; appuyé sur l'expérience et sur la théorisation, optimiste sans tricherie, il en appelle aux renouvellements. C'est un livre tonique.

S. BAILLAUQUÈS
Université de Picardie.

PELPEL (Patrice), 1989. — *Les stages de formation*. — Paris : Bordas. — 200 p.

Les stages sur le terrain se présentent aujourd'hui comme le passage obligé de toute formation dite professionnelle. Pourtant, pour qu'ils soient réellement un moment significatif d'un processus de formation, il apparaît fondamental de réfléchir à leur conception, leurs fonctions et leurs objectifs. Autrement dit, il est nécessaire de définir une pédagogie spécifique du stage qui « doit trouver son chemin quelque part entre la pédagogie scolaire et l'organisation du travail, sans jamais se réduire ni à l'une ni à l'autre ». C'est donc à cet objet de réflexion que s'est attaché P. Pelpel.

Cet ouvrage présente un intérêt certain, dans la mesure où la problématique centrale est bien celle à laquelle se trouvent confrontés bon nombre de formateurs à ce jour. Comment organiser et faire fonctionner le stage, de manière à ce que celui-ci devienne un moment fécond des dispositifs de formation ? Dans quelle mesure le stage peut-il être un des points d'ancrage qui permette à l'individu de se construire les instruments de sa propre formation, à partir desquels il deviendra professionnellement « opérationnel », mais également créateur de sa propre pratique et agent de transformation des milieux dans lesquels il sera appelé à évoluer ?

Pour répondre à ces questions, P. Pelpel nous propose une réflexion qui s'organise en trois parties : dans la première, il tente de dégager les aspects « structurels » des pratiques de stage. Il en examine les modalités d'organisation, en analyse les différentes fonctions et essaie de définir une logique de formation caractéristique du stage. Puis il dégage les stratégies et les outils qui lui sont propres, afin de saisir à partir de quel type de démarche peuvent se construire les expériences de stage. Il tente enfin de cerner la place du stagiaire par rapport au dispositif de formation et aux formateurs qui le gèrent.

La seconde partie s'attache à décrypter les aspects relationnels du stage, dont le vécu est traité en fonction de trois dimensions : la dimen-