

larité de chaque type de formation. Mais la difficulté résidait bel et bien dans cette navigation délicate entre le général et le particulier, qu'impliquait ce champ d'investigation.

Enfin, il reste que cet ouvrage, fort intéressant, mériterait d'être complété par une réflexion qui s'appuierait sur les pratiques des formateurs dans ce qu'elles ont de plus quotidien et de plus concret, soubassement à partir duquel il deviendrait possible d'élaborer une pédagogie spécifique des stages. Qu'est-ce qui se « fabrique » au sein de la relation formateur-stagiaire, dans ce moment particulier de formation ?

P. Pelpel a conçu cet ouvrage comme pouvant apporter une aide à tous ceux qui, à différents niveaux, sont engagés dans des dispositifs de formation. A ce titre, il constitue un instrument de travail et de réflexion qui s'ouvre à de nombreux débats. N'est-ce pas là le point de départ de tout stage ?

Dominique VILLERS  
Enseignante associée à l'INRP



TULASIEWICZ (Witold), ADAMS (Antony) (eds), 1989. — *Teachers' Expectations and Teaching Reality*. — London: Routledge. — 356 p.

Sous le titre « Attentes des enseignants et réalité de l'enseignement », Witold Tulasiewicz, et Anthony Adams de l'université de Cambridge, ont réuni les contributions de divers universitaires pour aider les étudiants et praticiens à comprendre les changements de curriculum et de modes de maîtrise de l'école.

A partir d'analyses toutes récentes des principales caractéristiques des systèmes éducatifs d'Angleterre et du pays de Galles, de la République Fédérale allemande, de France, d'Israël et du Canada francophone, les auteurs décrivent les changements qui touchent les points clés du curriculum dans le second degré, tels que l'enseignement de la langue maternelle, des mathématiques, des sciences, des humanités, des langues étrangères et des nouvelles technologies éducatives. Ils analysent également les rôles divers et nouveaux du professeur et la place de la formation des enseignants, en insistant sur la nécessité de préparer ceux-ci à la conjoncture mouvante de l'école et de la société.

Les deux responsables de l'ouvrage le présentent comme le produit d'une discussion continue dans le cadre du séminaire de recherche créé entre les départements et centres de formation des universités de Mayence,

Haïfa et Cambridge. A ce fond de base ont été invités à apporter leur contribution des collègues d'autres universités, notamment Leicester, Passau, Ratisbonne, McGill et de l'Institut National de Recherche Pédagogique à Paris. Le but du groupe de recherche était de définir les besoins d'apprentissage des élèves-professeurs et les systèmes d'enseignement susceptibles de centrer le curriculum sur l'enfant.

La première partie donne une vue générale de la situation du système éducatif dans chacun des pays représentés. La deuxième partie traite la situation courante à l'école dans un certain nombre de domaines importants d'un point de vue européen. La troisième partie esquisse, dans la perspective d'une école ouverte, les évolutions qui traversent différents champs disciplinaires sur des thèmes tels que la politique de formation des enseignants, l'interprétation du curriculum par les professeurs, leur indépendance professionnelle et leur rôle relationnel eu égard à leurs élèves.

On ne saurait, dans une critique, rendre compte de la richesse d'information apportée par l'ensemble des textes. Pour rester dans le cadre de cette revue, nous nous limiterons à donner un aperçu de ceux qui ont trait à la formation des enseignants.

Raymond Bourdoncle et Françoise Cros, dans un article intitulé *Formation des enseignants et réforme des collèges en France* (pp. 44-69), commencent par décrire l'évolution conduisant à un allongement de la scolarité obligatoire, pour expliquer le malaise des enseignants non préparés à recevoir une population hétérogène, vis-à-vis de laquelle ils gardent des méthodes traditionnelles adaptées à la population scolaire antérieure soigneusement sélectionnée. Après avoir analysé les caractéristiques de cette population scolaire, diversifiée et élargie, ils exposent en regard celles de la formation des enseignants pour montrer l'inadéquation de celle-ci à l'apparition de nouveaux besoins.

A la différence des anciens PEGC, professeurs d'Enseignement Général des Collèges, qui ont eu une formation initiale pédagogique dans des centres annexés aux écoles normales d'instituteurs, les certifiés sont formés dans un système qui fait de la discipline la base de leur identité professionnelle. Seule leur capacité dans une discipline académique leur a donné accès au statut d'enseignant. Formés à la méthode de recherche spécifique de leur discipline universitaire, ils considèrent de leur devoir de la transmettre à leurs élèves comme ils l'ont reçue. Une formation professionnelle les aidant à développer une meilleure compréhension des différents types d'élèves, de leurs problèmes d'apprentissage et des genres de programmes les mieux adaptés à chacun ne les intéresse pas.

Les auteurs constatent que, quatre ans après l'application de la réforme de 1975 instaurant le *collège unique* pour tous les élèves issus du primaire, la situation était encore pire : le principe de classes hétéro-

gènes sans l'accompagnement d'une politique de soutien pédagogique aux élèves les plus démunis, grâce à une formation spécifique répondant aux nouveaux besoins des professeurs, a rendu la réforme non viable.

Les propositions de Louis Legrand pour la réforme des collèges ont tenté de répondre aux questions suivantes : comment les professeurs doivent-ils adapter leur enseignement aux intérêts des élèves et à leur niveau intellectuel ? Comment peuvent-ils offrir le plus à tous les types d'élèves ? Comment doivent-ils évaluer à la fois le travail de leurs élèves et leur propre efficacité ? Comment doivent-ils renforcer les règles régissant la vie de la classe et en même temps remplir leur rôle social de formateurs, si oublié par certains d'entre eux, selon Antoine Prost, si l'on en juge par les nombreux pamphlets qui ont suivi la réforme des collèges.

R. Bourdoncle et F. Cros exposent en détail les différents points de cette réforme et concluent que les propositions de L. Legrand concernant les élèves ont été étendues aux professeurs en formation continue, mais que ceux-ci ne sont guère préparés par leur formation initiale à répondre aux demandes d'un monde en changement rapide. En outre, apparaissent de nouveaux problèmes, les résistances devenant plus vives contre une réforme qui touche maintenant l'ensemble des collèges et non plus seulement des volontaires. Les chefs d'établissement, en qui on tend à voir la clé des problèmes, ne sont eux-mêmes pas préparés à les affronter. Certes, des sessions de formation spécifique leur sont destinées, mais l'on peut se demander jusqu'où l'on peut aller dans la comparaison de plus en plus répandue du collège avec une entreprise dans un marché compétitif.

Patrick Dias, dans un article intitulé *Attentes, réalité et formation des enfants au Canada oriental* (pp. 94-132), analyse comment les programmes de formation des enseignants peuvent prendre en compte leurs attentes, en particulier à la lumière des réalités que les écoles représentent. Si les programmes sont entièrement élaborés au sein d'universités autonomes, quelles que soient les différences, un certain nombre de problèmes généraux peuvent être dégagés, comme celui d'une communauté bilingue dans laquelle deux systèmes d'éducation opèrent côte à côte ou les effets du déclin des inscriptions des élèves, entraînant des restrictions budgétaires.

A partir de la définition du profil de l'élève-professeur et de l'exemple de la Faculté d'Éducation de l'Université McGill où il enseigne, l'auteur relève comme points permettant de mieux articuler l'enseignement aux attentes des élèves-professeurs : la distanciation théorique, grâce à la tenue par chacun d'un journal hebdomadaire leur permettant de clarifier leurs positions personnelles par rapport à la manière dont ils conçoivent leur rôle de professeur ; l'allègement de l'anxiété propre aux débu-

tants par le travail avec un professeur dans une classe, dès le commencement de la formation ; des *expériences de communication* permettant de se sentir soi-même évoluer comme une personne pour être en mesure de traiter aussi les autres — et les élèves — en tant que personnes ; l'articulation entre formation initiale et formation continuée par l'utilisation de supports pédagogiques, tel un recueil de modules couvrant l'ensemble des questions de la discipline à enseigner, indiquant ce qui concerne les premières pratiques pour un débutant et des points à acquérir par la suite, modules entre lesquels l'étudiant choisit, avec la perspective que sa formation ne s'arrête pas à la période initiale, mais s'étend sur la carrière ultérieure ; enfin, des situations d'enseignement centrées sur l'élève et sur la *réalité* des écoles par rapport aux pratiques des enseignants.

Hermann Maier présente une *formation des enfants orientée sur la recherche : le cas des mathématiques* (pp. 212-244). Il pose comme principal objectif de la formation des enseignants la maîtrise de la progression et de la préparation des cours dans leur domaine particulier. L'enseignement ne devrait donc plus être considéré comme un art, ni les enseignants comme les exécutants d'un programme, qui diminue leur responsabilité éducative dans leur situation particulière. La planification et l'élaboration des cours doivent plutôt être un travail créatif, professionnel et individuel, fondé sur la connaissance académique de différents champs, sur l'analyse d'un certain nombre de facteurs conditionnels, conduisant à une prise de décision autonome et réfléchie.

L'auteur constate, à partir de son expérience de la formation de professeurs de mathématiques en Bavière, qu'il ne suffit pas de pourvoir l'élève-maître en savoirs et techniques relatifs à la discipline qu'il aura à enseigner, ni en conseils méthodologiques ou de recettes, ni en connaissances dans d'autres matières comme les sciences de l'éducation, car les étudiants semblent accumuler des morceaux de savoir isolés, qui n'ont aucun effet réel sur la présentation et la planification de leurs cours. En fait, ils se retrouvent seuls dans leurs efforts pour essayer d'articuler leurs connaissances et leurs activités d'enseignement.

H. Maier explique comment, dans son cours intitulé *méthode des mathématiques*, il vise à promouvoir une formation des enseignants intégrant ces différents aspects, par exemple, le langage de la classe et ses rapports avec les processus de transmission du savoir, l'élaboration de concepts ou la résolution de problèmes ; les erreurs des élèves et leur interprétation en tant qu'indicateurs de perturbations dans le processus d'apprentissage. Dans un tel contexte, il n'y a pas d'autre alternative que de prendre en considération, outre les contenus mathématiques, les facteurs psychologiques, linguistiques, pédagogiques et sociologiques. Mais rien ne peut mieux illustrer les interrelations et interactions entre connaissances issues de différentes disciplines que le travail de recherche

lui-même. C'est pourquoi H. Maier organise des *séances de recherche* périodiques, au cours desquelles il aide les participants à mettre en place un petit projet de recherche-action dans le champ de l'enseignement ou de l'apprentissage des mathématiques à l'école. L'article décrit ce type de formation.

Denis Lawton expose *les politiques de formation d'enseignants* (pp. 247-260), en prenant le terme *politique* au sens de pouvoir et de contrôle plutôt que de politique de parti et avec l'objectif de permettre une généralisation des problèmes, à partir d'exemples provenant d'un nombre limité de pays et, plus particulièrement du Royaume-Uni. Il aborde successivement les problèmes du contrôle du système de formation, des différences apportées ou non par la formation des enseignants, de la qualité des recrutés, de la sélection, de la formation initiale, de la formation continuée, du rôle de l'enseignant et des conceptions de son métier.

Il conclut que l'éducation est inévitablement une activité politique, exposée aux pressions et aux critiques de toutes sortes de la part des politiciens et des administrateurs, qui veulent, à la fois, contrôler les activités des formateurs d'enseignants et limiter les coûts ; que la formation initiale est nécessaire, mais que les attaques ne peuvent manquer de continuer ; que la formation des enseignants doit être considérée comme un processus continu, recrutement, sélection, formation initiale et permanente et développement professionnel ; que le rôle de l'enseignant peut être défini différemment selon l'idéologie politique et administrative dominante ; aussi est-il important que les formateurs d'enseignants résistent aux pressions les incitant à traiter les enseignants comme des exécutants soumis à une routine plutôt que comme des professionnels. En note finale, l'auteur signale que la situation actuelle en Grande-Bretagne est une bonne illustration des problèmes soulevés.

D. ZAY

Université Paris-VIII

•

VANISCOTTE (Francine), 1990. — *70 millions d'élèves. L'Europe de l'éducation*. — Paris : Hatier. — 262 p.

Cet ouvrage broché de 262 pages peut se définir comme un *ouvrage d'information qui fait réfléchir*. C'est son originalité. Il aurait pu être original à moindre frais en se limitant à l'information. Les enseignants de tous niveaux, à qui il est prioritairement destiné, ne savent en effet,