

I. N. R. P.
BIBLIOTHÈQUE
29, rue d'Ulm
75005 PARIS

RECHERCHE ET FORMATION

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

N° 8 - 1990

— INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE —



SOMMAIRE DU N° 8

ÉTUDES ET RECHERCHES

- Bernard CHARLOT :
Enseigner, former : Logique des discours constitués
et logique des pratiques 5
 - Jean-Pierre ASTOLFI :
Les concepts de la didactique des sciences, des outils pour lire
et construire les situations d'apprentissage 19
 - Marie-Josèphe GILETTI et Antoine ABOU :
Enseignants et représentations sociales de l'enfance
en Guadeloupe : Une méthode d'analyse par photolangage 33
 - Mireille CLOPIN, Éliane DEBRARD,
Janine JULLIAND, Christiane KOWALSKI,
René GARASSINO, Gérard GUINGUAND, Gérard SUC :
Une méthodologie pour repérer les effets de la formation
continue dans les établissements scolaires 45
 - Raymond BOURDONCLE :
De l'instituteur à l'expert. Les IUFM et l'évolution
des institutions de formation 57
- ENTRETIEN : avec Francine BEST 73

PRATIQUES DE FORMATION

- Françoise ROUX :
Psychopathologie des enseignants 85
- Michelle CLAQUIN, Jacques GOLDBERG :
Images de soi dans la fonction enseignante 92

• J.-L. DODEMAN :	
Une école normale assume son rôle de structure de formation et d'incitation à l'occasion du bicentenaire	99
• P. MAHIEU :	
Des équipes d'enseignants : pourquoi ? Comment ? Avec quelle formation ?	109
AUTOUR DES MOTS	123
NOTES CRITIQUES	133
Acker (S.) (Ed.) : <i>Teachers, genders & careers</i> (N. Mosconi). — Lecoinge (M.), Rebiquet (M.) : <i>L'audit de l'établissement scolaire</i> (J.-L. Derouet). — Meirieu (P.) : <i>Enseigner, scénario pour un métier nouveau</i> (S. Baillauquès). — Pelpel (P.) : <i>Les</i> <i>stages de formation</i> (D. Villers). — Tulasiewicz (W.), Adams (A.) : <i>Teacher's</i> <i>Expectations and Teaching Reality</i> (D. Zay). — Vaniscotte (F.) : <i>70 millions</i> <i>d'élèves. L'Europe de l'éducation</i> (C. Fouillade).	
ACTUALITÉ	
1. Rencontres et colloques	151
2. Prochaines rencontres	169
3. Information	170

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.*

ENSEIGNER, FORMER : LOGIQUE DES DISCOURS CONSTITUÉS ET LOGIQUE DES PRATIQUES*

Bernard CHARLOT

Résumé. La logique de la formation est celle des pratiques, la logique de l'enseignement est celle des discours constitués dans leur cohérence interne.

Dans la formation des enseignants, il faut distinguer quatre niveaux d'analyse : le savoir comme discours constitué dans sa cohérence interne, la pratique comme activité finalisée et contextualisée, la pratique du savoir et le savoir de la pratique. Former des enseignants, c'est aussi repérer, à partir des savoirs et des pratiques, les points où peuvent s'articuler des logiques qui sont et resteront hétérogènes.

De là, l'auteur analyse historiquement en France, au xx^e siècle, l'évolution dans la fonction enseignante du rapport entre ces deux logiques.

Abstract. The logic of training is one of practice; the logic of teaching is one of established discourse in its internal coherence.

In teacher training, four levels of analysis must be distinguished: knowledge as an established discourse in its internal coherence, practice as an activity with an aim and a context, the practice of knowledge and finally, the knowledge of practice. Training teachers also means making out from knowledge and practice, the links between logics which are heterogeneous and will remain so.

The author, then makes a historical survey of the evolution of the link between these two logics in the teaching profession in France, in the twentieth century.

* Cet article reprend une intervention faite au séminaire de formation des « animateurs » d'IUFM, organisé en juin 1990 par Jacky Beillerot et Gérard Malgaive.

« Enseigner » et « former » sont deux termes déjà anciens puisqu'ils apparaissent en français, respectivement, à la fin du XI^e siècle et au milieu du XII^e siècle. Enseigner, issu de « insignire » (ou « insignare ») : signaler ; former, issu de « formare » : donner forme. Cependant, à partir de la deuxième moitié du XIX^e siècle, et aujourd'hui encore, le terme « formation » tend à renvoyer à « formation professionnelle ». Il ne s'impose d'ailleurs pas d'emblée puisque subsiste le terme « apprentissage », qui était employé au temps des corporations, et que sont également employées les expressions « enseignement professionnel » et « éducation professionnelle ». Mais cet ancrage du mot « formation » dans l'univers de la profession nous fournit un premier repère.

TOURNER L'ŒIL DE L'ÂME VERS LE SAVOIR, DOTER L'INDIVIDU DE COMPÉTENCES

On enseigne un savoir, on forme un individu.

L'idée d'enseignement implique celle d'un savoir à transmettre, quelles que soient les modalités de transmission, qui peuvent être magistrales ou passer par des démarches de « construction », d'« appropriation ». Elle fait référence, au moins implicitement, à un modèle à trois termes : le savoir à acquérir qui est l'objectif, le point de repère pour la démarche, sa raison d'être ; l'élève ou, si l'on préfère, l'apprenant ; le maître dont la fonction est de servir de médiateur entre l'élève et le savoir, de « signaler », comme l'indique l'étymologie, de tourner l'œil de l'âme vers le savoir, comme le disait Platon. La logique de l'enseignement est celle du savoir à enseigner, du savoir constitué en système et discours ayant une cohérence propre (en « logos », disaient les Grecs). La cohérence du discours est alors interne : ce qui donne pertinence à un concept, c'est l'ensemble des relations qu'il entretient avec d'autres concepts dans un espace théorique, relations constitutives de ce concept.

L'idée de formation implique celle d'individu que l'on doit doter de certaines compétences. Le contenu et la nature même de ces compétences peuvent varier selon le type de formation et le moment historique : en 1950, les entreprises définissaient la formation professionnelle par des capacités spécifiques déterminées par analyse du poste de travail ; en 1990, elles mettent l'accent sur la transférabilité, l'adaptabilité, la flexibilité de la pensée et des comportements. Mais quelle que soit la façon dont on spécifie ces compétences, elles sont toujours définies par référence à des situations et à des pratiques. Former quelqu'un, c'est le

rendre capable de mettre en œuvre des pratiques pertinentes dans une situation, définie de façon étroite (poste de travail) ou large (par référence à un collectif de travail en charge d'un processus de production). Des pratiques pertinentes par rapport à quoi ? Par rapport à une fin à atteindre. L'individu formé est celui qui, par ses pratiques, est capable de mobiliser les moyens et les compétences nécessaires (les siennes mais aussi éventuellement celles des autres) pour atteindre une fin déterminée dans une situation donnée. La pratique est finalisée : ce qui lui donne pertinence, c'est un rapport entre moyens et fins. La pratique est contextualisée : elle doit pouvoir maîtriser la variation ; non pas simplement la variation prévisible, normée, mais la variation comme mini-variation, comme écart à la norme, comme aléa, comme expression de l'instabilité foncière et irréductible de toute situation.

La logique de la formation est celle des pratiques, par définition finalisées et contextualisées, tandis que la logique de l'enseignement est celle des discours constitués dans leur cohérence interne. Le formateur est l'homme (ou la femme...) des médiations, l'enseignant, celui des concepts. Le formateur est l'homme des variations, l'enseignant, celui des savoirs constitués comme repères stables. Le formateur est l'homme des trajectoires, l'enseignant, celui des acquis cumulés en patrimoine culturel. Par ses caractéristiques parménidiennes, l'enseignant participe en quelque manière au sacré, tandis que le formateur, par nature héraclitéen, appartient au monde profane, celui des besoins et du temps qui passe.

Cependant, pour utile que soit ce premier repère, il faut se garder de figer la différence entre enseignement et formation. En effet, ce ne sont pas des essences éternelles mais des activités sociales, de sorte que leur définition n'est pas stable, que leurs limites ne sont pas précises, que leurs champs d'exercice peuvent se recouvrir partiellement. En outre, il faudrait introduire d'autres termes dans le débat : « éducation », « instruction », « culture » voire « institution » qui a donné naissance à « instituteur ». L'ensemble de ces activités traduit le fait que l'homme n'est pas donné mais construit, qu'il accède à l'humanité par ses interactions avec d'autres hommes. Mais chacune de ces activités, à un moment et en un lieu donnés, ne peut être définie précisément que dans ses rapports avec les autres. Il nous faut donc moduler et complexifier les définitions dont nous sommes partis.

L'ENSEIGNEMENT COMME FORMATION : PRATIQUE DU SAVOIR ET CULTURE DE L'INDIVIDU

L'enseignement est transmission d'un savoir mais, si cette transmission peut emprunter la voie directe, la voie magistrale, elle peut aussi s'opérer par une voie indirecte, celle de la construction du savoir par l'élève. Les pédagogies nouvelles insistent sur l'activité de l'élève dans l'accès au savoir, le rôle du maître étant moins de communiquer son savoir que d'accompagner l'activité de l'élève, de lui proposer une situation potentiellement riche, de l'aider à franchir les obstacles, d'en créer de nouveaux pour qu'il progresse. Le modèle sous-jacent est ici, finalement, celui de l'apprentissage, au sens que prend ce terme dans le monde de l'artisan, plus que celui de la communication d'un message. Autrement dit, il y a une *pratique* du savoir et l'enseignement doit former à cette pratique et ne pas se contenter d'exposer des contenus. Si l'on approfondit l'analyse, d'ailleurs, on peut l'appliquer également à l'enseignement magistral : lorsqu'il « fait cours », l'enseignant pratique le savoir devant ses élèves et postule que ceux-ci, le suivant pas à pas, apprennent à penser. En ce sens, tout enseignement digne de ce nom se veut aussi formation.

Cependant, si la différence entre enseignement et formation s'en trouve ainsi atténuée, elle n'est pas pour autant annulée. La pratique dont il est ici question est en effet une pratique du savoir. Elle fonctionne selon les normes spécifiques au monde du savoir : construction d'un univers et d'un discours dont la norme est la cohérence interne. La pratique *du savoir* est finalisée, mais, à la différence d'une pratique professionnelle, la finalité n'est pas ici de produire des effets en agissant sur le monde, elle est de produire un monde spécifique, dont la loi est la cohérence. En outre, si cette pratique est contextualisée, son objectif est de décontextualiser le savoir : elle est contextualisée, puisque, comme toute pratique, elle porte la marque de la situation dans laquelle elle se déploie ; mais elle tend, précisément, à s'affranchir de cet ancrage dans une situation pour construire un savoir qui soit vrai quelle que soit la situation. Il ne faut donc pas confondre, et réduire l'un à l'autre, un enseignement « actif » qui entend former aux pratiques du savoir et une formation professionnelle qui entend doter l'individu des capacités lui permettant de maîtriser une situation complexe et d'y inscrire des effets voulus. Même si, bien sûr, la formation aux pratiques du savoir revêt un intérêt tout particulier lorsque la formation professionnelle en question est celle d'enseignants qui devront produire des effets de savoir chez leurs élèves.

On est également obligé de moduler la différence entre enseignement et formation lorsque l'on prend en compte l'intention d'éducation qui

traverse souvent l'enseignement, surtout à ses premiers niveaux. La transmission de savoirs, en effet, n'a pas uniquement, ni même parfois essentiellement, comme objectif de doter l'élève d'une connaissance des contenus transmis. A travers la diffusion du savoir, l'enseignement vise, selon les époques et les lieux, à « moraliser le peuple », à former la Raison, à former le Citoyen, à épanouir l'individu, à donner sens au monde, etc. C'est-à-dire à « cultiver » l'individu, à lui donner forme, une forme appropriée au lieu, au temps, parfois au sexe et à l'origine sociale. On transmet alors du savoir pour former l'individu.

Mais, cette fois encore, la différence entre enseignement et formation, au sens que prend ce second terme dans un projet de formation professionnelle, ne se trouve pas annulée. Cultiver l'individu, quel que soit le contenu spécifique que l'on confère à cette idée de culture, c'est bien le préparer à adopter certains comportements dans certaines situations, et le doter des pratiques correspondantes, ainsi que de la capacité à moduler ces pratiques selon le contexte. Mais on parlera de culture, précisément, plus que de formation, dans la mesure où la situation de référence est très large (celle qui définit l'Homme, le Citoyen, l'Être qui vit sous les lois de la Raison), si large que cultiver un individu, c'est lui inculquer un sens de l'existence plus que le doter de compétences précises. Si l'enseignement, en tant qu'il cultive l'individu, est formateur, c'est donc en un sens très large du terme, différent de celui qu'implique l'usage moderne du mot « formation ».

Considérons maintenant la différence entre enseignement et formation en nous plaçant cette fois du point de vue de la formation. Nous devons à nouveau moduler cette différence, de deux points de vue.

LE SAVOIR DANS LA FORMATION, LA FORMATION COMME CULTURE

Premièrement, la « formation », au sens strict du terme, celui qui nous a servi de repère initial, se distingue de l'enseignement, mais implique cependant l'acquisition de savoirs. L'individu formé doit être capable de mobiliser toutes les ressources qui lui permettront d'atteindre une fin donnée dans une situation déterminée : y compris les savoirs nécessaires. Nous sommes là, peut-être, au cœur du problème des rapports entre enseignement et formation : la logique de la formation, logique des pratiques, est différente de la logique de l'enseignement, logique des savoirs constitués en systèmes et discours cohérents, mais la formation implique des savoirs. Nous butons là sur un problème qui

travaille de l'intérieur toute entreprise de formation professionnelle et y entretient une tension permanente. Former, c'est préparer à l'exercice de pratiques finalisées et contextualisées, dans lesquelles le savoir ne prend sens que par référence à la fin poursuivie. Mais former, c'est aussi transmettre des savoirs qui, s'ils sont transmis comme simples instruments d'une pratique risquent non seulement d'être dénaturés, mais aussi de ne guère permettre l'adaptation de la pratique au contexte, et, s'ils sont transmis dans leur statut de savoirs constitués en discours cohérent, risquent de « glisser » sur les pratiques et de n'avoir aucune valeur instrumentale.

Le problème clef est là, et il déborde largement celui de la formation professionnelle puisque c'est bien ce problème de la tension entre une logique des pratiques et une logique des discours constitués qui s'exprime, en des termes sur-déterminés par l'idéologie et philosophiquement peu pertinents, dans les débats entre « l'abstrait » et « le concret ». Un savoir peut prendre sens dans deux logiques, non pas celle du concret et celle de l'abstrait, ce qui ne veut rien dire puisque, par nature, un savoir est « abstrait », mais celle des pratiques et celle du discours constitué. Ces deux logiques sont radicalement hétérogènes. Elles ne peuvent être intégrées dans un modèle unifié du type « savoirs fondamentaux "appliqués" à la pratique » — modèle qui revient à nier la spécificité de la pratique — ou du type « savoirs fondamentaux "issus" de la pratique » — modèle qui revient à nier la spécificité des systèmes de savoirs.

Cependant, si ces deux logiques sont irréductibles, elles ne sont pas condamnées à « glisser » éternellement l'une sur l'autre sans que l'enseignant, le formateur, le formateur d'enseignants ou de formateurs puissent jamais trouver prise. Deux formes de médiation entre ces deux logiques sont en effet repérables : la pratique du savoir et le savoir de la pratique.

Si le savoir se présente sous forme de systèmes exposables dans des discours constitués, il n'en reste pas moins qu'il a fallu constituer ce système et ce discours : le savoir-discours est l'effet d'une pratique du savoir, pratique scientifique sur laquelle Gaston Bachelard a écrit des pages passionnantes, parfois pratique pédagogique, pratique qui, dans les deux cas, procède par approximations successives, rectifications, précisions, etc. Il s'agit bien d'une pratique : le concept n'y a pas statut d'objet à contempler ou à exposer dans un discours, mais statut d'instrument pour résoudre des problèmes, construire d'autres concepts, produire des effets de savoir. Cependant il s'agit d'une pratique dont la

finalité dernière est de construire un monde cohérent de savoirs. Cette pratique est donc une pratique spécifique. Elle fonctionne dans l'homogène, le savoir acquis permettant de construire de nouveaux savoirs, alors qu'une pratique professionnelle fonctionne dans l'hétérogène, le savoir mobilisé permettant de produire des biens ou des services, c'est-à-dire des effets qui ne sont pas des effets de savoir. Pratique mais pratique spécifique, la pratique du savoir est une forme de médiation entre la logique des pratiques et celle des discours savants. Médiation, et non intégration des deux logiques : entre cette pratique et la théorie qui, comme l'indique l'étymologie, est « observation, contemplation », subsiste une différence de nature. La pratique du savoir est une pratique et non un savoir.

Le savoir de la pratique, c'est-à-dire les connaissances sur la pratique produites par la recherche, constitue une seconde forme de médiation entre les deux logiques. La pratique, en effet, peut être l'objet d'un savoir qui fonctionne selon ses normes propres de mise en cohérence. Mais, tout comme la pratique du savoir est une pratique d'un type particulier, le savoir de la pratique est un savoir spécifique. Il porte en effet sur des pratiques finalisées et donc séquentielles, contextualisées et donc soumises à des variations qui ne peuvent être réduites à des distinctions conceptuelles : il est savoir de la finalisation et de la contextualisation, alors qu'en tant que savoir il se pose comme valant par soi, échappant à la finalisation et à la contextualisation. Il n'y a pas là nécessairement contradiction mais il y a tout au moins difficulté qui explique sans doute pourquoi si peu de recherches sont produites sur les pratiques. Savoir, mais savoir spécifique, le savoir de la pratique peut fonctionner comme médiation entre la logique des pratiques et celle du savoir constitué en discours. Mais cette fois encore médiation ne signifie pas intégration : le savoir de la pratique est un savoir et non une pratique. Il peut doter le praticien d'une compétence supplémentaire pour atteindre ses fins mais il ne saurait en aucun cas être considéré comme une théorie fondamentale que le praticien n'aurait plus qu'à appliquer. La différence entre la logique des pratiques et celle des systèmes de savoirs est irréductible, y compris lorsque les savoirs systématisés ont la pratique pour objet. Il est bon, sans doute, de le rappeler, en un moment où l'on confond parfois la nécessité de développer la recherche sur les pratiques enseignantes et l'ambition de constituer une didactique « scientifique » qui dirait dans la théorie la vérité de la pratique.

Il est essentiel, quand on réfléchit sur la formation des enseignants, de bien distinguer ces quatre niveaux d'analyse : le savoir comme

discours constitué dans sa cohérence interne, la pratique comme activité finalisée et contextualisée, la pratique du savoir et le savoir de la pratique. Former des enseignants, c'est travailler les savoirs et les pratiques à ces divers niveaux et repérer, à partir des savoirs et des pratiques, les points où peuvent s'articuler des logiques qui sont et resteront hétérogènes — ce qui est d'ailleurs fort bien car la prétention à intégrer le savoir et la pratique dans un discours total ou dans une pratique totale est source de dogmatisme et de totalitarisme.

Rappeler que la formation implique aussi la transmission de savoirs nous a amené à moduler la différence entre enseignement et formation. Il nous faut maintenant la moduler à partir d'un second point de vue.

L'enseignement, nous l'avons noté, n'est pas simple transmission d'un savoir mais est également porteur d'une intention culturelle. De même, la formation n'est pas simple apprentissage de pratiques, elle est aussi accès à une culture spécifique. Cette dimension culturelle était tout à fait explicite dans l'univers artisanal, qui concevait l'apprentissage d'un métier par le jeune comme une œuvre d'éducation globale. Proudhon écrivait : « l'instruction est inséparable de l'apprentissage, l'éducation scientifique de l'éducation professionnelle » ; « séparer, comme on le fait aujourd'hui, l'enseignement de l'apprentissage, et ce qui est plus détestable encore, distinguer l'éducation professionnelle de l'exercice réel, utile, sérieux, quotidien de la profession, c'est reproduire, sous une autre forme, la séparation des pouvoirs et la distinction des classes, les deux instruments les plus énergiques de la tyrannie gouvernementale et de la subalternisation des travailleurs » (1). Pour l'artisan, la main est synthèse de la théorie et de la pratique, et l'éducation manuelle support d'une éducation intégrale. Lorsque l'univers artisanal s'effondrera, l'unité de la conception et de l'exécution se défera, ainsi que celle du geste et de la culture professionnels. Peu à peu, le terme « apprentissage » sera remplacé par celui de « formation », porteur lui-même de deux sens polaires.

En un sens restreint, la formation se définit par un rapport d'efficacité à une tâche. Mais la formation peut également être entendue en un sens plus large si l'on étend l'idée de formation professionnelle à celle de

1. Cf. CHARLOT (B.) et FIGEAT (M.). — *Histoire de la formation des ouvriers, 1789-1984*. — Minerve, 1985.

culture professionnelle (1). La culture n'est pas seulement un ensemble de savoirs, de pratiques et de comportements. Elle s'incarne dans une forme d'individualité : l'artisan, le « métallo », le médecin de campagne, l'instituteur de la III^e République, etc. Elle est aussi rapport de sens au monde : est cultivé celui pour lequel le monde n'est pas seulement un lieu où poser des actes, mais un univers de sens. La culture, enfin, est le processus même par lequel un individu se cultive, devient porteur et générateur de sens. Tout comme l'enseignement a l'ambition d'être culture, dans l'acception dynamique du terme, la formation peut avoir l'ambition d'être culture. Enseignement et formation convergent ainsi « au sommet », dans l'idée de culture, l'un dans sa logique du savoir constitué, l'autre dans sa logique des pratiques finalisées.

Ce qui est alors en jeu dans la formation, ce n'est plus seulement un rapport d'efficacité à une tâche, c'est aussi une identité professionnelle qui peut devenir le centre de gravité de la personne et structurer le rapport au monde, engendrer certaines façons de « lire » les choses, les personnes et les événements. On comprend qu'il y a là un point capital pour qui s'interroge sur la formation professionnelle des enseignants.

FORMER DES ENSEIGNANTS EN FRANCE, AU XX^e SIÈCLE

L'enseignement et la formation, nous l'avons dit, sont des activités sociales qui se déploient en des lieux et en des temps déterminés. Il faudrait donc compléter l'analyse par une étude historique. Qu'appelle-t-on, dans telle société, à un moment déterminé de son histoire, enseigner ? instruire ? former ? cultiver ? Comment ces activités s'articulent-elles dans un espace social ? Comment s'articulent-elles dans la France d'aujourd'hui ? Quelles conséquences en tirer pour la formation des enseignants ? A ma connaissance, une telle étude historique du découpage du champ de l'éducation-formation reste à faire. Il n'est évidemment pas question de la faire ici. Je voudrais cependant esquisser ce que pourraient être ses grandes lignes pour la France du XX^e siècle (2).

1. Cf. CHARLOT (B.). — « Culture du pauvre ou humanités modernes ? Le concept de culture technique à travers deux siècles de formation des ouvriers et des techniciens », in *Culture technique et formation*, Actes du Colloque de l'AECSE des 17-18 novembre 1987, à paraître.

2. Cf. CHARLOT (B.). — *L'École en mutation*. — Payot, 1987.

Au début du siècle, la situation est simple en ce qui concerne les classes populaires : elles reçoivent un enseignement à l'école primaire, elles ne reçoivent guère de formation systématique, ni en école, ni même dans l'entreprise — on estime à moins de 10 % le pourcentage d'ouvriers français recevant une formation autre que celle que l'on acquiert sur le tas, par l'exercice même du métier. En outre, la scolarité de la grande majorité des enfants du peuple n'a guère d'influence sur leur insertion et leur vie professionnelles.

Dès lors, la fonction de l'instituteur est claire : on ne lui demande pas de former les jeunes, au sens professionnel du terme, mais d'assurer les apprentissages de base (le fameux « lire, écrire, compter » encore si vivace dans l'imaginaire collectif) et, à travers son enseignement, de « moraliser le peuple », selon la version crue du XIX^e siècle, de former le citoyen à la Raison, à la Morale et à la Patrie, selon la reformulation républicaine du même objectif. L'instituteur est médiateur entre les classes dirigeantes de la société et les classes populaires. A travers son enseignement, il cultive, il donne forme au paysan, à l'ouvrier et au petit employé de la société moderne. Dès lors, la formation de l'instituteur lui-même associe l'approfondissement des savoirs qu'il doit enseigner, l'acquisition d'un ensemble de pratiques professionnelles bien définies et stables et l'accès à des valeurs, à des pratiques sociales et à des comportements qui lui permettront de jouer son rôle de médiateur social. La fonction sociale de l'instituteur est suffisamment claire et cohérente pour que sa formation professionnelle elle-même puisse être définie et réalisée en toute cohérence.

Le professeur, pour sa part, n'a même pas besoin d'une formation professionnelle. On lui demande d'enseigner, et l'acquisition des savoirs à enseigner est considérée comme suffisante pour sa formation professionnelle. Son rôle, en effet, n'est en aucun cas de « former » — sinon l'Homme. L'idée même qu'il pourrait avoir pour objectif de préparer le jeune à une insertion professionnelle l'indigne. En 1952 encore, on peut entendre dans un discours de distribution des prix: « J'oserai le dire : la culture ne doit servir à rien d'immédiatement visible. Car elle a une mission plus grande que de fournir des techniciens : elle doit former des hommes » (1) — derniers échos d'un monde qui va bientôt disparaître —.

1. Cf. ISAMBERT-JAMATI (V.). — *Crises de la société, crises de l'enseignement.* — PUF, 1970.

En réalité, à travers la maîtrise de certaines formes de langages et le type de culture qu'il diffuse, le professeur prépare les jeunes qui fréquentent alors l'enseignement secondaire à occuper dans la société la place qui les attend. Mais pour ce faire, il n'a pas besoin de recevoir lui-même une formation professionnelle spécifique. Non seulement il enseigne à un public pré-sélectionné, assez homogène, prêt à accéder au savoir qu'il transmet, mais ses propres pratiques professionnelles, centrées sur le discours, préparent fort bien les jeunes à des pratiques professionnelles qui, elles aussi, ont le discours pour base. Il existe une grande homogénéité entre les pratiques par lesquelles le professeur est formé et sélectionné, les pratiques qu'il met en œuvre dans la classe, les pratiques qu'il attend de ses élèves et les pratiques professionnelles futures de ceux-ci : le monde de l'enseignement secondaire est tout entier structuré par la logique du discours constitué.

Ce monde va basculer dans les années 60, entraînant dans son mouvement l'enseignement primaire. En 1959, avec la décision de prolonger la scolarité obligatoire jusqu'à seize ans et une première ouverture de l'enseignement secondaire à tous, puis en 1963, avec la création des collèges d'enseignement secondaire (CES), l'univers scolaire change de visage. Désormais, sa mission est de préparer le jeune à s'insérer dans une division sociale du travail qui sert de point de repère à la planification des flux scolaires. Un jeune d'un collège de la banlieue nord de Paris exprime très bien, à sa manière, ce qu'est aujourd'hui la fonction centrale de l'école : « Quand je suis allé à l'école dans les premières années, je ne savais pas pourquoi j'y allais, je croyais que j'étudiais pour m'instruire, pour savoir lire. Mais à partir de 9 ans j'ai compris que j'étudiais pour avoir un bon avenir » (1). L'école, désormais, est tout entière finalisée par l'insertion professionnelle.

Dès lors, le savoir lui-même ne peut prendre sens que par référence à cette insertion future, insertion lointaine, problématique, dont les liens avec ce qu'on apprend à l'école restent pour le moins obscurs aux yeux des élèves. La question cruciale devient : à quoi ça sert d'apprendre cela ? L'incitation à apprendre se voit opposée l'injonction d'utilité. Autrement dit, pour l'élève, et le plus souvent pour ses parents, le savoir est désormais pensé dans une logique finalisée. Il n'est plus qu'un élément d'une pratique de l'école que les sociologues théorisent dans le concept de « stratégie » — ensemble d'actions coordonnées qui n'ont de pertinence que par référence à une fin.

1. Recherche en cours, Équipe E.S.COL., Université Paris-VIII.

Or, le rapport au savoir des enseignants n'a, quant à lui, pas fondamentalement changé. Pour eux, et pour les professeurs plus encore que pour les instituteurs, le savoir tire sa légitimité de son statut de système cohérent énonçable dans un discours constitué. A des élèves qui finalisent de plus en plus le savoir, on propose même, comme discipline de référence, un système de savoir encore plus clos, codé et formalisé que naguère: les mathématiques remplacent les humanités comme discipline reine, une langue enseignée comme forme sans contenu succède à une langue morte (1). Les deux logiques ne s'affrontent même pas : elles restent étrangères, glissent l'une sur l'autre, n'offrent prise ni à l'élève ni à l'enseignant.

Dès 1972, le Rapport de la Commission d'études sur la fonction enseignante dans le second degré peut parler de « la crise du rapport pédagogique » : « Tel qu'on le faisait il y a seulement quinze ans, le métier est devenu impraticable » (2). La situation n'est d'ailleurs pas spécifique à la France : Peter Woods, en Grande-Bretagne, parle d'un « problème de survie ». « Les pressions sur les capacités d'adaptation des enseignants se sont accrues, s'accroissent et continueront probablement à s'accroître (...) Les enseignants ne peuvent changer ni de métier ni l'ordre social, ils doivent donc s'adapter. Ils doivent s'accommoder de la situation. Là où les problèmes sont nombreux et intenses, l'adaptation l'emportera sur l'enseignement (...) Les enseignants s'adaptent en développant et en utilisant des stratégies de survie » (3). D'abord, survivre, ensuite, enseigner : tel est désormais l'ordre des priorités pour les enseignants. Leur fameuse « résistance au changement » est peut-être avant tout l'expression du sentiment de précarité, voire de menace, qu'ils ressentent : quand on vit en équilibre au-dessus de l'abîme, tout changement est d'abord déstabilisation, désorganisation de stratégies de survie élaborées à grand peine.

La difficulté d'enseigner est un effet de l'évolution générale des sociétés industrielles modernes, et ne peut donc être réduite au découplage, entre le rapport des jeunes au savoir et celui des enseignants. Mais ce découplage, qui traduit lui-même l'écart croissant entre les deux logiques que nous avons évoquées tout au long de ce texte, exprime, dans le champ du savoir, c'est-à-dire là où l'école trouve d'abord sa raison

1. Bien entendu, ce ne sont pas les mathématiques elles-mêmes qui sont ici visées, mais la façon dont on les enseigne.

2. Rapport de la Commission d'études sur la fonction enseignante dans le second degré. — *La documentation française*, 1972.

3. WOODS (P.). — *The Divided School*. — London, Routledge and Kegan Paul, 1979.

d'être, la mutation de l'école moderne. Il rend aujourd'hui particulièrement difficile l'exercice du métier d'enseignant. L'enseignant devait autrefois maîtriser les pratiques professionnelles qui lui permettaient de transmettre du savoir aux jeunes ; mais les jeunes ne mettaient pas en question la valeur propre de ce savoir lui-même. Aujourd'hui, l'enseignant doit maîtriser les pratiques professionnelles qui lui permettent de transmettre dans leur cohérence spécifique des savoirs à des jeunes qui ne confèrent une légitimité au savoir que s'il est « utile ». La tension entre la logique des pratiques et celle du savoir constitué en discours n'affecte plus seulement les enseignants mais aussi les élèves. Dès lors, elle devient beaucoup plus difficile à gérer et les pratiques professionnelles auxquelles l'enseignant doit se former deviennent beaucoup plus complexes... et beaucoup plus précaires.

Former des enseignants, c'est les doter des compétences qui leur permettront de gérer cette tension, de construire les médiations entre pratiques et savoirs à travers la pratique des savoirs et le savoir des pratiques. Pour former des enseignants, il faut être soi-même capable, en tant que formateur d'enseignants, de gérer la même tension.

Bernard CHARLOT
Université de Paris-VIII

LES FORMATEURS D'ADULTES ET LEURS QUALIFICATIONS RÉPONSES DES UNIVERSITÉS

Actes du colloque de Lille, 29-30 novembre, 1^{er} décembre 1989

Édités par l'Université des Sciences et Techniques de Lille Flandres Artois (Institut CUEEP) et l'Université des Arts Lettres et Sciences humaines Charles de Gaulle (service FCEP).

Organisé par le Centre Université Économie d'Éducation Permanente et le service Formation Continue Éducation Permanente, ce colloque prolongeait les rencontres des responsables de formations de formateurs universitaires diplômantes d'Avignon (1987) et de Nancy (1988).

Ses buts s'énonçaient comme suit : il s'agit, lors de ces trois journées d'engager une réflexion sur les évolutions de la formation professionnelle continue en ce que celles-ci commandent les transformations des métiers de la formation ; sur les exigences de professionnalité, les processus sociaux de professionnalisation des métiers de la formation d'adultes et les politiques de formation de formateurs actuelles pour situer et questionner les offres de formations de formateurs universitaires existantes, pour stimuler la construction de nouvelles offres, pour développer des coopérations inter-universitaires et aussi redéfinir les objectifs de ces rencontres annuelles.

Les actes peuvent être commandés à l'adresse suivante : Cahiers d'études du CUEEP, 11 rue Angellier 59046 Lille Cedex (tél. : 20.52.54.24) au prix de 215 F. Bon de commande et paiement sont à adresser au nom du CUEEP.

LES CONCEPTS DE LA DIDACTIQUE DES SCIENCES, DES OUTILS POUR LIRE ET CONSTRUIRE LES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE

Jean-Pierre ASTOLFI

Résumé. La didactique des sciences, discipline nouvelle aux confins de l'épistémologie, la psychologie cognitive et les sciences de l'Éducation. L'auteur nous propose trois concepts féconds pour lire les séquences de classe et pour la formation professionnelle :

— « le contrat didactique » : à différencier du contrat pédagogique, mais à rapprocher de la notion de « coutume didactique » ; les élèves répondent à l'enseignant en fonction de son attente.

— le concept de « préconception » : pour chaque niveau d'enseignement, les élèves disposent d'un corps d'idées préalables construits très tôt pour comprendre le réel.

— le concept de « trame conceptuelle ». Il s'agit là d'étudier la structure conceptuelle du savoir à enseigner.

Pour l'auteur, la didactique apporte des outils, mais ne se substitue pas à la pédagogie, à la prise de décision de l'enseignant.

Abstract. The didactics of science is a new subject verging on epistemology, cognitive psychology and education science.

The author offers three fruitful concepts which can be used to read class sequences and for vocational training.

— The "didactic contract" which is different from the educational contract but close to the notion of "didactic custom"; pupils react to their teacher according to his expectations.

— The concept of "preconception": for each teaching level, pupils can dispose of a set of preliminary ideas built up at a very early stage, to understand reality.

— The concept of "conceptual framework", which means studying the conceptual structure of the subject to be taught.

According to the author, didactics offers tools but cannot be substituted for educational methods or teachers' decision making.

Au cours des dernières années, la Didactique des sciences a pris un essor important, et l'on est en droit de s'interroger sur le statut qu'elle a ainsi acquis. N'est-elle qu'un nouvel avatar de ce que l'on appelait auparavant avec moins d'emphase la pédagogie des sciences ? Constitue-t-elle plutôt une mise en convergence et un point d'application des connaissances récentes relatives à l'épistémologie, à la psychologie cognitive et aux sciences de l'éducation ? En fait, elle ambitionne de se construire comme discipline nouvelle, aux confins des précédentes, utilisant certaines de leurs données en fonction d'un objet spécifique (l'enseignement scientifique), mais faisant d'abord émerger de *novo* des concepts origi-

naux qui n'avaient pas cours sous cette forme jusque-là. Cela entraîne un certain « jeu » des frontières disciplinaires préexistantes et une réorganisation logique de leurs relations.

En tenant un tel discours, les didacticiens ne cherchent pas à survaloriser leur domaine propre en profitant d'un effet de mode (encore que certaines velléités de construire chaque Didactique comme une discipline « dure » aient à être interrogées de ce point de vue). Ils insistent plutôt sur l'idée que l'émergence des didactiques ne s'inscrit pas dans une continuité théorique avec les orientations éducatives des années 70. Et ils soutiennent qu'il vaut mieux marquer les ruptures et les renouvellements de perspective ainsi introduites.

L'ÉMERGENCE DE LA DIDACTIQUE

On peut montrer comment, en une quinzaine d'années, on est passé d'une perspective de pédagogie générale qui s'appliquait à l'enseignement des sciences tout comme elle s'appliquait aux autres enseignements (pédagogie par objectifs, questions d'évaluation, développement de l'autodidaxie et de l'auto-évaluation, construction de « contrats » disciplinaires négociés avec les élèves...), à une perspective nouvelle *qui se centre beaucoup plus fermement sur un « champ conceptuel »*, sur un contenu d'enseignement particulier. Ceci ne signifiant nullement un enfermement disciplinaire ni une cécité aux points de vue pédagogiques généraux, mais obligeant — de façon peut-être plus rigoureuse — à traduire ces orientations générales en fonction des caractéristiques conceptuelles particulières à chaque objet d'enseignement particulier.

C'est ainsi que dans le « Rapport Carraz », Gérard Vergnaud a pu définir la didactique de la façon suivante :

« La recherche en didactique ne constitue pas, comme certains le pensent naïvement, à rechercher les moyens d'enseigner un objet de connaissance donné, défini à l'avance, et intangible. Elle peut, au contraire, remettre profondément en cause les contenus théoriques et pratiques de l'enseignement, et les méthodes et procédures qui leur sont associées. (...)

Comment rompre avec la présentation dogmatique du savoir et transposer adéquatement, pour des élèves jeunes, le modèle de la connaissance en train de se former ? Comment organiser une relation vivante entre les aspects pratiques et théoriques de la connaissance, entre l'action de l'élève ou du professionnel et les savoirs qui l'assurent ?

La définition des contenus de l'enseignement se situe au carrefour de nombreuses contraintes :

— *l'état des connaissances scientifiques et sociales au moment considéré ;*

— *les pratiques sociales des élèves et leur rapport au savoir ;*

— *les buts généraux de l'institution éducative et les finalités professionnelles ;*

— *les partenaires extérieurs et intérieurs au système : les compétences du corps des enseignants par exemple ;*

— *le développement cognitif et le désir des sujets en formation, leurs connaissances antérieures et leurs représentations spontanées.*

La didactique étudie ces contraintes. Elle étudie tout particulièrement les situations d'enseignement et de formation, la signification des tâches et des activités proposées aux sujets en formation, le rapport entre les élaborations conceptuelles et les tâches à résoudre. Elle s'appuie sur l'analyse des conduites et des discours produits par les sujets en formation, sur l'analyse des pratiques, des choix et des décisions des enseignants ou autres formateurs, sur l'analyse épistémologique et historique des savoirs et savoir-faire en jeu, sur l'analyse de leur signification sociale et professionnelle. » (1).

Ceci pour dire que la Didactique et, particulièrement celle des sciences expérimentales, ne se présente pas comme une simple application déductive de connaissances générales disponibles sur la structure du savoir et les modalités de son apprentissage. Mais qu'elle constitue d'abord *une nouvelle façon de lire et d'interpréter la dynamique des échanges d'une situation d'enseignement.*

LES CONCEPTS DIDACTIQUES COMME GRILLES DE LECTURE DES SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT

J'évoquerai donc maintenant, à titre d'exemple, quelques-uns des concepts majeurs actuels de la didactique des sciences (2) et je m'efforcerai de montrer de quelle manière ils conduisent à une rupture dans la manière de lire les séquences de classe, ce qui permettra de situer leur intérêt dans la formation professionnelle des enseignants scientifiques.

(1) Gérard VERGNAUD, in : Roland CARRAZ. *Recherche en éducation et développement de l'enfant (Rapport au ministre de l'Industrie et de la Recherche)*. — Paris : La Documentation française, 1983, pp. 85-86.

(2) Je renvoie ici au récent volume de la collection *Que sais-je ?* : Jean-Pierre ASTOLFI, Michel DEVELAY. — *La didactique des sciences*. — Paris : PUF, 1989.

1. Le concept de *contrat didactique*, introduit par Guy Brousseau, développé par Yves Chevallard et les didacticiens des mathématiques, est certes quelque peu ambigu sur le plan conceptuel car il entretient une confusion avec l'idée d'un contrat pédagogique qui puisse être explicité et négocié avec les élèves dans le cadre d'une « pédagogie du contrat » (1), ce qui n'est pas le point de vue des auteurs.

Il s'agit pourtant d'un concept important, puisqu'il renouvelle la lecture des situations didactiques en faisant référence à l'existence d'un contrat « toujours déjà-là » (au sens du contrat social de J.-J. Rousseau), lequel règle les échanges entre enseignants et élèves au sujet du savoir en jeu.

Dans cette perspective, le terme de *coutume didactique* introduit par Nicolas Balacheff peut apparaître préférable (2). Il renvoie de façon analogique aux conceptions ethnologiques traditionnelles selon lesquelles la classe serait une « société coutumière », une société d'avant le droit. C'est-à-dire que les règles n'y sont écrites nulle part, mais que malgré tout, elles s'imposent à chacun, et que les transgressions en sont sanctionnées. Ce sont d'ailleurs à ces « ruptures » que se manifeste, le plus clairement pour les élèves, le contrat ou la coutume en vigueur, et c'est ce qui leur aide le plus efficacement à accomplir leur « métier d'élève ».

L'exemple le plus classique est celui dit de « l'âge du capitaine », qui a fourni le titre d'un ouvrage de Stella Baruk (3). Il s'agit d'un problème aux multiples variantes, libellé dans les termes suivants :

(1) René AMIGUES, Yves CHEVALLARD, Samuel JOHSUA, Jean-Louis PAOUR, Maria-Luisa SCHUBAUER-LEONI. — *Le contrat didactique : différentes approches. — Interactions didactiques*, 8. Universités de Neuchâtel et Genève, 1988.

Guy BROUSSEAU. — Le rôle central du contrat didactique dans l'analyse et la construction des situations d'enseignement et d'apprentissage des mathématiques, in : *Actes de la 3^e École d'été de didactique des mathématiques*. Grenoble : Université, IMAG, 1984.

Yves CHEVALLARD. — *Remarques sur la notion de contrat didactique*, Intervention devant le groupe Inter-IREM. Ronéoté. Avignon, 1983.

Anne-Marie DROUIN. — Sur la notion de contrat didactique, in : *Apprendre les sciences*. — Aster, 1, 1985.

Jeannine FILLOUX. — *Du contrat pédagogique*. — Paris : Dunod, 1974.

(2) Nicolas BALACHEFF. — Le contrat et la coutume, deux registres des interactions didactiques, in : Colette LABORDE (dir.). *Actes du premier colloque franco-allemand de didactique des mathématiques et de l'informatique*. — Grenoble : La Pensée sauvage, 1988.

(3) Stella BARUK. — *L'âge du capitaine*. — Paris : Seuil, 1985.

IREM de Grenoble. — Quel est l'âge du capitaine ?, in : *Bulletin de l'APMEP*, 323, 1980.

« Sur un bateau, il y a 26 moutons et 10 chèvres. Quel est l'âge du capitaine ? »

« Dans la classe, il y a 12 filles et 13 garçons. Quel est l'âge de la maîtresse ? »

Ce qui surprend, c'est qu'un pourcentage important d'élèves, au CE, au CM, et même jusqu'au Collège, répondent ... 36 ans dans le premier cas, 25 dans le second ! Est-ce parce qu'ils sont habitués à ne pas réfléchir aux données d'un problème et à répondre « n'importe quoi », comme on a pu le dire ? Ce n'est pas si sûr. Car les élèves doivent se construire une « représentation du problème » à résoudre, et rechercher des indices sur le type de réponse que l'enseignant attend d'eux. Autrement dit, il y a dans la classe une « coutume didactique » relative à la résolution du problème. Et ils s'en servent en se disant :

a) qu'il faut sûrement utiliser tous les nombres de l'énoncé (ils ont l'expérience de problèmes antérieurs où la maîtresse se fâche quand quelqu'un ne l'a pas fait) ;

b) qu'il faut effectuer une opération avec toutes ces données (oui, mais laquelle justement ? Voilà où est le problème d'habitude) ;

c) qu'il faut aboutir à un résultat plausible.

L'usage de ce concept de *contrat (implicite)* ou de *coutume didactique* conduit à considérer de manière nouvelle la signification de ce que les élèves expriment dans les dialogues de classe. On tend spontanément à interpréter les dires des élèves selon une catégorisation absolue du vrai et du faux. C'est-à-dire en sous-estimant gravement les biais psychosociaux qui influencent fréquemment leurs réponses. Plus souvent qu'on ne le croit, les élèves ne répondent pas vraiment à la question posée comme ils le feraient dans un contexte plus neutre, mais ils répondent d'abord à l'enseignant, en s'efforçant — à tort ou à raison — de décoder la nature de son attente et de s'y ajuster positivement. Comme dit Chavallard, ils raisonnent *sous influence*.

Du coup, les décryptages de séquences didactiques prennent un sens nouveau que peut ne pas percevoir l'enseignant, lequel pose des questions, orientées par l'avancée notionnelle telle qu'il l'a prévue dans sa progression.

L'analyse détaillée de ce jeu d'interactions sociales didactiques apparaît comme un élément important pour la formation professionnelle, car elle surprend les maîtres, peu habitués à voir les choses sous cet angle. Pourtant, les recherches récentes montrent que le jeu des questions et des réponses occupe une place centrale dans la pratique de classe dialo-

guée aujourd'hui dominante (1) ; il vaudrait d'ailleurs mieux parler d'un pseudo-dialogue, véritable jeu de « ping-pong verbal », constituant le nouvel habit du cours magistral. Face au flot incessant de questions auquel il ne sait trop que répondre, l'élève tend à s'orienter sur la base de la *coutume didactique* telle qu'il la comprend, et recherche des indices *externes* par rapport au contenu conceptuel de la tâche, alors même que l'enseignant s'imagine conduire avec la classe un raisonnement rigoureux de type déductif (2).

2. Le concept de *représentation* ou de *préconception* est un des plus anciens que la didactique des sciences ait développé, et il a contribué à l'émergence de celle-ci comme discipline autonome. Notre équipe de l'INRP a beaucoup travaillé cette question qui, au plan mondial, a probablement donné lieu au plus grand nombre d'investigations au cours des quinze dernières années (3).

L'idée est que, pour chaque contenu et chaque niveau d'enseignement, les élèves disposent d'un corps d'idées préalables qu'ils se sont construit de longue date pour analyser et comprendre le réel autour d'eux (leur corps, leur environnement physique et technologique, etc.). Et ces représentations s'avèrent très résistantes à l'enseignement. On les retrouve en fin de cursus scolaire, souvent presque inchangées et cohabitantes avec des concepts scientifiques, lesquels permettent eux, de résoudre les problèmes canoniques, proches des situations didactiques d'apprentissage.

Laurence Viennot a été l'une des premières à explorer cette voie. Elle a interrogé des étudiants avancés en physique et elle leur a soumis des questions que, dit-elle, elle osait à peine poser tellement, du point de vue

(1) Je pense particulièrement aux résultats de la recherche « Articulation École / Collège, conduite il y a quelques années par le Département de Didactique de l'INRP, et qui a souligné le nombre très élevé de répliques qui se succèdent dans une heure de cours. La vitesse du TGV a-t-on pu dire ...

(2) Jean-Pierre ASTOLFI. — Si au moins je savais ce que tu veux me faire dire, in : *Cahiers pédagogiques*, 235, 1985.

(3) Gérard DE VECCHI, André GIORDAN. — *L'enseignement scientifique : comment faire pour que ça marche ?* — Nice : Z'Éditions, 1989.

Rosalind DRIVER, Édith GUESNE, Andrée TIBERGHEN. — *Children's ideas in Science*. — Milton Keynes (G.-B.) : Open Univ. Press, 1985.

André GIORDAN, Gérard DE VECCHI. — *Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. — Neuchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé, 1987.

du physicien, la réponse semblait évidente (1). Par exemple : j'ai une balle à la main, je la lance ; la balle monte, elle s'arrête un instant, elle redescend. Question : quelles sont les forces qui s'exercent sur la balle, aux différentes phases de sa trajectoire ? (Elle précise qu'il ne faut pas tenir compte des forces de frottement.) Dans tous les cas, seule joue évidemment la pesanteur et ces étudiants qui sont spécialistes en physique le savent. Pourtant, *cela est contraire à l'intuition* et il leur est plus satisfaisant d'imaginer qu'un « capital de force » est embarqué dans la balle lorsqu'on la lance, que ce capital s'épuise lentement, provoquant au bout d'un moment la chute de la balle. L'histoire des sciences montre qu'il a fallu très longtemps pour éliminer la théorie de l'*impetus*, reposant sur un principe explicatif analogue.

Les principaux domaines notionnels des sciences expérimentales ont fait l'objet d'études systématique de représentations d'élèves, donnant lieu à des ouvrages et à des thèses (2). Mais souvent, ces études ont présenté un caractère assez statique. On a attribué à ces représentations, en raison de leur stabilité vérifiée, un caractère d'*objets mentaux*, de « déjà-là » *conceptuels*, invariants dans la tête des élèves. Comme si elles existaient « à vide », préalablement à la situation, et qu'il suffisait de les inférer à partir de questions posées qui les activent.

Mais peu à peu, une certaine conscience s'est opérée du caractère construit et interactif de ces représentations. Certes, elles correspondent probablement, pour une part, à des *structures cognitives* et à des opérations mentales installées en mémoire, mais tout autant à une part de *stratégies de réponses*, s'actualisant de manière différente dans chaque situation particulière, ce qui nous ramène à la question déjà évoquée du contrat didactique. Il faut ainsi examiner au cas par cas, lorsqu'on sollicite un dessin, lorsqu'on pose une question, lorsqu'on décrypte les échanges verbaux d'une séquence de classe dialoguée, ce qui résulte partiellement d'une structure cognitive disponible et ce qui s'élabore spécifiquement dans la dynamique d'une situation particulière.

(1) Laurence VIENNOT. — *Raisonnement spontané en dynamique élémentaire*. — Paris : Hermann, 1979.

(2) Samuel JOHSUA, Jean-Jacques DUPIN. — *Représentations et modélisations : le « débat » scientifique dans la classe et l'apprentissage de la physique*. — Berne : Peter Lang, 1989.

Philippe JONNAERT. — *Conflits de savoirs et didactique*. — Bruxelles : De Boeck, 1988.

Guy RUMELHARD. — *La génétique et ses représentations dans l'enseignement*. — Berne : Peter Lang, 1986.

L'introduction de ce concept de représentation dans la formation des enseignants scientifiques contribue, elle aussi, à renouveler profondément la compréhension de ce qui se joue dans les situations didactiques et la signification de ce que disent les élèves. Une activité fréquemment proposée consiste à interroger les élèves, préalablement à une séquence projetée, sur quelques aspects des concepts scientifiques en cause (questions, dessins, entretiens, ...). Cette première phase rencontre un assentiment immédiat des professeurs, tant il paraît légitime d'établir un « état des lieux » intellectuel avant de faire le cours, voire même de construire le cours pour faire « bouger » telle ou telle représentation initiale recueillie.

Par contre, une seconde prise d'information sur les élèves, consécutive cette fois à la leçon, fait apparaître une constance dans les idées et raisonnements qui désarçonne beaucoup plus. C'est seulement quand on touche ainsi du doigt les lenteurs et régressions intellectuelles en cours d'apprentissage que se trouve légitimée une approche constructiviste du savoir. C'est dans ces instants que l'on prend conscience à quel point celui-ci ne se transmet pas, mais se réélabore de façon personnelle. Pour beaucoup d'enseignants, c'est un moment difficile — voire douloureux — de prise de conscience, car il fait bouger (lentement, là aussi) leurs propres représentations de ce que c'est qu'apprendre. Pour certains, c'est une phase de démobilisation devant l'apparente inutilité de leur rôle ; pour d'autres, c'est une confirmation de leur intuition que les modalités traditionnelles de l'enseignement ne sont guère fonctionnelles ; pour tous, c'est un moment de prise de distance par rapport à leur vécu antérieur, d'élève comme de professeur.

3. Le concept de *trame conceptuelle* a fait également l'objet de nombreux développements au cours des années récentes (1). Il s'agit d'analyser la structure conceptuelle du savoir à enseigner, de telle manière que ses différents éléments et informations n'y apparaissent plus selon une simple suite linéaire, peu structurée, comme cela se voit fréquemment dans les manuels scolaires. D'où l'idée d'identifier, pour chaque domaine conceptuel, les concepts-clés en nombre limité, présentant un caractère intégrateur, et d'organiser autour d'eux un « arbre » logique des notions subordonnées et du vocabulaire correspondant.

(1) Voir par exemple : André GIORDAN (dir.). — *L'élève et/ou les connaissances scientifiques*. — Berne : Peter Lang, 1983. 2^e éd., revue. 1987.

Équipe de recherche ASTER. — *Procédures d'apprentissage en sciences expérimentales*. — Paris : INRP, 1985.

Une trame conceptuelle se caractérise ainsi par les éléments suivants :

a) C'est une série d'énoncés *complets*, c'est-à-dire formulés sous forme de *phrases*. En quelque sorte, le contrepoint des points de programmes exprimés sous forme de simples mots ou expressions laconiques.

b) Il ne s'agit pas d'énoncés « déclaratifs », à la façon des définitions de dictionnaires, mais d'énoncés *opératoires*, reliés à un *problème* à résoudre.

c) Ces énoncés ne sont pas simplement juxtaposés mais *hiérarchisés entre eux*, chaque énoncé en englobant d'autres plus élémentaires.

d) Une telle hiérarchisation ne correspond pas à une progression chronologique d'enseignement, mais d'abord à des *implications logiques* entre les contenus des énoncés.

A quoi servent de telles trames conceptuelles ? D'abord, à *clarifier la matière enseignée*, dans la mesure où elles aident l'enseignant à organiser en réseau les notions qu'il enseigne autour d'un petit nombre de concepts organisateurs du domaine (au lieu de les lister linéairement). Toutes les études relatives à la gestion des connaissances en mémoire insistent en effet sur l'importance de tels réseaux sémantiques et sur le nombre limité d'unités de sens pouvant être simultanément mobilisées. Elles permettent également de raisonner une progression pédagogique, en transformant les liens logiques multiples du réseau notionnel en liens chronologiques choisis pour une progression.

Ces trames aident, de plus, à concevoir des *moments de structuration*, qui permettent de réorganiser la suite des activités scolaires, de rompre le défilement linéaire dans lequel chaque point notionnel abordé « chasse » le précédent (au sens où chaque « page-écran Minitel » chasse la précédente).

On peut ainsi aider les élèves à comprendre qu'un savoir se construit en établissant des « ponts » entre les divers points abordés, en reprenant et reformulant différemment des notions préalablement étudiées, en acquérant une vue synoptique de la discipline.

L'intégration de ce dernier concept didactique dans des actions de formation conduit également à une rupture intellectuelle dans la manière d'envisager l'acquisition des concepts. On peut mesurer la difficulté qu'ont les enseignants, étant donné la nature de leur formation initiale, à *penser la structure logique d'un contenu d'enseignement avant d'en envisager la programmation didactique*. A l'occasion d'actions de formation sur ce point, il est flagrant de constater à quel point les efforts de

construction d'une trame conceptuelle apriorique (centrée sur les relations logiques entre sous-notions constitutives du concept) dérivent inexorablement vers une succession chronologique, correspondant à l'ordre de présentation et de progression qui est jugé optimal pour les élèves. On avait d'ailleurs noté, voilà quinze années, une difficulté comparable pour l'enseignement programmé, le problème consistant dans les deux cas à savoir distinguer un réseau strictement *logique* d'un réseau *chrono-logique*. Pourtant, par construction, la trame ne dit rien au sujet des enchaînements pédagogiques, puisqu'elle ne se fixe d'établir qu'une matrice du réseau notionnel. Avec, bien sûr en arrière-plan, l'idée que la complexité de cette matrice fera apparaître la relativité des types d'enchaînements habituellement admis, lesquels ne représentent que des possibles parmi d'autres.

LA DIDACTIQUE ET LA « PÉDAGOGIE »

On pourrait multiplier les exemples, en analysant de manière comparable la façon dont peuvent fonctionner en formation d'autres concepts didactiques tels que ceux, par exemple, d'*objectif-obstacle* (1) ou de *transposition didactique* (2)

Mais il faut bien insister maintenant sur le fait que, si la didactique fournit des grilles de lecture renouvelées des situations comme des productions de classe, elle ne saurait se substituer à la prise de décision de l'enseignant, laquelle reste toujours, en dernière analyse, irréductible. C'est pour insister sur ce point que Pierre Gillet a, dans sa thèse, fondé ce qu'il appelle une *Pédagogique*, laquelle se distingue utilement de la Didactique, mais en réalité la prolonge et la complète dans ses effets formatifs (3).

(1) Jean-Louis MARTINAND. — *Connaître et transformer la matière*. — Berne : Peter Lang, 1986.

Nadine BEDNARZ, Catherine GARNIER (dir.). — *Construction des savoirs. Obstacles et conflits*. — Ottawa : Cirade/Éd. Agence d'Arc Inc, 1989.

(2) Yves CHEVALLARD, Marie-Alberte JOHSUA. — Un exemple d'analyse de la transposition didactique, in : *Recherches en didactique des mathématiques*, 3.2. — Grenoble : La Pensée sauvage, 1982.

Yves CHEVALLARD. — *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. — Grenoble : La Pensée sauvage, 1985.

(3) Pierre GILLET. — *Pour une Pédagogique, ou l'enseignement praticien*. — Paris : PUF, 1987.

Ceci explique mes réticences envers toutes les formes d'« ingénierie didactique » dès lors qu'elles prétendraient dicter aux acteurs les règles de leurs décisions. La Didactique me semble beaucoup mieux dans son rôle quand elle parvient à proposer des *outils ouverts* qui permettent à l'acteur d'éclairer ses prises de décision sans les lui dicter, d'enrichir la palette de ses modes d'intervention sans le contraindre à user de moyens qu'il ne pourrait s'approprier. Car, à l'aspect rationnel des procédures didactiques, se combine toujours une dimension personnelle qui explique qu'en aucune manière, et quelles que soient ses vertus, par ailleurs montrées mais non démontrées, aucune méthode ne saurait réussir contre celui qui l'emploie (1).

Il existe indiscutablement chez les didacticiens, une position différente, défendue par ceux qui cherchent à fonder la Didactique comme science, au sens fort du mot. Il est clair que si les produits de la recherche pouvaient être assimilés à des « lois didactiques », la place et la fonction de l'enseignant s'en trouveraient — au moins à terme — singulièrement modifiées. Heureusement que Daniel Hameline, dans sa sagesse, nous a depuis longtemps « déniésés » sur ce point, et nous rappelle à la modestie en écrivant que *s'il était possible en pédagogie, d'établir des vérités de science certaine, la chose malgré tout se saurait* (2) !

Dans le champ spécifique de la didactique des sciences, on note un exemple récent de cette position avec le travail, par ailleurs tout à fait intéressant, de Philippe Jonnaert. Lequel vise à démontrer la plus grande efficacité didactique des méthodes d'apprentissage prenant en compte les représentations :

Si, à l'heure actuelle, de nombreux travaux constatent l'existence de représentations, avant, pendant ou après un apprentissage, aucun d'entre eux ne parvient à contrôler exactement toutes les variables d'une démarche didactique et à attribuer un effet strictement à une intervention sur les représentations en cours d'apprentissage. L'originalité de nos travaux sera d'y parvenir. (...) Nous avons retenu l'hypothèse directrice suivante pour notre recherche : pour deux apprentissages en tout point comparables, si l'un prend en considération les pré-acquis cognitifs en cours d'apprentissage des élèves et l'autre pas, les résultats

(1) Je renvoie pour une discussion plus précise des interactions entre Didactique et Pédagogie à ma note de synthèse pour l'Habilitation à diriger les recherches : *La didactique des sciences peut-elle être scientifique ?* Université « Lumière », Lyon 2. 105 p. 1989.

(2) Daniel HAMELINE. Préface à Neil POSTMAN. — *Enseigner c'est résister*. — Paris : Centurion, 1981.

des élèves aux post-tests du premier type d'apprentissage (prise en compte des représentations) manifesteront un gain supérieur par rapport au pré-test, que ne le fait l'apprentissage ignorant les pré-acquis des sujets.

Pour établir la comparaison entre les deux apprentissages « en tout point comparables », nous avons construit un outil didactique permettant de standardiser la méthode d'enseignement : un cours programmé (...) (1).

Étant donné l'orientation de nos propres travaux de recherche sur les représentations, je devrais plutôt me réjouir de la conclusion positive à laquelle parvient Jonnaert. Pourtant, dans cette citation, la « chute » m'apparaît bien douloureuse ! On y voit clairement de quelle façon le souci démonstratif de l'auteur conditionne entièrement les modalités de sa procédure : alors que la majorité des travaux concernant la prise en compte didactique des représentations débouchent sur des modes d'activité didactique plus ouverts, on se trouve ici ramené — par souci méthodologique respectable — à un cours programmé.

Est-il si facile de savoir sur quoi dans cette affaire porte la « preuve », si preuve il y a ? Car son interprétation suppose qu'il n'existe pas d'interactions entre variables et qu'une prise en compte « réglée » des représentations dans le cadre d'un enseignement programmé, est logiquement équivalente à leur prise en compte « souple » dans une pédagogie par investigation-structuration. Ce qui, dans la dynamique des apprentissages, mériterait d'être regardé de plus près.

Pour reprendre une expression empruntée à Philippe Meirieu, la didactique constitue d'abord le *moment de la négativité* par rapport à celui de la prise de décision pédagogique. Et le passage à la « positivité » reste irréductible car on sait bien que le métier d'enseignant intègre des prises de décisions constantes, dont la fréquence est telle qu'elle interdit le recours à une scientificité préalable absolue. A supposer que la didactique parvienne un jour à se hisser au rang des sciences « dures » dans lesquelles une preuve puisse être administrée, la pédagogie pour sa part ne pourra que rester une science praxéologique, et cela ne devrait lui donner aucun complexe... (2).

(1) Philippe JONNAERT. — *L'analyse du préacquis cognitif des élèves de l'enseignement fondamental au service des didactiques de la mathématique et des sciences expérimentales*. — Thèse de doctorat. Université de Mons, 1986.

(18) Jean-Pierre ASTOLFI. — *La didactique des sciences peut-elle être scientifique ?*, *op. cit.*

LA DYNAMIQUE D'UN PROJET D'APPRENTISSAGE, EN FORMATION

Un autre mode d'interaction entre Didactique et Pédagogique m'apparaît plus fructueux en formation que celui, précédemment évoqué, d'une application déductive de résultats de recherche. C'est la *dynamisation des personnes* que permet la réflexion didactique grâce, précisément, au renouvellement des grilles de lecture qu'elle autorise. Et qui souvent, redonne aux acteurs le sentiment d'un pouvoir nouveau grâce à l'action sur des leviers insoupçonnés.

Un dispositif de formation souvent utilisé consiste à faire alterner des moments centrés sur l'appropriation d'un concept (cf. les exemples ci-dessus : représentations, contrat didactique ...), et d'autres orientés par l'élaboration d'un *projet d'apprentissage* (1). Les analyses conduites en stage se trouvent alors réinvesties au service de la construction d'une séquence, laquelle est d'abord discutée en commun, puis expérimentée avec les élèves, avant le retour en stage pour un temps de discussion, d'évaluation et de reformulation.

D'une manière très régulière, les enseignants reviennent en déclarant avoir observé leurs élèves avec des yeux différents, et avoir pu enclencher des dynamiques nouvelles, lesquelles tranchent avec ce sentiment d'impuissance si largement partagé dans les salles de professeurs. La formation didactique pourrait bien, dès lors, contribuer au recul de cette perception pessimiste qui s'est trouvée confortée depuis les années 1970, par la prise de conscience de toutes les surdéterminations du processus d'apprentissage (sociologiques, psychologiques, économiques, etc.). Non pas que la didactique suggère qu'elle s'efforce de mieux en mettre d'autres en valeur, plus internalistes, auxquelles on songe moins, et sur lesquelles pourtant l'action pédagogique embraye plus naturellement. C'est, au fond, une autre approche des phénomènes d'échec et de réussite scolaires qui se trouve par là-même esquissée.

Jean-Pierre ASTOLFI
Chargé de recherches à l'INRP-DP1

(1) Jean-Pierre ASTOLFI. — Comment construire une séquence d'apprentissage ? in : *Apprenons pour enseigner, II* (Actes de l'Université d'été des Cahiers pédagogiques, juillet 1989). — Toulouse : CRDP, 1990.



ENSEIGNANTS ET REPRÉSENTATIONS SOCIALES DE L'ENFANCE EN GUADELOUPE : UNE MÉTHODE D'ANALYSE PAR PHOTOLANGAGE

Marie-Josèphe GILETTI et Antoine ABOU

Résumé. Pour les auteurs, la connaissance des représentations de l'enfance doit constituer un élément utile à la formation des enseignants. Ces représentations s'articulent aux pratiques pédagogiques et ont à voir avec l'identité professionnelle. La technique d'approche de ces représentations fut le photolangage. La photographie déclenche en celui qui la regarde une activité créatrice de sens. 50 photos représentatives de situations vécues par les enfants en Guadeloupe furent retenues. 360 discours d'enseignants furent recueillis par cette méthode et analysés selon une approche quantitative (fréquence d'apparition) et une approche qualitative des relations entre la photo choisie et les thèmes évoqués : les auteurs nous en relatent l'analyse par « arbres de similitude ».

Abstract. According to the authors, knowing the representations of childhood must be a useful element in teacher training. These representations are linked with educational methods and have to do with professional identity. The technical approach to these representations was photolangage. A photograph is used to trigger off an activity creating meaning for its observer. Fifty photographs showing situations involving children in Guadeloupe were selected. 360 comments made by teachers were collected through this method and analysed through a quantitative method (how often did they appear?) and a qualitative approach of the relationships between the selected photograph and the themes evoked: the authors report the analysis through "trees of similarity".

1. DES REPRÉSENTATIONS DE L'ENFANCE

Dans cette étude sur l'enfance en Guadeloupe, il s'agit d'approcher la représentation sociale de l'enfance chez les institutrices et les instituteurs de la Guadeloupe en supposant qu'elle a des liens avec les pratiques pédagogiques et en pensant que la connaissance de cette représentation peut constituer un élément utile à la formation même des enseignants par les interrogations qu'elle ne peut manquer de susciter.

Le XX^e siècle est marqué par une explosion de l'intérêt pour l'enfance que traduisent les nombreuses recherches, les institutions spécialisées, les mouvements de pédagogie. Cet intérêt s'exprime par la reconnaissance de l'enfance comme valeur en elle-même et non plus simplement

comme étape transitoire vers l'âge adulte. Intérêt éducatif, mais aussi intérêt politique ou commercial, car la mythisation du personnage de l'enfant est d'un puissant attrait.

D'un autre côté, la formation des sociétés antillaises (dans le système de plantation et d'esclavage, puis dans le rapport colonial et l'idéologie de l'assimilation, enfin dans le contexte départemental) et la « systématisation éducative » accélérée, renforcent l'interrogation sur ce qui peut composer la représentation de l'enfance dans ces sociétés. Particulièrement dans le milieu enseignant, pour qui l'enfant est une notion centrale de sa pratique, et qui reçoit souvent par vagues des retombées d'idées pédagogiques, écho véhiculé de la lointaine et présente métropole, sans que soient vraiment suscitées des dynamiques idéologiques durables. Dans le même temps les discours officiels se réfèrent à une conception de l'enfant constructeur de son savoir alors que les pratiques résistent par la force de leur habitude — et dans une certaine mesure de leur efficacité — à cette idéologie et lui préfèrent l'enfant qui « suit » ce que dit le maître.

La problématique s'articule autour de trois référents notionnels : la notion de *représentation sociale*, l'enfant dont on peut dire que c'est un concept pluridisciplinaire et la notion de *pratique pédagogique*.

La notion de représentation en tant que représentation sociale est un concept en voie d'élaboration et « un domaine en expansion » (1) dans le champ de la psychologie sociale, concept dont la construction est d'un intérêt capital : il s'agit « pour notre culture (...) de connaître les processus par lesquels l'individu arrive à se constituer une conception concrète du monde social et naturel, afin de pouvoir communiquer ou agir ». S. Moscovici (2) parle de la genèse d'un nouveau type de « sens commun ». L'approche de l'enfance par le biais de sa représentation nous a paru de ce fait particulièrement intéressante, car chaque éducateur est précisément celui qui sans cesse est confronté à la fois à la présence d'enfants « réels » et aux représentations d'enfants que son métier implique ; représentations portées par les parents, les textes, les images, les autres éducateurs... Dans ses réflexions sur sa pratique éducative, J. Korczak (3) souligne le fait que souvent ceux qui travaillaient

(1) Sous la direction de Denise JODELET, *Les représentations sociales*, PUF, 1989.

(2) MOSCOVICI (S.). — *La psychologie des représentations sociales*, Revue Européenne des Sciences Sociales, n° 38-39, 1976.

(3) KORCZAK (J.). — *Comment aimer un enfant*. — Laffont, 1978.

avec lui avaient l'impression qu'il changeait de conception de l'enfant. Peut-être précisément ne peut-il y avoir d'« éducation » des enfants qui soit soumise à des images figées.

Approcher la représentation de l'enfant, c'est essayer de repérer les éléments multiples qui la composent. L'enfant n'est pas seulement « enfant mythique », « enfant modèle », « enfant réel ». Il est le passé de chacun et l'avenir du groupe ; la projection d'un désir d'adulte et la fantasmagorie de l'enfant imaginaire. Parler de l'enfant, ce peut être parler de son enfance, des enfants d'aujourd'hui, des enfants en général, des enfants dont on a la charge ; mais l'amour de son enfant ne signifie pas l'amour des enfants ; l'amour des enfants ne signifie pas l'amour des enfants présents. On parle d'aimer les enfants ; et dans la thématique de l'enfance (« C'est pour ton bien »), la violence tient une large part (1).

La représentation que l'instituteur se fait de l'enfant et de l'enfance, va se traduire par des lieux de clivage par lesquels il va se situer en situant l'enfant, soit en se reconnaissant le même, soit en se reconnaissant autre, soit en réfutant tel aspect de l'enfance qu'il stigmatise, dont, à la limite il voudrait ignorer l'existence. Cette représentation sera en partie ordonnatrice de sa perception des élèves et surtout de l'action pédagogique qu'il mènera en fonction de la communication qu'il suppose possible avec les enfants qui sont en face de lui.

Par cette dernière remarque, on comprendra que nous situons cette recherche dans une perspective plus générale qui se fonde sur la question de l'identité (2). Cette « crise d'identité » de l'enseignant renvoie à la remise en question d'un ordre établi, celui de son pouvoir fondé sur le savoir : il n'en a plus le monopole. Elle se rattache aussi à une interrogation sur sa place parmi les autres. Or l'autre par excellence de l'adulte, a fortiori du maître, c'est l'enfant. Et cet enfant dans sa représentation est multiple et évolutif.

Nous sommes ainsi conduits à formuler une hypothèse très générale sur la nature de la représentation de l'enfant dans la population qui nous intéresse, les institutrices et les instituteurs de la Guadeloupe. D'abord, nous postulons que la représentation de l'enfant y est originale. Puis nous présupposons que les éléments de cette représentation se situent dans une suite de décalages non élucidés.

(1) ABOU (A.) et GILETTI (M.-J.) — *Images actuelles de l'enfance et de l'école en Guadeloupe*. — CDDP, 1985.

(2) GILETTI (M.-J.) — *La question de l'identité aux Antilles*. — Thèse de 3^e cycle, EHESS, 1983.

— Décalage entre des éléments exprimés par les enseignants et ceux qui peuvent apparaître dans les discours officiels de la pédagogie.

— Décalage entre les représentations des enseignants selon leur identité sociale définie par des indices tels que l'âge, le sexe, le milieu d'origine, ou selon leur identité professionnelle définie par des indices tels que le niveau d'enseignement (pré-élémentaire ou élémentaire), le statut (par exemple être directeur d'école) ou le diplôme.

— Décalage en chaque individu lui-même selon que ces éléments renverraient à l'enfance ou à « mon » enfance, aux enfants ou à « mes » enfants... L'analyse de discours d'instituteurs suscités précisément à partir des différents mots inducteurs tels que « enfant/adulte, enfance/âge adulte, les enfants/les adultes, les enfants aiment/les adultes aiment » met en évidence par exemple qu'en passant du singulier au pluriel les thématiques transformaient un idéal univoque en une réalité ambiguë, voire inversée.

2. UNE TECHNIQUE D'APPROCHE DES REPRÉSENTATIONS DE L'ENFANCE : LE PHOTOLANGAGE

Comme technique de recueil des données, nous utilisons le photolangage. Les différentes études sur les représentations sociales montrent que leur approche est complexe tant du point de vue méthodologique de la technique d'enquête (entretien, questionnaire, analyse de discours déjà constitués...) et de l'analyse des données (analyse des correspondances, analyse de similitude...) que du point de vue théorique sur la nature des éléments composant une représentation (opinions, concepts, attitudes, stéréotypes...) et de leur structure (noyau central structurant et schèmes périphériques actualisants) (1).

Dans sa préface au livre *Photométhodes* (2), A. de Péretti insiste sur le caractère particulièrement riche en signifiants qu'est le photolangage et souligne « qu'avec lui affectivité et raison sociale s'étaient sur l'imaginaire autant que sur l'expérience et l'histoire ». On peut affirmer que la photographie déclenche en celui qui la regarde une activité créatrice de sens : « Comprendre adéquatement une photographie (...) ce n'est pas seulement reprendre les significations qu'elle proclame (...), c'est

(1) FLAMENT (C.). — *Structure et dynamique des représentations sociales*, et ABRIC (J.C.). — *L'étude expérimentale des représentations sociales*, in JODELET, *op. cit.*

(2) BAPTISTE (A.) et BELISLE (Cl.). — *Photométhodes*, Éd. du Chalet, 1978.

aussi déchiffrer le surplus de la signification qu'elle trahit en tant qu'elle participe de la symbolique d'une époque, d'une chose, d'un groupe (...) » (8); L'analyse du message photographique tenté par ailleurs par R. Barthes (9) nous a renforcés dans cette perspective. S'exerçant à une analyse structurale du message photographique, il insiste sur le fait que l'image photographique a le statut particulier d'être d'abord un message sans code : si l'image n'est pas le réel, elle en est « l'analogon » parfait et par là semble dispenser d'avoir à recourir à la médiation de signes différents de l'objet à lire.

En fait, sous cette apparence de pure dénotation, s'impose dans le message photographique un sens second dont il convient de déchiffrer la connotation sous ses différentes formes, connotation perceptive, langagière, cognitive et idéologique ou éthique. Cette collusion d'un message dénoté et d'un message connoté est, selon R; Barthes, le propre des moyens de communication de masse et, à l'échelle de la société totale, vise à intégrer l'homme, c'est-à-dire à le rassurer. La lecture d'images photographiques et des discours qu'elles suscitent, apparaît alors comme un accès privilégié à la dimension de l'objet qu'elle donne à voir.

Par la technique du photolangage, il est demandé à chaque participant sous la conduite d'un animateur de faire un choix motivé de photographies à partir de consignes précises dans un ensemble relativement important de photographies (une cinquantaine) et de rendre compte de ses choix devant le groupe. Ce qui nous a intéressés par cette technique, ce n'est pas seulement le caractère intimement subjectif de cette expression, mais aussi l'aspect socialisable de cette expression, celle que l'on peut vouloir partager avec les autres, faire partager aux autres, voire défendre devant les autres en respectant leur propre expression (3).

Les photographies représentent des situations réelles et de ce fait peuvent induire à établir des relations avec ses propres expériences vécues et pas seulement à l'expression d'idées très générales sur le thème. Cet ancrage dans le vécu des discours suscités, lié au caractère socialisé de l'expression pouvait être un révélateur d'éléments de représentations sociales.

(1) BOURDIEU (P.). — *Un art moyen*, Éd. de Minuit, 1965.

(2) BARTHES (R.). — *Le message photographique*, in *Communications*, n° 1, 1961.

(3) VACHERET (Cl.). — *Image, imaginaire et représentation de soi*, thèse de 3^e cycle, Lyon-II.

1. Constitution du matériel

Nous avons pour la recherche constitué un ensemble de cinquante photographies sur le thème de l'enfance en Guadeloupe. Nous avons choisi de ne pas réaliser des clichés spécialement pour sa constitution, mais de choisir parmi des ensembles déjà existants et les plus variés possibles. Nous avons pu avoir accès aux Archives départementales, aux archives de la ville de Pointe-à-Pitre, à celles du journal « France-Antilles », seul quotidien régional, à des archives de photographes et, plus particulièrement, à un correspondant de l'agence France-Presse en Guadeloupe, enfin à des collections personnelles d'élèves-instituteurs et d'enseignants de la Guadeloupe. Ces provenances différentes offraient plus de chance d'avoir une large représentativité des situations auxquelles les enfants participent dans leur vie quotidienne. Nous avons opéré par tris successifs à partir de quelque trois mille clichés pour en retenir cent cinquante, sur lesquels nous avons travaillé avec des groupes de normaliens et d'enseignants et, pour finalement déterminer les cinquante qui paraissaient les plus représentatives des situations vécues par les enfants en Guadeloupe.

Les critères de définition qui ont retenu notre attention sont le nombre de personnes représentées (seule, en couple, en petit groupe et en grand groupe) ; le sexe (fille ou garçon, fille et garçon sur le même cliché) ; l'âge (enfant(s) seul(s) ou avec adulte(s)) ; le cadre d'activité (formel ou institutionnel tel que l'école, la crèche..., informel tel que la maison, la rue..., ou la ville ou la campagne) ; le phénotype, particulièrement varié dans les sociétés antillaises du fait de leur origine multi-ethnique, qui peut se voir à partir de la nature des cheveux, de la couleur de la peau et des cheveux ou de la forme des yeux, du nez et des lèvres ; enfin le milieu social à partir des deux pôles de la petite bourgeoisie citadine et aisée et d'une certaine classe pauvre associée au monde rural ou aux zones suburbaines, représentée par un habitat petit, en tôle et bois. Cependant seules vingt photographies se situent explicitement à ces deux pôles. Limité à cinquante photographies, notre échantillon ne peut être exhaustif de toutes les combinaisons de ces critères.

2. Déroulement des séances

Chaque séance de photolangage a été réalisée avec un animateur et un groupe d'enseignants entre cinq à six personnes jusqu'à dix à douze, dans sa propre école. La consigne exacte était la suivante : « Nous allons vous présenter cinquante photographies qui représentent des enfants dans des situations différentes. Vous allez en choisir trois qui

montrent l'enfance comme vous l'aimez et trois qui montrent l'enfance comme vous ne l'aimez pas. Vous allez bien les regarder en silence pour ne pas vous gêner et vous relèverez sur un papier les numéros qui se trouvent au dos des photographies choisies. Ensuite à tour de rôle, chacun expliquera ses choix. Durant cette phase, les autres participants n'interviennent que pour faire expliciter ce que dit celui qui a la parole, jamais pour porter un jugement de valeur. Quand tout le monde aura parlé, nous discuterons de tout ceci et vous poserez les questions que vous voulez ». Chaque participant devait, en outre, remplir une feuille de renseignements personnels.

3. LE RECUEIL ET LE TRAITEMENT DES DISCOURS

1. Échantillon

Nous avons ainsi recueilli les discours de 360 futurs enseignants et enseignantes du premier degré, représentant 12 % de la population totale des instituteurs. L'analyse exige comparaison et se pose donc la question de la représentativité de notre échantillon (1). On peut supposer que l'âge, le sexe et le niveau d'études sont des critères qui déterminent des groupes différents.

A partir des 360 personnes de l'échantillon initial, nous avons constitué deux sous-groupes que nous traitons séparément : celui des instituteurs titulaires que nous avons été contraints de réduire à 200 pour le rendre représentatif des instituteurs de Guadeloupe, et celui des Normaliens en formation qui sont au nombre de 45 et que nous avons pris dans leur ensemble.

La population des enseignants du premier degré, comme en France, est fortement féminisée. Du point de vue des âges, la classe des 35-45 ans est centrale et contient près de la moitié des instituteurs. La moyenne d'âge se situe autour de 40 ans, sans différence significative entre les hommes et les femmes. Pour les diplômés, le baccalauréat sert de référence. Ceux qui n'en sont pas titulaires sont 45 %. Proportionnellement, les hommes sont plus nombreux que les femmes à ne pas détenir le baccalauréat (un sur deux).

(1) GHIGLIONE (R.), MATALON (B.). — *Les enquêtes sociologiques*, Colin, 1978.

Par rapport à la population de référence, le poids des enseignants de maternelle est fort. Les remplaçants sont sous-représentés, ce qui tient probablement au fait que, mobiles, ils étaient moins disponibles. Comme on peut s'y attendre, les Normaliens sont plus jeunes, plus souvent célibataires, ayant moins d'enfants et plus de diplômes.

2. Analyse des données

Les données dont nous disposons sont de deux sortes : d'abord les choix des photographies, puis les discours associés à ces choix. Les discours ont été traités selon une analyse de contenu segmentaire et thématique qui nous a conduit à définir un système de catégorisation à trois niveaux (I, II, III) qui s'emboîtent par généralisation décroissante, les catégories de niveau I étant les plus larges. Même si dans tous les cas nous avons procédé à un traitement quantitatif des données, nous pouvons distinguer une approche plus quantitative en ce qu'elle propose une présentation des fréquences d'apparition des photographies choisies et des thèmes évoqués ; et une approche plus qualitative en ce qu'elle tente une présentation des relations entre les choix de photographies, ainsi qu'entre les thèmes. Cette dernière approche a été mise en œuvre par le moyen de l'analyse de similitude telle qu'elle a été définie par J.C. Abric et G. Vacherot (1) et reprise par C. Flament (2).

Nous avons voulu essayer d'approcher la « logique » des associations entre les choix et entre les thèmes pour faire émerger du « sens » à partir de l'analyse des associations de choix et des associations de thèmes mis ainsi en évidence (3). Nous avons donc construit des arbres de similitude à partir des choix de photographies et à partir des catégories de niveaux I et II (les plus générales).

A la description de chaque photographie sont associés les thèmes évoqués par les enseignants pour justifier leur choix. Il s'agit ici des thèmes du troisième niveau de catégorisation. Nous avons chaque fois distingué d'abord les choix positifs des choix négatifs parce que l'ambivalence relative d'une situation ou d'un thème peut être révélatrice de sens par

(1) ABRIC (J.C.) et VACHEROT (G.). — *Méthodologie et étude expérimentale des représentations sociales*, Bulletin de psychologie, 29, 1979.

(2) FLAMENT (C.). — *L'analyse de similitude : une technique pour les recherches sur les représentations sociales*, Cahiers de psychologie cognitive, I, 1981.

(3) Les données (thèmes aux trois niveaux de catégorisation et photographies, constitués en fichiers) ont été traitées par un logiciel d'analyse de similitude définie à partir des travaux de FLAMENT, mis au point par Raoul MARAN, psychosociologue.

le contexte différent dans lequel peuvent être situés une même photographie ou un même thème ; puis nous avons traité les données sans cette distinction ; ce qui révèle de nouvelles associations de sens dont on peut essayer de tirer parti pour saisir des éléments de représentation.

Dans un deuxième temps, chaque photographie est placée dans le contexte des autres photographies auxquelles elle est liée, contexte que nous dessine la configuration de l'arbre maximum de similitude des choix positifs et des choix négatifs des photographies ; on peut mettre alors en relation les sens portés par chaque photographie de ce contexte, déterminés dans le premier temps.

Dans un troisième temps, les éléments précédents sont confrontés à ce qui se dégage de l'analyse de similitude des thèmes de niveaux I et II à partir des positions relatives des thèmes sur l'arbre maximum et de leur coefficient de structure. Enfin, il faut ajouter qu'à chaque étape, les éléments de sens mis en évidence sont mis en relation avec les données quantitatives de fréquence de choix et de thèmes, car le calcul de l'indice de similitude adopté ne prend pas en compte cette fréquence.

4. UNE PREMIÈRE APPROCHE THÉMATIQUE DES RÉSULTATS

Au plus grand niveau de généralité nous avons distingué 16 catégories ; au second niveau 36 sous-catégories ; le troisième niveau, le plus proche des discours énoncés comprend des indicateurs dont le nombre varie de 5 à 15 dans chaque sous-catégorie. Nous n'évoquerons ici que les catégories de niveaux I et II : l'appartenance (âge, sexe, statut...) ; l'apprentissage (domaines, activités, capacités, moyens) ; les relations à autrui (positives ou négatives) ; les conditions matérielles d'existence (bonnes ou mauvaises) ; le corps (son intégrité, son entretien et sa manière de se donner à voir) ; la culture (des pratiques particulières, le processus d'enculturation) ; l'éducation (les finalités, les relations éducatives) ; la famille (sa composition, les relations entre ses membres) ; le milieu de vie (ville/campagne, lieux fonctionnels tels que l'école..., public/privé) ; l'attitude envers le monde environnant (repli, élan, opposition) ; la temporalité ; l'affectivité (de la connotation du bonheur à celle du malheur) ; la morale (le bien et le mal). Deux catégories un peu à part, l'une regroupant les objets figurant sur les photographies et mentionnés dans les discours ; et l'autre les termes faisant référence à la qualité technique de la photographie.

De quoi les instituteurs parlent-ils le plus ? Il ne s'agira ici que de donner quelques indications. Si l'on regarde par exemple les fréquences des choix en mêlant les choix positifs et négatifs, on constate que, dans l'échantillon des normaliens, c'est l'appartenance qui est la catégorie le plus souvent citée, essentiellement par la sous-catégorie de l'âge d'abord, et par celle du sexe ensuite. Puis par ordre d'importance, les questions d'éducation en terme de finalité ; le rapport au corps à travers la manière de se donner à voir ; la relation au monde dénotée surtout par un mode de repli ; l'affectivité dont la valence est plus souvent négative que positive ; la famille où ce qui semble être en question est sa composition. Viennent ensuite (un tiers de l'échantillon) l'évocation des mauvaises conditions d'existence, des relations positives à autrui et des activités d'apprentissage.

Mais quand on différencie les choix positifs des choix négatifs, on constate par exemple que dans le rapport au corps la manière dont le corps se donne à voir est associé au négatif alors que ce qui contribue à l'entretien de sa vie l'est au positif. Dans le thème de la famille, les relations entre ses membres sont plus souvent évoquées en positif alors que la question de sa composition l'est plus en négatif, particulièrement à travers la thématique de l'absence du père ou du trop grand nombre d'enfants. Dans la perception de la société, ce qui a trait à la société guadeloupéenne est plus fréquent dans les choix positifs, et les questions de société en général sont plus souvent citées en négatif. Les milieux de vie évoqués le sont le plus souvent en négatif.

Quelles sont les significations dont sont porteurs les discours ? Ce que nous indiquons ici renvoie à ce qui peut ressortir de l'analyse de similitude des thèmes et des photographies. Nous voudrions donner quelques exemples d'associations perçues sur les arbres maxima de similitude qui nous conduisent à chercher un sens d'où émergeraient des éléments de la représentation de l'enfance en Guadeloupe.

Un premier exemple : nous avons proposé comme situation inductrice une photographie représentant une petite fille à la peau sombre et au cheveux crépus et un petit garçon aux teint et cheveux clairs (comme quelqu'un l'a dit plaisamment : « on tît negres et on zorey » : une petite négresse et un métropolitain). Ce cliché a été fréquemment choisi, et uniquement en positif dans l'échantillon des normaliens. Mais on remarque que, dans l'arbre de similitude des choix de photographies, il n'est pas associé particulièrement à l'une ou l'autre photographie et qu'il est excentré dans sa position. Ce qui conduit à penser que ce thème des relations raciales pourtant important dans la réalité sociale antillaise,

n'est cependant pas organisateur de la thématique de l'enfance et plus largement du social ; ceci sous la forme que ce thème a sur cette photographie, un geste interrogateur et amical de la petite fille au petit garçon. Non reconnaissance du mouvement qui va de la fille au garçon ? Ce n'est pas à la fille de faire des avances. Non reconnaissance d'une relation raciale exclusivement positive ? On sait cependant combien les clichés socio-raciaux marquent les sociétés antillaises...

Un autre exemple. L'arbre maximum des thèmes au deuxième niveau de catégorisation, correspondant au choix négatifs, met en évidence des regroupements : la sous-catégorie Ville/Campagne est associée aux sous-catégories Autre société et Activité d'apprentissage; Il s'y lit ainsi l'idée que le milieu rural est antagoniste des conditions favorables à l'activité des enfants, car il signifie le travail des champs par opposition à ce qui doit permettre le développement de l'enfant, c'est-à-dire le jeu ; cette opposition apparaît avec l'analyse des thèmes de troisième niveau associés aux situations inductrices de ces discours, en l'occurrence une photographie représentant un couple parental et son garçon dans les champs ; elle-même associée, dans l'arbre de similitude des choix (sans distinction de leurs caractères positifs et négatifs), à une photographie représentant des enfants en train de manipuler des jeux de construction. Cette même photographie dans l'arbre maximum de similitude des choix négatifs est liée à une autre qui représente une petite fille à l'air un peu triste sur un pas de porte derrière lequel se profilent des objets abîmés et en désordre. Cette association met en évidence l'idée du manque de soins accordés à l'enfant qui, dans une certaine mesure oblitère son avenir ; en effet la thématique du repli à l'égard du monde environnant est associée à cette photographie.

Un dernier exemple. L'analyse de l'arbre de similitude des thèmes du deuxième niveau de catégorisation, associés aux choix positifs montre deux sous-ensembles intéressants : l'un qui met en relation la Famille et la Morale, l'autre lie l'Amour à l'Élan vers le monde et à l'Activité d'apprentissage; Nous aurions ici la trace de deux axes organisateurs de la réflexion sur la socialisation : l'une sur le versant de la moralité, se situe dans le milieu familial ; l'autre sur le versant des apprentissages, montre que ceux-ci ainsi que l'attitude active à l'égard du monde passent par la relation positive à autrui, l'amour. Or, on sait combien il n'est pas facile d'aimer (ses) les enfants. Cette dimension relationnelle déterminante dans le développement personnel est souvent soulignée dans les souvenirs d'enfance. Mais on peut se demander comment les deux axes s'articulent. Par ailleurs on voit que sur l'arbre de similitude des thèmes associés aux choix négatifs la composition de la famille est dans le même

ensemble de thèmes que les valeurs morales négatives. L'éducation morale aura un effet positif à la condition sans doute que la famille soit « correctement » composée (un père présent et pas trop d'enfants !) ; sinon la mère ne peut assurer les conditions de cette éducation morale (sur l'arbre des photographies en choix négatifs, le cliché qui représente une mère de famille avec ses sept enfants, est lié à celui évoqué plus haut de la petite fille au désordre triste).

Nous n'en sommes qu'au début de nos analyses qui nous semblent prometteuses, nous avons voulu ici vous montrer notre démarche de recherche.

Pour terminer, nous voudrions souligner la richesse des discours sur l'enfance que les instituteurs et les institutrice de la Guadeloupe ont exprimés. Et leur complexité apparaît d'évidence dès que l'on s'attaque à leur analyse pour tenter d'en tirer les éléments d'une représentation sociale. L'analyse de similitude nous paraît particulièrement intéressante dans cette approche, même si, comme toute « herméneutique » elle ne se laisse pas facilement utiliser. Ceci nous confirme par ailleurs l'intérêt de l'étude de l'enfance par rapport à la réflexion sur les pratiques éducatives : où se situe par exemple l'école, entre l'amour et la moralité... ? Et son intérêt dans l'approche de la connaissance de la société guadeloupéenne : quelles perceptions du monde rural ? De la culture ? De la famille... ?

Marie-Josèphe GILETTI

Antoine ABOU

Morne-à-l'Eau, le 11 décembre 1989.

INDICATION BIBLIOGRAPHIQUE

BOURDIEU (P.). — *Ce que parler veut dire, Questions de sociologie.* — Éd. de Minuit, 1980.

UNE MÉTHODOLOGIE POUR REPÉRER LES EFFETS DE LA FORMATION CONTINUE DANS LES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES

Mireille CLOPIN, Éliane DEBARD,
Janine JULLIAND, Christiane KOWALSKI,
René GARASSINO, Gérard GUINGUAND, Gérard SUC

Résumé. *Le dispositif de formation continue mis en place au niveau académique (MAFFEN) (1) produit-il des effets observables dans l'établissement scolaire ? Les auteurs nous décrivent dans cet article la démarche employée pour faire l'analyse des effets dans les établissements. Leur méthode peut facilement être transposable, reprise par d'autres.*

Ils partent d'une série d'hypothèses sur les effets de la formation dans les établissements. Ils ont mis en place un observatoire de la formation en étudiant de façon intensive un petit nombre d'établissements. Ils ont repéré un certain nombre de variables comme le type de formation, les enjeux de l'enseignant en formation, des variables liées à l'environnement, à l'établissement. De là, ils ont dressé une liste d'indicateurs. Puis dans tous les établissements, ils ont étudié les documents écrits, procédé à des entretiens, réalisés des questionnaires.

Abstract. *Does the in-service training mission (MAFFEN) set up at the regional level have a visible effect in schools?*

In this article, the authors describe the process used to analyse the effects in schools. Their method can easily be transposed and taken up by others.

Starting from a series of hypotheses on the effects of in-service training in schools, they have set up an observatory of in-service training by studying intensively a small number of schools. A certain number of variables have been spotted such as the type of training, the trainee's needs, the environment, the school. Then, a list of indicators has been made out. Eventually, the authors have studied the written documents, held interviews, made questionnaires in all these schools.

Depuis la création des MAFFEN, les formations apportées par celles-ci ont-elles provoqué des transformations dans les pratiques des personnels de l'Éducation Nationale ? Les milliers d'heures dispensées, les sommes engagées ont-elles des effets dans la communauté scolaire ?

C'est pour essayer de donner une réponse à ces interrogations qu'un groupe de professeurs travaillant à mi-temps comme formateurs ou consultants (2) a été chargé par le Chef de la MAFFEN de l'Académie de

(1) Mission Académique à la Formation des Personnels de l'Éducation.

(2) Ce groupe, le GETED (Groupe d'Études des Effets du Dispositif), est aujourd'hui groupe-ressources sur l'évaluation et a pris l'appellation de Groupe Études et Développement. Il apporte au Chef de la MAFFEN des études et des informations indispensables à la régulation du dispositif. Il travaille également avec des partenaires internes et externes à la MAFFEN pour dynamiser les pratiques d'évaluation.

Lyon de conduire une étude. Cet article présente la démarche et la méthode utilisées par le groupe pour repérer les effets de la formation continuée (1).

HYPOTHÈSE CENTRALE DU TRAVAIL

Au départ, un postulat central a été posé pour orienter la recherche : le dispositif de formation MAFPEN produit des effets qui sont observables dans *l'établissement scolaire*.

En effet, il paraît pertinent de prélever des informations sur les effets du dispositif de formation MAFPEN au sein de l'établissement scolaire, dans la mesure où celui-ci constitue le véritable cadre de vie des personnels, plusieurs années durant. Par ailleurs, ce choix est en corrélation avec la politique de la MAFPEN ces dernières années en direction des établissements. En outre, il amène à rencontrer tous les acteurs du système éducatif et la plupart des partenaires de la formation. Il doit donc permettre de repérer les liens entre la formation et la dynamique de l'innovation et d'identifier le rapport entre ce qui a changé dans l'établissement et tel ou tel aspect du dispositif de formation MAFPEN.

De plus, le travail sur le terrain a permis de mettre en évidence d'autres variables explicatives venant se configurer à la variable formation pour produire des effets. Ce qui a orienté l'étude vers une approche systémique. Cinq hypothèses ont été retenues ensuite pour cette recherche. Elles sont présentées en allant du moins d'effet supposé au plus d'effet supposé :

1 — *La formation donnée par la MAFPEN a peu d'effets* parce que le dispositif a plusieurs logiques d'action qui le font manquer de cohérence. Cette insuffisance de cohérence repose sur des contradictions que l'on retrouve dans d'autres instances du système éducatif.

2 — *Le dispositif a des effets insuffisants ou négatifs* parce qu'il est méconnu ou mal connu, qu'il est lourd dans son fonctionnement et presque « aveugle » dans ses réponses.

(1) Les résultats de l'étude ont été publiés dans « L'effet formation au sein des établissements scolaires secondaires » — MAFPEN LYON — Décembre 1989.

3 — *La formation a des effets socio-professionnels* quand elle s'articule avec un enjeu personnel des acteurs, avec un projet d'équipe ou un projet d'établissement et quand le contexte local appelle ou permet une évolution de l'établissement. Mais pour cela, le dispositif manque d'une adaptation fine aux besoins des établissements et des personnes.

4 — *La majorité des actions de formation ne produit pas, dans les établissements étudiés, les effets directement attendus, du fait d'une résistance* de l'organisation interne de l'établissement, mais celles-ci provoquent des adaptations secondaires qui amènent l'établissement à remanier son organisation interne et, en partie, la culture de métier des acteurs (1).

5 — *La formation a des effets aléatoires,*

— d'une part, parce que, le dispositif n'ayant pas de politique claire, concertée, suivie et connue de l'ensemble des acteurs, les actions se dispersent, s'essoufflent, s'égarant pour finir par se contredire ou se replier sur un « replâtrage » du contenu académique de la formation initiale ;

— d'autre part, parce qu'il existe une situation « perverse », à savoir celle d'un dispositif de planification qui crée massivement des usagers captifs et des usagers qui semblent s'en accommoder et s'accoutument à cette dépendance, cherchant plus souvent une formation apte à satisfaire une fonction réparatrice qui se suffit à elle-même, qu'une formation qui entraîne des efforts notables et persévérants pour résoudre activement des problèmes d'action quotidiens.

Puis le groupe a tenté de synthétiser ces diverses hypothèses au sein d'une hypothèse plus générale et plus opératoire :

« La formation n'agit pas de façon linéaire et mécanique sur les établissements, induisant directement des effets en établissement à partir des acquis formatifs. Elle agit de façon indirecte par des adaptations secondaires obtenues à travers différents processus à l'œuvre dans les situations d'établissement. »

(1) Culture, au sens ethnologique, qui définit une identité professionnelle composée de valeurs, de symboles, de rites, de mythes. Cette culture se crée par l'accumulation de l'expérience pratique et l'échange avec les autres professionnels au cours de l'exercice même du métier.

L'OBJET D'ÉTUDE

On considère qu'il y a effet de la formation lorsqu'un changement individuel ou collectif (d'attitude, de représentation, de comportement, de pratique professionnelle, de méthode, d'organisation, de gestion institutionnelle ou relationnelle) peut être repéré et mis en relation avec la formation.

Cependant, compte tenu de la nature complexe de l'objet d'observation (qui cumule la complexité des fonctionnements institutionnels et celle des situations éducatives), il paraît nécessaire d'abandonner la représentation de l'établissement scolaire comme un ensemble de choses (il y a dans l'établissement des classes, des moyens financiers, des personnes, des programmes, etc.) pour lui préférer l'image d'un ensemble de rapports et de processus en interaction. La complexité de l'objet d'étude exclut la recherche linéaire de cause à effet. Il ne saurait être question de chercher à prouver que telle action de formation ou telle forme d'intervention produit à tout coup tel type d'effet. Il s'agit plutôt d'étudier les interactions entre les différents facteurs, facilitants, neutres ou bloquants, qui conditionnent l'évolution des pratiques pédagogiques et professionnelles. La formation n'est que l'un de ces facteurs, à l'intérieur d'un système complexe : l'établissement scolaire, lui-même en interaction avec d'autres systèmes.

Comme on le voit, il convient de distinguer les acquis d'une formation et ses effets socio-professionnels. Par exemple, les solutions pédagogiques découvertes au cours d'un stage (acquis de formation) n'ont d'effet réel que si elles peuvent être prises en compte dans l'établissement scolaire où exercent les stagiaires.

CHAMP D'OBSERVATION, ASPECT OBSERVÉ

Ces deux notions doivent être distinguées clairement. Le champ d'observation est le cadre précis qui délimite l'objet étudié. Toutefois définir un champ d'observation ne renseigne en rien sur l'aspect particulier que l'on retient du champ. Pour un champ identique l'aspect retenu par l'observateur peut varier.

Dans cette recherche, le champ d'observation est la pratique socio-professionnelle des acteurs de l'établissement scolaire et l'aspect choisi

est celui des changements survenus au cours de ces dernières années ou actuellement en gestation. Et par changement nous entendons une modification de type organisationnel recouvrant les quatre domaines suivants :

- les formes de travail entre les personnels de l'établissement,
- les méthodes de transmission des connaissances,
- les modes de regroupement et de fonctionnement des élèves,
- les méthodes d'évaluation.

L'OBSERVATOIRE DE LA FORMATION

Pour conduire le travail au sein de l'établissement scolaire, le choix a été fait de constituer un observatoire de la formation, c'est à dire un petit nombre d'établissements où cette étude est menée de façon intensive, de préférence à l'investigation extensive qu'aurait pu constituer par exemple un questionnaire envoyé à tous les établissements de l'Académie.

Dans un premier temps, en 1986-87, le groupe a souhaité roder sa démarche dans deux établissements seulement afin de préciser les hypothèses méthodologiques, de les ajuster ou les compléter en les utilisant sur le terrain, et de tester des outils d'investigation adaptés à ses objectifs et aux situations observées. Ayant ainsi affiné sa démarche, le groupe s'est senti en mesure, au début de l'année 1987-88, d'aborder la phase opérationnelle de son travail auprès d'un plus vaste observatoire composé de sept établissements.

Cet observatoire ne se voulait nullement un échantillon représentatif de tous les établissements de l'Académie, mais seulement un lieu susceptible d'être intéressant pour que l'observation entreprise prenne du sens. Aussi quatre critères seulement ont-ils été retenus pour choisir ceux qui seraient membres de l'observatoire :

— le volontariat de l'établissement, ce qui a nécessité des contacts avec le Principal, ou le Proviseur, et les professeurs, afin de parvenir à un accord de principe qui s'est trouvé par la suite explicité dans un protocole écrit,

— la diversité des implantations géographiques, afin que l'observation puisse se dérouler en zones rurale, urbaine et péri-urbaine,

— la diversité des niveaux d'enseignement, afin d'avoir des collèges, des lycées d'enseignement général, des lycées d'enseignement professionnel et technique,

— l'éventail des formations offertes : du lycée polyvalent qui présente un très large spectre de possibilités, au lycée technique ou professionnel très spécialisé dans un secteur donné.

L'observatoire comprenait donc :

— un collège de centre ville — un collège suburbain — un collège rural — un lycée professionnel tertiaire — un lycée professionnel industriel — un lycée polyvalent — un lycée technique spécialisé.

D'emblée, l'observatoire s'est installé dans une durée relative : l'importance et la complexité de l'observation entreprise nécessitaient que celle-ci se prolonge dans l'établissement aussi longtemps que ce dernier et le GETED le jugeaient utile. Deux années semblaient un minimum souhaitable.

CHOIX MÉTHODOLOGIQUES

Pour la clarté de l'analyse, on distinguera la démarche qui est la description de la suite des opérations menées par le groupe et des procédés particuliers utilisés et la méthode qui est l'explication, la justification rationnelle du choix des procédures intellectuelles et des stratégies mises en œuvre.

La démarche

Elle consiste à partir des établissements, de leurs situations concrètes de vie scolaire et d'enseignement, en se mettant à l'écoute de ce qui bouge et de ce qui résiste aux changements recherchés. Il s'agit donc de repérer autant de faits et d'écarts qui peuvent paraître significatifs. Pour construire pas à pas le sens de ces éléments, on peut tenter de les mettre en rapport avec ce qui les a produits et de repérer parmi les écarts significatifs ceux qui peuvent être mis en rapport avec le dispositif MAPPEN.

La démarche consiste donc à :

— Repérer des effets, les nommer, les lister — Construire une typologie — Analyser qualitativement ces effets — Donner du sens aux changements intervenus pour pouvoir porter un regard d'ensemble sur la nature de ceux-ci et sur les accords collectifs de travail conclus entre les acteurs sociaux des établissements scolaires, et pour mettre en évidence les changements intervenus sur les manières de faire individuelles — Interroger et analyser le rôle joué par la formation d'adultes dans ces

changements individuels et collectifs — Situer la formation à l'intérieur d'un système interactif de variables — Formuler des recommandations tirant les conséquences des analyses sur les changements intervenus.

La méthode

Globalement, on peut dire que la méthode de travail du GETED relève davantage du modèle épistémologique des sciences humaines que de celui des sciences physiques (observation, induction de l'hypothèse, *vérification, généralisation de la loi* ainsi formulée). En outre, elle utilise un mode de pensée inductif (formulation progressive de principes explicatifs, sous forme d'hypothèses, de questions, à partir de l'observation du réel) et non pas un processus déductif (application au réel de schémas ou de théories pré-existants). Plus précisément, cette méthode peut être qualifiée d'heuristique. C'est à dire qu'au lieu de partir d'un schéma rigoureux et pré-établi, la procédure de travail s'élabore et s'adapte progressivement, à partir de l'hypothèse *énoncée au départ*, au fur et à mesure de son propre déroulement. On ne cherche pas à démontrer coûte que coûte une thèse posée a priori ; cette démarche n'est pas pré-programmée, elle trouve progressivement sa cohérence dans le dialogue avec l'observation du réel.

En outre, il s'agit de faire une approche systémique et stratégique. Comme on le sait, le propre de la première est de considérer les réalités sociales comme des totalités qui organisent leurs éléments constitutifs, au point que toute transformation d'un élément détermine la modification des autres et celle du système tout entier. Quant à l'approche stratégique, elle s'attache aux interactions dynamiques et réciproques des acteurs en fonction de leur projet. Dans cette double perspective, on s'interdirait de rien comprendre à un ensemble humain, en étudiant un élément isolément ou en ignorant les stratégies des acteurs.

Le rôle de la méthode est de s'interroger sur la cohérence interne de la démarche, la logique de l'enchaînement des opérations et leur articulation mutuelle, la clarification des implicites : y a-t-il cohérence entre le but de l'action entreprise, son objet, sa démarche et les techniques d'action envisagées ? Y a-t-il cohérence entre les différentes étapes de la recherche : définition du champ et de l'objet de la recherche, formulation de sa problématique et de ses dimensions, élaboration d'hypothèses, recueil d'observations, traitement des données, interprétation et conclusion ?

LES VARIABLES

Par variables, on entend les facteurs qui, avec plus ou moins d'intensité, semblent influencer sur la production d'effets. Ces variables sont de deux types :

1 - Variables explicatives

Ce sont celles qui sont à privilégier en fonction de l'hypothèse. Dans l'étude conduite par le GETED, elles sont directement liées à la relation acteur(s)-formation. Elles permettent d'expliquer pourquoi une formation a pu aider ou non à la mise en oeuvre d'un changement.

On peut classer ces variables selon deux grands axes :

* *le type de formation suivie* : que l'on peut définir selon les caractères suivants :

- la formation a-t-elle été suivie individuellement ou en équipe ?
- la formation a-t-elle eu lieu dans ou hors de l'établissement ?
- quels étaient les types de démarches utilisées ? (inductive, déductive, analogique, dialectique, etc.) ?
- les groupes étaient-ils homogènes ou hétérogènes ?
- le départ en formation était-il volontaire ou imposé par l'institution ?
- l'enseignant avait-il une expérience antérieure ou le sujet *était-il nouveau pour lui* ?

* *Les enjeux de l'enseignant* qui part en formation. Ceux-ci peuvent se situer à différents niveaux :

- recherche de promotion individuelle : elle peut être : statutaire (changement de grade) ou symbolique (rôle différent joué dans l'établissement),
- recherche de la sauvegarde de l'emploi local : l'amélioration de compétences pour permettre l'ouverture de sections nouvelles et ainsi conserver les postes dans l'établissement,
- recherche d'une reconversion douce : c'est une possibilité donnée à l'enseignant dont la discipline est menacée d'extinction, de se reconverter en conservant son poste,
- recherche d'une économie psychique : la formation permet à l'enseignant d'augmenter sa capacité d'adaptation à l'environnement, en utilisant au mieux ses potentialités,
- recherche du renforcement ou remise en cause des valeurs que l'enseignant attache à sa fonction et à son rôle.

2 - Variables à contrôler

Elles sont liées à la relation acteur(s) - environnement et ont une action différenciée selon les établissements.

On peut en relever un certain nombre :

- le rôle d'impulsion ou de frein du chef d'établissement,
 - l'environnement (social, culturel, économique),
 - la stabilité ou l'instabilité des équipes d'enseignants ou de direction,
 - les ressources humaines et matérielles,
 - la rénovation des diplômes,
 - les différences de statuts des enseignants de l'établissement,
 - les différences de formation initiale,
 - l'influence des mouvements pédagogiques et des réseaux syndicaux,
 - la culture de l'établissement
- et d'autres encore à repérer...

Pour chacune des variables envisagées, il faut rechercher des indicateurs.

LES INDICATEURS

On désigne habituellement par le terme indicateur tout phénomène observable qui témoigne de l'existence d'une réalité qui, en elle-même, échappe à l'observation directe. Un indicateur est cependant rarement porteur d'une seule signification ; aussi faut-il croiser le maximum d'indicateurs pour couvrir la réalité.

Nous retenons des indicateurs qui peuvent être regroupés en plusieurs familles :

- | | |
|-------------------------------|---|
| — La classe | - Pratiques dans la classe
- Formes de regroupement des élèves
- Aide au travail des élèves |
| — Autres activités éducatives | - PAE (1)
- Autres activités (voyages, jumelages, etc.) |

(1) Projet d'Action Éducative.

- Participation à la vie de l'établissement
 - Le CA (1) et les commissions institutionnelles
 - Le groupe de pilotage, d'évaluation,
 - Autres groupes de travail
 - Le foyer socio-éducatif

- Projet ou politique d'établissement
 - Institutionnalisation des actions entreprises
 - Moyens mis en oeuvre

Pour tous les indicateurs, on a repéré les mêmes types d'entrée :

- Description de ce qui se fait.
- Inventaire des points de vue sur les pratiques.
- Inventaire des actions abandonnées.
- Acteurs concernés. Création de réseaux : professeurs-professeurs ; professeurs-élèves ; professeurs-parents.
- Connaissance ou méconnaissance d'autres modes de fonctionnement.
- Rôle du chef d'établissement.

LES CONFIGURATIONS

L'observation vise non pas à repérer des éléments isolés mais en interaction. On désigne sous le terme de configuration un ensemble d'éléments qui paraissent liés par un système d'interactions. Cette notion fait référence aux travaux de Bourdieu (« Le métier de sociologue »), de F. Ascher sur les loisirs et de Michel Crozier (« L'acteur et le système »). Pour ces auteurs, une configuration est un ensemble pertinent de variables reliées entre elles à l'intérieur d'un système et formant une unité de sens : les éléments d'une configuration ne sont pas juxtaposés de façon aléatoire. On voit dans quelle mesure cette notion enrichit notre observation, en permettant notamment de dépasser des explications causales trop linéaires. Par exemple, il est vrai que dans un collège où nous avons conduit notre observation, tel stage d'initiation à « l'analyse par objectifs et à l'évaluation formative » semble avoir eu des effets très importants, notamment une refonte complète du carnet de liaison des élèves. Mais en fait, pour que ces effets puissent se *produire*, cette action de formation a dû entrer en interaction avec des facteurs internes à l'établissement qu'il convient de repérer.

(1) Conseil d'Administration.

On note par exemple que telle action de formation en Éducation Physique, présentée dans treize établissements d'un même secteur, n'a eu un effet tangible que dans deux d'entre eux : on fait l'hypothèse qu'il existe dans ceux-ci une configuration particulière qui permettait à la formation d'être suivie d'effets.

GÉNÉRALISATION DES QUESTIONS

Inductive, la méthode choisie n'en est pas pour autant calquée sur le modèle des sciences exactes. Il ne s'agit pas d'accumuler des observations dans un petit échantillon d'établissements scolaires et d'induire, à partir de là, des lois générales qui pourraient s'appliquer à tous.

En effet, ce qui paraît intéressant et utile pour l'ensemble des établissements scolaires, ce sont moins les affirmations que les questions qui sont apparues, questions que les établissements observés pourraient se poser à leur tour pour améliorer leur propre pratique. Des monographies ont été réalisées, au cours de la recherche, à l'intention des établissements membres de l'observatoire (pour leur donner une information en retour sur l'investigation). De plus, le groupe a produit des documents à caractère plus général, destinés à tous les établissements scolaires, et présentant des méthodes, des outils d'évaluation.

TECHNIQUES UTILISÉES

Dans les différents établissements où le GETED a été amené à intervenir, il a utilisé des outils analogues.

Une étude de documents, témoins de la vie de la communauté éducative, permet de repérer les traces des différentes évolutions qui s'y manifestent. Ces éléments de la mémoire collective sont de nature très variée :

— procès verbaux des conseils d'administration — projets divers, dont le projet d'établissement — comptes rendus de travaux de groupes ou commissions — liste des personnels depuis quatre ans — répartition des enseignants par classes et par équipes — cahiers d'absences des personnels — liste des candidatures à des actions de formation, acceptées ou refusées — statistiques sur les effectifs élèves — conventions et pro-

jets de jumelage — documents d'information interne ou externe que diffuse l'établissement — productions diverses témoins de la vie de l'établissement — carnet de liaison en usage.

Des entretiens avec les différents acteurs de l'établissement : équipe de direction, personnel d'intendance, conseiller d'éducation, enseignants, parents, élèves, conseiller d'orientation, infirmière, assistante sociale, etc. Ces entretiens sont, surtout dans un premier temps, non-directifs avec pour objectif d'amorcer le repérage des changements survenus dans l'établissement. Ils sont en général complétés par des entretiens dirigés, notamment pour tenter de cerner au mieux, parmi les changements, ce qui relève des effets de la formation, et de repérer des variables et des configurations.

Des questionnaires peuvent permettre d'interroger un plus grand nombre d'interlocuteurs sur un aspect ponctuel de la vie de l'établissement.

L'OBSERVATION EST UNE INTERVENTION

En guise de conclusion, on peut pointer deux conceptions tout à la fois déontologiques et méthodologiques, que le groupe considère comme incontournables : dès la phase préparatoire du travail, en 1986-87, le GETED a eu le souci d'associer les établissements étudiés à l'évaluation, en ne les considérant pas comme un échantillon, mais comme un cadre d'observation. En outre, il nous est apparu clairement que l'évaluation, telle que la comprend le groupe, est une forme d'intervention qui n'est pas sans incidence sur son objet, grâce aux prises de conscience qu'elle entraîne et à la dynamique interne d'évaluation qu'elle favorise.

Mireille CLOPIN, Eliane DEBARD,
Janine JULLIAND, Christiane KOWALSKI,
René GARASSINO, Gérard GUINGAND, Gérard SUC

Études et recherches

DE L'INSTITUTEUR A L'EXPERT. LES IUFM ET L'ÉVOLUTION DES INSTITUTIONS DE FORMATION*

Raymond BOURDONCLE

Résumé. *L'ignorance séculaire entre écoles normales et universités manifestait les fonctions sociales jadis très différentes des enseignements primaire et secondaire. Cette division apparaissait fortement dans la différence des méthodes et des programmes de formation. Les écoles normales cherchaient à produire des éducateurs du peuple, grâce une formation de type charismatique, autant morale qu'intellectuelle. Les universités formaient, par l'exercice approfondi d'une discipline, des hommes cultivés pour les enfants des classes cultivées. Aujourd'hui, alors que le secondaire prend en charge comme le primaire la quasi totalité d'une classe d'âge, les instituteurs deviennent professeurs d'école et tous les enseignants sont formés dans un même lieu, l'IUFM, et selon la même conception de l'enseignant comme professionnel-expert. Les modèles de formation anciens créaient jadis de forts attachements, favorisant un engagement professionnel profond. En ira-t-il de même avec le modèle de la professionnalisation par les universités que promulguent les IUFM ?*

Abstract. *The age-old separation between teacher training colleges and universities used to reflect the very different social functions of primary and secondary education. This division strongly appeared in the different training methods and programs. Teacher training colleges tried to produce educators for the people by means of a charismatic and moral, as much as by intellectual types of training. Universities trained cultured people for the educated classes through the thorough study of a subject. Today, while secondary as well as primary schools deal with almost all the pupils within an age group, primary schoolteachers have become "school teachers" and all teachers are trained in the same place, the IUFM, and in accordance with the same conception of the teacher as a professional expert. The former patterns of training generated strong loyalties evoking a sense of professional vocation. How will this be affected by the new models of professionalisation promoted by the IUFM?*

De nombreux pays européens ont longtemps connu et pour certains connaissent encore une division de la formation des enseignants entre écoles normales et universités. Cette division reproduisait le cloisonnement du système scolaire en deux réseaux concurrents (1) et hostiles (2), le primaire et le secondaire. Progressivement, dans certains pays, ces réseaux ont été pensés ensemble et rendus complémentaires. La formation de leurs personnels connaît aujourd'hui en France la même évolu-

* Une première version de ce texte a fait l'objet d'une communication au Congrès de l'Association for Teacher Education in Europe (ATEE), à Limerick, Irlande, août 1990.

tion : entre octobre 1990 et octobre 1991, toutes les formations d'enseignants, y compris celle des instituteurs, vont être regroupées dans des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM).

Cette division longtemps maintenue s'appuyait sur des modes de socialisation professionnelle et des institutions de formation très différentes pour les enseignants du primaire et du secondaire. Pour les premiers, la formation était autant morale qu'intellectuelle et visait à faire de l'instituteur un éducateur du peuple. On cherchait à faire des seconds des hommes cultivés, grâce à l'exercice approfondi d'une discipline. La création des IUFM met en place des modes de socialisation plus universitarisés qui manifestent selon nous une tout autre conception de l'enseignant : c'est un professionnel expert de la transmission des savoirs, quel que soit son cycle d'exercice, primaire ou secondaire.

Mais les conceptions antérieures ont des racines anciennes, une persévérance certaine et des appuis corporatifs établis. Quelles difficultés vont naître de la mise en présence dans un même lieu de formation des tenants de ces différentes conceptions ? Va-t-on ou non voir en France l'évolution vers plus de rationalité que Weber (3) pronostiquait et que Bell (4) constatait dans les institutions de formation d'enseignants anglaises à travers le passage d'une éducation « charismatique », essentiellement morale et affective et d'une éducation « d'homme cultivé », visant à l'adhésion à une culture élitaire, à une éducation « professionnelle » et utilitaire, visant à une liaison rationnelle des fins et des moyens grâce à une utilisation efficace des savoirs scientifiques disponibles ?

Pour amorcer une réponse à ces questions d'avenir, nous nous tournerons d'abord vers le passé et examinerons les caractéristiques des trois formes anciennes de formation d'enseignants, qui étaient bien adaptées à leur temps mais ne le sont plus au nôtre. Elles vont disparaître sans que l'on soit assuré de retrouver leurs vertus passées dans les formes à venir. Et pour conforter notre interprétation quelque peu nostalgique, le lecteur nous permettra d'emprunter notre schéma conceptuel au sociologue du désenchantement, Max Weber.

Nous décrirons d'abord le modèle charismatique des écoles normales (5), puis le modèle cultivé des professeurs du secondaire (6). Ces deux modèles anciens ont certes évolué au cours des décennies, ce qui d'ailleurs manifeste leur résistance et en même temps y contribue. Mais nous nous attacherons moins ici à leur vicissitudes historiques qu'à ce qu'ils représentaient à l'époque de leur plus grande gloire. Puis nous nous efforcerons de dégager les différents aspects du modèle qui, nous semble-t-il, inspire les IUFM, celui de l'enseignant expert professionnel.

Pour cela nous utiliserons non seulement le rapport Bancel (7), qui est actuellement le document le plus explicite sur les futurs IUFM, mais aussi des travaux venant de pays qui ont universitarisé depuis longtemps leurs formations d'enseignants.

LE MODELE CHARISMATIQUE ET LA FORMATION DES INSTITUTEURS

Pour Weber, la société est essentiellement un lieu de conflits entre groupes concurrents pour la conquête des richesses, de la reconnaissance sociale et du pouvoir. Selon ses formes, l'éducation est un atout pour telle ou telle de ces luttes. L'éducation pratique et professionnelle, qui s'est le plus souvent effectuée à la faveur d'une relation charismatique entre le maître et l'apprenti, donne des armes dans la lutte économique. L'éducation de l'homme cultivé, qui transmet la culture gratuite et donc distinctive des groupes supérieurs, favorise la reconnaissance sociale. L'éducation méritocratique, qui multiplie les examens certifiant, à chaque étape de la progression, les compétences acquises, assure aux personnes qui franchissent les étapes ultimes une expertise et un pouvoir perçus comme légitimes.

L'éducation charismatique est une éducation moins orientée sur les contenus que sur l'exemple incorporé de maîtrise que représente le tuteur ou le maître d'apprentissage. Cette forme de transmission artisanale et très ancienne non seulement permet, par imitation du maître, l'acquisition des gestes techniques et des savoirs pratiques, mais aussi favorise, par identification, l'adhésion aux valeurs spécifiques du milieu professionnel. Dans la formation des enseignants, ce modèle privilégie l'expérience directe sur la recherche ou la réflexion conceptuelle. Il favorise un enseignement syncrétique, distinguant peu entre théorie, pratique et valeurs morales, le tout étant incarné dans l'unité difficilement séparable d'une personne, le maître-formateur.

On pourrait trouver des réalisations différentes de ce modèle dans plusieurs pays. Nous pensons notamment aux États-Unis, jusque dans les années 30, avec les « Normal Schools », privées ou d'États (8), à l'Angleterre, avec les Training Colleges jusqu'en 1963 (9) et au Québec, avec les écoles normales et les scholasticats avant la réforme inspirée par le rapport Parent de 1965 (10). Cependant une des formes les plus cohé-

rentes, les plus durables et peut-être les plus originales qu'ait pris ce modèle charismatique se trouve en France, dans les écoles normales laïques et républicaines, en gloire dans les années 1880-1920. Mais le modèle a survécu jusqu'à nos jours, en s'adaptant plus ou moins heureusement jusqu'en 1969 et en périlissant depuis, le décès ayant été annoncé pour 1991, avec celui des écoles normales. Nous étudierons ce modèle à l'époque de sa plus grande force, entre 1880 et 1920.

L'école normale est d'abord un établissement d'enseignement comme les autres, qui, recrutant les jeunes avec un brevet élémentaire, les prépare au brevet supérieur. Mais c'est aussi un établissement de formation professionnelle qui enseigne aussi des disciplines liées directement au métier d'instituteur : d'abord la psychologie, la morale et la pédagogie qui ont un rôle central, mais aussi l'écriture et le dessin, le chant et la musique, l'agriculture et l'horticulture pour les garçons et pour les filles l'économie domestique et la couture. Selon les époques, ces disciplines (programmes de 1905), ou leurs substituts avant et après, ont été enseignées soit simultanément, en même temps que les disciplines générales du brevet supérieur, de 1881 à 1905 puis de 1920 à 1940, soit successivement de 1905 à 1920 et après la guerre. Quelles que soient ces variations, la différence entre les écoles normales et les autres établissements est claire et, comme l'indiquait un directeur d'école normale vers 1890, elle est « contenue toute entière dans le titre officiel d'élève-maître. Les jeunes gens reçus dans les écoles normales sont pour le moment des élèves, ils seront bientôt des maîtres. Après leur avoir donné l'instruction comme le ferait toute autre maison d'études, l'école leur doit donc aussi l'éducation spéciale qui formera le bon instituteur » (11). On trouve dans cette conjonction de 2 types de formation, dans cette volonté d'une formation globale, l'un des traits distinctifs du modèle charismatique.

L'orientation morale de la formation est une autre caractéristique importante du modèle charismatique. « L'instruction ne vaut que si elle tend et aboutit à des fins morales » (12), déclarait Compayré dans son cours « écrit pour les maîtres et les élèves de nos écoles normales d'instituteurs et d'institutrices » et justement intitulé « L'éducation intellectuelle et morale ». Car si l'État, devenu avec Jules Ferry l'éducateur du peuple, a multiplié et, avec l'aide des conseils généraux, bien financé les écoles normales, c'est pour « qu'elles ne dispensent pas seulement au peuple, par l'intermédiaire des élèves-maîtres qu'elles préparent, un certain fonds de notions positives », mais pour « qu'elles propagent aussi des habitudes d'esprit, des manières de penser, de juger, de sentir, qui entrent pour une notable part dans la formation du caractère et de l'es-

prit d'une grande majorité de la nation. » (13) Pour devenir, au nom de l'Etat, les éducateurs du peuple, les élèves-maîtres devaient avoir eux-mêmes acquis les qualités souhaitables et même s'y montrer exemplaires. L'école normale les y préparait de deux manières, indirecte, par l'organisation de la vie interne, et directe, par un enseignement spécifique qu'assurait le directeur.

La vie à l'école normale était basée sur l'internat renforcé par la clôture, stricte limitation des contacts avec la famille et l'extérieur, et sur une règle de vie quasi-monastique, qui avait été empruntée en 1833 par les écoles normales de la loi Guizot aux noviciats des congrégations enseignantes et qui en 1881 « n'a point disparu ; et plus cette règle a été simplifiée, réduite à ses éléments indispensables, plus elle est devenue impérieuse et sacrée pour tous. Elle a été faite, les instructions officielles en témoignent, pour des jeunes gens raisonnables, susceptibles de se diriger eux-mêmes, pour une élite foncièrement honnête et laborieuse, pour des élèves tous familiarisés depuis longtemps avec les exigences particulièrement sévères de la profession d'instituteur » (14). Règle et clôture, il s'agissait bien d'un « séminaire laïque », selon l'expression de J. Grillois, en titre de son ouvrage de souvenir (15). Et même lorsque pour de courtes sorties, l'élève-maître croyait échapper à la règle et à son état, l'uniforme, la thouine, qu'il a porté jusqu'en 1912, l'en empêchait, car comme le déclarait un ancien instituteur, « elle nous marquait, elle nous engageait, comme la tunique du fantassin ou la soutane du séminariste ; nous sentions que nous appartenions à un corps, à un ordre » (16).

Le but de cette régularité recluse comme de l'uniforme était ici, comme dans les entreprises religieuses ou militaires semblables, de transformer dans leur être même les jeunes gens qui y entraient, de leur conférer une identité nouvelle et de la manifester. Tel était le sens de l'exhortation de Pécaut : « Appliquez-vous à vous former et même à vous réformer ; oui, à vous refaire, et non pas seulement, comme le disent trop aisément nos manuels, à vous perfectionner : car lequel d'entre nous n'est à bien des égards mal fait » (17). Il s'agit de former un être nouveau sur plusieurs plans : dans ses conceptions, guidées par la raison et la science ; dans ses facultés de mémoire, jugement, raisonnement et intelligence, qu'il a appris à développer en lui pour pouvoir les développer chez les enfants ; dans ses passions enfin, que la discipline de l'école normale, l'acquisition d'habitudes de travail et d'un mode de vie régulier et moralement exigeant lui auront permis de maîtriser. C'est une éducation totale, de la personne entière, donnée par une institution totale, comme l'église, l'armée ou l'hôpital psychiatrique (18), qui prend en charge entièrement ses « clients », jeunes malléables ou adultes à la per-

sonnalité fragile, pour leur conférer une nouvelle identité et un nouveau statut grâce à la socialisation puissante et cohérente que permettent les interactions relativement contrôlées en milieu clos.

En effet, les interactions, avec leurs ressorts affectifs (sympathie, attachement, identification...) et leurs modalités particulières (camaraderie avec les autres élèves-maîtres, tutorat avec les maîtres d'application, relation pédagogique avec les professeurs et quasi-direction de conscience avec le directeur) sont, avec la règle et la clôture, parmi les moyens de socialisation professionnelle les plus efficaces. Les relations avec le directeur de l'école normale sont sans doute les plus influentes. C'est « le vrai Supérieur de la maison », selon Pécaut, qui ne craint pas l'allusion religieuse et explicite même la nature non seulement hiérarchique, mais aussi morale et spirituelle de cette supériorité : « Supériorité de par la loi, sans doute, mais c'est peu et de court usage, s'il ne s'y joint la supériorité personnelle... La supériorité véritable, celle qui à la longue fait courber tous les fronts, est une supériorité de raison, de caractère et de cœur » (19).

Le fait de situer l'autorité du formateur dans sa capacité à incarner les qualités d'ordre surtout moral que l'on veut transmettre au futur maître, plutôt que dans ses qualifications formelles (diplômes) ou sa position hiérarchique, voilà un des traits qui distingue une formation de type charismatique. La réussite d'une telle formation est établie moins par l'acquisition mesurée d'un certain nombre de savoirs que par la manifestation dans son comportement des manières d'être et des manières de faire, des valeurs et des qualités voulues.

Mais la conversion recherchée, la transformation du choix professionnel et social en vocation qui engage toute la personnalité et l'exprime, ne peut s'effectuer selon un simple processus rationnel de transmission. Il faut mobiliser des ressorts motivationnels profonds, ce que permet la relation interpersonnelle forte avec une personnalité exemplaire comme celles du directeur et des professeurs. Le directeur possédait en outre des moyens d'influence personnelle puissants, notamment avec trois de ses activités propres que détaille G. Laprévotte (20). D'abord, habitant sur place, il peut observer et apprécier à tout moment le comportement et le travail, intervenant avec autorité dans les cas difficiles par une convocation dans son bureau pour conseiller, réprimander, effectuer une véritable direction de conscience ; ensuite il anime et conclut par une « homélie » des séances collectives de méditation et de réflexion sur un sujet d'actualité local ou général, que l'on examine à la lumière de la doctrine laïque; enfin il est « chargé d'une partie de l'ensei-

nement, mais de la partie la plus élevée, de celle par laquelle s'exerce sur les élèves l'influence la plus profonde, c'est-à-dire la pédagogie, la psychologie et la morale » (21).

Supérieur de la maison, le directeur était aussi un Père, dans le sens d'ailleurs équivalent que les communautés religieuses donnaient à ces deux mots. Est ainsi désignée une autorité bienveillante, mais aussi impliqué un mécanisme essentiel dans la (re)construction individuelle, l'identification, comme le souligne G. Laprêvotte : « Maître d'œuvre principal de la formation, [le directeur] s'offre comme modèle d'identification et, s'il est paternel, c'est aussi en ce sens que, dans sa nouvelle naissance, le normalien s'identifie à lui, au rôle qu'il joue et aux valeurs qu'il incarne » (22). Et c'est ainsi, en s'identifiant à lui et en l'imitant que le normalien deviendra, comme lui, plus qu'un enseignant, un maître, celui dont on accepte l'autorité parce qu'il possède un charisme, un rayonnement exemplaire.

LE MODELE DE L'HOMME CULTIVÉ ET LA FORMATION DES PROFESSEURS DU SECONDAIRE

L'éducation de l'homme cultivé procède par référence à un groupe élitaire dont on imite le mode de vie et la culture et par rapport auquel on établit la formation. Pour les enseignants du secondaire, qui ont fréquenté l'université, les universitaires représentent le type même de l'homme cultivé. Ils partagent avec eux l'idée que la fréquentation intense et prolongée d'un domaine d'études universitaires constitue à soi seul une expérience profondément éducative et suffisante. Les universitaires constituent pour beaucoup le groupe de référence auquel ils espèrent un jour appartenir. S'identifiant à ce groupe socialement mieux placé, ils cherchent dans le même mouvement à se distinguer des instituteurs, qu'ils perçoivent comme intellectuellement et socialement inférieurs (23).

Nous l'avons vu, les écoles normales donnaient une formation à la fois générale et professionnelle. Elles dotaient l'instituteur d'une culture générale limitée mais solide, d'une morale professionnelle et de "munitions", ensemble de méthodes, recettes et savoirs-faire pédagogiques qui lui permettraient de survivre dans l'isolement d'un village et de maîtriser peu à peu la classe qui lui était confiée. A vrai dire, comme le remarque Prost (24), dès les premières tentatives un peu organisées pour donner aux enfants pauvres des villes quelques rudiments de lecture, d'écriture, de calcul et surtout de religion, celle de Damia en 1667 à Lyon et celles

de J.B. de la Salle en 1681 à Reims et en 1687 à Paris, les Petits Frères des Pauvres chargés de cette tâche ont été formés dans des « séminaires de maîtres ». Et tout au long du XIX^e siècle, aucune forme d'enseignement primaire, y compris l'enseignement mutuel, avec les élèves qui aident le maître, et les salles d'asile, ancêtres des écoles maternelles, n'était conçu sans son « cours normal ». Comme le souligne A. Prost : « Il y a là une évidence ancienne: fût-ce par charité, et au niveau le plus humble des salles d'asile, on ne s'improvise pas instituteur ». Mais il ajoute aussitôt : « Par contraste avec l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire ignore toute formation. » (25)

Avant 1880, les facultés des lettres et des sciences étaient surtout fréquentées par un public mondain et ne préparait aucunement les professeurs. Seule l'école normale supérieure le faisait, pour le petit nombre d'étudiants qu'elle avait sélectionnés. Les autres, de loin les plus nombreux, avec 90 % des personnels des lycées, apprenaient et se formaient sur le tas, en enseignant. Quant aux normaliens de la rue d'Ulm, leur formation était essentiellement savante. Les quelques aspects pédagogiques que les ministres successifs ont essayé d'introduire au cours du siècle ont tous été assez vite abandonnés : un stage de 6 à 8 semaines, en 1832, une chaire de pédagogie en 1847, une épreuve de correction de devoirs à l'agrégation en 1821, puis en 1852, une troisième année consacrée à la préparation non de l'agrégation mais du professorat en 1852.

A la fin du siècle, la majorité des enseignants interrogés lors d'une enquête parlementaire restaient hostiles à la formation professionnelle, comme l'a montré V. Isambert-Jamati (26) « Des cours de pédagogie, un stage ? Inutile dans le secondaire », selon un maître de conférences de l'École Normale Supérieure, tandis que le Recteur d'Aix en révèle les raisons sociales: « Les élèves-maîtres des écoles normales reçoivent un enseignement pédagogique régulier et l'école annexe est pour eux un champ d'expérience. Il ne saurait en être de même dans les lycées, car les parents ne consentiraient pas à placer leurs enfants dans des classes où viendraient s'essayer des débutants. » Autrement dit, comme l'explicité V. Isambert-Jamati, les parents des enfants pauvres de l'école publique et gratuite n'ont rien à dire, mais ceux des lycéens, qui paient, risquent de les envoyer dans un autre établissement. Quant à l'intérêt des cours de pédagogie, les professeurs sont encore plus nombreux à en douter. Ce qui fait le bon enseignant tient à des « qualités natives » et ne peut être acquis par un enseignement. Ce talent s'exprime par la créativité du professeur dans sa classe, mais cela exige son autonomie. On tuerait tout, talent, créativité et autonomie, si l'on obligeait le professeur à appliquer les principes établis et les recettes toutes faites d'un cours de pédagogie.

Pourquoi cette forte différence d'attitude envers la formation entre le primaire et le secondaire, que l'on trouve aussi en Angleterre, selon Ford (27) ? Pourquoi cette volonté de différenciation qu'exprimait Espinas dans la même enquête : « Il faut des enseignements primaire et secondaire très différents pour convenir à tous les milieux » ? Les derniers mots le laissent pressentir, cela tient aux fonctions sociales certes éloignées mais complémentaires que l'on donnait aux écoles et aux lycées en France et à leurs équivalents en Angleterre, comme le déclarait sans ambages, en 1867, le vice-ministre de l'éducation anglais R. Lowe :

« A mon avis, il n'est en aucun cas du devoir de l'État de prescrire ce que chacun doit apprendre, sauf dans le cas des pauvres, pour lequel le temps est si limité qu'il faudrait se restreindre à quelques matières élémentaires si l'on veut parvenir à un résultat quelconque.... Il faut éduquer les classes inférieures de façon à ce que leurs membres remplissent les devoirs qui leur incombent. On devrait également leur apprendre à apprécier les gens plus cultivés qu'eux lorsqu'ils les rencontrent et à se rendre à leur avis. De plus, on devrait éduquer les classes supérieures d'une façon très différente, afin que leurs membres puissent donner aux classes inférieures le spectacle de personnes ayant reçu un enseignement de type supérieur devant lesquelles, le cas échéant, elles devraient s'incliner et aux avis desquelles elles devraient se rendre. » (28)

Voilà un exemple parfait d'éducation de l'homme cultivé qui fonctionnait à la distinction, comme un signe d'appartenance et de créance auprès de certains groupes sociaux, comme le souligne Collins, s'inspirant de Weber (29). D'un côté on avait une éducation libérale, laissant le choix d'approfondir ses études dans ses domaines de prédilection, au contact d'esprits cultivés, gentlemen dilettantes ou étudiants brillants ayant eux-mêmes approfondi en université la discipline de leur choix. Nul besoin pour ceux-ci d'un quelconque savoir pédagogique, le seul exemple de leur maîtrise sociale ou intellectuelle leur suffisait pour qu'ils forment les jeunes esprits que les familles des classes supérieures leur confiaient en tant que précepteur ou que professeur. De l'autre, c'était une éducation élémentaire, limitée non seulement par le temps, mais aussi « par les dangers qu'entraînerait forcément le fait de donner trop d'éducation à la classe ouvrière ». (30). Pour faire cela, des jeunes gens d'origine modeste et de niveau culturel et intellectuel faible, à peine supérieur à celui de leurs élèves, faisaient l'affaire dès lors qu'ils acceptaient de mener une vie exemplaire et de devenir « des missionnaires chez les pauvres » : « La profession était ouverte aux enfants de n'importe quel manœuvre ou ouvrier, sans autre exigence que celle de renoncer à un salaire plus élevé et de se soumettre à une contrainte morale assez sévère entre leur douzième et leur vingt et unième année » (31). Les pro-

fesseurs formés à l'université ne pouvaient s'intéresser à une telle profession : ils avaient trop de connaissance, trop d'indépendance et peut-être pas assez de ces vertus domestiques d'obéissance, de tempérance et de travail nécessaires pour discipliner le peuple (32).

LE MODÈLE PROFESSIONNEL ET LE CORPS UNIQUE

Ce modèle privilégie la rationalité instrumentale, celle qui est fondée sur la cohérence entre les moyens et les fins. Selon Weber, cette rationalité impersonnelle et affectivement neutre, mais efficace, s'étend dans les sociétés modernes sous la forme d'une rationalisation bureaucratique qui « démythifie l'action en élucidant le jeu des règles et procédures qui constituent de manière démontrable les moyens les plus appropriés pour atteindre des fins spécifiées » (33) On trouve une bonne illustration de ce processus dans la gestion par objectif, qu'elle soit pédagogique ou managériale. En matière de formation des enseignants, une fois la fin donnée, et ce ne peut être, dans ce modèle, que l'efficacité de l'enseignant, on en déduit les moyens, c'est-à-dire les connaissances et les comportements que l'enseignant devra mettre en œuvre en classe pour être efficace. Ceci amène à mettre l'accent, dans les programmes de formation d'enseignants, sur tous les savoirs et savoir-faire qui sont directement applicables dans la pratique et à négliger tous les aspects de la théorie éducative et de l'approfondissement disciplinaire dont la contribution à l'efficacité de la pratique n'apparaît pas évidente. On le voit, ce modèle s'oppose quasiment au modèle de l'homme cultivé précédent, qui postulait l'inexistence d'un savoir professionnel enseignable et l'importance primordiale de l'approfondissement disciplinaire.

En France, le récent rapport Bancel (34) suit une démarche semblable de rationalisation. Dès la première ligne est fixé « l'objectif d'une véritable formation : faire acquérir aux futurs enseignants un solide savoir universitaire au contact des lieux où s'élabore ce savoir, et des compétences correspondant véritablement aux activités concrètes qu'ils devront assumer dans les divers établissements où ils seront affectés. » (35) Le premier volet de cet objectif ne relève pas des nouveaux Instituts Universitaires de Formation des Maîtres et d'ailleurs n'est pas traité dans le rapport (36). C'est déjà délimiter étroitement la place de la formation disciplinaire dans la formation professionnelle. Le second volet souligne l'orientation pratique des sept compétences recherchées. Elles sont surtout centrées sur la gestion des situations d'apprentissage, donc sur la transmission des savoirs beaucoup plus que sur les savoirs eux-

mêmes. Elles mettent cependant en oeuvre trois pôles de connaissances relatives respectivement aux identités disciplinaires, à la gestion des apprentissages et au système éducatif. L'ensemble de ces compétences et connaissances « délimitent le contenu d'une professionnalité globale », valable aussi bien pour l'ex-instituteur devenu professeur d'école que pour le professeur de collège, de lycée ou de LP. Ceci est possible parce que compétences et connaissances sont majoritairement orientées sur la gestion des apprentissages et centrées sur l'élève, la classe, l'établissement et la connaissance du système éducatif, toutes choses favorables à un enseignement commun en partie pour tous les professeurs, bien entendu non exclusif d'un enseignement spécifique des identités disciplinaires.

Aux États-Unis, où la distinction entre enseignants du primaire et du secondaire s'est atténuée depuis longtemps, la rationalisation de la formation s'est réalisée à la fin des années 60, dans les formations axées sur la compétence (Competency Based Teacher Education). Leur but était de faire acquérir des connaissances et compétences précises et mesurables, choisies grâce à des recherches, des experts et des praticiens pour leur efficacité auprès des élèves. Pour atteindre ce but, l'on devait donner aux étudiants des directives pragmatiques clairement définies et compléter le programme qui était constitué par la liste des compétences précises à acquérir, assorties des critères explicites d'évaluation précisant le niveau de maîtrise à atteindre. Mais l'apprentissage étroit des comportements efficaces n'assurait pas aux professeurs la maîtrise intellectuelle de leurs conduites et on a pu reprocher au CBTE de ne pas favoriser la professionnalisation des enseignants.

Or la professionnalisation du métier d'enseignant est l'un des aspects essentiels du modèle professionnel et l'une des finalités majeure des réformes qu'il inspire. Elle est au centre des deux rapports américains récents sur les enseignants de demain (37). Le mot apparaît de nombreuses fois dans le rapport Bancel, avec, cependant, le sens parfois différent de constitution et d'amélioration de la maîtrise professionnelle individuelle. En France, on comprend le plus souvent ce mot dans sa dimension individuelle. Dans les pays anglo-saxons, il a une portée plus collective et désigne l'amélioration générale du statut d'un groupe professionnel qui, à cause d'un processus de rationalisation et de spécialisation de son activité, qui devient difficilement contrôlable par ses clients mais plus efficace et donc mieux reconnue, obtient de l'État un monopole d'exercice et une autonomie d'organisation, à condition qu'il soit guidé par le bien-être du client et qu'il exerce un contrôle déontologique sur ses membres. Plusieurs activités ont connu une telle évolution. La méde-

cine et le droit sont les exemples les plus cités. Les progrès médicaux du XIX^e siècle, notamment ceux de la médecine pasteurienne, ont permis d'augmenter l'efficacité de l'intervention médicale et du même coup d'obtenir tout à la fois la reconnaissance du public, un meilleur revenu, un monopole plus rigoureux des activités de soin et un meilleur contrôle de la formation médicale et des candidats au métier.

S'appuyant sur l'exemple de la médecine et de nombreuses autres activités, quelques auteurs fonctionnalistes voyaient dans la professionnalisation un processus quasi-inéluctable de rationalisation progressive des activités, aboutissant à « la professionnalisation de tout un chacun », selon le titre d'un article de Wilenski (38). Cela a permis d'espérer ce sort envié pour les enseignants. Ainsi Huberman (39) voit dans l'enseignant américain un clinicien de l'apprentissage, qui construit la situation la plus favorable pour chaque enfant en utilisant sa connaissance des lois du développement cognitif. Cela suppose qu'il a appris dans les cycles élevés des universités à maîtriser ces lois générales et à les adapter à des cas toujours individuels. Ce n'est plus un enseignant fonctionnaire, faiblement formé et soumis à un programme et des horaires contrôlés, mais un professionnel plus diplômé et plus autonome dans son travail.

Un tel processus de professionnalisation, qui tient du voeu plus que du constat, implique l'universitarisation de la formation pour deux raisons : il faut d'abord que le savoir professionnel soit approfondi et rationalisé par la recherche et ensuite que ce savoir soit enseigné aux futurs membres de la profession. Ce sont là deux fonctions de l'université. Cependant l'universitarisation des études professionnelles doit aller de pair avec la professionnalisation des études universitaires. Sinon on obtient une simple et stérile académisation de la formation, comme cela s'est produit en Angleterre dans les années 70. Faire étudier la philosophie, la sociologie, la psychologie et l'histoire de l'éducation aux futurs enseignants a certes donné à ces disciplines une grande audience et de nombreux postes et a favorisé un renouvellement remarquable des problématiques. Mais elles n'ont guère aidé le jeune enseignant dans son futur métier et ont vite été contestées.

Aujourd'hui, on souhaite que les futurs enseignants soient préparés de la manière la plus proche possible des conditions réelles d'exercice, et ceci par des personnes qui ont une connaissance et une pratique directe du métier, et non par des universitaires qui ne l'exercent pas et n'ont avec lui qu'un rapport de théorie. Une telle possibilité est réalisée en médecine, dans les établissements hospitalo-universitaires. Là, le professeur de médecine, dans le même acte de visite au chevet du malade, est à

la fois médecin, par son diagnostic et ses prescriptions, chercheur, par les observations qu'il cherche à recueillir pour ses études et enseignant par l'exemple qu'il donne de la conduite d'une visite et le contrôle qu'il fait des premiers essais des étudiants. Pourquoi cette organisation n'existerait-elle pas dans la formation des enseignants ? Il y a des « teaching hospitals », pourquoi pas des « teaching schools », où des enseignants universitaires et des professeurs-tuteurs assureraient à la fois un service partiel d'enseignement auprès des enfants, des recherches pédagogiques et la formation des futurs professeurs ? C'est ce que met actuellement en place E. Lanier dans le Minnesota (EU) (40) et ce que propose D. Hargreaves pour l'Angleterre (41)

Les sociologues inclinent à se poser en professionnels du sens de l'histoire, avec le risque certain d'être souvent démentis par son cours souverain. Cédons à ce penchant, ignorons ce risque et, en suivant Max Weber, concluons ce survol de plus d'un siècle d'histoire de la formation des enseignants par l'affirmation qu'un processus de rationalisation est à l'œuvre ici comme ailleurs. Aidée par l'évolution de l'enseignement secondaire qui n'a plus les mêmes fonctions distinctives et ségrégatives, la rationalisation conquérante nous ferait passer de deux modes de socialisation basés sur la morale ou sur des préférences sociales et culturelles à un mode basé sur la raison technique et utilitaire et sur la science. Ce faisant on connaîtrait en formation, comme dans le reste de la vie sociale, le désenchantement du monde qu'annonçait Weber. On perdrait à la fois l'attachement très fort que créait le maître charismatique et les délices que procurait le fait de partager les savoirs d'un groupe élitaire, pour être soumis à une socialisation affectivement neutre et tristement bureaucratique et rationnelle.

Mais depuis Weber la rationalité s'est étendue au-delà de ses pronostics et a investi l'affectif. L'on peut aujourd'hui mettre en œuvre des modes de socialisation rationnels créant de forts attachements moraux ou des impressions enchanteresses de participation à une culture élitaire. Les nombreux dons personnels que reçoivent les universités américaines montrent que l'on peut éprouver à leur égard le même sentiment d'attachement que celui que l'on a pour une personne qui vous a fait ce que vous êtes, lorsque ce que vous êtes vous satisfait. Créer de tels attachements, qui favorisent un engagement professionnel profond, voilà l'un des enjeux majeurs des IUFM.

NOTES

(1) PROST A. (1981). — *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*. T. IV : *L'école et la famille dans une société en mutation*. Paris : Nouvelle Librairie de France.

(2) ISAMBERT-JAMATI, V. (1985). — « Les primaires, ces "incapables prétentieux". » *Revue française de pédagogie*, 1985, 73, pp. 57-65.

(3) WEBER M. (1948). — *From Max Weber, Essays in Sociology*. London : Routledge & Kegan Paul.

(4) BELL A. (1981). — « Structure, Knowledge and Social Relationships in Teacher Education. » *British Journal of Sociology of Education*, 2, 1, pp. 3-23.

(5) Nous nous appuyerons pour cela sur la thèse de G. LAPREVOTE (1986). — *Splendeurs et misères de la formation des maîtres. Les écoles normales primaires en France, 1879-1979*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon et sur les travaux de J. VIAL : *Les Instituteurs*. Paris : Delarge, 1980 et « Passé et présent de la formation des maîtres », in DEBESSE M., MIALARET G. (1978). — *Traité des sciences pédagogiques*. Tome 7 : *Fonction et formation des enseignants*. Paris : PUF.

(6) Nous aurons recours non seulement aux histoires générales d'A. PROST (1968). — *L'enseignement en France, 1800-1967*. Paris, Colin (1981), *op.cité* et (1982). — « Note sur l'histoire de la formation des enseignants en France », in de PERETTI. — *La formation des personnels de l'Éducation Nationale*. Paris : Documentation Française, pp.240-245, mais aussi aux travaux de V. ISAMBERT-JAMATI (1970). — « La formation pédagogique des professeurs à la fin du XIX^e siècle. », *Journal de psychologie normale et pathologique*, 2, pp.261-293. et avec S. HENRIQUEZ (1983). « Le rôle des universités dans la formation des enseignants en France. » *European Journal of Teacher Education*, Vol. 6, 3, pp.271-279. Et pour une description détaillée de la situation récente, LESELBAUM N. (dir.) (1987). — *La formation des enseignants du second degré dans les centres pédagogiques régionaux*. Paris : INRP.

(7) BANCEL D. (1989). — *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.

(8) WOODRING P. (1975). — « The development of Teacher Education. », RYAN K. — *Teacher Education. The 74th Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago : University of Chicago Press, pp.1-24.

(9) BELL (1981), *op. cité*. Voir aussi DENT H.C. (1977). — *The training of Teachers in England and Wales 1800-1975*. London : Hodder & Stoughton.

(10) Conseil Supérieur de l'Éducation (1989). — *Rapport annuel 1987-88 sur l'état de l'éducation. Le rapport Parent, vingt-cinq ans après*. Québec : Publications du Québec. Voir aussi JOLOIS J.J., PIQUETTE R. (1988). — *La formation des maîtres et la révolution tranquille*. Montréal : UQUAM.

(11) CHAUVIN L. (non daté). — *L'éducation de l'instituteur*. Paris : Alcide Picard et Kaan, cité par LAPREVOTE G. (1984). — *Splendeurs et misères de la formation des maîtres. Les écoles normales primaires en France, 1879-1979*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

(12) COMPAYRE G. (1906). — *L'éducation intellectuelle et morale*. Paris : P. Delaplane, p. 194.

(13) PECAUD F. (1879). — *Études au jour le jour sur l'éducation nationale*. Paris : Hachette, p. 132.

(14) CHAUVIN L., *op. cité*, p.165.

(15) GRILLOIS J. (1923). — *Le séminaire laïque*. Paris : Éd. Fallois

(16) OZOUF J. (1967). — *Nous les maîtres d'école. Autobiographies d'instituteurs de la Belle Époque*. Paris : Julliard, pp.91-92.

- (17) PECAUT F. (1897). — *L'éducation publique et la vie nationale*. Paris : Hachette, p. 280.
- (18) GOFFMAN E. (1968). — *Asiles. Étude sur la condition sociale des malades mentaux*. Paris : Ed. de Minuit.
- (19) PECAUT F. (1897), *op. cit.*, pp. 372-373.
- (20) LAPREVOTE G. (1984), *op. cit.*, pp. 69-73.
- (21) Décret du 29 juillet 1981.
- (22) LAPREVOTE G. (1984), *op. cit.*, p. 70.
- (23) On trouvera, pour deux périodes historiques différentes, de nombreux exemples de ces jugements négatifs des professeurs envers les instituteurs dans ISAMBERT-JAMATI V. (1985). — « Les instituteurs, ces "incapables prétentieux". » *Revue française de pédagogie*, 73, pp. 57-65.
- (24) PROST (1982), *op. cit.*, pp. 240-241.
- (25) PROST (1982), *op. cit.*, p. 241.
- (26) ISAMBERT-JAMATI V. (1970), *op. cit.*
- (27) FORD B. (1975). — « Universités et écoles normales : étude de l'évolution de leurs relations dans quelques pays européens. », O.C.D.E. — *Les institutions responsables de la formation des enseignants. Problèmes et tendances nouvelles dans quelques pays européens et en Amérique du Nord*. Paris : O.C.D.E., pp. 5-139.
- (28) N.U.T. (1973). — *The reform of teacher education*. London : N.U.T., cité par FORD (1973), pp. 15-16.
- (29) COLLINS R. (1979). — *The Credential Society*. New York: Academic Press.
- (30) N.U.T. (1973), cité par FORD (1975), p. 15.
- (31) Cité par FORD (1975), p. 16.
- (32) Certes l'historien Lavisse, a bien souhaité lors de l'enquête parlementaire de 1899, que l'on forme les professeurs dans un « séminaire laïque » semblable aux écoles normales. Là, inspiré par une doctrine républicaine, on ferait acquérir aux futurs professeurs le sens de leur mission par « prédication morale » et « appel aux sentiments élevés ». Mais, comme le fait observer V. Isambert-Jamati, si une telle doctrine, qui revendique l'égalité des citoyens, convient bien à l'école primaire, par fonction égalitaire, elle s'accorde beaucoup moins bien avec la fonction élitiste des lycées à l'époque.
- (33) BELL (1981), *op. cit.*, p. 4.
- (34) BANCEL D. (dir.) (1989). — *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- (35) BANCEL (1989), *op. cit.*, p. 1.
- (36) Notons cependant que l'on a clairement opté pour une formation non pas simultanée, mais successive, avec une formation professionnelle nettement séparée et postérieure à la formation universitaire générale et disciplinaire. C'est un modèle qui gagne du terrain dans les pays anglo-saxons, où l'on voit reculer le recrutement des Bachelors of Education au profit des Bachelors of Arts ou of Sciences, suivis d'une année de formation professionnelle. On retrouve cette succession dans d'autres études professionnelles, notamment aux États-Unis en médecine, qui constitue l'archétype des professions et dont la formation sert souvent de référence.
- (37) Holmes Group (1986). — *Tomorrow's teachers*. East Lansing, MI : Author. Carnegie Forum on Education and the Economy (1986). — *A Nation Prepared : Teachers for the 21st century*. Washington DC : Author.
- (38) WILENSKY, H.L. (1964). — « The Professionalization of Everyone ». *American Journal of Sociology*, vol LXX, n° 2, pp. 137-158.
- (39) HUBERMAN, A.M. (1978). — « L'évolution de la formation américaine. Une analyse contextuelle de la formation des enseignants aux États-Unis et quelques points de comparaison avec l'Europe francophone. » in DEBESSE, M., MIALARET, G. — *Traité des sciences pédagogiques*. Tome 7 : Fonction et formation des enseignants. — Paris : PUF, pp. 315-340.

37 01, vers.

(40) CASE C.W., LANIER J.E., MISKEL C.G.(1986). — « The Holmes Group Report : Impetus for Gaining Professional Status for Teachers. » *Journal of Teacher Education*, vol XXXVII, 4, pp. 36-43.

(41) HARGREAVES D. (1989). — « Out of BED and into practice. » *Time Educational Supplement*, 8/9/1989, p. 22.

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 FRANCINE BEST

D. Z. — Vous avez été directrice d'École Normale, IPR (Inspectrice Pédagogique Régionale) de Philosophie, présidente des CEMEA (Centres d'entraînement aux Méthodes d'Éducation Active), directrice de l'INRP (Institut National de Recherche Pédagogique), Inspectrice Générale. Je vous ai toujours entendu vous réclamer à la fois de la philosophie, de la pédagogie, des sciences de l'éducation et d'une démarche didactique, notamment à propos des matières dites, en leur temps *d'éveil*. Enfin, dans l'un des entretiens d'universitaires que nous avons analysés, Raymond Bourdoncle et moi-même, dans la recherche que nous avons dirigée sur la collaboration École Normale-Université, entre 1979 et 1985*, vous avez été évoquée comme ayant vous-même lancé cette collaboration et participé à des projets de formation des maîtres associant École normale, et Université, dès les années 60-70, donc bien avant que cette collaboration fût rendue obligatoire, en 1979, et qu'on parle de la création d'IUFM (Instituts Universitaires de Formation des Maîtres), encore dix ans plus tard.

J'ai envie de vous poser trois questions pour éclairer les positions que vous avez prises et cet itinéraire personnel que l'on pourrait qualifier à la fois de prémonitoire et de constant :

* BOURDONCLE (R.), ZAY (D.). — École Normale et Université dans la formation des enseignants du premier degré (1979-1985), Paris, INRP, Coll. Rapports de Recherche, 1989, n° 7.

1) Quel parcours de vie vous a menée sur une ligne résolument pédagogique apparemment sans failles, tout en conjuguant ensemble des idées et des institutions qu'on a généralement opposées ?

2) Comment concevez-vous plus particulièrement, dans cette démarche générale de synthèse, les rapports articulant la philosophie, la pédagogie, les sciences de l'éducation et les didactiques ?

3) Quelles leçons tireriez-vous de votre expérience à propos du projet d' IUFM ?

F. B. — C'est mon intérêt pour la conjonction de la philosophie et des sciences de l'éducation, c'est mon effort pour construire la philosophie de l'éducation en France, qui m'ont conduite à privilégier les thèmes de la formation des maîtres et de la recherche. C'est à cause de ces deux orientations que j'ai voulu et soutenu la création de cette revue *Recherche et Formation*. C'est aussi l'ensemble de ces axes de travail — et la passion intellectuelle, oserais-je dire — qui m'a conduite à la direction de l'INRP. C'est pourquoi je suis si malheureuse d'avoir été écartée de cette fonction, qui était, à mes yeux, l'aboutissement de toute ma vie professionnelle. Une parente et amie, professeur de philosophie en École normale, me disait en 1982 : *c'est étonnant la ligne droite que tu as eue sur le plan professionnel*.

D. Z. — Alors, la ligne droite que vous avez eue depuis toujours, on pourrait la décrire comment ?

F. B. — La ligne droite, c'est la voie de la pédagogie, s'appuyant sur des études de philosophie. Pour déterminer cette ligne, deux événements contingents ont compté : d'abord la tradition familiale : dans ma famille, on est enseignant de grand-père en mère, en filles, depuis la Troisième République et, depuis toujours, enseignant novateur. Mon grand-père était l'exemple type de l'instituteur de la Troisième République, qu'a si bien décrit Duveau. Et, contrairement au tableau réducteur que l'on fait aujourd'hui des *hussards noirs de la République*, il innovait : ainsi faisait-il, après la guerre de 14-18, fabriquer et écouter à ses élèves d'école rurale des postes à galène. J'ai rendu compte de son influence sur moi dans un article de *Vers l'Éducation Nouvelle*. La revue des CEMEA. J'ai, au reste, été élevée dans le culte des Écoles Normales, même si ce mot peut vous paraître excessif. Je suis une petite fille des écoles normales : ma mère, jeune divorcée en 1931, ce qui était rare à cette époque, me confiait à ses camarades normaliennes et à sa directrice d'école normale, qu'elle aimait beaucoup.

Vous comprendrez alors pourquoi j'ai été si heureuse lorsque je suis devenue directrice d'école normale, trente ans plus tard. Pour moi, la

formation des maîtres était un enjeu objectif mais aussi un enjeu personnel. C'est ce que j'ai expliqué à Monsieur Tric, lors de l'entretien qui suivit l'agrégation de philosophie. Son étonnement n'avait d'égal que ma volonté de consacrer ma vie à la formation des enseignants et cela, en philosophie. Monsieur Tric admit que l'agrégation de philosophie était *la voie royale de la pédagogie et de la formation des enseignants*.

Ensuite, l'autre événement, je pourrais dire l'autre naissance, ce fut ma rencontre avec les « Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active », lorsque j'avais vingt ans et que je voulais éduquer, en colonie de vacances, de jeunes enfants. Quand on a vingt ans, une telle rencontre est merveilleuse : on découvre un monde d'amis unis par l'idéal des loisirs éducatifs à promouvoir, des méthodes actives. Plus tard, j'ai rencontré Freinet et j'ai découvert le fonds commun des mouvements pédagogiques, s'appuyant sur la pensée de Piaget, de Wallon, de Madame Montessori, de Pestalozzi, etc. Certes, à cette époque, la formation offerte par les CEMEA s'opposait à celle qui était dispensée par les écoles normales.

Moi, je n'ai eu de cesse de transformer les écoles normales pour que ces formations, tout en ayant des objectifs différents, s'inspirent des mêmes principes, qui ne sont autres que ceux de l'Éducation Nouvelle !

Enfin, la rencontre qui donna sens à ces deux événements fut celle de la recherche pédagogique, lorsque je dirigeais l'École Normale de Coutances, la sollicitation faite par Louis Legrand me conduisit à cette trouvaille : c'est la recherche pédagogique qui, par sa rationalité, son effort réflexif, sa tension vers la scientificité, peut donner un sens à la formation des enseignants, en appeler aux sciences sociales sans renoncer à la philosophie. Il me faut insister sur le terme « pédagogique » qui, fort heureusement, est encore dans le titre et le sigle de l'INRP. En effet, c'est la pédagogie alliée à la recherche qui me permet de faire converger les idées issues des mouvements pédagogiques et la tradition scolaire dans ce qu'elle a de plus riche lorsqu'elle s'attache à la réussite et au bonheur de tous les enfants à l'école. L'attachement aux valeurs de l'école laïque de la Troisième République, la volonté de faire progresser l'égalité entre tous les enfants devant l'éducation, tout cela pouvait converger dans une recherche plus rigoureuse, plus rationnelle que les innovations tentées autour de moi. Je pouvais aussi fonder ces recherches sur la réflexion philosophique, nourrie des lectures de Rousseau, de Kant, de Merleau-Ponty.

Ainsi peut-on comprendre que pour moi, plus tard, diriger l'INRP a été, sans exagération, le couronnement de ce cheminement personnel.

D. Z. — Une recherche pédagogique novatrice et la tradition de l'école laïque, c'est-à-dire la recherche qui va aussi être mise au service de tous pour faire avancer l'évolution de l'école ?

F. B. — Exactement. La recherche pédagogique, au sens qu'elle a aujourd'hui, est née dans les années 1963 (et non après ou de 1968 ! Et non de la création des sciences de l'éducation en 1967) grâce à Louis Legrand. Or, Louis Legrand, ce grand ami, a eu le sens de la convergence entre le souci de la démocratisation de l'école, de l'égalité des enfants devant le savoir et de la rigueur scientifique nécessaire à la recherche. Cela me navre qu'en 1985, alors que je dirigeais l'INRP, des hommes comme J.-C. Milner aient mis en cause et nié cette convergence ! Il s'efforçait de détruire ainsi l'œuvre de Louis Legrand qui avait bien vu, tout comme Joseph Leif, inspecteur général de philosophie, le rapport étroit existant entre le souci de l'égalité des enfants devant l'école et la recherche. En effet, celle-ci était tournée vers le développement des capacités d'expression, de communication, de coopération chez les élèves, vers la motivation de l'écrit, de l'oral. capacités susceptibles de conduire à un progrès scolaire et personnel. C'est tout cela que, dans les années 1963-1969, on tentait de mettre en pratique, de façon raisonnée, avec le plan de Rénovation de l'enseignement du Français. Il s'agissait bien de didactique, mais non d'une didactique *étriquée*. Ce plan était le lieu de la convergence entre la rigueur scientifique et la volonté de démocratiser l'enseignement, de lutter contre l'échec scolaire. Dès lors, et à partir de telles recherches, l'éducation peut être conçue en référence aux méthodes actives, avec la philosophie qui sous-tend l'éducation nouvelle. L'éducation est la *pièce maîtresse* dans le développement d'un être humain, comme le montre Wallon avec l'idée d'éducabilité.

A ce propos, je ne vois pas pourquoi, aujourd'hui, il semble de bon ton de critiquer la notion d'épanouissement de la personne. Que ces détracteurs relisent Spinoza et redécouvrent l'idée que tout être humain a en lui des possibilités d'intelligence de compréhension du monde que l'éducation peut ou doit développer. Pourquoi chaque être humain ne parviendrait-il pas à la possibilité de réfléchir, de se connaître, de se forger une conception du monde ? Oui, égalité et éducabilité vont ensemble. Sans éducation, qui englobe l'instruction, il n'y a pas d'*humanité**. Donc, l'éducation est l'objet d'un droit fondamental.

D. Z. — Là, on comprend bien les méthodes actives, mais la didactique, qu'est-ce que vous en faites ? La didactique *étriquée*, est-ce que cela signifie qu'elle est *étriquée* parce qu'elle ne permettrait pas à tous les enfants d'accéder à cette égalité ?

* Terme inventé par A. Jaccard.

F. B. — Non, pas exactement, car il faut faire de la didactique ou plus précisément des recherches en didactique pour aider les enfants à accéder à l'égalité devant l'école. La didactique *étriquée* est, pour moi, celle qui renie la pédagogie telle que la définissait Ferdinand Buisson. Je ne comprends pas que les didactiques des disciplines et les sciences de l'éducation soient séparées et se fassent une espèce de guerre de tranchées.

D. Z. — Dans votre carrière de directrice d'EN ou, peut-être, d'élue municipale, pouvez-vous donner des exemples de cette didactique telle que vous la comprenez ?

F. B. — Pour moi, les didactiques, qui supposent une réflexion sur les contenus à enseigner et sur les méthodes pour que les élèves se les approprient, discipline par discipline, sont nécessaires. Mais elles ne sont fécondes que si elles sont au service d'un projet de politique éducative. En tant qu'élue municipale et maire adjointe chargée de la culture, je fais en sorte, par exemple, que grâce à l'école et à la construction de liaisons entre elle et les institutions culturelles, l'accès à la culture vivante soit possible pour tous les enfants, tous les jeunes de la ville. C'est bien un projet de politique éducative locale. Ce projet permet, autre idée de Louis Legrand, de localiser les décisions, d'ouvrir l'école sur les arts et la culture qui s'inventent chaque jour, localement, de considérer que les décisions prises ensemble par les enseignants, les élus, les enfants conduisent à une vie démocratique de l'ensemble de la cité.

Nous sommes loin des didactiques semble-t-il... mais non : les enfants sont des citoyens, mais pour qu'ils le soient pleinement, il leur faut acquérir et construire un savoir, apprendre le Français, les Mathématiques, l'Histoire, la Géographie, la Musique, etc. Pour cela, il faut des recherches en didactique et les inclure dans une perspective résolument pédagogique.

D. Z. — Comment la manière dont vous concevez l'éducation des enfants est-elle en rapport avec celle dont vous envisagez la formation des enseignants ?

F. B. — Comme je vous l'ai laissé entendre, la formation des enseignants est, pour moi, l'objet d'une sorte de passion : très jeune, j'ai voulu devenir directrice d'école normale — j'ai été, aussi, fasciné par l'intelligence, la sensibilité des adolescentes, qui étalent alors les *élèves-maîtresses*. C'est pourquoi j'ai commis plusieurs écrits, autrefois, sur l'adolescence.

Mais, outre mon intérêt passionné pour la formation des maîtres, j'avais en tête, dès les années soixante, ce que l'on appelle aujourd'hui la

professionnalisation. Je croyais, je crois encore aujourd'hui dans l'effet de dédoublement, l'effet *boule de neige* que produit la formation des maîtres sur l'ensemble du système éducatif. L'idée de Gisèle de Failly selon laquelle les méthodes d'éducation active, l'éducation nouvelle peuvent se développer, voire se généraliser, par la formation professionnelle des éducateurs, je l'ai faite mienne depuis fort longtemps, car j'ai pu l'expérimenter et en tester la validité. Une personne transforme ses pratiques ou progresse professionnellement lorsqu'elle a vécu une formation intense et de qualité.

Comme directrice d'école normale, j'avais aussi comme objectif la formation personnelle des adolescentes dont j'avais la charge : je souhaitais, avec elles, qu'elles deviennent des femmes fières de l'être, heureuses d'être institutrices. Je leur disais, de façon un peu naïve, *la plus belle des professions est celle d'éduquer les enfants non parce que vous serez des mères, mais parce que vous êtes des femmes, aussi capables que des hommes d'assurer l'éducation des futurs citoyens et ayant un devoir vis-à-vis de l'avenir de l'humanité*. Je rencontre parfois d'anciennes élèves qui se battent pour l'égalité des sexes devant l'éducation et devant le travail professionnel. Ces rencontres me sont une grande joie.

D. Z. — C'est à cette époque-là que vous avez lancé une collaboration entre votre école normale et l'université ?

F. B. — J'ai commencé à instituer cette collaboration dès 1969. La coupure entre les écoles normales et l'université (où j'étais chargée de cours en philosophie) me semblait absurde. Dès l'année 1967-1968, j'ai demandé à des amis universitaires comme Gaston Mialaret, Jean Guglielmi, de collaborer avec mon école normale, de participer aux stages de formation continue que j'avais expérimentés dès cette année-là.

D. Z. — Donc, avant l'instauration officielle de la formation continue des instituteurs en 1972 ?

F. B. — Oui, tout à fait : l'idée de la formation continue des enseignants était *dans l'air*. Comme avec G. Noël, je souhaitais, en tant que secrétaire générale adjointe du SNDEN (Syndicat National des Directeurs d'École normale), cette formation, je l'ai tentée à Coutances où j'étais très aidée par une équipe de professeurs remarquables. Pour revenir à la liaison EN-Université, j'ai transposé ce que j'avais tenté pour la formation continue à la formation initiale. Une fois par semaine, un car emmenait les normaliens de Saint-Lô, les normaliennes de Coutances à l'université de Caen. Les élèves-maîtres choisissaient leurs cours et leurs UV. J'étais allée voir tous les professeurs d'université assurant ces cours-là. Aucun ne m'a refusé de recevoir les élèves-maîtres.

D. Z. — Ils étaient avec les étudiants ?

F. B. — Oui, avec les étudiants de première et deuxième année, autrement dit de DEUG (Diplôme d'Études Universitaires Générales). Les universitaires venaient aussi à l'école normale, qu'il s'agisse de Coutances ou de Caen. Je ne voyais pas d'obstacle intellectuel ou déontologique à collaborer avec l'université et je ne souscrivais pas, non plus, à l'opposition entre sciences de l'éducation, d'une part, philosophie de l'éducation et psycho-pédagogie d'autre part. Au reste, je n'aime pas le terme de psycho-pédagogie, pour des raisons conceptuelles. Ce mot est mal formé : il laisse entendre que la psychologie indique les finalités de l'éducation à la pédagogie. Je préfère donc parler de philosophie de l'éducation et de sciences de l'éducation. Dans son *Que sais-je ?* sur les sciences de l'éducation, G. Mialaret définit très bien la distinction et en même temps la complémentarité entre ces deux champs disciplinaires. G. Mialaret m'a toujours fait confiance pour situer de manière pertinente la philosophie de l'éducation au regard des sciences de l'éducation, et éviter une opposition fallacieuse. Le chapitre du *Que sais-je ?* en question a été écrit à mon instigation. J'ai fait récemment une intervention sur le thème *philosophie et sciences de l'éducation*, en montrant leur complémentarité. L'opposition qui a existé, ensuite, entre la philosophie de l'éducation d'un côté, les sciences de l'éducation à l'université de l'autre, n'est ni le fait de Joseph Leif, ni celui des universitaires de sciences de l'éducation, ni le mien ! L'opposition entre ces disciplines vient, je pense, d'une conception de *l'éducation* qui la place délibérément hors du champ de la connaissance, voire hors du champ de l'instruction..., autrement dit du Milner avant Milner ou simultanément avec lui.

Or, épistémologiquement parlant, il ne peut pas y avoir d'opposition entre les sciences de l'éducation et la philosophie de l'éducation, pas plus qu'entre les didactiques et les sciences de l'éducation. C'est une question de délimitation des savoirs et des méthodes. Donc, si on définit la pédagogie comme « sciences de l'éducation »*, comme savoir issu de recherches scientifiques sur l'éducation, on peut considérer la pédagogie comme le *bloc* philosophie-sciences de l'éducation, lequel comprend aussi les didactiques des disciplines.

D. Z. — Mais on dit les sciences de l'éducation, pas la science de l'éducation, n'y a-t-il pas là une opposition ?

* Il s'agit là de la définition donnée par Ferdinand Buisson.

F. B. — A mon avis, il ne s'agit pas d'une opposition. Il se produit, au cours de l'évolution de la pensée et comme dans tout domaine scientifique, une diversification, une spécialisation des champs. Je trouve juste, en ce sens, que l'on parle de didactiques au pluriel, chacune correspondant à une discipline précise enseignée. On a bien reconnu aussi, que la psychologie liée à l'éducation n'était pas la seule science de l'éducation, qu'il y avait la sociologie de l'éducation, la psycho-sociologie, l'éthologie (pensons aux travaux si importants pour l'éducation de mon ami Hubert Montagner), l'histoire de l'éducation, etc. Pourquoi, au reste, ne crée-t-on pas la géographie de l'éducation, alors que des travaux de grande qualité, portant sur l'échec et la réussite scolaire, existent déjà ? Donc, la diversification, qui s'est produite progressivement dans les sciences de l'éducation comme dans toutes les sciences, ne détermine pas une opposition entre les sciences de l'éducation et la science de l'éducation, telle que la définissait Ferdinand Buisson. C'est bien la pédagogie qui est le terme générique et générateur en cette affaire. Je crois qu'il faut lui redonner ses lettres de noblesse. D'ailleurs, dans les pays de l'Europe de l'Est, on parle toujours de pédagogie et d'académies de sciences pédagogiques, qui sont les équivalents de l'INRP.

Que l'on complexifie le champ, que l'on dise que les didactiques sont nécessaires, tout à fait d'accord. Mais séparer les didactiques de l'ensemble des sciences de l'éducation, n'est-ce pas aberrant ? La connaissance des diverses approches d'une notion par l'apprenant et l'enseignant ne ferait pas partie du champ de la connaissance sur l'éducation ! Où va-t-on ? Donc, à mon avis, les didactiques des disciplines entrent dans le champ des sciences de l'éducation et le tout forme un ensemble qui relève du domaine de la pédagogie.

D. Z. — Est-ce que cette articulation que vous trouvez entre ces termes qui sont si souvent opposés, cette hiérarchisation que vous faites aussi très nettement, en dévoluant, au fond, la place principale à la pédagogie comme finalité du reste, alors que cela pourrait choquer les universitaires de sciences de l'éducation qui donnent au terme pédagogie un sens réducteur, est-ce que si vous attribuez à la pédagogie ce sens-là, c'est parce que vous avez ce souci que tout ce qui se fait, sciences de l'éducation, didactique, sciences en général, puisse profiter aux enfants, et, qu'ils ne pourront devenir des citoyens que s'ils sont, eux, la finalité du système, donc le plus important, c'est la pédagogie ?

F. B. — Oui, c'est ce que je pense. Je sors d'un colloque sur les Droits de l'Homme. Si je m'intéresse aujourd'hui si passionnément, si internationalement, à l'éducation aux droits de l'homme, c'est que là, dans cette action et cette réflexion, se concrétise ce que je cherche depuis

le début de ma vie professionnelle : que le droit à l'éducation soit effectif pour tous, que ce droit soit un garant de la liberté de chaque être humain de par le monde.

Terminer ma vie professionnelle en travaillant à promouvoir l'éducation aux droits de l'homme, grâce à une recherche de l'INRP, grâce à une demande d'Alain Savary, donc un peu par hasard, je trouve cela quelque peu prodigieux... Il est vrai que si je souhaite réunir sans les confondre sciences de l'éducation, didactiques des disciplines, philosophie de l'éducation, pédagogie, c'est parce que ce savoir doit concourir à la liberté de chacun et de chacune dans le monde.

D. Z. — En somme, ce que vous êtes en train d'énoncer, c'est le sens de la philosophie par rapport à toutes les autres disciplines qui traitent de l'éducation, qu'elles soient sciences ou didactiques, c'est la finalité qui doit définir le rôle et la place de chaque discipline.

F. B. — Exactement. D'où mon choix de la philosophie de nature très différente de celui de mes amis qui voulaient devenir professeurs de philosophie pour être philosophes et non pour servir l'éducation. Je leur disais à Strasbourg : *je suis philosophe et agrégée de philosophie pour former des maîtres, pour m'intéresser à la philosophie de l'éducation.*

Je pensais — et je pense toujours — que si on ne réfléchit pas à l'éducation à l'aide de Platon, de Descartes, de Spinoza, de Rousseau, de Kant, sans oublier les recherches sur la signification et le sens de l'action comme celles de Paul Ricœur qui, pour moi, est un ami et un maître, on ne peut ni penser ni offrir une formation des maîtres qui soit fondée. L'éducation est un des objets prioritaires de la réflexion philosophique parce qu'elle fait corps avec l'idée même d'humanité. Mais on ne saurait être philosophe en séparant de la notion d'éducation des connaissances objectives portant sur l'éducation... Cette séparation conduirait à une philosophie qui nie les connaissances. Même les connaissances scientifiques *régionales* sont déjà une étape vers l'intuition d'un *Bien* éducatif.

D. Z. — Est-ce parce que vous parlez de connaissances régionales que vous préférez la géographie de l'éducation à l'éducation comparée ?

F. B. — Oui, je préfère parler de géographie de l'éducation. Au reste, on ne peut pas mettre en place des comparaisons rigoureuses sans connaissance historique des pays et des civilisations qui forment l'objet de comparaisons internationales. Ce qui est vrai du recours nécessaire à l'Histoire, l'est aussi du recours à la géographie humaine. La géographie est une sorte de *coupe* dans un présent qui a les profondeurs de l'His-

toire. Lorsque j'entends, à l'occasion de mes activités internationales, des discours qui tendent à projeter le système scolaire issu des lois de Jules Ferry sur les pays d'Afrique ou d'Amérique latine, je trouve que l'on fait vraiment peu de cas de la géographie !

La géographie du vécu, dont parle A. Fremont, c'est la sensibilité aux paysages, mais aux paysages modelés par les hommes et par leurs représentations. Cette sensibilité peut conduire à de véritables connaissances de ces paysages, mais aussi des systèmes d'éducation.

D. Z. — Si on revient maintenant à l'Histoire et à ce que vous disiez à propos de l'âge d'or de la Troisième République, de l'école de Jules Ferry, pour des gens comme J.-C. Milner ou les amis qu'il conseillait...

F. B. — Ces messieurs connaissent très mal la réalité diverse et riche des instituteurs de la III^e République et de l'école de Jules Ferry. Lorsque je lis des articles du *Journal des Instituteurs* de l'entre-deux guerres, je trouve le terme et la notion d'éveil au monde, des propositions de pratiques concrètes de calcul de l'aire de la cour de récréation, d'arpentage des champs, de dessins d'observation, de lecture de documents d'archives. J'y trouve, en germe et parfois plus, les activités d'éveil tant décriées par mes ennemis. Lorsque j'entends caricaturer les instituteurs de cette époque, qui se seraient contentés d'appliquer des normes, de faire des leçons sans innover, sans chercher à améliorer leurs méthodes, je suis saisie devant tant d'ignorance. Les méthodes actives étaient déjà prônées et pratiquées par certains ! Alors, où est-on allé chercher que ces méthodes étaient contre le savoir, contre l'instruction ? Une telle aberration, une telle ignorance me blessent personnellement, parce qu'elles touchent à mon histoire personnelle, parce qu'elles brisent ou ont brisé des enthousiasmes raisonnés que j'avais pu faire naître grâce à la formation des maîtres.

Bref, ces personnes qui prétendent être des apôtres du savoir, sont de grands ignorants en matière d'éducation et d'instruction. Les instituteurs de l'âge d'or innovaient Ils fondaient et construisaient peu à peu la pédagogie, lisaient des ouvrages de psychologie.

Si l'on évoque les institutrices féministes, qui étaient à la fois d'extraordinaires pédagogues, des militantes, des syndicalistes et des femmes fières d'avoir une profession, le tableau de l'école de cette époque nous éloigne encore davantage des stéréotypes et des nostalgies qui ont fait tant de mal à la recherche en éducation ces dernières années. La directrice d'école normale de ma mère, que j'ai déjà évoquée, donnait des cours de *morale professionnelle* empreints d'un féminisme fort, rationnel, appelant les futures institutrices à la conscience de leur dignité personnelle, au respect de l'égalité entre les êtres humains.

D. Z. — On comprend que vous ayez eu envie d'être directrice d'école normale. Vous évoquez des époques que vous avez vécues et vous en rétablissez la vérité historique ignorée, caricaturée. Plus près de nous, maintenant que nous sommes dans la perspective de création des IUFM, il semble aussi qu'on ait oublié, qu'on passe sous silence une période plus récente où les relations ont été difficiles entre EN et Université, conflit entre 1979-85, rupture en 1986. Pourtant, vous avez décrit une époque antérieure où tout semblait possible entre EN et université. Comment peut-on expliquer qu'après cela, tout ait dégénéré ? Quelles leçons pourrait-on tirer d'une comparaison entre la période où tout a paru possible et où ont été mis en place des modes de formation en partenariat qui fonctionnaient bien, avec une liberté de choix pour les formés qu'ils n'ont plus jamais connue, et, la période où tout s'est détérioré, alors que, justement, la collaboration était imposée; et maintenant, on va vers les IUFM, vers quoi allons-nous ?

F. B. — Avant de répondre à cette question, je voudrais évoquer ce que j'ai vécu après 1968. Je dirigeais alors l'École normale de Caen. Il y a eu, de 1970 à 1975, une régression lente et insidieuse des innovations pédagogiques et surtout des changements qui s'étaient opérés dans les écoles normales. Certains responsables ont eu tellement peur en 1968 qu'ensuite ils se sont efforcés de reprendre leur pouvoir et de faire rentrer *les choses dans l'ordre*. D'où cette décision : s'il y a collaboration avec l'université, ce sera seulement pour une heure hebdomadaire de didactique des mathématiques, une heure de linguistique. Dès lors, finis les choix d'Unités de Valeur que j'avais fait vivre à mes élèves de Coutances. Finies les collaborations avec les universitaires en formation continue ! Les écoles normales ont été, à cette époque, victimes d'une politique réactionnaire sans même s'en rendre compte.

J'espère que les IUFM permettront de renouer les liens perdus avec les universités, mais il ne faudrait pas perdre la richesse des écoles normales, la qualité des recherches qui ont été conduites par l'INRP avec les professeurs d'École normale.

D. Z. — les EN sont supprimées. Il ne devrait y avoir qu'un *noyau* de formateurs permanents dans les IUFM.*

* L'entretien a eu lieu avant la parution du décret d'option des personnels, soumis au CTP (Comité Technique Paritaire) et au Conseil Supérieur de la Fonction Publique en juin 1990, texte qui affecte tous les professeurs d'École normale aux IUFM la première année où ceux-ci sont créés, une commission de choix proposant ensuite leur affectation définitive en fonction de trois possibilités : université avec profil IUFM, profil unique IUFM, second degré avec profil IUFM.

F. B. — Il serait très regrettable de rejeter les formateurs permanents qui ont tant inventé de stages, de nouvelles formes de formation continue ou initiale. Il faudrait, plutôt que rejeter, confier la formation des enseignants du second degré à des formateurs professionnels qui ont su, comme vous-même, se former à cette tâche spécifique qu'est la formation des maîtres. Je suis pour les IUFM, mais pas pour la suppression du potentiel des Écoles normales. J'étais pour la création d'Instituts Universitaires de Pédagogie (IUP) en 1968, je ne vais donc pas être contre les IUFM en 1989 ! Mais que de temps perdu ! La directrice de l'École normale du Mans et moi. nous avons fait un superbe projet, l'IUP, qui s'inspirait de la forme des IUT. Vingt ans de perdus, vingt ans où on a laissé se produire bien des régressions. On a perdu aussi les énergies qui s'étaient créées autour de 1968.

En 1981, l'espoir était immense.

Mais malgré ce que croyaient des pédagogues comme Louis Legrand, comme moi, les choses n'étaient pas assez mûres dans les esprits pour aller vite en besogne et en changements. Les recherches étaient ignorées, les évolutions et les progrès passés aussi. Se retrouver en 1990 comme si les efforts passés avaient été *pour rien*, c'est assez désolant pour des personnes qui, comme moi, ont voulu et parfois réalisé le progrès de la formation des maîtres depuis vingt cinq ans.

Propos recueillis par Danielle ZAY

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.*

PSYCHOPATHOLOGIE DES ENSEIGNANTS

Françoise ROUX

IMAGES DE SOI DANS LA FONCTION ENSEIGNANTE

Michelle CLAQUIN

Jacques GOLDBERG

Résumé.

L'article comprend deux contributions.

La première contribution est un diagnostic des psychopathologies des enseignants en partant des facteurs de fragilisation : perte de prestige, évolution de la population élèves, la durée de la carrière..., le mal être de ces enseignants se traduit par divers symptômes, épuisement, anxiété..., exprimés ou non mais qui à moyen terme peuvent dériver vers des troubles du comportement relevant de la maladie, d'où l'idée d'établir une prévention d'apparition de ces troubles.

La deuxième contribution relate une expérience de prévention. A partir d'une expérience de groupe menée avec des enseignants et animée par le jeu psychodramatique, des préoccupations communes telles que la remise des copies ou le rapport avec des collègues, trouvent un lieu d'expression et de verbalisation.

Au fur et à mesure des séances, les auteurs constatent que les enseignants restaurent leurs propres images professionnelles.

Abstract. The article is made up of two contributions.
 The first contribution is a diagnosis of teachers' psychopathologies starting from the weakening factors: loss of prestige, pupils' evolution, career span... These teachers' feeling of ill-being finds expression in various symptoms: exhaustion, expressed or not, anxiety which may drift before long towards behavioural problems verging on pathology; hence the idea of preventing the appearance of these problems.
 The second contribution tells us about a prevention experiment: from a group experiment carried out with teachers and using the psychodramatic performance, common preoccupations such as handing in papers or relationships with colleagues, find a verbal outlet.
 As meetings progress, the authors have noticed that these teachers recover their own professional images.

PSYCHOPATHOLOGIE DES ENSEIGNANTS

RÉFLEXIONS SUR UNE ÉVENTUELLE PRÉVENTION

A côté des maladies somatiques et mentales au risque desquelles tout être humain peut être confronté, on rencontre chez les enseignants aussi bien instituteurs que professeurs de lycées et collèges, une psychopathologie assez stéréotypée telle que peut la constater un médecin de l'Éducation nationale dans une Académie de la région parisienne, quotidiennement confronté à des enseignants en difficulté.

Par rapport à cette psychopathologie, six pistes peuvent être explorées :

- Quatre ont trait aux particularités du métier d'enseignant examinées comme facteurs de déstabilisation, tels qu'ils sont livrés au médecin.
- Une autre concerne l'exposé des plaintes et de la pathologie en question chez ces enseignants.
- La dernière sera une réflexion sur l'éventuelle possibilité de prévention de cette pathologie.

LES FACTEURS DE FRAGILISATION

Ils sont connus et ne seront repris ici que succinctement. Ils sont en étroite corrélation avec les profonds changements de la fonction enseignante depuis deux décennies.

1. Perte du prestige et accroissement de responsabilités

Le professeur n'est plus la seule source de l'information et a perdu le prestige d'être l'unique source du savoir. Par contre et paradoxalement, le rôle du professeur en matière de discipline et du maintien de l'ordre s'est accru : le professeur doit gérer lui-même sa classe et obtenir d'elle le

respect de la discipline nécessaire au bon fonctionnement du groupe. L'exclusion d'élèves perturbateurs ne lui est plus possible. Tout appel d'aide administrative pour le maintien de la discipline est mal vécu dès qu'il se réitère. On parle alors du « professeur chahuté qui ne sait pas tenir sa classe ».

Malgré ces changements, le mode de recrutement et surtout la formation avant l'entrée dans la carrière n'ont en rien été modifiés. Les professeurs sont recrutés sur leurs qualités intellectuelles dans leur discipline et sont formés à la pédagogie au cours de leur première année d'enseignement. Par contre, se former et assumer la dimension relationnelle aux adolescents et aux groupes est entièrement à la charge du professeur qui le fait seul sur le tas avec tous les aléas des hasards dus à sa personnalité et à son environnement. Il faut du reste remarquer que l'immense majorité des enseignants réussit cette adaptation mais pour certains d'entre eux, on peut se demander de quel prix devra être payé l'investissement de cette formation sauvage.

Les quelques enseignants qui constatent dès le début leur dégoût ou leur inadaptation à ce métier s'efforcent de le quitter plus ou moins rapidement. Ceux qui s'obstinent, inadaptés, parfois sans le savoir, sont dès lors exposés à un très grand risque psychopathologique à plus ou moins longue échéance (moins de 10 ans le plus souvent).

2. Un deuxième changement concerne les élèves

L'obligation scolaire jusqu'à 16 ans et le formidable enjeu d'une réussite scolaire obligée sous peine de marginalisation et de désocialisation font que la fréquentation scolaire est favorisée à tout prix. La rançon en est parfois la présence en classe d'adolescents peu ou pas motivés, de niveau très faible.

Par ailleurs, un nombre important d'enfants et d'adolescents ont de nos jours, des difficultés de tous ordres et parfois des conduites à risque : graves problèmes familiaux, problèmes affectifs, dépression, angoisse liée à l'échec scolaire, tentatives de suicide, utilisation de produits toxiques... Peu libres de travailler, l'esprit indisponible, ils réclament une attention dévorante, voire de l'affection au professeur qui sent ainsi son rôle modifié à son corps défendant.

Même en l'absence reconnue de problèmes, il faut bien remarquer que notre société moderne favorise et encourage au maximum l'expression spontanée ; l'inhibition et le refoulement sont considérés comme la

pire des choses ; tout mode d'expression est admis et encouragé, si possible dans l'instant. Ce qui fait qu'en classe, certains adolescents ne perçoivent aucune anomalie dans le fait d'interrompre le cours, de parler entre eux, d'exprimer leurs émotions et leurs affects.

Un proviseur de lycée a même comparé la façon dont se comportent les adolescents vis-à-vis du professeur à leur comportement devant la télévision en face de laquelle on parle, on bouge, on mange et on mène sa vie sans limitation d'aucune sorte.

3. Le troisième facteur du mal-être de l'enseignant se trouve dans la durée de la carrière

Contrastant avec notre monde mouvant où l'on sait combien il est souhaitable de s'adapter à des expériences professionnelles variées, la stabilité du métier d'enseignant est devenue source de lassitude et d'usure. De nombreux enseignants disent : « j'ai fait pendant des années avec passion ce métier que j'ai choisi mais maintenant je ne peux plus et je ne veux plus faire la classe ». Ce phénomène d'usure professionnelle n'est pas propre aux enseignants mais il revêt chez eux une dimension particulière du fait que leurs partenaires sont des enfants.

On ne peut qu'être frappé du nombre d'enseignants qui, après un certain nombre d'années, manifestent le souhait de travailler, voire d'enseigner dans un milieu adulte. Ce souhait de reconversion est le plus souvent impossible à réaliser pour des enseignants en difficulté de santé, pourtant parfois encore jeunes.

On sait de plus combien l'extrême protection qu'assure le statut de fonctionnaire s'ajoute à la grande difficulté pour un enseignant de s'insérer actuellement dans le marché du travail.

4. Une dernière cause possible de difficulté réside dans les rapports de l'enseignant avec son Administration, à deux niveaux possibles :

— L'un, commun à toutes les professions, de relations inter-personnelles, parfois difficiles, dans le milieu du travail où des conflits d'intérêts et de personnes peuvent surgir et demandent à être gérés.

— L'autre, lié au système administratif lui-même, vécu parfois comme inhumain et anonyme ; la logique administrative de gestion des grands nombres le hasard des nominations, les affectations successives et changeantes pour certaines catégories de professeurs, des conditions maté-

rielles parfois difficiles et durables liées aux trajets notamment, les souhaits d'affectation longtemps déçus ... peuvent mener l'enseignant à une attitude revendicatrice, à un sentiment accablant d'impuissance et quelquefois à une souffrance intolérable.

L'analyse de ces quatre séries de facteurs de déstabilisation propres au monde enseignant ne doit toutefois pas faire perdre de vue les problèmes personnels graves qui déclenchent ou accompagnent les difficultés professionnelles : problèmes affectifs, difficultés familiales, décès des parents, problèmes économiques ...

COMMENT SE TRADUIT LE MAL ÊTRE DE CES ENSEIGNANTS ?

Des symptômes peuvent apparaître qui motivent la plainte de l'enseignant : un sentiment d'épuisement, de ras-le-bol ; plus explicites sont l'anxiété, voire l'angoisse, la dépression, quelquefois la phobie de la classe.

Il peut arriver que rien ne soit visible ni exprimé, soit que l'enseignant, conscient de son malaise le cache à son entourage, soit que, surtout s'il a bien réussi dans son métier, il n'analyse pas lui-même son malaise et ses origines. Dans ces cas, ce seront ses collègues, son chef d'établissement qui assisteront à un repliement progressif de l'enseignant sur lui-même, à des paroles ou à des gestes étonnants ou incongrus, à des troubles de l'humeur, à une intoxication alcoolique ou médicamenteuse elle-même longtemps camouflée.

A moyen terme, en l'absence ou malgré une prise en charge thérapeutique, l'évolution va se faire vers un état anxiodépressif franc, vers des troubles du comportement, voire un délire. L'intensité et la durée de ces troubles dépendront du génie évolutif de la maladie mais aussi de facteurs personnels, familiaux, culturels et professionnels. Des congés vont parfois être nécessaires (CLM et CLD) (1) d'un seul tenant dans les cas graves, plus souvent entrecoupés de reprises de l'enseignement.

Un état de santé médiocre et chronique trouve parfois une solution durable dans un recours systématique aux arrêts de maladie quelques semaines chaque année.

1. Congé de longue maladie — Congé de longue durée.

A long terme, trois types d'évolution peuvent se voir : la guérison ou la stabilisation possibles sont dues à une prise en charge thérapeutique individuelle et parfois à des modifications heureuses de la vie personnelle ou professionnelle ; pour celle-ci par exemple, une mutation bénéfique, beaucoup plus rarement une reconversion.

Une stabilisation relative permettra un exercice plus ou moins continu de la profession émaillé d'arrêts de maladie de longueur et de fréquence variables. La lassitude, les troubles de l'humeur, l'absence de dialogue sont reconnus et tolérés par l'établissement pendant assez longtemps. Il est cependant rare que ces enseignants parviennent à la fin de leur carrière.

Enfin l'aggravation et l'enrichissement des symptômes peuvent aboutir à des tableaux psychiatriques complexes et à la retraite pour invalidité après l'épuisement des droits à congé.

POURRAIT-ON PRÉVENIR CETTE PATHOLOGIE LIÉE A L'ENSEIGNEMENT ?

L'idée et le désir d'une prévention surgissent devant la constatation d'une pathologie très stéréotypée de l'enseignant (lassitude extrême, angoisse et dépression) observée à tous les stades de son développement : depuis la simple difficulté à faire la classe jusqu'à la décompensation invalidante de n'importe quel type. La prévention viserait à agir avant l'apparition des troubles ou quand ceux-ci sont encore légers. Elle devrait pouvoir donner aux enseignants la possibilité d'analyser ce qui se passe entre eux-mêmes et les élèves, et de rompre leur isolement dans ce domaine en entendant d'autres enseignants s'exprimer sur le même sujet.

D'où l'idée de proposer aux enseignants un lieu où ils exprimeraient en présence d'un interlocuteur neutre et compétent, leurs questions, leurs inquiétudes sur cette relation humaine si essentielle dans leur activité. Ceci peut se réaliser dans un petit groupe de dix à douze enseignants réunis autour d'un psychanalyste, capable de faire progresser la remise en cause relationnelle de chacun, et de gérer pour chacun ce que cette recherche sur soi-même peut avoir de dangereux.

Certaines conditions sont à requérir pour constituer ces groupes :

— Enseignants en activité en excluant les personnes officiellement et durablement malades qui relèveraient plutôt de groupes thérapeutiques.

— Enseignants de divers établissements et non pas des groupes de tel ou tel établissement, les relations existant en dehors du groupe parasiteraient ce dernier et rendraient difficile un travail d'élucidation.

— Enseignants capables d'entrer dans une réflexion sur eux-mêmes, de s'impliquer dans un travail progressif et en groupe. Cette dernière condition n'est pas si aisée à remplir : il faut en éprouver la nécessité et même si le désir est présent, certaines personnes prennent la fuite lors de sa réalisation.

Un essai sous forme d'un stage du PAF est tenté depuis l'an dernier dans l'Académie de Versailles ; un groupe de professeurs de lycées et de collèges a fonctionné l'an dernier avec neuf réunions (de deux heures) étalées pendant toute l'année scolaire, animé par deux enseignants d'un établissement psychiatrique de la Fondation Santé des Étudiants de France, tous deux par ailleurs psychanalystes, expérience dont nous rendons compte dans l'article ci-après.

Docteur Françoise ROUX

IMAGES DE SOI DANS LA FONCTION ENSEIGNANTE

COMPTE RENDU D'UNE EXPÉRIENCE

Notre propos est de rendre compte d'une expérience de groupe qui a été faite dans le cadre de l'Éducation nationale (1) : était proposé à des enseignants du secondaire de travailler autour de l'« image de soi ».

Nous entendons par « image de soi », la façon dont chacun d'entre nous se perçoit, s'estime ou se mésestime, s'accepte ou s'insupporte, la manière dont chacun se repère par rapport aux autres et au monde extérieur.

Sachant que leur conditions de travail et leur statut ont beaucoup changé ces vingt dernières années, la question que nous posions pouvait s'exprimer ainsi : quelle est, dans le monde actuel, l'image de soi des enseignants ?

Pour tenter de donner un début de réponse à cette question il fallait conduire progressivement les enseignants à opérer un « retour sur soi », leur permettre de réfléchir sur la manière dont ils perçoivent, non seulement les demandes venant de l'extérieur et découlant directement de leur profession, mais aussi et surtout les demandes internes, les exigences souvent inconscientes qu'ils ont à l'égard d'eux-mêmes et qui les amènent à vivre plus ou moins bien leur métier d'enseignant.

La nécessité d'un lieu de rencontre et de parole neutre pour aborder ces thèmes est évidente et leur approche, non seulement par des échanges verbaux libres, mais aussi, dès que cela est possible, par le jeu psychodramatique — nous y reviendrons — permet de repérer dans les scènes les implications sous-jacentes, et de faire apparaître que ces exigences internes se trouvent être souvent communes à la majorité des participants. Ceci crée des conditions de réassurance et permet un approfondissement du travail entrepris.

En effet, sans toucher aux conditions d'exercice de la profession d'enseignant ni aborder pour elles-mêmes les questions d'ordre strictement pédagogique — qui sont débattues en leurs lieux propres — il s'agit dans le travail effectué, d'aborder les thèmes de préoccupation qui font qu'un enseignant puisse se sentir plus ou moins bien, ou plus ou moins mal à l'aise dans sa fonction.

Suggérés par les enseignants eux-mêmes, les thèmes évoquant leur vie quotidienne tant dans leurs établissements respectifs que dans leur vie privée, sont choisis par l'ensemble des participants.

1. PAF stage n° 611 080 (1988-1989).

En tant qu'animateurs, notre rôle consiste à renforcer quelques points forts et parfois à orienter les échanges de façon qu'ils ne se rabattent pas sur trop de réalité mais s'ouvrent sur des associations permettant le retour sur soi. Nous nous attardons autant qu'il semble nécessaire sur un thème qui, lorsqu'il est abandonné, peut d'ailleurs réapparaître dans l'après coup d'une répétition. La réapparition d'un thème est significative de préoccupations différemment appréhendées.

Pour illustrer ces propos et donner une idée de ce que peut-être dans ces conditions un travail sur soi, nous allons prendre trois exemples dans lesquels le jeu psychodramatique a bien montré certaines attitudes inconscientes des enseignants en les mettant à jour et en permettant de les expliciter. Les scènes ne sont pas systématiquement proposées mais s'imposent à des moments forts de la discussion.

L'un des premiers thèmes, énoncé par l'un des enseignants et qui fut repris par tous, concerne la difficulté à rendre les copies aux élèves, le malaise que cela provoque chez certains alors que d'autres, au départ, ne voient pas où peut se situer un problème à ce niveau.

Des scènes de psychodrame évoquant cette situation sont jouées qui révèlent des attitudes différentes.

L'un des animateurs du groupe (J.C.) joue ici le professeur dans une première scène, les élèves étant joués par des enseignants qui se sont proposés. Puis cette scène est reprise sur d'autres modes, soit par les mêmes protagonistes, soit en changeant les rôles. La scène qui vient d'être jouée est toujours suivie d'une intervention de l'un des animateurs et elle est soumise au commentaire général. Ajoutons que les différents modes selon lesquels les scènes sont jouées, sont dégagés après coup car ils ne s'expriment pas toujours d'une manière aussi directe dans les propos échangés. Généralement des « indications de jeu » sont données afin que les répliques ne s'enlisent pas dans les banalités dont on ne pourrait rien dégager, sinon qu'elles ont une fonction défensive.

L'enseignant tend les copies. *Les élèves réagissent :*

- *Vous êtes très sévère ...*
- *Oh ! les notations, c'est tout à fait arbitraire. Ça dépend toujours un peu de votre humeur ...*
- *Et aussi de vos opinions ...*
- *Tiens moi, je ne m'attendais pas du tout à avoir une bonne note ; j'avais bâclé mon devoir alors que l'autre fois je m'étais appliqué ...*
- *De toutes façons, on ne peut rien dire. C'est vous qui notez, vous aurez toujours le dernier mot..., etc.*

L'enseignant :

— *Quelle idée allez-vous avoir de moi ?*

Mode narcissique :

Vous allez penser que je suis injuste et vous allez sûrement m'en vouloir. Vous m'en voulez déjà. C'est dommage, on s'entendait bien. Jusqu'ici, j'avais l'impression que vous m'estimiez..., etc.

Mode dépressif :

— *Je suis vraiment déçu(e) et désolé(e) d'avoir à vous mettre des notes pareilles. Vous ne faites pas de progrès. C'est peut-être de ma faute. Je fais pourtant tout de que je peux pour être un bon prof. Je voudrais que vous soyez tous de bons élèves et vous voyez, je n'y arrive pas. Ça me démoralise. Je ne sais pas quoi faire..., etc.*

Mode autoritaire :

— *Écoutez, vous n'êtes pas contents, mais c'est comme ça.*

C'est moi qui juge. Je vous ai bien dit ce que j'attendais de vous. Vous ne travaillez pas, moi je n'y peux rien. Vous avez les notes que vous méritez, un point c'est tout..., etc.

Mode de la culpabilisation :

— *Oui, je vois bien, vous avez dans l'ensemble de mauvais résultats, mais ce n'est pas de ma faute. J'aimerais bien ne pas avoir à vous noter, mais j'y suis bien obligé(e). On exige de moi que je vous mette des notes. Je n'y peux rien..., etc.*

Le jeu évoquant les sources du malaise à rendre les copies révèle plusieurs sortes de réactions qui seront reprises et commentées. On peut repérer que la lecture des copies génère une déception et ternit l'image que l'enseignant peut avoir de lui-même dans la mesure où son désir est de dispenser un enseignement dont les élèves vont tirer parti. Or, il risque de s'apercevoir qu'il n'en a pas été ainsi, ce qui engendre des sentiments de déception car lorsqu'il lit de « mauvaises copies », il recoit en même temps que le message du refus partiel de son enseignement celui non moins éprouvant de son impossibilité d'enseigner : il se dit qu'il ne sait pas enseigner, qu'ils ne veulent pas ou ne peuvent pas apprendre.

De plus, la remise des copies est l'épreuve d'une limite de la permissivité : l'intrusion d'un élément tiers (l'Éducation nationale et les exigences du système) qui vient perturber la relation duelle entre l'enseignant et sa classe. C'est aussi le retour brutal à une réalité (la difficulté d'enseigner, la difficulté d'apprendre) et la démystification de « l'illusion pédagogique ».

Il est apparu que, pour une enseignante du groupe, celle qui la première avait amené ce thème, c'est une certaine image séductrice qui est en jeu. Décontractée avec ses élèves, assez sûre de l'efficacité de son enseignement, elle a confiance en elle quand elle enseigne, mais la correction des copies et le compte rendu aux élèves la resitue à la place de professeur et la destitue de la place de « grande camarade » qu'elle s'efforce d'occuper. Les mauvaises notes qu'elle est obligée de mettre à certains réactivent son ambivalence sous-jacente à la relation pédagogique. En même temps qu'elle s'identifie à l'élève qu'elle a été et qui n'aimait pas forcément ses professeurs, quand elle met de mauvaises notes, elle s'identifie également aux professeurs qu'elle a eus, ce qui la met mal à l'aise. Elle n'est plus le « prof. sympa » qu'elle désire être et qu'elle se sent être quand elle fait cours.

Les dialogues qui suivent montrent que le malaise à remettre les copies vient d'un conflit latent entre plusieurs images de soi que l'enseignant est obligé d'assumer. En effet, l'enseignant s'identifie à la fois aux pédagogues que lui-même a connus et à l'élève qu'il a été. En outre, la remise des copies est une épreuve pour le narcissisme car, à travers la qualité des travaux qui lui sont remis, l'enseignant reçoit son propre enseignement sous une forme inversée : « Rien n'est plus éprouvant que de recevoir de mauvaises copies alors que l'on pensait avoir fait un bon cours » nous dit l'un d'eux, montrant par là qu'il se sent disqualifié en ces circonstances.

Tous les enseignants du groupe témoignent qu'ils sont sensibles à cet aspect de leur fonction. Bien entendu, ils le sont plus ou moins selon leurs cheminements internes, selon ce qui est ici mis en jeu dans leur vie fantasmatique et la dialectique identificatoire. Le fait d'en prendre conscience et de pouvoir en parler, soulage du poids anxiogène créé par la situation car cela permet à chacun de discerner tel ou tel aspect qui le concerne personnellement.

Un autre thème est proposé, plus proche de la réalité de chacun car non médiatisé par les copies et les élèves : il concerne la relation aux autres professeurs, aux collègues particulièrement dans ce lieu de rencontre qu'est la salle des professeurs.

Il apparaît que la salle des professeurs ne permet aucun échange véritable. Le jeu psychodramatique est orienté dans ce sens, il fait ressortir la résistance des enseignants à opérer un retour sur eux-même après l'aveu des doutes et de la fatigue exprimés par l'un d'eux.

Trois enseignants sont dans la salle des professeurs et l'un d'entre nous (M.C.) entre au cours d'une inter-classe. Les trois enseignants se plaignent d'une de leur classe commune :

— *Ces 5e B, ils sont vraiment sales, ils jettent n'importe quoi dans la classe ...*

— *Ils bougent tout le temps, ils ne peuvent pas rester tranquilles*

— *Et puis ils ne travaillent pas...*

— *Ils regardent la télé au lieu d'apprendre leurs leçons...*

— *Ah ! et puis à dix-sept heures il y a conseil de classe..., etc.*

Entre une enseignante (M.C.) :

— *Ah ! je suis vidée ... et puis j'ai vraiment l'impression que ce que je dis ne sert à rien. Ils ne comprennent pas, ils sont dissipés. Je ne sais vraiment pas comment m'y prendre ...*

Une enseignante :

— *Tu sais avec des classes si nombreuses on ne peut pas s'occuper de tout le monde.*

Une autre :

— *Peut-être que tu attaches trop d'importance ...*

Une autre :

— *Tu ne sais pas encore bien t'y prendre ...*

Une autre :

— *Oui, tu es encore jeune. Il n'y a pas longtemps que tu enseignes ...*

— *Essaie d'être un peu plus détendue, ça ira mieux ...*

M.C.

— *Et vous, comment est-ce que vous vous sentez après les cours ?*

Moi je croyais que ...

Une enseignante :

— *Tu sais, ce qui n'a pas marché une fois peut marcher une autre fois. On ne peut pas toujours être bon, être content de soi ...*

M.C.

— *Ils me découragent, je sens que je n'y arriverai jamais.*

Une enseignante :

— *C'est que les classes sont surchargées.*

Une autre s'adressant à une collègue :

— *Dis-moi, le conseil de classe, il est bien à 17 heures et non à 18 heures ? ...*

A partir de ces séquences dont nous extrayons les répliques significatives, on peut constater que la plainte de l'enseignante (M.C.) n'est pas reprise. On lui donne des conseils, on trouve tout naturel qu'elle n'y arrive pas, on la confronte à la réalité (tu ne sais pas t'y prendre avec cette classe, tu débutes, les classes sont surchargées, etc.). Autrement

dit, ses collègues ne veulent pas entendre sa plainte et s'y confronter. Aucun des enseignants dans la scène n'évoque en écho ses propres difficultés. Après le jeu, une enseignante nous dit qu'elle s'est profondément ennuyée et qu'elle trouve « un peu inconvenant » qu'on vienne se plaindre dans la salle des professeurs. « La déprime, on la garde pour soi », dit-elle.

Notons qu'à retranscrire cette scène et avec le recul de plusieurs mois, nous pouvons mesurer le chemin parcouru dans l'ouverture à soi des enseignants du groupe.

Un troisième axe de réflexion se dégage au bout de quelques séances, alors que les enseignants du groupe se connaissent mieux et que chacun est en mesure de s'exprimer plus librement et en confiance. Ce sont des thèmes plus personnels que ceux qui se rapportent directement à la fonction enseignante, impliquant un retour au cursus de chacun, qui sont maintenant proposés.

Nous ne prendrons qu'un exemple : Une enseignante se demande pourquoi elle a des sautes d'humeur en classe, ce qui entraîne certaines remarques de la part des élèves un peu désorientés et la met mal à l'aise. Elle commente pour nous qu'effectivement il lui arrive de tolérer un certain laisser-aller dans sa classe, qu'elle se prend ensuite à regretter et à redresser en intervenant d'une manière sèche et directive. Ce qu'elle déplore tout aussitôt car cette attitude est contraire à l'image qu'elle a d'elle-même comme enseignante et comme femme. Elle nous fait remarquer qu'il ne s'agit pas ici d'une préoccupation d'ordre pédagogique — comment tenir sa classe pour faire passer un enseignement — car elle croit en la bonne qualité de son enseignement, elle en a des témoignages par les élèves eux-mêmes et par les résultats qu'elle obtient. Au fur et à mesure qu'elle parle avec les autres enseignants, il apparaît que sa préoccupation est d'évaluer la place qu'elle peut faire à sa subjectivité dans sa relation aux élèves.

Bien entendu, ce que l'enseignant peut s'autoriser à montrer de lui-même, jusqu'où il peut sortir du cadre rigide de sa fonction, personne ne peut le lui dire et en général il n'en a jamais parlé. Cela est resté, jusqu'à la participation à ce groupe, pour beaucoup d'entre eux, du domaine du caché, voire du honteux, et souvent a été vécu sur un mode culpabilisé.

Quelle image l'enseignant a-t-il de lui-même en tant qu'enseignant et quelle image veut-il donner à ses élèves, à ses collègues à sa famille ? Quelle conception se fait-il de l'enseignement et jusqu'où pense-t-il qu'un certain laisser-être peut être favorable non seulement à son enseignement

mais aussi à son bien-être intérieur ? Ces questions furent abordées à partir du thème proposé. Bien d'autres sujets furent évoqués mais non travaillés pendant les neuf séances de cette année scolaire.

Ces séances ont permis de montrer que l'un des premiers bénéfices que les enseignants ont retiré de ces groupes est procuré par la rencontre avec d'autres enseignants. Rencontre différente de celles qui ont lieu dans la salle des professeurs ou dans les conseils de classe. Une enseignante qui avait tendance à mépriser et donc à fuir ses collègues nous dit qu'au cours du jeu, ainsi que grâce aux dialogues et aux liens noués dans le groupe, elle a été amenée à nuancer son jugement. Elle s'est aperçue que parmi ses collègues il y en avait qui n'étaient « pas seulement des profs », ils allaient au spectacle, faisaient du sport, recevaient des amis ... En reconsidérant l'image qu'elle avait de ses collègues, elle fut amenée à restaurer une certaine image d'elle-même en tant qu'enseignante et cela lui a permis de se sentir mieux dans la salle des professeurs, lieu qu'auparavant elle fuyait.

Une autre, tout entière dévouée à sa classe et qui ne « prenait pas le temps de vivre », a ressenti et reconnu avec étonnement et soulagement, dans une scène de jeu psychodramatique, que peut-être elle allait réussir à se donner le droit de prendre un peu de temps pour elle, comme l'y incitaient les participants du groupe depuis quelques séances. Les enseignants, ont en général, une image d'eux-même très ambivalente qui leur est renvoyée par les médias aussi bien que par leurs collègues.

Pour terminer sur une note optimiste, évoquons cette enseignante qui voulait quitter l'Éducation nationale et nous a déclaré en fin d'année qu'elle allait réfléchir car « elle n'avait plus du tout la même opinion sur son métier ni sur ses collègues ». Le travail fait en commun avait modifié la « mauvaise » image qu'elle avait et de ses collègues et d'elle-même en tant qu'enseignante, et avait opéré une sorte de réconciliation avec la fonction d'enseignement.

Au fur et à mesure des séances, se dégagait pour l'ensemble du groupe, la découverte ou la redécouverte avouée « du bonheur d'enseigner ». Après l'aveu partagé des plaintes, c'était pour certains la reconnaissance sur un mode parfois euphorique, mais sans illusions défensives, d'une authentique vocation, celle même qui avait pu les amener à choisir ce métier.

Michelle CLAQUIN
Jacques GOLDBERG
Enseignants et psychanalystes

UNE ÉCOLE NORMALE ASSUME SON RÔLE DE STRUCTURE DE FORMATION ET D'INCITATION A L'OCCASION DU BICENTENAIRE

J.-L. DODEMAN

Résumé. Un an après l'année du bicentenaire de la Révolution française, un professeur d'École normale analyse les actions entreprises au niveau de l'École primaire. L'École normale fut sollicitée comme aide aux initiatives. C'est pourquoi fut mise en place une réflexion didactique sur la Révolution française ; diverses filières de formation furent mobilisées autour de l'École normale (archives départementales, Centre Départemental de Documentation Pédagogique, ...).

Les situations de formation révèlent la prédominance des conceptions de l'histoire comme accumulation érudite aux dépens de la transposition didactique.

Abstract. One year after the bicentennial of the French Revolution, a Teacher Training Colleges teacher analyses the actions undertaken in Primary Schools. Teacher Training Colleges were requested to help with initiatives. That is why a didactic reflection on the French Revolution was set up; various resource centers were called upon around Teacher Training Colleges (Departmental Archives, Departmental Centers for Educational Documentation). The training situations and school events served to reveal the prevalence of conceptions of history as learned accumulation at the expense of didactic transposition.

A quelque distance déjà des floraisons festives du Bicentenaire il est possible d'esquisser un tableau des fonctionnements de l'école élémentaire et de ses réalisations commémoratives. Le territoire qui nous sert ici d'échantillon et de référence est celui de la Seine-et-Marne. Le poste d'observation est celui de l'École Normale d'instituteurs de Melun, qui, structure-partenaire des activités de l'Élémentaire, s'est trouvée au carrefour d'un certain nombre d'initiatives et de réalisations. Ce sont ses entreprises d'initialisation et de collationnement qui permettent de dresser aujourd'hui un bilan des modalités du Bicentenaire, statistiquement fondé mais rapporté uniquement au secteur de l'enseignement primaire.

ORGANISATION D'UNE ARMATURE DE FORMATION SPÉCIFIQUE

Dès 1988 et bien en amont des recommandations nationales, un sondage informel avait été effectué auprès des instituteurs seine-et-marnais et avait permis de saisir la multiplicité des intentions. Dans l'ensemble des circonscriptions départementales, aussi bien dans les régions rurales que dans les milieux urbains, des instituteurs isolés, des équipes d'écoles, des conseillers pédagogiques manifestaient le désir de travailler avec leurs élèves sur la Révolution française. A priori, il ne s'agissait pas de dilater opportunément telle ou telle partie des programmes d'Histoire et d'Éducation Civique des CE2 et des CM mais de marquer l'événement dans la vie même des classes et de « frapper la mémoire » des élèves tous niveaux confondus. Fêtes, spectacles de fin d'année, études des aspects locaux de la Révolution étaient les projets les plus fréquents et, pour la plupart, ils s'inscrivaient dans des dynamiques différentes de celles proposées par les municipalités ou les associations autorisées. Une forte envie existait donc, avec en parallèle, l'expression de demandes d'accompagnement pédagogique et d'assistance matérielle. C'est pourquoi la structure École Normale s'est trouvée très tôt à l'origine d'une fédération d'initiatives, devant ensuite servir l'élaboration des divers projets.

Pour répondre aux besoins, il a d'abord été prévu de consacrer un temps de l'enseignement d'Histoire/Éducation Civique des élèves-instituteurs à des mises à niveau et à des réflexions didactiques sur la Révolution française, afin de les aider à s'insérer harmonieusement dans les projets des classes qu'ils pouvaient être amenés à prendre en responsabilité. Cette première orientation a permis en outre de réguler les enseignements des professeurs d'École Normale (10 en Histoire-Géographie) et de sensibiliser les diverses disciplines à la commémoration de la Révolution française.

Ensuite, dans le domaine de la formation continue, plusieurs niveaux d'intervention ont été envisagés. Celui des stages de formation associée, comprenant des instituteurs titulaires remplacés dans leurs classes par des élèves-instituteurs, a été retenu en priorité, sous la forme de trois stages R2 (deux semaines chacun), centrés uniquement sur le Bicentenaire et décentralisés dans les circonscriptions où les demandes étaient les plus nombreuses. Parallèlement, un module unique de formation était mis au point au sein d'un groupe de travail comprenant des conseillers pédagogiques, des PEN spécialisés et quelques intervenants extérieurs. Enfin, pour compléter la sensibilisation institutionnelle et pour renforcer la cohérence didactique, quelques journées de forma-

tion/information ont été tenues avec la majorité des Inspecteurs départementaux de Seine-et-Marne... Ce dispositif n'excluait pas le système des conférences pédagogiques ponctuelles et les Professeurs d'École Normale, Historiens-Géographes et représentants des autres disciplines, bénéficiaient de décharges horaires pour répondre à d'éventuelles demandes des équipes d'instituteurs.

Ces diverses filières de formation, conçues à des échelles différentes pour être emboîtées et complémentaires, nécessitaient une liaison concrète avec les institutions ou les personnes-ressources locales. C'est ainsi qu'une réflexion conjointe et durable s'est instaurée entre les Archives départementales de Seine-et-Marne (ADSM), le Centre départemental de Documentation (CDDP), la Bibliothèque Centrale de Prêt, et quelques érudits particulièrement engagés dans les activités de la commémoration. L'École Normale devait assurer la coordination et l'entretien de cette trame de formation, inhabituelle, assez lourde et ambitieuse.

LE CHOIX DE QUELQUES AXES DE RÉFLEXION

Au fur et à mesure de la mise en place de cette structure, quelques grands thèmes de travail ont été dégagés. L'un d'entre eux portait sur la dimension locale de la Révolution française et devait réfléchir, grâce à la mise à jour et au traitement d'archives immédiates (1), aux aspects particuliers de la Révolution au sein d'un territoire situé à proximité de la capitale. Considérant la Révolution française comme une suite de ruptures et de transformations vigoureuses de la société, mises en œuvre et exprimées d'abord à Paris, *existait-il une corrélation particulière des événements parisiens et seine-et-marnais, une « ombre portée » de Paris sur sa périphérie ?* Cette interrogation rejoignait le problème pédagogique général en question dans toutes les activités liées à la commémoration : *quelle idée de la Révolution construire avec les enfants ?*

Inévitablement, cette exploration historique imposait une réflexion méthodologique, attachée à l'exhumation et à l'analyse des documents locaux. Quels statuts pédagogiques pourrait-on donner à l'emploi de ces supports informatifs dans l'approche historique ? S'agissait-il de les

(1) Archives immédiates : ressources documentaires à la portée des enseignants ; bibliothèques municipales, fonds d'archives locaux, documents des municipalités, collections de musées, travaux d'associations, publications...

considérer uniquement comme porteurs de connaissances brutes, et seulement cela, ou comme des prétextes à la comparaison, à la confrontation des interprétations, ou comme de simples illustrations du récit du maître, ou point de départ de recherches nouvelles, ou tout cela à la fois ? L'enjeu pédagogique du document authentique et plus largement celui des sources documentaires en histoire devaient être au centre des projets des maîtres et plusieurs communications à caractère théorique ont été effectuées dans ce sens pour les sensibiliser davantage au problème (1).

Enfin, il semblait indispensable de ne pas considérer les activités commémoratives comme relevant exclusivement du champ de l'histoire. Bien que les divers courants de l'historiographie eussent pu permettre le renouvellement et la confrontation des lectures de la Révolution, la participation des autres domaines disciplinaires (arts plastiques, musique, français, philosophie...) était souhaitable. Non seulement les sujets retenus avaient l'occasion d'y trouver des ancrages ou des développements originaux, critiques, relativisants, mais ils avaient également la possibilité de réfléchir aux difficultés de la pluridisciplinarité dans la recherche des articulations ou des synthèses.

Toutes ces orientations ont été exprimées au sein d'une publication documentaire (1988), réalisée conjointement par le CDDP de Seine-et-Marne et l'École Normale de Melun et comprenant des fac-similés de documents d'archives, des commentaires explicatifs, des mises en situation pédagogiques et des élargissements (2). Ce fascicule devait être un instrument de sensibilisation, démontrant l'amplitude des objectifs et insistant sur la nécessaire cohérence pédagogique. Publié à plus de 1 000 exemplaires et distribué gratuitement aux écoles, il permet de mesurer l'intensité de l'effort consenti par les divers partenaires.

L'amplitude de la phase préparatoire qui vient d'être évoquée est assez singulière. Plus qu'une évaluation de l'originalité de l'opération il convient de souligner l'investissement responsable d'un élément de la chaîne institutionnelle ; une *École Normale*, qui, en toute indépendance vis-à-vis des manifestations politiques locales et sans moyens particu-

(1) Ces communications ont été faites sur la base d'une recherche INRP, à laquelle ont participé M. SOLONEL (PEN Hist./Géo.) et l'auteur de l'article.

Cf. : Place et rôle des supports informatifs dans l'enseignement de l'Histoire et de la Géographie. Collection Rapports de Recherche. INRP, 1989.

(2)

liers, a décidé très tôt de fédérer des activités pédagogiques et des réflexions didactiques, c'est-à-dire *d'assumer son rôle spécifique de structure de formation et d'incitation*, sans se substituer aux acteurs de la commémoration, libres de gérer leurs projets comme ils l'entendaient.

QUELS RÉSULTATS ?

La conduite des opérations de formation (stages ou conférences pédagogiques), les nombreuses rencontres avec les instituteurs, ont fait apparaître un certain nombre de décalages entre les attentes des enseignants, les objectifs poursuivis et la réalité propre des situations d'enseignement.

Tout d'abord tant au travers des représentations de la Révolution française (recueillies systématiquement) que dans l'expression des besoins de formation, sont apparues des visions et des pratiques « événementialistes » de l'histoire. En indiquant spontanément les « trous » de leur connaissance ou, au contraire, en manifestant une surenchère de détails, d'anecdotes, beaucoup se sont référés à une histoire faite d'érudition et d'encyclopédisme. La fréquence des demandes de mises à niveau chronologiques, de cours, voire de conférences, a démontré la permanence d'une conception fortement culturelle de l'enseignement de l'histoire. A l'occasion, des travaux observés dans les classes ou des expositions terminales ont confirmé cette tendance à la stratification des données historiques, sans qu'elles aient été toujours bien manipulées, mises en perspective, articulées autour d'idées fortes. Combien de frises du temps ont été saturées de dates, d'images, de renvois complexes sans qu'un titre explicite ait exprimé leur signification fondamentale : la traduction des phénomènes de crise ou de rupture propres à la période de la Révolution... L'exploitation documentaire est souvent allée dans le même sens ; des panneaux d'exposition ou des cahiers d'élèves se sont trouvés surchargés de fac-similés et de reproductions, comme si « faire de l'histoire » revenait à démontrer l'existence du passé par l'accumulation des preuves.

D'autres situations de formation se sont traduites par des manifestations de savoirs (ou de non-savoirs) très contrastées; tantôt des *intervenant*s ou des *formateurs* ont été fortement poussés à démontrer leur compétence en matière historique en devant répondre à des interprétations de détail (le prix du pain et le pouvoir d'achat de la population urbaine à Paris, en 1789 ; le rôle des capitaineries dans la fixation de mécontentements ; la part des communautés juives dans les états-civils

de 1790... etc.), tantôt des *apprenants* ont manifesté des surenchères pointillistes pour mettre en cause le bien-fondé même de la formation ou bien se sont réfugiés dans une bienveillance sceptique vis-à-vis des programmes fixés. Dans tous les cas l'histoire a été considérée comme *accumulation* et cette appréciation a fréquemment occulté le travail de mise au point didactique. L'égalisation des exigences en matière de savoirs, et la justification des contenus, a souvent pris beaucoup de temps, aux dépens des problèmes de transposition et de choix. Mais, curieusement, cette situation a révélé deux problématiques, l'une associée à la dynamique du Bicentenaire, l'autre inhérente au fonctionnement du métier d'instituteur.

D'une part il semble que l'environnement « savant », celui des universitaires, des chercheurs n'ait guère favorisé l'émergence d'une conception claire, minimale, de l'histoire révolutionnaire. La multiplicité des productions, des débats critiques, n'a pas vraiment aidé l'enseignant de terrain dans sa démarche de vulgarisation et d'adaptation. Une sorte de rumeur confuse a baigné l'effort de sensibilisation et bon nombre d'instituteurs s'interrogent encore sur « l'idée de la Révolution » qu'il convenait de construire avec leurs élèves... Pris dans un schéma « culturel » de l'histoire, la plupart attendaient des représentants de ce fonctionnement culturel des traductions explicites, aisément transposables. Il y a sans doute là une responsabilité collective des historiens vis-à-vis de leurs collègues enseignants.

D'autre part, corrélant cette vacuité conceptuelle et cette tendance à « l'événementiel », les situations de formation ont mis en évidence, avec plus ou moins de virulence, les contraintes de la polyvalence, propres au métier d'instituteur. L'exigence (supposée) en matière de savoir historique a été mise en accusation, considérant la poursuite parallèle des autres engagements disciplinaires, tout aussi exigeants en matière d'investissement personnel...

Somme toute, ces divers cas de figure expriment la permanence de l'une des représentations des instituteurs vis-à-vis de l'histoire : la nécessité de posséder un « bagage culturel » préalable et dense, comme si l'érudition faisait l'historien, tout l'historien.

En ce qui concerne l'appréciation et l'analyse des manifestations révolutionnaires locales, le traitement documentaire a démontré l'existence de quelques tendances communes. Sur le fond il est rapidement apparu que le domaine seine-et-marnais était resté indépendant des grands mouvements parisiens. Seules les répercussions législatives et

juridiques, quasi immédiates, ainsi que les problèmes d'approvisionnement en « farines et en blés » de la capitale, ont exprimé « le voisinage », et la proximité. Cette constatation générale a permis de libérer du temps pour analyser l'emploi des sources documentaires dans les classes.

Dans l'ensemble, les maîtres ou les équipes engagés ont retenu les témoignages de vie et tout ce qui représentait quelque mutation profonde de la société, des cadres institutionnels courants, des usages. Les cahiers de doléances de paroisses, révélateurs des tensions de la société d'ancien régime ont été privilégiés ; on relève également tout ce qui se rapporte à l'œuvre de la Constituante, avec les nouveaux découpages administratifs, le pouvoir des assemblées communales, les changements de titulaire en matière d'état-civil, l'éducation, les poids et mesures et, dans quelques cas, les aspects locaux de la Constitution Civile du clergé, des réquisitions, de la conscription. Les documents employés sont systématiquement riches en couleurs et font vivre des personnages, des décors connus. Même lorsqu'il s'agit de problèmes complexes comme ceux du culte de l'Être suprême, de la monnaie, des émigrés, ce sont toujours les supports les plus anecdotiques ou les plus spectaculaires qui ont été retenus (description d'un défilé, fac-similé d'un assignat, inventaire de biens...). La règle semble avoir été la recherche de motivation et la confrontation avec l'évocation vivante du passé... Dans leur présentation ces documents ont été le plus souvent apportés tels que aux élèves avec une priorité de l'écrit sur l'iconographie (à l'exclusion des petites classes) ; soit directement lorsque les classes se sont déplacées au musée local, à la mairie ou aux archives, soit sous forme de fac-similé intégral. La charge émotive, très forte, face à ces documents qui portaient en eux-mêmes l'histoire, semble avoir été l'un des ressorts les plus recherchés par les maîtres.

Par contre leur exploitation pédagogique s'est faite sur la base d'extraits, et de transcriptions, en fonction d'une ou de plusieurs problématiques dégagées lors de séquences antérieures. Ce type d'organisation apparaît comme un acquis fondamental de la méthodologie d'extraction et de traitement des données : la plupart des enseignants ont insisté sur ce point : les documents ont eu un statut de « réponse » vis-à-vis de questions formulées préalablement, à partir de récits explicatifs, de témoignages, de visites ou d'autres documents (ayant cette fois le rôle de « déclencheur », de mise en situation...).

Cependant, de grandes difficultés se sont manifestées dans l'examen de la forme des documents. L'étude sémiologique n'est pas acquise et malgré quelques efforts de formation dans ce domaine, les tentatives

d'exploitation de ce type ont été rares et incomplètes. De même, la confrontation et la mise en relation des divers documents constituent encore un obstacle méthodologique de taille, faute d'entraînement, et cela reste un vrai problème de formation. Enfin l'utilisation de la frise d'histoire n'a pas été systématique. Dans le meilleur des cas les frises ont été employées pour favoriser la mise en perspective « intuitive » des faits. Les analyses synchroniques, diachroniques ne semblent pas avoir été des objectifs de formation : cela supposerait que les enseignants aient l'habitude de traiter conjointement les diverses « épaisseurs du temps » et que les élèves aient été entraînés à observer les superpositions, les imbrications, les successions. Ces orientations pédagogiques paraissent avoir été occasionnelles et dispersées.

C'est sans doute ces dysfonctionnements dans les pratiques éducatives qui apparaissent comme le témoignage le plus caractéristique de l'enseignement de l'histoire lié au Bicentenaire. La nécessité de montrer et de traiter des documents authentiques est désormais bien comprise ; mais, à l'opposé, la construction du temps historique, avec ses valeurs diverses et relatives, la signification des variables de déroulement (émergences, apogées, déclin), semblent avoir été négligées peut-être absorbées dans la dimension festive de la commémoration. La crise « épistémologique et didactique » que les activités d'éveil avaient eu le mérite de révéler n'est pas résorbée : on veut toujours construire davantage une culture des faits et des événements de l'histoire plutôt que développer un outillage intellectuel propre à réfléchir l'histoire... ses continuités, ses à-coups, ses contextualités, c'est-à-dire réfléchir le fonctionnement d'une science qui examine « de son point de vue » la dimension du passé.

Il est vrai qu'il subsiste des traces d'activités très nombreuses et de qualité. Outre des spectacles colorés, justes, fondés sur des projets minutieux et rigoureux, il existe des expositions de travaux d'élèves de très bonne tenue et des productions écrites qui traduisent une initiation précoce à l'histoire. Des enfants de cours préparatoire sont capables, en revoyant des cocardes, des drapeaux tricolores, des bonnets phrygiens, d'évoquer la Révolution et d'en commenter les symboles. Des élèves de cours moyen justifient raisonnablement des plantations d'arbre de la liberté et mentionnent correctement la rédaction des droits de l'homme et du citoyen.

Néanmoins, on peut toujours s'interroger sur la nature des concepts construits. Les procédures circonstanciées d'aide à la réflexion ne sont pas forcément responsables de ces carences. Chacun semble s'être tourné vers ce qu'il savait faire, attendant que d'autres statuent sur les concepts

clefs. Dans le fameux triangle didactique : apprenants, enseignants, savants, face à la question initiale (quelle idée de la révolution bâtir avec des enfants ?) ; les écarts didactiques ne sont pas nécessairement du côté des praticiens.

J.L. DODEMAN
PEN Hist.Géo. Melun



DES ÉQUIPES D'ENSEIGNANTS : POURQUOI ? COMMENT ? AVEC QUELLE FORMATION ?

P. MAHIEU

Résumé. L'auteur nous explique que la connaissance se construit dans l'échange. Aussi, le travail en équipe s'avère-t-il fructueux. Or l'individualisme fait force de loi à l'école. Une formation au travail en équipe serait nécessaire pour vaincre les réticences, voire la peur que les enseignants ont de cette modalité de travail. P. MAHIEU nous décrit ensuite le fonctionnement plus ou moins difficile d'équipes qu'il a rencontrées.

Abstract. The author explains that learning is achieved through exchange. Therefore, team work proves fruitful. However, individualism seems to prevail in schools. Training teachers to work in teams might be necessary to overcome teachers' reluctance or even fear of this form of work. P. MAHIEU then describes the more or less difficult working of teams he has met.

Notre époque a besoin, plus que jamais, d'êtres humains « critiques » dans leur comportement mais aussi capables de s'unir, d'échanger, en un mot, de travailler ensemble.

Dans un monde où l'individualisme domine, il est important non seulement d'encourager ce type de pratique, encore faut-il permettre à chacun d'analyser pour comprendre, de comprendre pour s'entendre, de s'entendre pour entreprendre. Ces modalités de travail pourraient, du même coup, permettre de lutter avec plus de réussite contre l'échec scolaire, les exemples en ce domaine le confirment.

Nombre de responsables politiques actuels affirment, plus que leurs prédécesseurs, que la prise en charge collective des processus éducatifs est essentielle. Suffit-il d'admettre, voire d'encourager ces pratiques pour que, le « miracle » se produise et que le changement s'amorce ?

Il faut encourager et développer toutes les recherches permettant de mieux comprendre les raisons des difficultés que rencontre la mise en place de telles structures, et assurer parallèlement les formations spécifiques de tous les partenaires éducatifs.

L'étude des groupes et de leur fonctionnement est récente, moins d'un siècle selon D. Anzieu (1). M. Mucchielli précise que les recherches sur le travail d'équipe sont pratiquement inexistantes (2).

I. TRAVAILLER EN ÉQUIPE : POURQUOI ?

Les nombreuses expériences qui se développent ici ou là réussissent d'autant mieux qu'elles s'appuient sur cette nécessaire intercommunication entre tous les partenaires concernés. On ne peut ignorer que le « monde de la cognition » implique communication et interrelation entre tous : connaître, c'est entrer en relation avec les autres et avec l'environnement. La fonction cognitive est une fonction de relation avant d'être une mise en relation. Le champ pédagogique doit aussi prendre en compte cette dimension relationnelle. La connaissance s'acquiert non par un « déversement » de savoir provenant de quelques « réservoirs » bien remplis. La connaissance se construit par, grâce à et dans l'échange.

Or, le fonctionnement de notre système scolaire demeure parcellarisé, cloisonné, qu'il s'agisse des programmes et de la transmission des savoirs y afférents, des structures organisationnelles régissant les institutions (emploi du temps, répartition horaire de chaque discipline, ...). Les principaux acteurs que sont les enseignants n'échappent pas à cet anachronisme : statut archaïque multipliant catégories et attributions...

I.1. Peut-on envisager une « formation » au travail en équipe ?

La formation actuelle des enseignants, mise à part celle des instituteurs, reste délibérément centrée sur l'approche « académique et/ou scientifique » des savoirs. Peut-on en rester là ? Amener 80 % des élèves au niveau du baccalauréat est un projet louable. Sans une vigoureuse politique de formation ni de solides projets prenant en compte toutes les réalités du métier, cet objectif risque fort de n'être qu'un vœu et de provoquer, en outre chez tous les partenaires concernés (enseignants, enseignants, parents, ...) de fortes désillusions et, ce qui est plus néfaste encore, des réactions de repli et/ou de retour en arrière.

Pour atteindre au mieux cet objectif et faire que l'école soit enfin celle de la réussite, il est indispensable que la formation des enseignants s'emploie à :

- favoriser la liaison entre les plans cognitif et affectif (et en particulier « relationnel ») participant à la structuration des connaissances ;
- fournir les outils méthodologiques indispensables pour conduire ces apprentissages ainsi que les connaissances psychologiques et psychosociologiques des élèves ;
- permettre à tous de conduire collectivement des projets très largement ouverts (en particulier des projets interdisciplinaires) ;
- aider les équipes à « vivre le groupe ».

Dans tous les cas, de telles orientations doivent permettre aux enseignants de prendre appui sur la transformation engagée, tout en favorisant leur réassurance.

En 1972, A. de Peretti demandait que de nouveaux dispositifs de formation aident les enseignants à « ... s'habituer au *chantier actuel*, sans se raidir régressivement ou se culpabiliser ni se précipiter dans une fuite anxieuse en avant. Cela pourrait se faire grâce à la mise en place de *groupes de réassurance*. Car les enseignants ont nécessité de se sécuriser en s'affrontant pour entrer dans le mouvement qui s'effectue » (6).

S'il est vrai qu'un malaise existe chez les enseignants, il n'est pas directement lié à la discipline enseignée. Échanger, créer des lieux de communication ne peut qu'aider à dépasser ce « mal être » par une meilleure compréhension des phénomènes groupaux.

I.2. Amorce de réflexion sur le travail d'équipe

Plusieurs années de recherche sur les équipes d'enseignants et un contact permanent avec des professeurs de toutes disciplines tant à l'école primaire qu'en collège et lycée, m'autorisent à dire qu'il existe un fossé énorme entre la réalité du terrain et les intentions de « l'institution » et des politiques.

Dans le projet de loi d'orientation sur l'éducation qui vient d'être présenté à l'Assemblée, ne lit-on pas « ... (les enseignants) *travaillent au sein d'équipes pédagogiques...* » ?

Que penser alors des propos suivants, entendus ici ou là :

— « la mathématique est une science exacte... elle est vérité, comme toute vérité, elle implique de la part des élèves un acte de foi... les élèves

n'ont pas à se poser de questions..., ils n'ont qu'à croire ce que je leur dis... » (un professeur de lycée).

Qu'en est-il du projet d'apprendre des élèves ? De leur autonomie ?...

Ou encore ces remarques sur le travail d'équipe :

— « le travail en équipe est une atteinte à la liberté de l'enseignant... l'interdisciplinarité, ça empêche de faire progresser mes élèves dans ma discipline... »

Ces commentaires, loin d'être des propos isolés, sont fréquents, pour peu que l'on soit à l'écoute de chacun. Il ne s'agit nullement d'en juger les auteurs, mais bien plutôt de s'interroger sur les « images mentales » que les professeurs se font de leur métier, les « conceptions » qu'ils ont du travail en équipe et des pédagogies de « projet » et de « contrat ».

Je voudrais préciser qu'il n'est pas dans mes intentions de noircir le tableau. De nombreux professeurs s'emploient fort heureusement à mettre en place des procédures novatrices. Cependant, trop nombreux sont encore ceux qui, faute d'une connaissance, d'une « formation » dans ces domaines particuliers, s'enlisent dans des dysfonctionnements, gaspillant du même coup une énergie considérable.

Mes propos n'ont d'autre but que de mieux comprendre pourquoi « l'individualisme » fait trop souvent force de loi dans l'enseignement alors que tout nous incite à communiquer et à interagir ? Pourquoi l'acquisition des connaissances reste-t-elle, dans l'esprit du plus grand nombre, une affaire individuelle ? Quels sont les « facteurs freinateurs » à la mise en œuvre de telles pratiques ?

En outre, je tiens à souligner que, *faute d'une attention particulière en ce domaine*, la création des IUFM risque de renforcer de façon notoire le côté très « individualisant » de la formation universitaire et de faire disparaître tout espoir de changement en ce sens.

Je propose ici une analyse et une réflexion sur la « représentation » des enseignants par rapport au travail d'équipe, le problème de fonctionnement des équipes. Ces quelques éclairages devant étayer des propositions de formation en ce domaine.

II. LES ÉQUIPES D'ENSEIGNANTS

On utilise couramment différents termes pour désigner le regroupement plus ou moins formel des enseignants dans les établissements scolaires. On parle volontiers de collectif, de groupe, d'équipe.

II.1. Le collectif

Ce terme désigne un ensemble de personnes ayant peu de « liens » entre elles mais qui se trouvent rassemblées par hasard. Les quelques relations qu'elles peuvent avoir sont dues à l'espace de rencontre et se traduisent par de « vagues » échanges.

II.2. Le groupe

Il s'applique, le plus souvent à désigner l'ensemble des élèves. Étymologiquement, il viendrait d'un mot germanique « kruppa » désignant le nœud, l'enchevêtrement. L'idée de « lien » apparaît. Les définitions courantes précisent : « La réunion d'un certain nombre de personnes ayant les mêmes intérêts... ou formant une unité organique... » (Larousse, Petit Robert). Malgré l'idée de « lien », l'union entre les différents partenaires d'un groupe est souvent éphémère et fragile. Aucun projet commun ne rassemble ses membres.

II.3. L'équipe

Le terme d'équipe laisse penser qu'il existe un certain type de relation plus forte pouvant unir les participants d'un tel groupe. Sa définition précise : « ... Groupe de *personnes unies dans une tâche commune... qui agissent ensemble...* ». La notion d'équipe est attachée à celle de projets.

Peut-on s'en tenir à ces seules fonctions qui seraient l'élaboration et la gestion d'une tâche donnée ? Je pense qu'en outre, j'y reviendrai plus loin, une équipe se doit aussi pour « vivre », de gérer les différences ainsi que les conflits inhérents à tous groupes.

De telles exigences supposent certaines « attitudes d'esprit » mais aussi la possession de connaissances spécifiques. Au quotidien, cela sous-entend la mise en œuvre de dispositifs en rapport avec les objectifs visés et les tâches engagées. Trop souvent des réunions dysfonctionnent par « mélanges des genres » : les membres de l'équipe réunis pour « gérer » une tâche donnée, se dispersent dans des « dérives groupales » qui pourraient être régularisées.

III. LES ENSEIGNANTS ET LE TRAVAIL EN ÉQUIPE

Intrigué par la façon très individualiste de travailler dans les établissements scolaires, j'ai entrepris, voici une dizaine d'années, une recherche sur ce sujet.

III. 1. Représentation et travail d'équipe

Pour cela, j'ai rencontré de nombreux enseignants de lycée et collègue auxquels j'ai proposé la question suivante : ... « Une équipe, selon vous, c'est quoi ? Comment la vivez-vous ? »

Pour l'essentiel, les réponses laissent apparaître une certaine ambigüité, voire ambivalence. En voilà un exemple :

« ... C'est une façon très dangereuse... de travailler ainsi, mais c'est d'autre part une façon potentielle très riche... mais dangereuse... » (3).

L'équipe, d'une façon générale, on n'y croit pas trop, en outre ça fait peur. Mais de quelle peur s'agit-il ? :

— **Peur de soi par rapport aux autres,**

« ... peur d'avoir à se découvrir devant les autres ... de perdre son identité ... » (3)

« ... certains individus doivent très très mal supporter la présence d'autrui... ils ont l'impression qu'on viole un peu leur personnalité... » (3).

— **Peur des autres, de leur nombre,**

« ... Dire qu'il est possible de travailler avec tous les collègues... c'est impossible... c'est un problème de personne, de toute façon, ce n'est pas toujours évident de travailler en groupe... » (3)

« ... Trois pour travailler, ça semble correct, au-delà... ça me semble impossible... » (3).

Qui d'entre nous n'a pas éprouvé quelques craintes à s'exprimer devant un groupe, a fortiori face à ses pairs qui, comme l'impose le métier, jugent, évaluent...

— **Peur du jugement, du regard de ses pairs,**

« ... Une certaine peur, ... il y a la peur d'avoir à se découvrir devant les autres... on a l'impression qu'on va être juger par l'autre... il y a des moments où l'on n'est pas sûr de soi... » (3)

L'équipe, parce qu'elle place l'enseignant dans une situation inhabituelle face à ses pairs, à égalité avec eux (enseigner, pour beaucoup, c'est être seul détenteur d'un savoir et d'un pouvoir face à des êtres ignorants par nature), l'équipe, donc, engendre des réactions de défense et réactive, du même coup, les angoisses archaïques les plus profondes.

Ignorant ce que sait l'autre (« ah les math... je n'y comprends rien... »), chacun se retranche derrière son savoir, sa « spécificité » qu'il défend pied à pied, développant, ce faisant, des attitudes agressives, voire régressives (l'agressivité naît souvent d'un manque de savoir, d'une peur de ne pas savoir mais aussi, d'une crainte vis-à-vis de ce savoir et de sa révélation).

Parmi les points marquants que j'ai aussi relevés, on peut noter un sentiment de culpabilité très fortement développé chez les enseignants. L'équipe, pour eux, c'est un « mangeur de temps ». Or, a-t-on le droit de perdre impunément son temps ?...

Dans cet imbroglio de représentations, de croyances qu'il a de son rôle, de son statut, l'enseignant intériorise l'image que lui renvoie l'ensemble de ses partenaires : supérieurs hiérarchiques, autres collègues, parents, formés... On débouche inévitablement sur un certain type de « conduites écrans » qui entravent la constitution et la vie même des équipes.

Ainsi, le comportement des enseignants lors des travaux d'équipes prend divers aspects : du mutisme ou de la participation « minimum », de la prolifération de conciliabules, en passant par la présence partielle (ou en « pointillé ») aux réunions ou, au contraire, des dérives de langage, débordements verbaux provoquant de véritables « murailles sonores » (1) ou monopolisation par quelques-uns de la parole ; on observe tous les cas de figure, y compris, heureusement, des équipes organisées et agissant avec efficacité.

Lorsque, au cours de stage ou d'intervention auprès d'équipes, on conseille aux participants de s'organiser, il nous est le plus souvent rétorqué : « Pourquoi s'organiser ? on n'est pas des enfants... ».

Certes, l'organisation d'un groupe ne peut à elle seule régler toutes les difficultés. Cependant, il faut bien remarquer que, sans une organisation minimum, les réunions dévient vers la prolifération des thèmes les plus variés.

Conscients de ces difficultés, beaucoup d'enseignants pensent, comme ils me l'ont confié au cours d'entretiens, qu'une équipe ne peut fonctionner, que s'il existe entre ses membres de « fortes affinités » : « Il faut qu'il y ait des affinités, des vues communes, pas de conflits... » (3). Loin de moi l'idée de nier l'importance de cette dimension affinitaire. Cependant, il semble que, poser cela comme préalable, relève de l'utopie. Il paraît important de ne pas perdre de vue que l'équipe est avant tout un « outil » et non une fin en soi. Elle doit être le lieu de gestion des conflits et des différences et non une structure figée uniformisante.

III.2. Les enseignants dans le groupe

a) *Des tentatives de rapprochement ou une « naissance d'équipe difficile »*

Une dizaine d'enseignants, désirant créer une certaine dynamique au sein de leur nouvel établissement, font appel au département des Sciences de l'Éducation d'une Université parisienne, pour les aider à sortir de leurs difficultés. Après quelques séances, le groupe initial se dissout, incapable de surmonter les désaccords personnels. Dans ce groupe, « chacun se pose en s'opposant » (1).

J'ai pu y remarquer une lutte pour la prise de pouvoir principalement par trois des membres influents du groupe :

— L'un s'emploie à engager un changement de pratique qui devrait, selon lui, prendre la forme d'une lutte contre tout pouvoir hiérarchique.

Ce participant semble se réfugier dans une attitude de « combat-fuite », expression d'une résistance au changement. (Cf. W.R. Bion (5).)

— Un autre, plus « terre à terre », voudrait mettre en place des structures uniques et simples, permettant à tous de suivre un itinéraire précis et cadré. Celui-ci est plus « dépendant » du champ.

— Un troisième, enfin, est en quête de transparence. Ce n'est que par la mise à plat de tout ce qui se passe dans le groupe que l'on pourra aller plus avant : « Avant tout, il serait préférable de voir comment ça fonctionne dans ce groupe... » (3). Ce dernier est en quête d'harmonie, c'est pour lui un préalable à toute action.

Ainsi, toute l'énergie déployée par les participants passe dans cette quête d'alliance, mais le groupe s'enlise dans les contradictions de quelques-uns de ses membres qui cherchent, inconsciemment, à obtenir des autres qu'ils partagent leur propre rêve. Un « démontage des rôles », pour reprendre une formule de D. Anzieu, permet de comprendre que la crainte de perdre une part de pouvoir, d'être dépossédé d'une part de soi-même, provoque une lutte sans merci entre ces trois principaux leaders, chacun, à tour de rôle, essayant d'attirer l'ensemble des autres partenaires.

L'analyse des phénomènes groupaux fait apparaître qu'au lieu de s'employer à construire un projet, le groupe est « ballotté », manipulé par les « représentations imaginaires » des uns et des autres, trop individualisées mais aussi trop impliquantes pour que la majorité en fasse son propre « imaginaire groupal », élément de base, de départ, ciment du groupe.

Une intense « charge émotionnelle » traverse ce groupe. A aucun moment, le groupe n'a pu se structurer, refusant d'adhérer aux thèses des uns ou des autres. Nous retrouvons bien ici un phénomène décrit par D. Anzieu : « La vie psychique dans les situations de groupe, tente d'abord de s'organiser autour d'un fantasme individuel, celui d'un membre privilégié ou promoteur, par rapport auquel les fantasmes d'un certain nombre d'autres membres entrent en résonance... » (1).

Bien que, rejetant le père, le « mauvais père » (attaque constante de certains membres contre le principal, le rectorat, le ministre...), ce groupe ne parvient pas à naître, ne trouvant en aucun de ses membres un père de substitution. Par ailleurs, ceux-là même qui s'emportent contre l'administration, ne cessent de « quêter » l'approbation des « observateurs » présente et la reconnaissance d'une autre autorité : « Qu'en pense la Fac ?... ». Ceci nous renvoie à l'interrogation suivante : « Peut-on forger une organisation sociale respectant la justice sans que celle-ci soit induite par l'image paternelle ? » (4).

b) Gros plan sur une équipe : entre fonctionnement et dysfonctionnement

L'équipe qui m'accueille dans ce collège s'est constituée autour d'un « noyau moteur » privilégiant, au départ, le choix affinitaire de ses membres. Des conceptions pédagogiques communes, surtout implicites, lient ces différents partenaires. Certes, ils sont d'accord sur les grands principes de base, mais n'ont jamais vraiment défini les objectifs visés ni les moyens à mettre en œuvre.

L'équipe fonctionne animée par l'un des membres qui s'emploie à instituer l'autogestion, sans y parvenir réellement, le plus grand nombre de ses partenaires se montrant très dépendants du « leader ». Celui-ci conduit et dirige l'équipe pour faire aboutir tel ou tel projet.

Outre ce phénomène de dépendance, on constate une propension à s'enfermer dans un mode d'échange duel que Bion identifie comme un « phénomène de couplage » (5).

La prise en compte de la dimension fantasmatique m'autorise à penser que cette équipe s'est constituée autour d'un « imaginaire groupal » qui serait la quête de quelque « paradis perdu » qu'une « parfaite harmonie » entre les différents participants tenterait de rétablir ; des entretiens individuels avec les membres de cette équipe, menés après ces observations ont pu confirmer cette hypothèse.

Comme je l'ai évoqué plus avant, cette « dérive affinitaire » constitue parfois un frein à la vie des équipes. Le processus : lien d'amitié, lien d'amour, rupture, finit quelquefois par avoir raison du groupe. Notons que cette équipe s'est dissoute à la suite du départ de son « chef et père ».

Les nombreuses observations montrent que chaque équipe a son « style ». Cependant, une analyse plus précise fait apparaître un certain nombre de phénomènes inhérent à tout groupe qui se situent à deux niveaux : celui du projet, de la tâche à gérer, à mettre en œuvre, à construire... et celui des « émotions communes » (1). Or, dans la quasi totalité des cas, les équipes n'abordent que le premier niveau, et négligent, faute d'une connaissance de ces réalités groupales, la prise en compte du second niveau. Ainsi, ces « émotions communes » circulent, mêlées et imbriquées à l'ensemble des « processus », freinant ou empêchant toute évolution, toute avancée.

IV. TRAVAILLER ENSEMBLE : OUI, MAIS AVEC QUELLE FORMATION ?

C'est dans un projet global de formation que doit s'inscrire toute orientation nouvelle en ce domaine.

Je propose que l'on parle plus volontiers de *formation permanente*, la formation « continuée » n'étant que le prolongement de la formation initiale. Dans tous les cas, cette démarche doit s'inscrire dans une perspective « d'alternance » permettant des « aller et retour » entre pratique et théorie.

Il est urgent de sortir du schéma actuel qui réduit la formation initiale des enseignants à n'aborder ce métier qu'en terme de programmes, d'horaires et de contenus disciplinaires.

S'agissant de développer les capacités de communication et d'interaction entre tous les partenaires, les actions de formation ont à s'employer :

- à engager et/ou à maintenir une réflexion sur les pratiques professionnelles individuelles et collectives ;
- à promouvoir la construction et la conduite de projets d'équipes interdisciplinaires, intra mais aussi extra établissements ;
- à permettre à toute équipe engagée dans ce processus de poursuivre dans cette voie ;
- à ouvrir l'école sur l'extérieur.

IV.1. Prendre en compte les diverses « représentations » des enseignants pour les faire évoluer

Les représentations, si elles sont ignorées ou écartées de la réflexion, vont resurgir et constituer des obstacles. La formation doit partir de ces « images mentales » et amener chacun à en prendre conscience pour ensuite les faire évoluer et les transformer tout en construisant les « outils » permettant d'agir ensemble.

Ces actions de formation amènent les participants à élucider les conceptions qu'ils ont du métier d'enseignant et de travail d'équipe. Un travail « d'observation active », d'analyse, de recherche collective de solutions, débouchant sur des applications sur le terrain, constitue les bases de toute transformation.

Au travers de « dispositifs groupaux », reprenant et *adaptant* certains principes des « groupes Balint » ou des « groupes de réflexion », tout en évitant d'en reproduire de façon trop rigide le fonctionnement, il convient d'amener les enseignants à comprendre la nécessité d'échanger, de confronter ses pratiques, tout en développant la capacité à « être en groupe », à mieux « vivre le groupe », et à en comprendre le fonctionnement.

L'inscrire dans un processus de formation, aurait l'avantage d'en fixer le cadre et d'en assurer sa reconnaissance institutionnelle. Reconnaître ces pratiques comme un perfectionnement professionnel essentiel, limiterait toute culpabilité.

IV.2. Pratiques collectives, travail d'équipe, projets

La formation doit « outiller » les enseignants pour leur permettre à la fois d'élaborer et de conduire les projets ensemble, mais aussi de prendre en compte ces phénomènes groupaux résultant des « émotions communes ».

a) *La gestion des tâches pédagogiques.*

J'ai souvent entendu les élèves nous dire : « On nous reproche continuellement nos incohérences, notre manque d'organisation, mais comment faire... tout, tant le système scolaire est incohérent... ».

Construire des projets, c'est suivre une certaine logique, c'est tenir compte des domaines d'application et surtout, associer de façon effective les principaux acteurs que sont les élèves. Un projet évolue, il doit donc,

pour être « opérationnel », permettre cette évolution. Cela n'est possible que s'il favorise de réelles interactions entre tous. De telles démarches ne s'improvisent pas. Trop d'enseignants, par manque de formation, ont le sentiment, de « bricoler ».

b) *Gestion des groupes, des équipes*

Prolongeant un travail sur les représentations, les actions de formation, qu'elles prennent la forme de stage de formation au travail d'équipe ou de « suivi d'équipe », doivent permettre aux participants de comprendre pourquoi et comment s'organiser :

— conduire et observer les réunions, c'est-à-dire gérer le temps, la parole, permettre à chacun de s'exprimer, de s'écouter, favoriser la coopération entre tous, réaliser des comptes rendus (mémoire nécessaire du groupe et/ou instrument d'information) ;

— mettre en œuvre tous dispositifs de gestion des groupes, assurant une plus grande cohérence dans la tâche entreprise et créant aussi les conditions d'une prise en charge de tous les problèmes inhérent au travail en commun.

Ceci suppose que l'on soit au clair avec le type de réunions à proposer compte tenu des objectifs visés, des décisions à prendre, des informations à diffuser, des problèmes internes au groupe à traiter...

Ce dernier point est le plus souvent éludé par crainte d'atteinte à la personnalité. Toute formation sur ce point, consistera à vivre des situations, à en analyser les processus groupaux, à s'employer à comprendre ce qui « circule » du point de vue émotionnel...

Cette approche, par tout ce qu'elle aborde comme problèmes, doit être menée par des formateurs rompus à ce type de pratiques.

CONCLUSION

Un des principaux obstacles à la mise en œuvre d'une telle formation est qu'un grand nombre de professeurs mais aussi de responsables administratifs n'en reconnaissent pas la nécessité. Cela peut s'expliquer par la méconnaissance des moyens d'investigation ainsi que par la persistance d'une méfiance à l'égard de tout ce qui touche, de près ou de loin, au psychisme.

En outre, le pouvoir est un sujet tabou. Pour les enseignants, c'est la crainte de perdre une partie de leur pouvoir. Pour les responsables administratifs, c'est la force que représente tout groupe organisé et le contre-pouvoir qu'il risque d'engendrer.

Le travail en équipe n'est pas une structure administrative décidée unilatéralement par quelques décrets ou notes de service pour pallier tel ou tel manque, c'est un moyen de gérer collectivement les problèmes éducatifs, moyens que se donnent les partenaires du champ éducatif.

Ceci implique une volonté commune à tous les niveaux de la hiérarchie. Il nécessite donc un « remodelage » de cette hiérarchie. Mais cela implique aussi d'autres structures administratives, d'autres statuts, d'autres modèles de formation, d'autres formateurs.

Cette formation doit permettre à tous les acteurs concernés de se retrouver et d'échanger, de communiquer.

Sortir des schémas, des stéréotypes, cela ne peut se faire sans cette mise en relation des uns et des autres, sans un « travail en profondeur » permettant de dépasser les représentations et autres idéologiques bloquantes.

En 1978, la revue « Éducation et développement » tentait de montrer que l'on était passé, au niveau des équipes éducatives, « du mythe à la réalité ». Plus de dix ans après, on ne peut affirmer que l'équipe soit une réalité. Et si, pour le plus grand nombre, l'équipe est encore un mythe, interrogeons-nous pour savoir qui entretient ce mythe et pourquoi ?

Reconnaître comme fondamentaux l'équipe et les nécessaires projets qui la génèrent est une chose, donner les moyens pour que tombe toute interrogation sur sa réalité est autre chose.

Pierre MAHIEU

(1) ANZIEU (D.). — *Le groupe et l'inconscient*. — Paris : Dunod, 1984.

(2) MUCHIELLI (R.). — *Le travail en équipe*. — Paris : ESF, 1984.

(3) MAHIEU (P.). — Thèse de 3^e cycle en Sciences de l'Éducation, soutenance Université de Paris-X-Nanterre (février 1988).

(4) ANZIEU (D.) et MARTIN (J.-Y.). — *La dynamique des groupes restreints*. — Paris, PUF, 1986.

(5) BION (W.R.). — *Recherches sur les petits groupes*. — Paris, PUF, 1982.

(6) PERETTI (A. de). — *Risques et chances de la vie collective*. — Paris : Épi, 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.

DIDACTIQUE DES DISCIPLINES

La didactique des disciplines constitue un nouveau champ de connaissances distinct de la discipline-objet d'enseignement, et distinct des sciences de l'éducation. A ce titre, elle revendique une place spécifique dans les cursus de formation.

Où se situe sa spécificité ?

Quel rapport la didactique des disciplines entretient-elle avec les contenus, l'enseignement, l'apprentissage ?

Les points de vue des didacticiens de différentes disciplines témoignent de la pluralité des interrogations et des pratiques dans le champ mais aussi des points d'ancrage qui en assurent la cohérence.

ESSAI DE DÉFINITIONS

Didactique : ensemble de méthodes, de techniques et procédés pour l'enseignement.

(Vocabulaire de l'éducation, puf, 1979.)

La didactique a pour objet l'étude des procédures d'enseignement et de formation et la recherche des plus pertinentes.

AVANZINI

(« Didactique et didactiques aujourd'hui ». Le BINET SIMON, n° 606, I, 1986.)

De la même façon que les mathématiques ou la biologie n'ont pas commencé par une définition, il ne semble pas que les didactiques existantes soient fondées au départ sur une conscience explicite de ce qu'elles sont...

Dans la courte expérience acquise pour les recherches de didactique des sciences physiques et de la technologie, il est apparu fructueux de distinguer trois registres de possibles :

— Un registre épistémologique où le problème peut être formulé ainsi : si l'on se fixe le contenu du *domaine empirique* avec lequel on veut *familiariser* les élèves, le niveau de fonctionnement de la pensée, les types de situations didactiques, sur quels savoirs peut-on déboucher ?

— Un registre psychologique où le problème est : qu'en est-il des élèves ? A quelles conditions sont-ils capables de s'appropriier les contenus proposés ?

— Un registre pédagogique où le problème est : à quelles conditions le système scolaire, et, en particulier, les enseignants dans les classes, peu-

vent-ils et veulent-ils prendre en charge l'innovation ? L'expérience des grandes réformes a cruellement révélé la méconnaissance des obstacles à ce niveau et le besoin d'une *évaluation prédictive*.

Jean-Louis MARTINAND

(« Quelques remarques sur les didactiques de disciplines »,
Les sciences de l'éducation, n° 1-2. Caen. 1987.)

La didactique de l'EPS (Éducation Physique et Sportive) étudie le processus de communication par l'enseignant, et d'acquisition par les élèves, d'un ensemble de savoirs et d'actions spécifiques pour réaliser des transformations du système interactif :

Activité				
Physique	←	activité	→	Élève
et Sportive		corporelle		

J. MARSENACH

(Équipe de Didactique de l'EPS INRP.)

La didactique pose la question centrale des savoirs, des contenus d'enseignement, de leur apprentissage et ceci dans une institution précise. Ainsi pourrait-on dire qu'il n'y a pas de didactique :

- sans réflexion sur les disciplines, sur leur épistémologie ;
- sans références aux psychologies de l'apprentissage et aux psychologies cognitives ;
- sans références au contexte même de l'Institution scolaire et de son fonctionnement.

F. AUDIGIER

(« Des multiples dimensions de la réflexion didactique »
in *Rencontre nationale* sur la didactique de l'histoire
et de la géographie, 1986, p.16.)

DIDACTIQUE ET CONTENUS D'ENSEIGNEMENT

Il n'est pas possible de parler de didactique sans l'exercice de ce qu'on peut appeler une « responsabilité par rapport au contenu » de la discipline... Les didacticiens ne peuvent être regardés comme des psychologues d'une espèce particulière, pratiquant une psychologie de l'apprentissage des contenus d'enseignement en situation scolaire.

J.-L. MARTINAND

(Les services de l'éducation pour l'ère nouvelle,
n° 1-2, 1985, p. 24.)

« Les contenus de savoirs désignés comme étant à enseigner (explicitement : dans les programmes ; implicitement : par le truchement de la tradition évolutive, de l'interprétation des programmes), en général pré-existent au mouvement qui les marque comme tels. Quelquefois cependant (et du moins plus souvent qu'on pourrait le croire), ce sont de véritables créations didactiques, suscitées par les besoins de l'enseignement...
 ... Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit alors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement. Le travail, qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement, est appelé la transposition didactique... ».

Y. CHEVALLARD

(La transposition didactique, 1989, p. 39.)

Les contenus d'enseignement sont à la didactique ce que le langage est à l'enseignement du français : son objet même. Au-delà des programmes, l'ensemble des concepts, des principes organisateurs des activités langagières en classe.

H. ROMIAN

(INRP, 1990.)

La définition des contenus de l'enseignement se situe au carrefour de nombreuses contraintes :

- l'état des connaissances scientifiques et sociales au moment considéré ;
- les pratiques sociales des élèves et leur rapport au savoir ;
- les buts généraux de l'institution éducative et les finalités professionnelles ;
- les partenaires extérieurs et intérieurs au système : les compétences du corps des enseignants par exemple ;
- le développement cognitif et le désir des sujets en formation, leurs connaissances antérieures et leurs représentations spontanées.

La didactique étudie ces contraintes. Elle étudie tout particulièrement les situations d'enseignement et de formation, la signification des tâches et des activités proposées aux sujets en formation, le rapport entre les élaborations conceptuelles et les tâches à résoudre. Elle s'appuie sur l'analyse des conduites et des discours produits par les sujets en formation, sur l'analyse des pratiques, des choix et des décisions des enseignants ou autres formateurs, sur l'analyse épistémologique et historique des savoirs et savoir-faire en jeu, sur l'analyse de leur signification sociale et professionnelle.

Gérard VERGNAUD

(« Rapport Carraz », *Recherches en éducation et socialisation de l'enfant*. Paris : La Documentation française. 1983, pp. 85-86.)

Les contenus d'enseignement de l'EPS (Éducation Physique et Sportive) peuvent être définis comme le système des éléments qu'un élève doit s'approprier pour réussir et comprendre ses actions

Ces éléments sont de natures différentes :

- Les uns concernent directement l'action et les résultats à obtenir.
- Les autres concernent les moyens d'obtenir les résultats et les mécanismes en jeu dans la situation.

J. MARSENACH

(Équipe de didactique de l'EPS INRP.)

DIDACTIQUE ET PÉDAGOGIE

Le *fait didactique* relève de l'organisation des contenus, première fonction de l'agenda de l'enseignant.

Le *fait pédagogique* concerne l'organisation de la relation sociale à ces connaissances. « La gestion du groupe-classe » qui est la seconde fonction de l'agenda de l'enseignant.

François TOCHON

(« L'organisation du temps en didactique du français », les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, n° 2, 1989.)

Comment peut-on caractériser l'approche des contenus d'un enseignement par la didactique ? Comment l'approche *didactique* d'une discipline se distingue-t-elle de ce qu'on appelle traditionnellement sa pédagogie ?

L'approche pédagogique tend à considérer les contenus d'enseignement efficaces pour les mettre en œuvre : recherche de progressions, d'activités nouvelles à proposer, de nouveaux modes d'organisation de la classe, de documents « didactiques » (dans l'acception traditionnelle du terme). L'approche didactique ne nie pas l'utilité de ces aspects, et d'une certaine façon, elle contribue même à les renouveler. (...). Elle s'en distingue d'une part en travaillant *en amont* de la réflexion pédagogique. Par exemple, en analysant les contenus d'enseignement donnés par les programmes et l'état d'avancement du « savoir savant », et en examinant la logique des transpositions qui y sont proposées. Dans ce sens, la didactique ne considère pas les contenus d'enseignement comme des données stables, mais elle les prend comme objets d'étude avec le but d'aboutir, dans chaque discipline, à un curriculum moins empirique qu'aujourd'hui.

Jean-Pierre ASTOLFI

(La didactique, c'est prendre des distances avec la pratique pour mieux y revenir, *EPS Contenus et didactique*.

Paris : SNEP. 1986. p. 261.)

Être pédagogue, c'est savoir transmettre des connaissances acquises ailleurs, définies en elles-mêmes et non par rapport au public auquel elles sont destinées ; alors que dans *la perspective didactique l'analyse théorique de la matière à enseigner — la langue maternelle et ce qu'elle véhicule — est inséparable de l'analyse des finalités et des objectifs qui détermine à son tour les modes de transmission.*

M. DABENE

(Recherches en didactique du français, Grenoble.)

DIDACTIQUE ET APPRENTISSAGE

Si l'on prend comme objectif la compréhension d'une notion donnée, il est inévitable qu'on soit amené à se poser la question de *ce qui fait* que l'élève parvient ou ne parvient pas au niveau de compréhension visé. C'est ainsi qu'on aborde la question de « l'activité cognitive » de l'élève, ce que l'on appelait autrefois le « raisonnement ». *Cognitif* signifie ici qu'il s'agit d'actions ou de modes de pensée en rapport avec un domaine de connaissance déterminé. En effet, il ne s'agit pas de dégager des lois générales, comme tente de le faire la psychologie, mais de s'intéresser à la manière dont l'élève traite un contenu et une situation donnés.

Jean JULO

(« La didactique, c'est quoi exactement ? »,
Cahiers de Beaulieu, n° 7. Rennes,
Université de Rennes-I. 1989. p.77.)

Envisager l'enseignement comme la *dévolution à l'élève* de la responsabilité de l'usage et de la construction du savoir, conduit à des paradoxes qu'il est utile de signaler. (...)

Plus le professeur cède aux demandes de l'élève et dévoile ce qu'il désire, plus il dit précisément à l'élève ce que celui-ci doit faire, *plus il risque de perdre ses chances* d'obtenir et de constater objectivement l'apprentissage qu'il doit viser en réalité.

C'est un premier paradoxe : ce n'est pas tout à fait une contradiction, mais le savoir et le projet d'enseigner vont devoir s'avancer sous un masque.

Ce contrat didactique met donc le professeur devant une véritable injonction paradoxale : tout ce qu'il entreprend pour faire produire par l'élève les comportements qu'il attend, tend à priver ce dernier des conditions nécessaires à la compréhension et à l'apprentissage de la notion visée : *si le maître dit ce qu'il veut, il ne peut plus l'obtenir.*

Mais l'élève est, lui aussi, devant une injonction paradoxale : s'il accepte que, selon le contrat, le maître lui enseigne les résultats, il ne les établit pas lui-même et donc n'apprend pas. Si au contraire, il refuse toute information de la part du maître, alors la relation didactique est rompue.

Guy BROUSSEAU
(« Fondements et méthodes de la didactique
des mathématiques », *Recherches en didactique
des mathématiques*, n° 7.2.
Grenoble : La Pensée sauvage. 1986. p. 66.)

Les travaux actuels de didactique s'accordent très massivement sur l'aspect *constructiviste* de l'acquisition des connaissances, même si leurs problématiques et méthodologies sont variées, les unes s'inspirant par exemple du courant piagétien, alors que d'autres se réfèrent davantage à la psychologie cognitive qui modélise le traitement de l'information en interaction avec les acquis de l'intelligence artificielle. (...)

Quels que soient les points en discussion, on reconnaît largement que la compréhension est quelque chose qui ne se transmet pas et qui ne peut s'opérer que moyennant la participation centrale de l'apprenant. Cela ne signifie nullement que l'enseignant n'ait pas une fonction centrale au cours de l'apprentissage, mais que celle-ci ne doit pas être pensée comme *substitutive*. Mieux vaut parler avec Bruner de « fonction d'étayage » de l'adulte, c'est-à-dire d'un mode d'intervention qui essaie de se régler sur le fonctionnement intellectuel de l'élève, afin de mieux en réussir le dépassement.

Jean-Pierre ASTOLFI, Michel DEVELAY
(La didactique des sciences. Paris : PUF,
Que sais-je ? 1988, pp. 66-67.)

DIDACTIQUE : SPÉCIFICITÉ ET DÉPENDANCE

Au sens moderne du terme, les didactiques des matières scolaires constituent pour nous des technologies spécifiques et culturelles, articulées à la science de l'éducation.

Elles visent à l'action et à la décision sur le plan des objectifs, des programmes, des stratégies d'enseignement et des techniques d'évaluation.

Elles requièrent trois ordres de connaissances : — celles élaborées par la science de l'éducation, en particulier en ce qui concerne l'histoire et les conditions contemporaines de l'enseignement de la matière scolaire

concernée ; — celles élaborées par les disciplines scientifiques ayant trait aux contenus à enseigner ; — celles élaborées par les disciplines ayant trait aux processus d'enseignement/apprentissage.

Elles sont conduites en outre à entreprendre des recherches spécifiques, centrées sur l'analyse des pratiques scolaires et des processus d'acquisition mis en jeu par les élèves, et sur l'expérimentation de nouvelles modalités d'enseignement.

J.-P. BRONCKART

(« Du statut des didactiques des matières scolaires »,
Langue française, n° 82, 1989, p. 64.)

Sur le plan universitaire, les rapports qui s'établissent alors entre les didacticiens d'une discipline scientifique et les chercheurs dans la discipline sont tout à fait particuliers : à la fois de différence, irréversible, car un physicien qui s'engage réellement dans la recherche didactique ne reviendra plus à la recherche en physique, et de solidarité, de dépendance même, car ce sont les physiciens qui gardent la responsabilité de l'enseignement de la physique. Il n'est pas évident que toutes les didactiques présentent le même phénomène au même degré ; du moins semble-t-il nécessaire d'insister sur la différence de nature profonde des rapports discipline de référence (ou discipline-objet) — didactique de cette discipline, et science fondamentale (ou discipline-outil) — science l'éducation correspondante.

J.-L. MARTINAND

(« Quelques remarques sur les didactiques de disciplines ».
Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle,
n° 1-2, 1987, pp. 24-25.)

La référenciation n'est pas seulement d'ordre théorique mais aussi d'ordre pratique.

Le didacticien de français procède :

- au traitement didactique des traditions et innovations scolaires ;
- au traitement didactique des pratiques sociales de la communication orale, écrite ;
- au traitement didactique des référents théoriques.

La cohérence des cadres théoriques pluridifférenciés n'est pas à chercher du côté de leurs sources, mais du côté de la problématique didactique. L'opérationnalisation des référents théoriques, c'est-à-dire leur actualisation, leur traduction en actes, en classe, va bien au-delà d'une application, voire d'une transposition terme à terme qui se ferait par réduction, d'une manière linéaire.

H. ROMIAN

(Didactique du français et recherche-action, INRP, 1989.)

La didactique dépasse le stade de l'impossible pluridisciplinarité, pour devenir une discipline transversale ou traversière, comme tant d'autres (cf. la géographie, l'économie, la médecine, ...), totalement responsable de ses théories, de ses questions et de ses réponses.

R. GALISSON

(Éloge de la Didactologie/Didactique des langues
et des cultures, Études de Linguistique Appliquée,
n° 64, p. 43.)

Qu'en est-il, de ce point de vue, des relations entre la linguistique et la didactique des langues ? Il s'agit de deux domaines de connaissances aux objets distincts ; l'objet de la didactique des langues est de comprendre l'ensemble complexe des processus d'acquisition et d'apprentissage d'une discipline particulière, les langues, afin de pouvoir agir sur les situations. Ce n'est en aucune façon l'objet de la linguistique, bien qu'il y ait des « interfaces ». La didactique, même si elle comporte un secteur de recherche que l'on peut qualifier de fondamental, est par ailleurs une discipline d'intervention : elle doit agir dans le social, et les résultats des recherches menées en son sein doivent pouvoir améliorer, remédier : les recherches ont donc une sanction sociale possible — ce qui pose la question de l'évaluation en didactique. De ce point de vue, la didactique des langues occupe face à la linguistique la même position qu'occupe l'ergonomie face à la sociologie, par exemple.

J. BOUTET

(Colloque Didactique des langues,
Credif-ENS Saint-Cloud, juin 1987.)

L'objet spécifique de la didactique du français langue maternelle est constitué centralement par un contenu disciplinaire, le flm, qui doit être en relation avec des aspects d'enseignement ou d'apprentissage de cette matière. Quand un tel croisement n'est pas présent, il n'y a pas lieu de parler de didactique du flm mais de sciences du langage par exemple si l'enseignement ou l'apprentissage ne sont pas présents, et de sciences de l'éducation ou de psychologie lorsque la composante langagière est absente.

G. GAGNE, R. LAZURE,

L. SPRENGER-CHAROLLES, F. ROPE

(Recherches en didactique et acquisition du FLM.
De Boeck Université, 1989, Tome 1, pp. 13-14.)

Pour analyser d'une manière plus focalisée les processus d'apprentissage dans des champs conceptuels limités, et pour permettre une construction ad hoc des contenus d'enseignement, il y a eu besoin et il y a encore

besoin aujourd'hui de se créer des concepts nouveaux. Une des choses, en effet, qui caractérise l'émergence des didactiques — particulièrement en France — c'est de s'être forgé au fur et à mesure de leur constitution comme discipline nouvelle de recherche, un corpus nouveau de concepts (c'est-à-dire des manières d'appréhender le réel, de lire les situations d'enseignement et d'apprentissage), qui n'existaient pas comme tels dans les disciplines originelles.

Jean-Pierre ASTOLFI

(« Le renouveau des didactiques » *Existe-t-il des révolutions en pédagogie ?* Actes du Colloque de l'Institut Supérieur de Pédagogie *Les Cahiers de l'ISP*, n° 13. Paris : ISP. 1989. pp. 49-51.)

LA DIDACTIQUE - DISCIPLINE D'ACTION ?

La didactique est une discipline « praxéologique » incontestablement ancrée, certes, dans un corps de connaissances scientifiques ou méthodologiques de type théorique — celui qui a trait à des disciplines savantes d'origine — mais elle est tout aussi étroitement liée reliée à l'action : celle qui caractérise le terrain pratique où se manifeste sa dimension « appliquée ».

D. BAILLY

(« A propos de la didactique », *Les sciences de l'éducation Pour l'ère nouvelle*, n° 1-2, 1987, p. 38.)

La didactique constitue une discipline d'action ou une technologie, au sens général du terme.

J.-P. BRONCKART

(*Langue française*, n° 82, 1989, p. 64.)

Jusqu'à présent on a presque toujours constaté une solidarité entre la recherche didactique, l'innovation pédagogique et la formation des enseignants avec le besoin d'une circulation dans tous les sens des idées, des problèmes et des résultats.

J.-L. MARTINAND

(*Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n° 162, 1985, p. 25.)

La didactique est une discipline de terrain et d'expérimentation.

M. DABENE

(*Recherches en didactique du français*, Grenoble, 25 p.)

Points de vue recueillis par Françoise ROPE

NOTES CRITIQUES

ACKER (Sandra) (Ed.); 1989. — *Teachers, genders & careers*. New York: Falmer Press. 227 p.

« *Teachers, genders & careers* » est un livre collectif qui, comme son titre l'indique, prend pour objet d'études sociologiques la carrière enseignante, « de la maternelle à l'Université », avec pour perspective centrale les rapports sociaux entre les sexes, ou, comme disent les Anglo-Saxons, les « rapports de genre ».

Comme l'écrit Sandra Acker, la carrière enseignante est sans doute l'une de celles où les rapports de genre sont les plus intéressants à étudier car, sans être réservée à l'un des sexes, elle est réputée « faite pour les femmes », et la présence des deux sexes permet d'y étudier comment les différences et les inégalités entre les genres s'y organisent et s'y reproduisent.

Le livre est divisé en quatre parties. La première est historique et théorique. Elle montre l'ancrage historique des inégalités entre les sexes dans l'enseignement et les conflits qu'elles ont engendrés, en particulier dans le syndicalisme enseignant, les leaders syndicaux masculins mettant peu d'empressement à soutenir des revendications qui allaient à l'encontre de leurs intérêts de « groupe de genre ». Elle montre aussi l'évolution de l'image de la femme enseignante depuis la célibataire, « vieille fille » qui n'est pas tout à fait une « femme », jusqu'à la femme mariée « normale », mais qui est toujours suspecte ou de ne pas assez s'engager dans son travail ou de négliger sa famille — tous stéréotypes qui, tendant à faire de la femme un être « de seconde zone », justifient des traitements et des promotions inférieures à ceux des hommes. Le chapitre théorique montre la nécessité de concilier un schéma d'explication par les structures, fondé sur le concept de « reproduction » avec une approche de tendance interactionniste qui tienne compte de la manière dont les individus donnent sens aux situations, font des choix et développent des stratégies.

La seconde partie réfute le préjugé d'un modèle unique de femme enseignante, à travers diverses études de cas qui montrent la diversité des manières de vivre cette profession : types d'enseignantes néo-zélandaises féministes, récit de vie d'une enseignante noire anglaise, interviews d'enseignant(e)s homosexuel(le)s illustrent cette diversité.

La troisième partie tente de comprendre la manière dont se perpétue la division sexuelle du travail dans l'enseignement avec ses conséquences sur celle de toute la société. Elle souligne l'importance de la formation des enseignants en ce domaine car, en l'absence d'une action volontariste bien menée, les futurs enseignants, même lorsqu'ils se déclarent féministes et anti-sexistes, reproduisent des comportements sexistes au cours de leurs stages. Elle montre aussi que l'idéologie libérale du « libre choix » des options et des matières par les élèves, qui justifie la non-intervention des enseignants, contribue à reproduire chez les élèves les choix les plus traditionnels.

Une étude sur les enseignantes des « Collèges », dans des sections d'enseignement supérieur de secrétariat, purement féminines, met en évidence la pression du marché du travail qui contraint ces enseignantes à transmettre les normes et les stéréotypes des milieux professionnels. Enfin une étude ethnographique de la salle des enseignants d'une école secondaire décrit les plaisanteries sexuelles, toujours lancées par les hommes à l'encontre de leurs collègues féminines, et les interprète comme une modalité de déplacement de l'agressivité des hommes pris dans le système de promotions concurrentiel et comme une forme de contrôle sur les femmes enseignantes.

La dernière partie tente de dégager des perspectives de changement, à la fois dans la recherche et dans la réalité ; à travers l'analyse de l'évolution de la recherche sociologique aux États-Unis qui tend à donner la parole aux enseignantes elles-mêmes plutôt qu'aux responsables administratifs ; à travers l'introduction du concept de « marché du travail interne » pour comprendre les carrières enseignantes féminines dans le premier degré telles que les intéressées en parlent ; à travers le récit, par une enseignante féministe, de sa propre carrière de responsable administrative — et de ses difficultés et de ses espoirs — pour transformer des cursus de formation supérieure dans une perspective féministe.

Ce livre présente le grand intérêt de nous indiquer des voies et des idées dans un champ de recherches encore bien peu exploré dans la sociologie française de l'éducation. Il s'inscrit dans un courant naissant de la sociologie anglo-saxonne qui fait du « genre » le thème central de ses analyses des carrières et du milieu enseignants. Il s'agit de dépasser la manière à la fois marginale et stéréotypée dont cette question est ordinairement traitée et de déterminer les manières spécifiques dont se traduit, dans le milieu enseignant le rapport social de domination entre les sexes.

Mais l'intérêt du livre n'est pas seulement thématique, il est aussi théorique et méthodologique. Car il s'efforce de « tenir les deux bouts de la chaîne » entre une approche interactionniste qui s'intéresse aux significations et aux individus et une approche macro-sociologique qui met en évidence de grandes tendances structurales exerçant leurs contraintes sur ces expériences individuelles. L'usage d'un concept de « niveau moyen » comme celui de « internal labour market », appliqué aux enseignantes de l'enseignement primaire traduit cet effort de mise en relation du « macro » et du « micro ». On trouve le même effort dans la méthodologie qui, partant de données préalables obtenues par les statistiques et d'une théorisation macro-sociologique fondée sur le concept de « reproduction », s'engage dans une analyse en profondeur des micro-processus grâce à des observations ethnographiques, des entretiens approfondis, des histoires de vie et de carrière et même l'auto-réflexion personnelle.

Je ne ferai qu'une réserve : elle concerne ce concept macro-sociologique de « reproduction ». La sociologie féministe n'aurait-elle intérêt à tenir compte des évolutions théoriques de la sociologie de l'éducation ?

S'agit-il uniquement de « reproduction » ou aussi de « production » ? Certes, comme le remarque Sandra Acker, la subordination des enseignantes dans le système scolaire rend difficile une éducation de la génération féminine suivante dans le sens d'une émancipation. Mais les études historiques, tant aux États-Unis qu'en Angleterre, montrent bien que l'école ne se contente pas de reproduire des rapports sociaux entre les sexes existant en dehors d'elle, elle les produit aussi par les normes explicites ou implicites qu'elle définit pour assigner à chaque sexe sa place respective dans le système scolaire, tant au niveau des enseignantes que des élèves. Ainsi l'institution scolaire contribuerait-elle à produire les modalités sans cesse renouvelées par lesquelles se conserve le rapport permanent de domination et d'exploitation des femmes au travail.

Nicole MOSCONI
Université PARIS-X-Nanterre

LECOINTE (Michel), REBINGUET (Michel), 1990. — *L'audit de l'établissement scolaire*. — Les éditions d'organisation : Paris, 193 p.

L'intérêt des « décideurs » pour l'établissement scolaire a pris les sociologues au dépourvu. Avant 1981, la sociologie de l'éducation raisonnait à partir de statistiques nationales et ses interrogations portaient sur

le niveau du système éducatif : l'école favorisait-elle, comme elle le prétendait, la mobilité sociale ou était-elle un instrument de reproduction des inégalités ? L'observation des situations était abandonnée à la psychologie ou à la psychologie sociale, les unités d'enseignement (établissement, zone, bassin...) n'existaient pas. Quand le pouvoir politique, à partir de 1982, a fait de l'établissement scolaire une unité fondamentale pour la gestion du système éducatif, un corps d'intervenants s'est développé dans les MAPPEN, qui a comme fonction d'aider les établissements dans l'élaboration de leur projet. C'est de ce milieu qu'émane le travail de Michel Lecointe et Michel Rebinguet. Ils travaillent tous deux à la MAPPEN de Bordeaux qui a depuis plusieurs années une politique très active en ce domaine et le livre présente une synthèse de la réflexion, à la fois remarquable et utile, mais qui reflète aussi l'état actuel de la science, c'est-à-dire une quasi-totale absence de références scientifiques pour soutenir le travail de terrain.

Il a fallu, en effet, que l'intervention se développe bien avant qu'il existe une théorie constituée du fonctionnement des établissements scolaires. L'équipe de Bordeaux a accompli un important travail pour établir une pragmatique de l'intervention : la définition de l'audit, ses liens mais aussi ses différences avec l'évaluation, sont clarifiés, sa déontologie est fixée : non seulement la confidentialité mais aussi la rupture, une fois le rapport remis, entre l'établissement et ses auditeurs.

Le livre est également précieux pour décrire les étapes de la démarche : la clarification de la demande, la sélection des données pertinentes, l'aller-retour entre la collecte d'informations et sa mise en forme... tout cela est très bien décrit et sera très utile pour aider les opérations qui se développent actuellement.

Au plan scientifique, ce travail illustre aussi l'évolution des rapports entre la science et le terrain qui s'est amorcé depuis une dizaine d'années. La sociologie classique se donnait comme objectif le dévoilement de structures, en général fondées sur des constructions statistiques, considérées comme plus vraies que les contenus de consciences des acteurs sociaux. Une grande partie de son succès a été due à la brutalité de certaines dénonciations, en particulier celles qui concernaient les enseignants. L'aide aux établissements impose une toute autre approche, qui s'inspire beaucoup plus des méthodes compréhensives et phénoménologiques : *le travail d'audit est un travail de clarification, non de révélation. Autrement dit, l'auditeur ne dévoile jamais quelque chose que tout le monde ignorait jusqu'à son intervention. Mais il met les faits en ordre et en perspective* (p. 125).

Cette démarche s'inscrit donc dans une certaine modernité, mais, refusant une sociologie du dévoilement, elle tombe peut-être dans l'excès contraire, qui est de considérer la science comme donnée, et en particu-

lier de ne pas problématiser la notion d'établissement. L'établissement qui est donné par l'évidence empirique est une unité administrative. L'établissement auquel s'adresse l'audit est une formation sociale susceptible de se donner un projet et capable d'influer sur la réussite des élèves. On ne peut pas passer de l'un à l'autre sans autre forme de procès. L'audit a besoin de s'appuyer sur une véritable théorie du fonctionnement des établissements scolaires en tant que formation sociale.

En son absence, le livre se réfère à la théorie générale des organisations qui est développée par François Piettre et qui sous-tend l'action de sa société d'audit TEMSIS. Théorie intéressante mais qui pose des problèmes d'adaptation à la spécificité de l'établissement scolaire : la sociologie des organisations ou l'analyse fonctionnelle savent mal traiter une « production » aussi particulière que la transmission des savoirs, de même qu'elles ne peuvent guère rendre compte de l'originalité des rapports entre adultes et enfants dans une classe ou un établissement... qui sont autre chose que des rapports entre cadres et ouvriers dans une entreprise. Les établissements sont certes aussi des organisations mais un établissement sans savoirs et sans élèves n'est-ce pas, comme le dit une vieille chanson surréalo-estudiantine, « un escalier qui n'aurait pas de marches » ? En outre, dans ce cas, la multiréférentialité de l'évaluation, qui n'est pas polarisée par une définition ferme de l'objet auquel elle s'applique risque vite de tourner à l'éclectisme sans bases.

De proche en proche, cela pose aussi le problème du lien entre les interventions centrées sur l'amélioration du fonctionnement des établissements scolaires et les enjeux globaux du système éducatif. En principe, le projet d'établissement est une méthode de gestion qui, en rapprochant le centre de décision des administrés doit permettre au service public de mieux remplir ses missions. Mais ces missions restent toujours celles d'un service national : égalité d'éducation, accès des élèves aux savoirs généraux, laïcité... Qu'en est-il de ces valeurs dans les préoccupations de l'audit d'établissement ? Il faut bien dire que cette approche souffre d'une certaine myopie qui dépolitise son objet. Il est sans doute de saine méthode de découper le « sous-système » établissement dans le système général de l'éducation mais un établissement peut parfaitement « tourner », parfaitement satisfaire son environnement et creuser les inégalités, ou enfermer les enfants dans des formations particularistes, excessivement adaptées aux besoins économiques ou aux préjugés locaux. Si l'étude du fonctionnement de l'établissement scolaire appelle le développement de connaissances particulières en organisation, le sens politique de cette organisation ne doit pas être oublié et le lien entre le particulier de l'établissement et la généralité du système éducatif doit être pensé.

Plus qu'à l'ouvrage lui-même, ces remarques s'adressent à la période que nous vivons : la demande sociale a débordé la science et les interve-

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-

sion symbolique du « stage initiation » vécu comme rite de passage et d'intégration ; la dimension fantasmatique du « stage frustration » qui introduit la notion d'épreuve ; la dimension ludique du « stage jeu » vécu comme zone intermédiaire d'expérience au sein de laquelle vont se dérouler un certain nombre de « jeux relationnels ».

La troisième et dernière partie constitue l'approche fonctionnelle du stage. Après avoir situé le développement des stages dans le mouvement des formations en alternance, l'auteur propose un certain nombre d'outils et de pistes de travail destinés à favoriser la conception, le fonctionnement et l'exploitation d'un stage pour que celui-ci prenne toute sa signification.

Enfin, il tente de cerner et de définir ce que pourrait être une pédagogie des stages qui s'inspire de la pédagogie du projet en s'appuyant sur l'idée d'un contrat.

Dans un langage simple et précis, nourri de références théoriques variées et de nombreux exemples concrets, P. Pelpel parvient à nous donner une bonne approche des dispositifs de stage, du rôle des formateurs qui y sont impliqués et de la place des stagiaires. Cependant, au terme de la lecture de cet ouvrage, quelques remarques d'ordre essentiellement techniques et méthodologiques peuvent être effectuées. En premier lieu, on pourra noter que l'auteur se place uniquement dans la perspective des seuls stages de formation initiale, malgré un titre qui semble vouloir tout englober.

Il est possible de penser en second lieu, qu'un tel objet de réflexion aurait pu être davantage contextualisé dans ses implications sociales, économiques et politiques. Pourquoi voit-on le stage se développer et devenir de plus en plus un élément charnière de tout processus de formation professionnelle ? Quels sont les enjeux économiques et les choix politiques qui sous-tendent cette option délibérée ? P. Pelpel est passé un peu vite sur les conditions d'émergence de la pratique des stages, étape pourtant nécessaire à l'élaboration d'une analyse précise de la configuration actuelle de la formation professionnelle.

D'autre part, peut-on définir une pédagogie des stages qui cernerait au plus près la singularité des situations, sans expliciter et caractériser le champ d'intervention professionnelle dans lequel il s'instaure ? En effet, P. Pelpel a choisi d'aborder la question du stage de manière générale et ce quel que soit le type de formation. Pourtant, la nature des savoirs et des processus relationnels ne sont pas les mêmes, s'il s'agit d'un enseignant, d'un ingénieur ou d'un hôtelier.

Si c'est assurément vers le type de pédagogie qu'il définit que s'orientent actuellement bon nombre de formateurs, il aurait été intéressant de préciser en quoi justement ce choix prend sa justification dans la singu-

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,

généralement, que par bribes, comment sont traités les 70 millions d'élèves qui chaque jour fréquentent les divers établissements, institutions, universités des douze pays de la Communauté. Un descriptif clair aurait alors suffi à leur fournir les repères nécessaires, une sorte de guide des systèmes éducatifs en quelque sorte.

L'auteur ici est allé plus loin. Dès lors, en effet, que l'on met en parallèle des systèmes, des comparaisons sont inévitables et des questions surgissent qui ont à voir avec les institutions elles-mêmes, les fondements politiques, les valeurs, les perspectives... Francine Vaniscotte les a repérées, identifiées, situées et, sans pour autant prétendre les résoudre, les a signalées afin que son lecteur prenne bien la mesure du fait européen qui, de proche en proche, devient autre chose qu'un agglomérat de structures. Quelque chose essaie de se tisser dont les fils n'ont ni la même nature, ni la même grosseur, ni la même couleur. On sent dans le même temps que l'enjeu est de taille et que des volontés se rassemblent et s'affirment.

Derrière une préface de G. de Landsheere et une introduction qui introduit vraiment, l'ouvrage s'articule en trois parties qui méritent chacune un instant d'attention.

1^{re} partie : les systèmes éducatifs dans les pays de la Communauté Européenne, avec douze pays et douze présentations.

Pour une plus grande commodité d'accès et pour faciliter une lecture comparative (car bien que cet ouvrage ne soit pas à proprement parler un ouvrage d'éducation comparée, il est conçu pour appeler des comparaisons), chaque présentation prend la même forme, celle d'une brève monographie bien ordonnée.

Un encadré fournit des informations brutes sur le pays en question : système politique (républiques, royaumes, monarchies constitutionnelles...), population, PNB, pourcentage du PIB consacré aux dépenses d'éducation (5,8 % en France, 6,9 % aux Pays-Bas...), taux de scolarisation, nombre d'enseignants, taux d'encadrement (20 en Belgique, 35,5 en Espagne...) etc.

Un schéma du système éducatif présente les filières possibles. Trois chapitres abordent successivement les questions :

— de l'organisation administrative, en mettant en lumière les spécificités, les problèmes propres...

— du déroulement de la scolarité : école maternelle, enseignement primaire, etc. Ce chapitre se clôt sur une succincte mais précise analyse de l'auteur qui fait apparaître les grandes orientations, les problèmes à résoudre, les perspectives...

— de la formation des enseignants : ce chapitre aborde une question essentielle mais pourtant souvent laissée dans l'ombre. Ce n'est sûrement pas un hasard, le formateur d'enseignants perce sous l'auteur et c'est tant mieux.

2^e partie : les instances européennes et les organisations internationales. Quarante pages qui éclairent le paysage : La Communauté Européenne, le Conseil de l'Europe, l'OCDE/CERI, l'UNESCO, le BIE...

Quelle est la mécanique de chacune de ces institutions ? Comment se définit son champ de compétences ? Quels sont ses pouvoirs ? Comment se situent les organisations non gouvernementales, professionnelles et syndicales européennes : la société européenne d'éducation comparée, l'association européenne des enseignants, l'association pour la formation des enseignants en Europe, etc ? Comment s'informer : Les réseaux de documentation : EURYDICE, EUDISED, CEDEFOP ?

3^e partie : Les priorités européennes en matière d'éducation.

Sont posés là les problèmes de fond, présentés les conceptions, les programmes. De grands thèmes ont été dégagés, abordés chacun avec méthode :

— *L'égalité des chances* (... l'insertion des enfants de migrants, l'égalité des chances pour les deux sexes, l'éducation des enfants handicapés, la prévention et le traitement de l'illettrisme/analphabétisme).

— *L'amélioration de la qualité de l'enseignement* (innovation, nouvelles technologies, formation professionnelle...).

— *L'enseignement supérieur* (la mobilité des étudiants, le programme ERASMUS, les relations entre l'Université et l'entreprise...).

— *L'idéal démocratique et le citoyen européen.*

Au terme de cette présentation, une fois dégagée au fil de l'ouvrage les spécificités et posés les problèmes, une conclusion générale recentre la réflexion sur ce qui est en fait la vraie question : et demain ?

L'auteur ici s'engage, élabore des scénarios et finalement se découvre : son objectif n'était-il pas de donner à réfléchir, de faire l'état des lieux pour montrer que rien désormais ne sera plus pareil et d'amener son lecteur à prendre part aux mutations qui s'annoncent ? Son souhait n'est-il pas de convaincre qu'il y a du grain à moudre et que chacun a sa part de travail qui l'attend ? Qui connaît Francine Vaniscotte n'en sera pas surpris.

En tout cas, pour ce qui me concerne, et peut-être parce que j'attendais ce livre pour y voir à la fois plus clair et un peu plus loin, je me bornerai, en guise de conclusion, à dire : lu et approuvé.

G. FOUILLADE
Directeur d'École Normale

NOUS AVONS REÇU :

DEMORGON Jacques (1989). — *L'exploration interculturelle. Pour une pédagogie internationale.* — Paris : A. Colin. — 328p.

EILINGTON Julius E. (1990). — *Savoir travailler en groupe. Exercices et documents* — Paris : Les Éditions d'organisation. — 240 p.

ISAMBERT-JAMATI Viviane (1990) — *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes.* — Paris : Éditions universitaires. — 233p.

LADMIRAL Jean-René, LIPIANSKY Edmond-Marc (1989). — *La communication interculturelle.* — Paris : A. Colin. — 319p.

O.C.D.E. (1989). — *Les écoles et la qualité.* — Paris : Auteur. — 155p.

PAIN Abraham (1990). — *Éducation informelle. Les effets formateurs dans le quotidien.* — Paris : L'Harmattan. — 256p.

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

LA PRISE DE FONCTIONS DES PERSONNELS DE L'ÉDUCATION

Colloque de l'AIRPE (Association Internationale de Recherche sur la Personne de l'Enseignant) au CIEP, Sèvres, les 3, 4, 5, 6 juillet 1990.

Le VI^e colloque de l'AIRPE avait pour thème « la prise de fonctions des personnels de l'Éducation ». L'entrée dans le métier est une étape cruciale pour le développement professionnel des enseignants, des formateurs ou des chefs d'établissement ; elle a, en outre, un retentissement immédiat sur les personnes et les structures dont ils ont la charge. Aussi les organisateurs ont assigné à ce colloque trois objectifs :

1) Faire le point sur les conditions et les vécus de la prise de fonction des diverses catégories des personnels de l'Éducation dans les différents pays, membres de l'AIRPE.

2) Intégrer ces données dans les problématiques globales de l'éducation, de la formation et des déroulements de carrière des personnels.

3) Aboutir à des propositions de remédiation, de perfectionnement ou d'innovation des conditions de prise de fonctions.

Les conférences et les travaux en atelier permirent de dégager une problématique de la prise de fonctions que présenta Gilles Ferry en synthèse au colloque. Ce travail est particulièrement important car la

notion de prise de fonctions n'avait encore jamais été étudiée pour elle-même. Or, c'est une notion riche et féconde pouvant permettre le développement de nouvelles recherches sur les professions de l'éducation.

La prise de fonctions est un moment important car elle est un éclairage sur la formation, sur l'ensemble de la carrière. Mais la prise de fonctions, c'est aussi un acte « d'appropriation progressive d'un statut et d'un rôle professionnels ». Acte personnel, aventure personnelle qui se réalisent dans une situation institutionnalisée. Est-ce le début d'une aventure, ce qui provoquerait l'inquiétude mais aussi la jouissance d'entrer dans le monde adulte ? Ou est-ce le refus de l'aventure par le choix de l'enseignant de rester dans l'école ?

Comment, en cette période de crise de l'enseignement, vivre ces contradictions ? Comment assumer personnellement cet acte de la prise de fonctions ?

Les différents conférenciers apportèrent à la fois leurs interrogations et leurs réponses au problème de la prise de fonctions.

De Landsheere dressa un panorama des recherches effectuées dans le domaine, montrant la perennité de certaines difficultés rencontrées par les enseignants débutants. Pour André de Pérétti, c'est une période de paradoxe, de « présence-distance », où il faut aider l'enseignant à réguler cette nécessaire « présence-distance ». Nicole Mosconi montre toutes les embûches que doit surmonter l'enseignant débutant, ce qui ne va pas sans dégâts. La profession enseignante est le seul métier, nous dit Michael Hüberman, où l'on mette le novice inexpérimenté dans la situation la plus complexe. Aussi n'est-il pas inutile d'aller voir comment s'opère la prise de fonctions hors des métiers de l'éducation. Pierre Caspar donna un témoignage d'une formation à la prise de fonctions de banquiers, organisée par le CNAM.

En définitive, la prise de fonctions n'est-elle pas ce moment favorable, intermédiaire, où l'on pourrait concevoir un suivi de la formation initiale qui soit l'amorce d'une formation continue ?

André LOUVET

Chargée de recherche à l'INRP

ENSEIGNER L'HISTOIRE, LA GÉOGRAPHIE, LES SCIENCES SOCIALES : QUELLE(S) FORMATION(S) POUR QUEL MÉTIER ?

Cinquième colloque national sur les didactiques de l'histoire, la géographie et les sciences sociales qui s'est tenu les 14, 15 et 16 mars 1990 à l'INRP.

C'est sous ce titre qu'ont été organisées les diverses phases du Colloque (1). Une importante documentation avait été envoyée aux participants deux mois à l'avance avec l'ordre du jour : ils avaient en particulier reçu une introduction problématisée aux travaux de tous les ateliers, commissions et groupes.

Le mercredi matin a été réservé, après l'ouverture des journées par Madame F. Dugast, Directeur de l'INRP, et quelques rappels ou consignes donnés par les responsables (L. Marbeau et F. Audigier, chercheurs à l'INRP), à une table ronde « Enseigner l'histoire, la géographie, les sciences sociales : un métier. Quel métier aujourd'hui ? » Sont intervenus trois universitaires, Guy Berger, psychologue, Jean-Michel Chapoulie, sociologue, Henri Moniot, historien, et Jean Maréchal, IA-IPR d'histoire et géographie. Un débat avec les participants a suivi cette table ronde. Il s'agissait, pour le groupe d'organisation du colloque, d'introduire devant les deux cent dix participants (professeurs, professeurs-formateurs, professeurs-formateurs-chercheurs, IPR, IGEN et universitaires) des réflexions diverses et complémentaires venant de spécialistes des sciences sociales et d'un IPR d'histoire et géographie, et de leur permettre de poser des questions.

Dès le mercredi après-midi ont été proposés neuf ateliers, des commissions de réflexion sur les compétences liées au métier de professeur. Huit d'entre eux ont été animés par des professeurs-chercheurs et formateurs, le dernier étant pris en charge par des universitaires et un responsable de MAFPEN.

1. Pour les enseignants, exprimer un programme, un sujet d'étude, une séquence, en termes d'objectifs.
2. Proposer aux élèves une séquence, un sujet d'étude, en termes d'objectifs.
3. Définir des itinéraires pédagogiques autour de notions-clés.
4. Choisir et utiliser les documents.
5. Observer les élèves.
6. Analyser et réguler sa pratique professionnelle.
7. S'insérer dans un travail d'équipe.
8. Elaborer des procédures d'évaluation.
9. Suivre l'évolution du champ disciplinaire.

La seconde journée a été organisée de la même façon : exposés le matin, ateliers l'après-midi après une ultime allocution.

(1) L'ensemble des textes et les comptes rendus des diverses commissions font l'objet d'une publication de l'INRP : « cinquième colloque sur les didactiques de l'histoire, la géographie, les sciences sociales : Actes du colloque (14, 15 et 16 mars 1990), parution fin 1990.

Compte tenu de leurs compétences professionnelles et afin d'ouvrir l'information et la réflexion sur la formation des professeurs dans quelques pays de l'Europe de l'Ouest (nous avons eu l'intervention d'un professeur de l'université de Londres, Norman Graves, en 1989) et sur les recherches en cours dans le cadre de la « Mission de recherche sur la Formation aux Didactiques des Enseignants par la Recherche » (MFPR) sont intervenus :

1. Joop Toebes (Nimègue, Pays-Bas) : Enseignement de l'histoire et formation des enseignants dans trois pays européens.
2. Hartwig Haubrich (Freiburg, rfa) : Formation des professeurs à la didactique de la géographie.
3. Peter Schuster (Berlin, RFA) : La formation des enseignants chargés de la formation civique et politique.
4. Lucile Marbeau (Paris, France) : Schéma expérimental-MFPR de formation des enseignants aux didactiques par la recherche (histoire, géographie, sciences sociales).

Ces interventions ont chacune été suivies de brèves discussions avec les participants.

En début d'après-midi, Charles Hadji, professeur de psychologie à l'UER des Sciences de l'Éducation de l'Université de Lyon-II, a fait le point de façon générale sur « stratégies et modèles de formation ». Puis aussitôt les participants se sont répartis dans les ateliers qu'ils avaient choisis. Compte tenu de leur situation dans l'enseignement, le groupe 1 a été majoritairement formé par des professeurs d'École Normale, l'atelier 2 par des professeurs et des professeurs-formateurs de CPR et de MAFPEN, quelques IPR et universitaires. Le troisième a réuni des formateurs particulièrement intéressés par les stratégies d'alternance ; le quatrième a groupé des universitaires, ipr et professeurs-formateurs.

1. Formation aux didactiques des enseignants de l'école élémentaire.
2. Formation aux didactiques des enseignants du secondaire et du technique.
3. Les stratégies d'alternance dans la formation professionnelle des enseignants.
4. Recrutement et validation de la formation des enseignants.

Le vendredi matin, dernière phase de travail du colloque, a permis de donner la parole à Georgette Nunziati spécialiste de l'évaluation. Un vaste débat s'est ouvert, ponctué par les interventions prévues de professeurs-chercheurs-associés à l'IRNP.

1. Évaluation des processus.
2. Évaluation des produits.
3. Outils d'évaluation de la formation.

Après chaque demi-journée de travail, le rapporteur de chaque atelier ou groupe de travail a remis un court rapport à F. Audigier qui avait

bien voulu se charger de réaliser une synthèse sur les travaux de ce cinquième colloque, en fin de la dernière matinée.

Enfin, un buffet amical a groupé les participants qui l'avaient souhaité. Cette manifestation conviviale, inaugurée déjà en 1989 après le quatrième colloque, a été le moment de prises de contact, de discussions, d'échanges d'adresses. C'est un moment important tant pour les participants que pour les organisateurs : celui d'apprendre de façon informelle les réactions des uns et des autres.

Important de le savoir pour organiser le sixième colloque international qui aura lieu à l'IRNP les 13, 14 et 15 mars 1991. L'ordre du jour n'en est pas encore arrêté définitivement ; mais il est dès maintenant possible de situer le créneau didactique : « Analyser et gérer les situations d'enseignement-apprentissage ».

L. MARBEAU

Maître de recherche

Responsable de la MFPR-IRNP

ENSEIGNER : UN NOUVEAU MÉTIER

VI^e colloque de l'association « Éducation et devenir » qui a eu lieu à Lyon du 23 au 25 mars 1990.

Les exposés introductifs des professeurs René Rémond et Philippe Meirieu ont mis en évidence la nécessaire mutation d'un métier dont on a souvent dit qu'il était en crise alors qu'en réalité il est confronté à un formidable défi social.

Il est sans doute parfois difficile de se détacher d'un système qui nous a formés, mais on ne saurait nier les changements intervenus dans cette profession alors que l'enseignant n'est plus le seul dispensateur de savoirs, alors qu'il n'a plus affaire à une élite sélectionnée mais est confronté à un enseignement de masse au sein duquel la pédagogie traditionnelle est inopérante. Cette mutation professionnelle, nombre d'enseignants l'ont vécue ou la vivent comme une rupture de contrat.

L'attitude des adolescents face à ce métier témoigne pour le moins d'une certaine perplexité : si un lycéen sur trois se déclare intéressé par les métiers d'éducation, un sur douze seulement se dit intéressé par l'enseignement ! (Enquête réalisée par le magazine *Phosphore*). Ne payons-nous pas là le prix de certains schématismes médiatiques alors qu'il est urgent de relever le défi social que constitue l'enseignement de masse ?

Parce que « tout apprentissage doit être une réponse » (1), que tout apprenant n'est pas un simple récepteur ou réceptacle mais un « constructeur de savoir » (1), parce qu'il n'est pas deux personnes apprenant de la même manière, il faut d'une part en finir avec le mythe identitaire et d'autre part former un enseignant « entraîneur » (1), qui entraîne l'élève à être « demandeur de savoirs », « constructeur de savoirs », « stratège » (1) dans l'utilisation de ces savoirs.

Les ateliers qui se sont tenus lors du colloque rendent compte de ces données, qu'il s'agisse de réfléchir sur la formation initiale et continue des futurs enseignants dans le cadre des IUFM, de resituer l'acte d'évaluer dans le cadre d'un apprentissage centré sur l'élève au lieu d'en faire une simple mesure, de travailler sur le difficile problème de l'interdisciplinarité en essayant de faire émerger des compétences généralisables, transférables, sans perdre de vue que tout apprentissage est apprentissage disciplinaire ; qu'il s'agisse d'aborder la délicate reconstruction des programmes qu'on ne peut continuer à définir par sédimentations successives ; qu'il s'agisse enfin de rappeler l'importance du travail de l'enseignant au sein d'une équipe et dans de nouveaux réseaux relationnels de savoirs et de pouvoirs.

Si les certitudes permettent d'envisager des actions immédiates urgentes, des interrogations demeurent et témoignent des enjeux de la réflexion : si enseigner est un métier relevant de compétences professionnelles, ce métier ne saurait se réduire à la connaissance des contenus et des techniques. Il relève aussi d'une éthique. Comment, en effet, être enseignant aujourd'hui, confronté à l'enseignement de masse, sans faire le pari de l'éducabilité de tous ? Mais cette éthique, est-elle objet de formation ?

D'autre part, comment tenir la balance entre la part du méthodologique et la part des contenus disciplinaires ? Enfin — question douloureuse — la scolarisation sous sa forme actuelle est-elle le meilleur moyen pour former des jeunes ?

Autant de questions difficiles, questions dont les enjeux de tous ordres sont considérables. La prise de conscience de ces enjeux n'est pas allée sans l'émergence d'inquiétudes concernant notamment les IUFM. Y aura-t-il des professionnels de la formation récusant les formateurs de terrain ? Étant donné la pénurie d'enseignants, ne court-on pas le risque d'une formation à deux vitesses... l'une, privilégiée, pour les « reçus au concours », l'autre, de fortune, pour les remplaçants recrutés à la hâte ?

(1) Ces expressions sont empruntées à l'exposé introductif de Philippe Meirieu.

Inquiétudes aussi concernant les procédures certificatives qui restent trop souvent en contradiction avec les procédures innovantes. Si rien ne change, l'innovation risque d'échouer....

Inquiétudes enfin concernant le « pédagogisme ambiant », inquiétudes qui pourraient paraître paradoxales ! Les participants au colloque ont rappelé la nécessaire lucidité face à une sacralisation excessive des outils pédagogiques qui tend à s'installer. Il n'est peut-être pas inutile de rappeler que la pédagogie est affaire de valeurs autant que de techniques, et que parler de « métier d'enseignant » ce n'est pas oublier ces valeurs, qu'il n'y a pas de recette miracle, de « modèles », mais des approches plus ou moins pertinentes des problèmes face auxquelles il convient d'être critique sans tomber dans l'attentisme, qu'« il nous reste à inventer une éthique de la communication pédagogique résistant au dogmatisme » (1).

Marie-France BOIREAU
Éducation et Devenir - Bordeaux

LES NOUVELLES FORMES DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE EN ÉDUCATION AU REGARD D'UNE EUROPE EN DEVENIR

Colloque international francophone de l'AIPELF (Association Internationale de Pédagogie Expérimentale de Langue Française)/AFIRSE (Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation) qui s'est tenu à Alençon du 24 au 26 mai 1990.

À ce colloque présidé par M. J. Ardoino (Université Paris-VIII) et G. Mialaret (Université de Caen), responsables scientifiques, cent vingt-neuf personnes représentant huit pays (cinq européens, deux américains, un africain) ont participé.

Le plus souvent « les rencontres » de travail, scientifiques ou autres, sont assez impressionnantes par la lourdeur des « rituels » qu'elles mettent en œuvre comme par la difficulté à innover qui s'y associe généralement (2).

(1) Philippe Meirieu.

(2) Actes du colloque p. 5 ; « En guise de préface » in BARBIER (R.), *La recherche-action dans l'institution éducative*. — Paris, Gauthier Villiers, Paris, 1977.

Les organisateurs ont souhaité s'écarter délibérément de cette « reproduction » compulsive (1) afin de réserver la plus grande part du temps au débat scientifique.

Le programme qui prévoyait une proportion de quatre-vingts pour cent du temps réservé aux débats, a été respecté (2).

A cet effet, les organisateurs ont :

— Envoyé le texte des communications qui lui étaient parvenues (47 sur 50) aux participants inscrits, avant la date du colloque.

— Réparti ces communications au sein de trois ateliers afin de donner une cohérence interne aux débats, sans perdre de vue leurs articulations.

LES TROIS ATELIERS

Atelier 1 — Animateur J. Ardoine (Université Paris-VIII)

Problématique : L'atelier s'est proposé tant à travers des confrontations d'approches et de méthodes qu'à partir d'interrogations épistémologiques plus fondamentales de contribuer à une meilleure articulation des formes d'intelligibilité du *psychique* et du *social*, quand il s'agit des *situations* et pratiques éducatives.

Les débats ont mis en évidence l'insuffisance, dans un tel contexte, de contributions disciplinaires ajoutées les unes aux autres, le deuil nécessaire d'une langue unique, très disciplinaire qui ne conduirait, en réalité qu'à une vision unidimensionnelle (3).

La nécessaire distinction entre démarches *praxéologiques* et celles orientées vers l'*optimisation de l'action*, l'*aide à la décision* ont été discutées.

Le rôle privilégié des *langages* et des *représentations* dans l'élaboration des projets individuels et collectifs, l'implication des auteurs dans les situations qu'ils façonnent en retour — *temporalité, sens* — ainsi que la contribution de l'*herméneutique* à ces élucidations ont nourri les débats et mis en lumière l'approche multiréférentielle.

Atelier 2 — Animateur G. Mialaret (Université de Caen)

Problématique : Cet atelier s'est intéressé aux problèmes éducatifs eux-mêmes dont il a discuté les aspects si variés au travers des communications qui étaient proposées.

Ont été aussi étudiées :

— les facettes de l'acte éducatif : processus d'éducation de l'individu ;

(1) *Id.* actes, p. 5.

(2) Cinq demi-journées et une table ronde en soirée.

(3) Cf. H. MARCUSE.

— les dimensions de l'action éducative, conduisant par leur complexité à la nécessité de l'analyse multiréférentielle que professe J. Ardoino (1) ;

— l'acte éducatif et ses composantes culturelles et, enfin,

— l'éducation et la communication internationale.

De très intéressantes communications ont été présentées, relatives aux méthodes quantitatives, qualitatives et à leurs rapports, ainsi qu'à « la communication », à l'apport des technologies nouvelles dans ce domaine, etc.

Atelier 3 — Animateur G. Berger (Université Paris-VIII)

Problématique : G. Berger distingue trois lignes de force dans les thèmes de cet atelier :

— L'impossibilité radicale, de nature épistémologique, de la prévision dans les champs sociaux et politiques, l'objet du champ anthropo-social étant « un ensemble de sujets caractérisés par leur pouvoir de négativité ».

— L'irréductibilité du temporel et de « l'historique à la pensée sérielle que représente le modèle de la planification et de la gestion ».

— « La nécessité absolue de dégager le champ éducatif d'une conception purement instrumentaliste, qu'il s'agisse d'une instrumentalité par rapport à la croissance économique, aux transformations technologiques ou même par rapport à des nouvelles conceptions juridico-morales de la citoyenneté » (2).

De nombreuses communications ont été réalisées dans l'optique de la construction européenne.

Autre innovation du colloque : les Actes — y compris les débats — ont été réalisés en « temps réel ». Un exemplaire a été remis à chaque participant au moment de son départ (3).

Jean-Michel VIGNAUD
Chargé de recherche à l'INRP

(1) Cf., en particulier J. ARDOINO, Problématique de l'Atelier 1 et « Les postures (ou impostures) respectives du chercheur, de l'expert et du consultant », Actes du colloque, pp. 15-21.

(2) Cf. G. BERGER, Problématique de l'Atelier 3, Actes du colloque, p. 111.

(3) Un volume des Actes paraîtra en librairie, aux éditions MATRICE-ANDSHA, fin juin 1990.

POUR UNE INTERACTIVITÉ ENTRE LA RECHERCHE ET LES ENSEIGNANTS

Colloque organisé par le Centre de Documentation Recherche à l'INRP le 18 mai dernier.

Trois parties composaient cette journée :

— Un état des lieux des connaissances actuelles en matière de diffusion des savoirs en éducation : résultats d'enquête par C. Gambart, C. Eteve, R. Ouzoulias et R. Gaillot. Témoignages de praticiens par O. Veslin, M. Bru et S. Laurent.

— Deux commissions :

- le point de vue des professionnels de la documentation,
- mise en pratique des recherches : aspect international, par Michaël Hüberman.

— Une table ronde : « Comment améliorer la circulation de l'information en éducation : présidée par J.-M. Croissandeau, elle réunissait MM. Berger, Dornel, Hassenforder, Hébrard, Migeon, de Peretti, F. Roux.

Des stands sur les ressources de l'inrp complétaient ce colloque : banques de données, publications.

Pour en savoir plus, consulter le n° 21 de « Perspectives documentaires en éducation » dans lequel G. Pastiaux retrace les grandes tendances de cette réflexion, et les rubriques « Chemins de Praticiens » parues dans cette revue depuis le n° 15.

Christiane ÉTÉVÉ

Chargée d'études documentaires
Centre de Documentation Recherche (INRP)

RECHERCHES EN ÉDUCATION ET FORMATION : CONTRIBUTION A UN BILAN ET PERSPECTIVES

Premières rencontres internationales du réseau REF (Recherche en Éducation et Formation de langue française) (1) qui eurent lieu au CNAM (Conservatoire National des Arts et Métiers), du 6 au 8 mars 1990.

(1) Président : Prof. Michel Plourde, vice-président de l'Université de Montréal (Canada). Secrétariat général : J. Colomb, INRP, 29 rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 5.

Le Réseau REF est un lieu d'interface entre l'éducation, la formation initiale et la formation continue, entre les chercheurs, les praticiens et les décideurs, entre les divergences des systèmes nationaux, dans le cadre de la coopération internationale de langue française.

Les rencontres de mars se proposaient de faire l'analyse des recherches et des pratiques existant en éducation et en formation, de confronter celles-ci avec les demandes des praticiens et les attentes des décideurs.

L'atelier qui avait pour thème « La recherche en éducation et en formation » et était animé par J.-M. Barbier, professeur au CNAM, a mené sa réflexion à partir des témoignages de formateurs, de décideurs et de chercheurs, provenant en majorité des pays européens francophones et du Canada, et exerçant leur activité plus fréquemment dans le secteur privé de la formation des adultes que dans le cadre de l'Éducation nationale.

Si la recherche et ses interactions avec la formation et la décision fut le thème principal de l'atelier, le formateur en fut le personnage central.

En préambule l'importance de la formation dans le monde actuel où le marché de l'emploi est en perpétuelle mutation et la compétition intense a été soulignée. « La formation est le lieu où se gagne la compétence. » Nécessité de mettre en valeur les « ressources humaines ».

En accord avec ce contexte, ces dernières années, les métiers de l'éducation et de la formation se sont complètement transformés, évoluant vers un plus grand professionnalisme, une finalisation plus forte, contraints de s'adapter à de nouveaux publics, de nouveaux besoins, de nouvelles tâches.

Le formateur, traditionnellement transmetteur de messages, tend à devenir un gestionnaire de l'apprentissage, à gérer les éléments de la situation d'apprentissage de façon à « faire apprendre ». La formation de l'enseignant évolue dans le même sens (voir rapport Bancel). M. Hübermann développe même l'idée d'« enseignant-ressource ».

Ce nouveau rôle joué par le formateur suscite une nouvelle attente de la formation qu'il reçoit. Elle ne doit plus être normative mais au contraire l'aider à analyser les situations d'enseignement et à construire de nouveaux modèles de formation, ce qui entraîne de très importantes conséquences.

La formation part des situations vécues et donne au formateur, à l'enseignant, des grilles de lecture pour ainsi dire, lui permettant de dégager le sens et les résultats des situations d'apprentissage et de sa pratique et de moduler son action selon ses objectifs. Par accumulation, réflexion, mise en ordre, comparaison, le formateur, qui a déjà reçu un solide bagage universitaire, théorisant son expérience, parvient à se constituer son propre savoir, qui a son domaine de légitimité propre à côté du savoir théorique (dont il s'est d'ailleurs aidé) et qui épouse mieux la réalité sur laquelle il travaille.

L'efficacité d'un savoir proche de la réalité a été exprimée à plusieurs reprises. La MAFFEN de Grenoble apporte aux équipes porteuses d'un projet d'établissement une formation sur mesure, sur les lieux mêmes de leur travail, permettant ainsi des retombées maximum pour la qualité de l'enseignement. Cl. Lessard, de l'université de Montréal, après avoir insisté sur la nécessité d'articuler la formation continue sur la formation initiale et après avoir souligné le haut niveau de formation atteint par les candidats enseignants québécois à l'université et dans les centres de formation, défend l'idée d'une formation continue qui aurait lieu au sein du milieu professionnel à la manière des médecins qui la trouvent dans le milieu hospitalier.

Ces démarches résolument actives exigent de la part des formateurs une grande adaptabilité. Ils doivent sans cesse ajuster leur action aux circonstances. Non seulement il leur est demandé beaucoup de compétence professionnelle mais encore ils doivent connaître leur propre mode de fonctionnement en situation d'enseignement, pouvoir prendre du recul et modifier leur comportement.

Aussi sont-ils portés naturellement vers l'innovation. Un chef d'entreprise, misant totalement sur la formation, a même souhaité qu'ils anticipent l'innovation. Aussi investissent-ils fréquemment la recherche.

Pas plus que le formateur le décideur ne peut se passer de la recherche pour mettre en œuvre de façon satisfaisante pour le corps social les directives officielles. Les résultats de la recherche lui permettent même d'atténuer les initiatives, qui peuvent être chaotiques, émanant des ministres qui se succèdent. Les décideurs sont des gestionnaires et non des politiques. Malgré ces côtés positifs, les sources de malentendus entre décideurs et chercheurs sont nombreuses : langage jargonnant des chercheurs, rapport au temps différent entre les deux types de partenaires, objectifs autres (les uns sont pressés par l'action et la nécessité ; les autres veulent avant tout connaître et produire un travail fiable). Le décideur souhaiterait être mis régulièrement au courant de l'avancement des recherches et avoir affaire à des chercheurs dont la proximité du terrain grâce à des activités d'enseignement les préserverait de conclusions trop théoriques. Malgré les ombres persistantes ces rencontres ont fait apparaître une reconnaissance du chercheur par le décideur.

Le chercheur en éducation est placé dans une situation ambiguë. Il jouit du prestige qui s'attache à l'université ou à un institut de recherche mais un investissement trop important dans l'enseignement qu'il a pourtant la tâche de connaître, peut être dommageable à sa carrière de chercheur. Outre l'aide scientifique les formateurs et les décideurs attendent de lui qu'il fasse évoluer les méthodes et les contenus vers une plus grande démocratisation de l'enseignement, qu'il facilite la communication et les échanges parce qu'il sait dégager les attentes.

Dans cette optique le chercheur n'est plus seulement un producteur de savoir ; il est aussi un acteur social.

Si l'idée que la recherche sur l'éducation et la formation appartient en priorité aux enseignants et formateurs est apparue, l'idée de pouvoir être tour à tour chercheur, enseignant formateur, décideur a été défendue comme source de compréhension des charges et des limites des rôles et comme source d'enrichissement, à condition de bénéficier d'une solide formation scientifique et de savoir à tout moment comment on se situe(1).

Michèle TOURNIER
Chargée d'études à l'INRP

LA FORMATION ET LES DÉBOUCHÉS PROFESSIONNELS DES LICENCIÉS EN ÉDUCATION

Séminaire international organisé par le Collège de Pédagogie, Faculté de Philosophie et de Lettres, UNAM (Université Nationale Autonome de Mexico), 18-24 février 1990.

Ce séminaire international a mis en place un projet de recherche en coopération intercontinentale (Amérique latine et Europe) sur une étude comparative de la formation et des débouchés professionnels des licenciés en éducation, associant les Facultés, Écoles, Départements de Sciences de l'Éducation ou Collèges de pédagogie de huit universités d'Amérique latine, trois du Mexique (UNAM de Mexico, Université Autonome de Tamaulipas, Université Autonome de Baja California), deux d'Argentine (Buenos-Aires et Cordoba), deux du Brésil (Minas Gerais et *Pontificia Católica* de Sao Paulo) et une d'Uruguay (Montevideo), et deux universités européennes, département de Pédagogie et Didactique de Bellaterra à Barcelone (Espagne) et IFEF (Institut de Formation des Enseignants et Formateurs) de Paris-VIII (France).

Ce projet a été présenté conjointement et dans différents groupes de travail par une délégation de l'UNAM composée des *maestras* Patricia Ducoing-Watty, Teresa Pacheco et Ofelia Escudero et par Danielle Zay, Maître de Conférences, IFEF, Paris-VIII (directeur : Guy Berger), au cours de deux colloques internationaux, qui se sont déroulés en France,

(1) Les Actes de l'atelier seront publiés prochainement. S'adresser à Cl. Ouzilou, AFPA, 13 place de Villiers, 93108 Montreuil Cedex.

en mai 1990, celui de l'AFEC (Association Francophone d'Éducation Comparée) sur *la coopération en éducation - nouveaux contextes, nouvelles perspectives*, du 17 au 20 mai au ciep (Centre International d'Études Pédagogiques) de Sèvres, et, celui de l'AFIRSE (Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation) ex-AIPELF (Association Internationale de Pédagogie Expérimentale de Langue Française) sur *Les nouvelles formes de la recherche en éducation au regard d'une Europe en devenir*, du 24 au 26 mai 1990, à Alençon. La *maestra* Patricia Ducoing-Watty a, notamment, présenté la démarche et les choix méthodologiques du projet, à la Table Ronde sur les *épistémologies et les méthodologies de la recherche en éducation*, TR réunissant huit universitaires issus de six pays, dont Jacques Ardoino, qui avait lancé la participation de l'équipe française à Mexico en 1988.

Le séminaire international de février 1990 a permis de comparer et de discuter les travaux de recherche effectués par les participants en relation avec les thèmes du projet et d'aboutir à une redéfinition des modèles théoriques et méthodologiques, des parties à traiter, des modes d'évaluation, à une répartition des tâches entre les équipes et à l'établissement d'un calendrier de réalisation.

L'analyse des formations existantes, des curricula, a été envisagée dans une perspective *multiréférentielle* (J. Ardoino), qui réintègre la perspective historique d'élaboration de la discipline, conçue comme construction sociale, conflictuelle, entre différentes instances, politiques, économiques, éducatives, de marché du travail, etc.

Le choix d'une approche de la discipline comme construction sociale a conduit à privilégier des modes de travail de type ethnométhodologique, tout en conservant, dans la perspective multiréférentielle, la pluralité des regards, des démarches et des instruments (quantitatifs et qualitatifs).

La perspective comparatiste a été approfondie : qu'est-ce qui devait être l'objet d'une comparaison ? Sous quelle forme s'effectuerait celle-ci ? Le manque de recherches antérieures sur la construction des disciplines dont relèvent les formations objets de l'étude a imposé une méthodologie d'élaboration progressive, se fondant initialement sur la base concrète des cas nationaux — et même locaux pour le Mexique où les disparités sont grandes entre les États — pour dégager de ceux-ci les critères par rapport auxquels les comparaisons s'avéreraient pertinentes. Par exemple : prendre pour point de départ, dans chaque pays, le moment d'*institutionnalisation* de la discipline : création d'un collège de *pédagogie*, d'un cursus de *sciences de l'éducation*, etc. ; délimiter, à partir de l'objet ainsi repéré, des périodes d'évolution, de rupture, etc. ; sur la base de ces études locales ou nationales, comparer, dans plusieurs pays, les diverses modalités d'institutionnalisation, des évolutions convergentes, mais qui ne se situent pas nécessairement entre les mêmes dates, des choix différents pour répondre à des problèmes semblables, etc.

Le projet comprend trois volets de recherche :

— la construction de la discipline de formation, pédagogie et/ou sciences de l'éducation, qui a engendré l'existence des curricula existants, à partir d'un choix d'axes d'influence : processus de centralisation/décentralisation, politiques éducatives nationales, régionales, locales ; importation de modèles étrangers, par exemple, à une époque, la technologie des États-Unis ; le rôle des syndicats, des associations d'enseignants, de la communauté scientifique ; mécanismes de régulation et de légitimation.

— L'analyse des curricula existants sous un triple angle de comparaison : la présentation formalisée, descriptifs de formation proposés aux étudiants ; les représentations des formateurs ; les représentations des formés.

— Activités et débouchés professionnels des diplômés en éducation. Trois axes d'articulation sont identifiés auxquels pourraient correspondre des modalités respectives de formation : le rapport entre pratiques attendues — donc préparées par des formations auxquelles elles donnent naissance — et pratiques réelles ; la reconnaissance sociale de la profession : représentation que s'en font les différents groupes sociaux : employeurs, associations professionnelles ; les conditions du marché du travail, l'ensemble des situations qui définissent l'exercice de la profession.

La logique de production et de fonctionnement des systèmes de formation aux professions de l'éducation sera recherchée dans l'analyse comparative des conditions historiques de constitution de la discipline aboutissant à la définition des curricula actuels, des traits caractéristiques de ceux-ci et de l'évaluation de leurs résultats sur le marché du travail dans les différents pays d'Amérique latine participant au projet.

Une telle analyse comparée entre plusieurs pays pourrait permettre de proposer des points d'appui pour des réformes visant une meilleure adaptation entre formations et demandes sociales.

Le compte rendu du séminaire international de février 1990 est en cours de publication à l'UNAM de Mexico.

Danielle ZAY
Maître de Conférences IFEF

COOPÉRATIONS INTERNATIONALES EN ÉDUCATION. NOUVEAUX CONTEXTES, NOUVELLES PERSPECTIVES

Colloque annuel de l'AFEC (Association Francophone d'Éducation Comparée) (1) au CIEP du 17 au 19 mai 1990.

Le Colloque de l'AFEC a réuni cette année des représentants d'une part de 25 pays différents et d'autre part des organisations internationales. Deux grandes commissions se sont constituées : le groupe de travail « Nord-Sud » et le groupe de travail « Europe ».

Dans le groupe « Nord-Sud », il a été longuement question de la coopération dans l'espace francophone à la suite du « Sommet de Dakar » (mai 1989). A ce sommet, la communauté francophone s'est déclarée prête à privilégier l'enseignement des langues et cultures locales par rapport au français là où les états membres le demanderaient. En effet, les états africains, tout en ayant l'impression d'un désinvestissement des pays riches à leur égard, souhaitent que la coopération s'établisse sur d'autres bases plus égalitaires, sur un plan d'échange. Ils estiment qu'ils ont aussi quelque chose à apporter : l'immense variété des situations qu'on rencontre en Afrique peut servir de laboratoire pédagogique et promouvoir la connaissance (ex. : en formation des adultes).

Le développement de la recherche en éducation est l'un des problèmes les plus préoccupants. Celle-ci intéresse peu les gouvernements en place. Les recherches sur l'Afrique sont souvent entreprises par des non-Africains. Les équipes locales sont généralement mal formées, sous-équipées et difficiles à identifier. A la coopération par voie officielle, qui n'aboutit à rien, il est préférable d'encourager une coopération non gouvernementale, régionale ou locale, d'association à association, soit des pays en voie de développement entre eux (collaboration sud-sud), soit avec les pays du nord. Plusieurs expériences de collaboration nord-sud et sud-sud sont en train de se constituer (ex. le réseau AREA).

Le groupe de travail « Europe » a traité de différentes modalités de coopération existant dans ces pays caractéristiques, problèmes.

On assiste à une évolution des États-nations jaloux de leurs prérogatives en matière éducative vers une ouverture aux courants supranationaux (ex. : les programmes européens).

Une grande place a été consacrée aux problèmes des pays de l'Est : Tchécoslovaquie, Hongrie, Pologne, Roumanie. Aux anciennes structures qui ont disparu, succède souvent le vide et des propositions qui

(1) Siège de l'AFEC : CIEP, 1 avenue Léon Journault, 92310 Sèvres.

rappellent le passé. La Hongrie estime se trouver dans la même situation que les Occidentaux en 1945 où tout était à reconstruire et voudrait bénéficier de l'expérience acquise alors par ces pays, mais sur un pied d'égalité. La notion de Mitteleuropa serait, semble-t-il, une notion transitoire et les intervenants se sont inscrits dans un cadre résolument européen. Des propositions inscrites, réalisables par l'AFEC, ont été émises (réunion d'experts, fourniture de modèles pédagogiques, traduction d'ouvrage...).

Dans les deux groupes le problème des langues est revenu souvent, soit comme un obstacle à une coopération fructueuse entre les pays, à des études profitables à l'étranger, soit comme la crainte de l'hégémonie de certaine(s) d'entre elles, destructrice(s) des autres (en Europe, en Afrique...).

Dans la promotion de la coopération internationale l'éducation comparée a un grand rôle à jouer : dans la connaissance des problèmes et dans l'apport de solutions concrètes. Pour J. Schriewer, professeur à l'Université de Francfort, il est d'activer les prises de conscience pour arriver à un niveau international et contribuer ainsi à la construction sémantique d'une société mondiale.

Michèle TOURNIER

Chargée de recherches à l'INRP

LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DANS LES ANNÉES 90

XV^e conférence de l'ATEE (Association pour la Formation des Enseignants) qui s'est tenue du 26 août au 1^{er} septembre à Limerick en Irlande.

Le thème retenu avait attiré un grand nombre de personnes : plus de 400 enseignants provenant de 22 pays différents ont participé à de très riches débats ; la présence de nombreux enseignants venus des pays de l'Est a été particulièrement appréciée.

Après le discours d'ouverture prononcé par Madame Mary O'Rourke, ministre de l'Éducation d'Irlande et une courte adresse du président de l'ATEE, David Hellawell, le thème général de la conférence a été présenté par le professeur John Coolahan qui, en substance, souligna la nécessité d'une formation plus cohérente des enseignants de tous niveaux face aux changements qui affectent l'éducation en Europe et aux défis qu'ils nous proposent.

Le travail du congrès s'est ensuite distribué en trois ordres principaux d'activités : conférences plénières, communications complémentaires et poursuite des travaux des groupes permanents.

Les conférences plénières ont permis d'entendre David Coyne, de la CEE, évoquer l'urgence pour l'Europe de demain de valoriser toutes ses ressources humaines, grâce à une formation de qualité fondée prioritairement sur l'innovation et la créativité. John Lowe, de l'OECD, insista, pour sa part, sur le rapport entre la qualité de la formation des enseignants et la qualité de la formation que recevront nos jeunes dans nos établissements scolaires ; enfin David C. Smith, de l'Université de Floride, nous décrivit les efforts entrepris aux États-Unis pour y rencontrer les exigences d'une formation cohérente des enseignants pour éluder le risque toujours récurrent d'une éducation duale qui favorise l'émergence de l'inadaptation et des conflits sociaux.

Parmi les communications complémentaires, trop nombreuses pour être rappelées ici dans leur totalité, on pourrait épingler la restructuration du contexte de la formation des enseignants (P. Hogan), la recherche d'une politique cohérente entre les institutions de formation des enseignants et les écoles primaires et secondaires (J. Alban Metcalfe), une étude comparée de la formation professionnelle des enseignants en Europe (H. Vonk, Pays-Bas), la recherche d'un modèle occidental commun dans la professionnalisation de la formation des enseignants débouchant notamment sur les problèmes de fusion des écoles normales et des universités (R. Bourdoncle, France), une perspective de programmation cohérente de formation apportée des États-Unis (M. Buchanan et R.E. Floden) etc.

Les nombreux ateliers permanents, de leur côté, n'ont pas manqué de poursuivre les travaux déjà entrepris depuis la communication audiovisuelle jusqu'au développement professionnel des enseignants en passant par la formation des enseignants en sciences, en langues, l'éducation interculturelle, l'innovation, l'enseignement spécial, etc. Deux nouveaux groupes de travail ont même été accueillis : « éducation aux droits de l'homme et l'éducation pour la paix », groupe animé par J. A. Tschoumi, IRDP, Neuchâtel, ainsi que « pratiques du futur enseignant », groupe présidé par Mme Schmidinger (Autriche).

Il appartenait au professeur John Coolahan de dégager quelques lignes de force au départ de ce foisonnement d'idées et, dans la mesure du possible, d'y assurer la cohérence.

Il souigna combien, malgré la diversité des contributions, des éléments centraux ont pu être dégagés :

— la conscience et le regret des critiques formulées envers la formation des enseignants, allant jusqu'à sa remise en cause ; parallèlement le consensus de formateurs sur les problèmes généraux de la formation ;

— la nécessité d'évaluer de façon claire la formation des enseignants de construire à partir du passé de nouvelles approches et de nouveaux programmes ;

— la communication entre les formateurs d'enseignants, les publics, les décideurs politiques ;

— l'interaction entre les conditions d'enseignement dans les écoles, la carrière de l'enseignant dans la société, l'état de santé de la formation.

Antoine ROOSEN

2. PROCHAINES RENCONTRES

LA FORMATION PAR PRODUCTION DE SAVOIRS. QUELLES ARTICULATIONS, THÉORIE PRATIQUE EN FORMATIONS SUPÉRIEURES ?

Colloque international organisé à l'Université François Rabelais de Tours par le laboratoire des sciences de l'éducation et de la formation, l'Association des titulaires du DUEPS, la formation continue, les 1^{er} et 2 octobre 1990.

UNE NOUVELLE PERSPECTIVE EUROPÉENNE POUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

XVI^e colloque organisé par l'ATEE (Association for Teacher Education in Europe) à Amsterdam du 3 au 7 septembre 1991.

QUELLE PLACE AUX VALEURS DANS LES FORMATIONS AUJOURD'HUI ?

Colloque annuel de l'AFEC (Association Francophone d'Éducation Comparée) qui aura lieu au CIEP, à Sèvres du ? au ? 1990.

S'adresser à l'AFEC, 1 rue Léon Journault, 92310 Sèvres.

3. INFORMATION

LA COMPOSANTE RECHERCHE DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DE MATHS

Introduction

Nous admettons que, dans la société actuelle et dans son évolution prévisible, tout citoyen a besoin d'avoir une bonne formation scientifique de base. La formation en mathématiques est une composante importante. Les jeunes que l'école va former en mathématiques ont besoin d'acquérir un savoir fonctionnel, non figé, adaptable à des situations imprévues. Ils ont besoin d'apprendre à mettre en relation des domaines différents et à exploiter les particularités de chacun.

Dans la suite, nous exposons un aspect, essentiel de notre point de vue, du travail de l'enseignant. Ceci nous amène à exposer notre conception de l'activité mathématique et de l'apprentissage de cette science. La conséquence en est l'importance d'une mise en situation de recherche au cours de la formation sur les deux registres — mathématiques et didactique des mathématiques — qu'on ne peut pas séparer tant le contenu est important dans l'analyse didactique.

1. Travail des enseignants

Il s'agit d'amener les élèves ou étudiants d'un état de connaissances à un autre état de connaissances plus large, mieux maîtrisé.

Pour remplir leur fonction, les enseignants sont soumis à des contraintes mais aussi disposent de marge de manœuvre. En particulier, ils ont une certaine liberté pour mettre en œuvre les programmes, pour déterminer la place qui revient aux élèves et celle qui revient au maître.

Exploiter cette liberté, c'est faire des *choix* parmi diverses possibilités, à partir d'une bonne connaissance de la situation. Pour cela, les enseignants ont besoin d'outils d'analyse et d'aide à la décision.

Les conditions d'une formation des élèves en mathématiques qui a des chances d'aboutir chez un grand nombre d'entre eux à une connaissance chargée de sens et disponible pour traiter des situations inhabituelles ont donné lieu à des travaux de didactique et continuent à être objets de recherche. Ces travaux mettent en relief l'importance de prise de responsabilité par les élèves à des moments bien choisis. Il revient à l'enseignant d'organiser les transferts de responsabilité entre maître et élèves et aussi entre élèves. Les méthodes de travail qu'une telle formation implique ne s'établissent pas spontanément, ne peuvent pas simple-

ment se décréter. Les effets sont le fruit d'une longue éducation. Elles fonctionnent sous certaines conditions, au sein de situations évolutives élaborées par le maître. Les situations mettent en jeu plusieurs facteurs — le maître, les élèves, le sujet d'étude — elles sont réglées selon un certain contrat qui évolue avec la situation didactique. Il s'agit en général de situations complexes. D'où un problème pour l'enseignant : il doit les construire assez complexes pour qu'elles soient chargées de sens et pas trop pour que les élèves puissent les aborder et avancer dans leur étude avec leurs connaissances. Leur mise en œuvre et leur conduite sont liées certes à la connaissance que l'enseignant a du système didactique mais aussi à ses représentations métacognitives : que veut dire faire des maths, savoir des maths ? Comment apprend-on des maths, y a-t-il plusieurs manières d'en apprendre ?...

Nous reprenons ci-dessous ces questions.

2. A propos de mathématiques à l'école ou à l'université

1. Des questions

— Que veut dire *faire des maths*, *savoir des maths* ?

Réciter un texte (savoir culturel) ? Résoudre des problèmes (savoir fonctionnel) ? Poser des questions ? Mettre en relation des domaines différents (point de vue à la fois fonctionnel et culturel)... ?

— Comment *apprend-on des maths* ?

En apprenant son cours et en faisant des exercices d'application ? En essayant de résoudre des problèmes qui risquent de mettre en jeu des notions qu'on ne connaît pas ou de déboucher sur de nouvelles questions qu'on ne saura pas forcément résoudre ?...

Ces questions ne sont bien sûr pas indépendantes et les réponses non plus.

2. Notre position

— *faire des maths* c'est résoudre des problèmes, c'est poser des questions, c'est adapter ce qu'on sait à des contextes non nécessairement familiers, c'est faire des conjectures et se donner les moyens de les valider ou de les rejeter. C'est mettre en relation des questions qui, dans un premier abord, semblaient étrangères.

— *savoir des maths*, c'est être capable d'en provoquer le fonctionnement dans différentes situations :

- situations où il est fait mention de ce que les élèves doivent utiliser — application d'un savoir enseigné —

- situations où les élèves comprennent l'énoncé du problème, souvent ce qu'ils cherchent, mais où aucune méthode de résolution n'est suggérée, ni directement ni par la formulation rappelant des problèmes déjà traités — savoir fonctionnel —

Dans cette optique, nous disons que les maths ont un statut d'*outil*. Leur sens provient du contexte.

— Savoir des maths, c'est aussi savoir comment les notions sont organisées les unes par rapport aux autres, c'est connaître des théorèmes avec leurs conditions de validité indépendamment de tout contexte.

Dans cette optique, l'accent est mis sur les fondements des mathématiques, sur leur aspect culturel. Nous disons que les maths ont un statut d'*objet*.

3. Comment apprend-on ?

Dans la perspective ci-dessus, les enseignants de mathématiques ont à élaborer des situations posant problème aux élèves. Au cours de leur travail, les élèves peuvent être amenés à :

— formuler des conjectures qu'ils doivent mettre à l'épreuve quitte à les rejeter ;

— mettre en relation des domaines différents et à exploiter les particularités de chacun ;

— développer des techniques de manière telle qu'ils en améliorent la maîtrise, sans en être prisonniers.

Il est intéressant, par exemple, que les élèves comme les étudiants soient confrontés à des problèmes dont ils comprennent l'énoncé et le sens des questions, que leurs connaissances du moment leur permet d'attaquer mais *non de résoudre complètement*, où les outils adaptés correspondent justement à ce que l'enseignant veut qu'ils apprennent. Dans de telles situations, les élèves ont à la fois à mobiliser du connu et à bricoler, inventer pour se tirer d'affaire.

4. Question d'ingénierie didactique

Comment bâtir de tels problèmes ? Comment en conduire l'évolution dans la classe, à l'université, pour qu'ils prennent place dans le processus d'apprentissage d'un certain savoir pour une large catégorie d'élèves ou étudiants ?

Une question se pose : celle des rapports entre la connaissance institutionnelle que le maître a la charge d'enseigner et d'une part le savoir scientifique qui en est la référence, d'autre part la mise en scène didactique qu'il va en faire.

En quoi consiste l'*activité mathématique* et quelle place tient-elle dans un processus global d'apprentissage ? En quoi consiste un tel processus ? Quelles sont les conditions d'une réelle activité mathématique pour les élèves, compatibles avec les contraintes imposées au professeur, quels sont les obstacles à une telle activité ?

Les travaux de didactique étudient ces questions. Notamment, la dialectique outil-objet, les jeux de cadres et changements de points de vue

sont des moyens à la disposition de l'enseignant pour organiser l'apprentissage d'un certain savoir en répartissant les responsabilités entre le maître et les élèves, pour analyser les effets et éventuellement faire des retours et modifications.

3. Activité de recherche et formation des enseignants

Nous pensons que ces deux dimensions doivent interagir tant chez les formateurs que chez les formés.

Au cours de l'éducation scolaire ou sociale et en formation initiale en mathématiques se forgent, pour l'essentiel, les représentations sur les mathématiques et sur la manière d'en apprendre. Ces représentations peuvent être conscientes, explicitées. Elles peuvent être implicites. Elles sont de toute façon à l'origine de bon nombre de décisions des enseignants dans leur métier. Une question se pose : comment expliciter ces représentations ? Comment, si besoin est, changer le rapport aux mathématiques ?

Par ailleurs, la didactique des mathématiques, en tant que champ scientifique, est en mesure d'apporter aux enseignants une aide significative pour analyser, comprendre certains problèmes auxquels ils sont confrontés dans l'exercice de leur métier et les aider à faire des choix et prendre des décisions. Alors, comment former en didactique des mathématiques ?

Toutefois, les chercheurs, de par leur travail, connaissent les possibilités et les limites actuelles de ce champ d'études relativement jeune. Il s'ensuit deux conséquences :

— la recherche peut intervenir de façon fructueuse en formation initiale ou en formation continue si les deux registres mathématiques et didactique des mathématiques sont concernés.

— la formation en didactique des mathématiques doit être assurée, au moins en partie, par des chercheurs en didactique des mathématiques eux-mêmes constamment en relation avec la discipline.

Des modalités d'intervention

• en mathématiques, nous proposons la recherche de problèmes non évidents, susceptibles de déboucher sur des notions nouvelles, dans des conditions didactiques variées — travail en groupe, en situation de communication à distance, en individuel. Un objectif est d'explicitier les représentations métacognitives des différents acteurs. Un autre objectif est de constituer un document qui sera soumis à une analyse didactique. Il s'agit notamment de proposer aux enseignants d'examiner les relations maître-élèves à partir de la position d'élèves, en particulier de réfléchir

sur l'impact des interventions de l'enseignant sur les élèves selon les différentes phases de l'apprentissage. Cette analyse se complète par une analyse du point de vue de l'enseignant et par une étude des caractères du problème posé. Ce travail permet l'introduction de concepts de didactique dans leur fonctionnement pour étudier la relation enseignement apprentissage. il reste encore au formateur à en assurer l'institutionnalisation.

Toutefois l'expérience montre que ce type d'introduction tout en jouant un rôle important dans la formation en didactique est insuffisant à en permettre la disponibilité. D'où l'intérêt d'un travail de recherche en didactique des mathématiques, comme nous le décrivons ci-dessous.

• *En didactique des mathématiques*, il faut distinguer la formation initiale et la formation continue.

En formation initiale, nous proposons que les stagiaires effectuent de petits travaux de recherche personnels. Citons des exemples.

Il peut s'agir de l'analyse de chapitres de manuels sur une question mathématique précise. Deux points de vue sont intéressants :

— étudier chez un même auteur l'évolution de la présentation sur plusieurs années tant dans le cours qu'à travers les exercices proposés ;

— comparer les choix de plusieurs auteurs sur une même question à un même niveau scolaire.

Il peut s'agir de l'élaboration d'une ingénierie didactique bien circonscrite avec description des effets attendus, de sa réalisation et de l'analyse comparée de la réalisation et de la prévision.

Dans un tel travail, les concepts de didactique interviennent avec leur caractère d'outil en situation contextualisée mais sous la responsabilité du stagiaire en formation.

En formation continue, il est intéressant d'intégrer des enseignants, déjà initiés à la didactique, à des équipes de recherche travaillant sur un long terme. Ceci permet de donner plus de sens aux travaux antérieurs et aussi de poser aux chercheurs des problèmes issus de la pratique enseignante.

Concluons en disant que la recherche suppose un travail difficile et de longue haleine. Elle ne peut apporter de solution miracle aux problèmes d'enseignement et aux décalages entre enseignement et apprentissage. Elle apparaît pourtant, à l'expérience incontournable dans un bon programme de formation.

Régine DOUADY

Maître de Conférences en mathématiques

Directrice de l'IREM

Université de Paris-VII

ERRATUM. Dans le n° 7 de la revue, rubrique « Actualités », lire dans la liste des thèses de 1988 : S. Baillauquès. « Un métier surprenant ; plaidoyer pour une formation psychologique des instituteurs ». (lire « psychologique » au lieu de « pédagogique »).

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 1990

Abonnement annuel (2 numéros)

France 125 FF TTC

Étranger 135 FF TTC

Vente au numéro 66 FF

Institut National de Recherche Pédagogique

29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05 - ☎ 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

RECHERCHE ET FORMATION

*les professions de l'éducation :
recherches et pratiques
en formation*

N° 8 - 1990

*aspects de la formation des
enseignants au moment de
la mise en place des IUFM*

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

COMITÉ DE RÉDACTION

- Jean-Marie BARBIER : Professeur au Conservatoire des Arts et Métiers. Paris.
- 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 de Paris VIII.
- Francine BEST : Directeur de l'INRP de 1981 à 1988. Chargée de mission au ministère de l'Éducation nationale, Paris.
- Alain BOUVIER : Chef de la Mission Académique à la Formation des Personnels de l'Éducation nationale, Lyon.
- Marie-Laure CHAIX : Maître de Conférence. École Nationale des Sciences Agronomiques Appliquées. Dijon.
- Jean-Claude EICHER : Professeur d'Université. Fondateur de l'Institut de recherche sur l'Économie de l'Éducation. Dijon..
- 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.
- 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.
- André de PERETTI : Directeur de Programme honoraire à l'INRP. Paris.
- Mario REGUZZONI : Directeur de Recherche. Centre pour l'Innovation Éducative. Milan. Italie.
- Witold TULASIEWICZ : Professeur. Department of Education. Cambridge. Royaume-Uni.

2 numéros par an - Prochain numéro : avril 1991.

Prix France : 66 F. TTC le numéro.

Couverture : J. SACHS - INRP

Directeur de Publication : F. DUGAST

Photocomposition : N. PELLIEUX MAGERMAN

ÉQUIPE RÉDACTIONNELLE INRP

I. N. R. P.
BIBLIOTHÈQUE
29, rue d'Ulm
75005 PARIS

— Rédacteur en chef :
Andrée LOUVET, Chargée de recherche

— 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 BOURDONCLE, 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 Documentation
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 x 30 lignes par page).

Ils pourront également être enregistrés sur disquette 3,5 pouces
MACINTOSH (logiciel Word).

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 66 F TTC

INSTITUT NATIONAL
DE RECHERCHE PEDAGOGIQUE
29 rue d'Ulm, 75230 PARIS CEDEX 05
Téléphone : 46.34.90.79
ISBN 2-7342-0263-8