# RECHERCHE ET FORMATION

LE JOURNAL DE CLASSE

Nº 9 - 1991

- Institut National de Recherche Pédagogique -

Département "Politiques, pratiques et acteurs de l'éducation"

Unité de recherche : Les professions de l'éducation et de la formation

2 numéros par an — Prochain numéro : octobre 1991

Couverture: J. SACHS - INRP

Composition P.A.O. - Maquette: N. PELLIEUX

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 Mac Intosh (logiciel Word).

Joindre un résumé de 10 lignes.

Les faire parvenir à :

Recherche et Formation À l'attention de Francine VANISCOTTE INRP - 29, rue d'Ulm - 75230 Paris cedex 05

Pour tous renseignements complémentaires: 46.34.91.19

# SOMMAIRE DU N° 9

| ÉTUDES ET RECHERCHES  |      |
|---|------|
| • François V. TOCHON :<br>Le journal d'un funambule,<br>son épistémologie pragmatique   | 3    |
| • J. BEILLEROT :<br>La « recherche », essai d'analyse   | . 15 |
| Janine HIU : Les premiers instituteurs laïcs : des clercs au rabais   | 31   |
| • Maria-Teresa ESTRELA :<br>Déontologie et formation morale des enseignants   | 43   |
| ENTRETIEN avec Jean CARDINET  | 55   |
| PRATIQUES DE FORMATION  |      |
| Rémi HESS : Le journal institutionnel   | . 65 |
| M.A. ZABALZA BERAZA, M.L. MONTERO MESA, Q. ALVAREZ NUNEZ: Un outil de formation professionnelle: le journal de l'élève-maître | 79   |
| • C. O'HANLON : Exploitation dialectique du journal du maître   |      |
| • Pascal MARQUET :<br>Informatique scolaire : comment sortir de l'impasse ?   | 103  |

| AUTOUR DES MOTS   | 115 |
|---|-----|
| NOTES CRITIQUES   |     |
| Bone T.R., Mc Call J. (eds): Teacher Education in Europe: The Challenge Ahead (Michael G. Bruce). — Monteil Jean-Marc: Éduquer et former, perspectives psychosociologiques (Gilles Ferry). — Ropé Françoise: Ensei-gner le français, Didactique de la langue maternelle (Lise Demailly). — Schwänke Ulf: Der Beruf des Lehrers: Professionalisierung und Autonomie im historischen Prozess (Michèle Tournier). — Woods Peter: L'ethnographie de l'école (Patrick Boumard) | 121 |
| ACTUALITÉ   |     |
| 1. Du côté des IUFM   | 139 |
| 2. Rencontres et colloques  | 149 |
| 3. Prochaines rencontres  | 159 |
| 4. Thèses concernant les professions de l'éducation   | 160 |

# 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.

# LE JOURNAL D'UN FUNAMBULE, SON ÉPISTÉMOLOGIE PRAGMATIQUE

François V. TOCHON

Sommaire.

En accord avec le journal scolaire d'une novice, cité en fin d'article, l'enseignement est défini ici comme un acte de funambulisme entre deux dimensions du temps : l'anticipation didactique et l'immédiateté pédagogique. Ces deux dimensions recouvrent en partie deux orientations bien connues de la formation des enseignants, l'approche personnelle et l'approche sociale. Le journal d'un funambule constitue peut-être l'acte synergique, compatibiliste par excellence, provoquant le va-et-vient réflexif entre l'histoire du passé et la conscience du vécu, entre le didactique et le pédagogique, entre le personnel et le social. Ces dimensions de l'enseignement, fondatrices des sciences de l'éducation, s'avèrent dialogiquement liées à une épistémologie pragmatique. Le journal serait un des instruments de cette fusion épistémologique.

Summary.

Echoing the journal of a novice teacher, I define teaching as an act of funambulism on the tightrope between two dimensions of time: diachronic anticipation of subject-matters and synchronic immediate pedagogy. Both dimensions partially cover two perpectives in teacher education: the personal approach and the social, critical approach. Journal writing is emphasized to be a convergence tool of personal and social poles, didactical and pedagogical needs. In journal-keeping practice, a pragmatic fusion seems to be operated through pragmatic reasoning schemas. These schemas belong to pragmatic epistemology, and they are of direct use in field practice.

J'aborde dans cet article le journal scolaire selon ses orientations anglo-saxonnes; j'évoque ensuite un concept pragmatique de la formation, dans lequel le journal scolaire joue un rôle important. Deux orientations réflexives, en formation des enseignants, prônent l'utilisation du journal: l'orientation personnelle et l'orientation sociale critique. Une troisième approche pourrait constituer leur synthèse dialogique, pragmatique.

#### L'APPROCHE PERSONNELLE

L'orientation personnelle place l'enseignant(e) en tant qu'apprenant(e) au centre du processus formateur. L'apprentissage de l'enseignement est compris dans le développement d'une compréhension de soimême visant le plein usage de son potentiel. Dans cette optique, l'enseignant(e) est avant tout une personne, une personnalité unique cherchant à se réaliser (Feiman-Nemser, 1990). L'enseignant(e) ne cherche pas à prescrire mais se met à disposition pour faciliter l'apprentissage. En cela, il ou elle entretient des relations personnelles et profondes avec l'élève en tant qu'individu (Combs, 1982). La formation professionnelle est alors conçue en termes de devenir soi-même, concept apparemment paradoxal puisque le devenir est un devenir présent. Dans cette quête de responsabilité au sens humaniste, le journal joue le rôle d'outil de réflexion, d'élargissement de la conscience (John-Steiner, 1985). Il permet un certain recul par rapport aux événements de la classe, une réflexion sur les interactions et sur les contenus dans le but d'approfondir des rapports individuels.

Dans l'approche personnelle, l'individu est l'unité de base du changement. Un changement sociétal ou scolaire ne peut être envisagé que dans le changement de perception consciente de l'individu. Le programme scolaire ne se manifeste en classe que dans et par la connaissance de l'enseignant(e), celle-ci servant de médiatrice entre la planisication et la réalité de la classe (Connelly et Clandinin, 1988). L'investigation de la connaissance pratique, dans l'approche personnelle, peut prendre une forme rétrospective, autobiographique (elle consiste à raconter l'histoire de l'expérience) ou prospective, pour construire l'action quotidienne. Le journal des pensées sur l'action peut remplir les deux fonctions et permettre de « déclarativer » ses procédures, de mettre en mots ou de « théoriser sa pratique », selon les termes en usage au CEPEC de Lyon. Le rapport sur sa pratique doit être de longue haleine pour être fructueux et relier efficacement le passé au présent. La comparaison interne, dans une relecture du journal, contribue au processus formateur de la théorisation personnelle.

Dans une voie plus diachronique, l'élaboration biographique peut être faite avec un(e) collègue, au fil d'échanges, de discussions, ou d'une correspondance. Il s'agit de se raconter et d'indiquer la construction progressive de sa pensée au cours des ans en relation directe avec ses expériences en classe. Le récapitulatif peut prendre plusieurs séances, par paliers d'approfondissement. Le journal scolaire prend alors une tournure plus phénoménologique, dans le sens où la construction d'un sens personnel naît d'une réorganisation interne, d'une représentation de l'expérientiel « pré-phénoménal » (Sharon et Santilli, 1986; Van Maanen, 1988).

Les méthodologies de l'histoire de vie (Hüberman, 1990) ont ellesmêmes un rôle formateur et peuvent contribuer au journal scolaire, soit dans une voie personnelle, soit dans une voie critique. Qu'il s'agisse de construire « l'architecture de soi » (Pinar, 1986) ou de travailler en collaboration autobiographique (Butt, Raymond et Yamagishi, 1988), le fondement de l'activité réflexive est la quête d'identité, cette quête impliquant un certain dégagement des contingences. Le recul réflexif accorderait un pouvoir sur l'action (ou dans l'action), un accroissement du professionnalisme.

# L'APPROCHE SOCIALE CRITIQUE

L'orientation critique combine vision sociale progressiste et critique radicale de la scolarisation. Elle prône avec optimisme un renouveau éducatif et social, dont l'avènement procéderait d'une meilleure compréhension des mécanismes de normalisation qui font de l'école un instrument d'inégalité. Dans cette optique, la formation des enseignants fait partie d'une vaste stratégie qui vise la création d'une société plus démocratique. L'enseignant(e) joue le rôle d'éducateur politique au sens où il ou elle véhicule des valeurs et des pratiques démocratiques dans la résolution de problèmes de groupe et dans la cogestion des programmes (Ginsburg, 1988). La formation est conçue en termes d'éducation « progressiste », « émancipatoire ».

La traduction de ces théories en formation pratique pose quelque problème, à cause des paradoxes inhérents à la généralisation de pratiques d'individuation, à l'organisation programmée de la liberté sociale et de l'autonomie. L'enseignant(e) peut, par exemple, écrire le journal de sa communauté locale et faire de cet agenda historique un collectif biographique et libérateur en classe (Giroux et McLaren, 1986). Zeichner (1987) propose cinq stratégies d'instruction en formation critique, dont

la rédaction d'un journal scolaire. Le journal possède alors une valeur instrumentale, extérieure à l'individu, dans un « programme de libération ». Les apprentis enseignants réfléchissent systématiquement, dans leur journal, à leur propre croissance professionnelle et à leur action en classe.

Dans l'orientation personnelle et dans l'orientation sociale critique, les pratiques du journal scolaire sont fondées sur une idéologie éducative forte. Une approche plus pragmatique du journal scolaire, directement centrée sur les tâches concrètes de la planification de l'enseignement, coexiste toutefois avec ces autres pratiques. Il s'agit pour l'enseignant(e), à l'aide du journal de ses expériences scolaires, de mieux comprendre sa pratique et de tenir compte de ses réflexions dans ses planifications ultérieures.

# L'APPROCHE PRAGMATIQUE

Cette approche n'est pas incompatible avec les précédentes; elle laisse l'enseignant(e) libre d'étendre sa réflexion vers l'un ou l'autre courant et constitue probablement une réponse dialogique aux pôles du personnel et du social qui, en dernière analyse, peuvent difficilement être scindés. La recherche sur la planification des enseignants indique que le journal peut être simultanément un excellent moyen de formation, un moyen d'améliorer les plans de cours, un instrument de la recherche cognitive, une aide à l'innovation et une modalité du perfectionnement professionnel (Clark et Yinger, 1985; O'Connell-Rust, 1987; Hundleby et Breet, 1988; Cooper, 1989; Tochon, 1990, a et b).

J'utilise depuis deux ans le journal scolaire en formation initiale, en tâchant d'indiquer aux stagiaires la voie d'une improvisation bien planifiée. La planification résulte moins d'une maîtrise séquentielle des contenus que d'une réflexion sur les contingences que l'apport desdits contenus va déclencher (Tochon, 1990c). Par exemple, il ne s'agit pas seulement de prévoir un cours bien construit sur le monde du cirque, il faut anticiper les questions des élèves et la manière d'intégrer ces questions dans un développement souple qui réponde à la fois au reste du programme et à la motivation des élèves. L'enseignant(e) va de l'avant par tâtonnements successifs. La perception des connexions entre divers aspects du programme lui permet de préserver la ligne fondamentale de progression. Mais cette perception des connexions est absente chez les enseignants débutants. A cet égard, j'ai remarqué que le « journal de bord » établit des connexions utiles entre les aspects didactiques, c'est-àdire les contenus traités, et les aspects purement pédagogiques, relatifs à

la gestion des interactions. D'où l'hypothèse de l'émergence, par la réflexion, d'une connaissance stratégique, intermédiaire à la pratique et à la théorie.

Les consignes de rédaction données à l'enseignant(e) sont d'écrire autant qu'il est possible, dans un gros cahier relié, son action et tous les sentiments reliés à sa pratique. Ses évaluations internes, son analyse des événements de la classe et ses jugements moraux ont la même importance, dans cette optique, que les contenus et matières abordés. De fait, la connaissance de la discipline est généralement peu distincte de l'événementiel : les conditions deviennent fonctionnelles ; en classe, la rationalité évolue vers une pragmatique. La rédaction des pensées sur l'enseignement doit être régulière, sans être obligatoirement quotidienne par crainte de lassitude. On lui consacre, pendant les stages par exemple, quatre moments chaque semaine, à heures précises. Le journal peut être rédigé soit après une leçon, soit au coucher ou au réveil, à un moment tranquille. La rédaction est suivie de relectures fréquentes qui permettent d'ajouter en marge des « mémos techniques » : des pensées sur les idées du texte, des codes relatifs aux significations récurrentes.

Un apport majeur du journal scolaire, grâce à la réflexion qu'il suscite, semble être de permettre de catégoriser l'événementiel de même que ses propres réactions, et d'en inférer des schémas de raisonnement pragmatique (Cheng et Holyoak, 1985) directement applicables sur le terrain. Le journal ne se situe pas en pleine abstraction ; il n'est pas non plus totalement spécifique au domaine d'enseignement. Il se situe dans un tertium médian qui favorise sans doute l'élaboration de règles inférentielles pragmatiques. Son pouvoir synergique peut paraître essentiel à plusieurs égards :

- le journal rapproche la connaissance de la matière des cas vécus concrets ;
- sa production induit une épistémologie particulière : la manière de penser « pratique » ;
- cette production introduit des éléments de comparaison du passé et du présent, de l'anticipation du vécu et du vécu rétrospectivé;
- elle « réfléchit » la négociation éducative et confronte le projet didactique à l'interaction pédagogique.

En voici des exemples, tirés des journaux scolaires d'enseignants novices :

Novice 1 : Suite à la préparation puis à la présentation de ma négociation, j'ai réalisé qu'il faut avoir pensé au projet avant de le présenter. Tout en laissant l'opportunité aux élèves de proposer des éléments d'organisation,

il faut soi-même réfléchir à plusieurs éléments possibles. D'une part, asim de se faire une idée, de déterminer si on acceptera tel élément s'il est proposé et, d'autre part, asin d'avoir des suggestions pour les élèves dans l'éventualité où ils ne pensent à rien. Cela peut éviter des situations où on perd le contrôle. En tant que nouvelle enseignante, je crois qu'il vaut mieux au début limiter un peu le champ de négociation.

Novice 2: C'est tellement difficile d'être objective... Je crois que je suis moins nerveuse et plus à l'aise qu'au début de l'année scolaire, mais j'ai quand même des trépidations. Je dois travailler plus sur les gestes et les variations de voix. La leçon a été donnée de façon trop monotone. Je dois essayer de faire preuve d'énergie et de vivacité — même si je me sens fatiguée. J'aurais dû faire participer les élèves — même si je donne des consignes, ils ont droit aussi à donner leurs opinions, leurs idées. Sinon je ne donne qu'un cours magistral et les élèves ne sont que des récepteurs passifs.

Novice 3: Je n'hésite pas à intervenir lorsqu'un élève dérange la classe, ni ne me laisse intimider par ces situations. Mais il me semble que mon instinct de « maman » intervient : « Tu ne vas pas jouer ! ». Est-ce la menace la meilleure, la façon la plus constructive de composer avec cette situation déséquilibrante ? Si c'était à refaire, je m'y prendrais d'une autre façon. J'aurais peut-être dû amener l'élève à comprendre qu'il dérange la classe et lui donner un stimulus positif plutôt que négatif.

Novice 4: Échec complet de ma part. Les élèves n'ont pas compris mon objectif. Il s'agissait de décomposer petit à petit le corps de l'article pour démontrer les étapes d'un déroulement, et donc de prendre conscience des aspects significatifs de l'histoire. Mon approche était contradictoire, car au lieu de centrer la connaissance pédagogique sur les élèves, je l'ai centrée sur moi. Ce que j'aurais dû faire, c'est distribuer l'article aux élèves, leur demander de trouver les points saillants du déroulement. Promouvoir par des questions appropriées la connaissance des élèves par l'opération propre de leur intelligence. Mais l'intelligence ne fonctionne pas à vide, il faut fournir des objets à connaître et de la matière sur quoi s'exercer.

La manière de penser « pratique » serait une épistémologie de synthèse lentement construite par la réflexion sur les événements professionnels. Les schémas de raisonnement pragmatiques ne répondent pas aux règles de la logique formelle, ils sont étroitement reliés à leur contexte d'application. En éducation, leur élaboration pose problème à cause des inférences complexes nécessaires sur un terrain souvent contradictoire : le temps planifié se heurte au temps d'apprentissage, le personnel affronte le social, le pédagogique immédiat peut contrecarrer les prévisions didactiques. La croissance professionnelle semble s'expliquer par l'élaboration d'heuristiques permettant de garder un constant équilibre entre

Entre l'envol et la chute libre, le journal, libre contrainte et liberté dirigée, donne à qui s'en sert un équilibre médian. Balancier du funambule, perpendiculaire à la ligne suivie, il situe l'enseignant(e) dans sa mouvance paradoxale, portant son attention sur tout égarement susceptible d'être fatal.

François V. TOCHON Ph.D. en Sciences de l'Éducation, Professeur agrégé Université du Manitoba Collège Universitaire de St-Boniface

#### **BIBLIOGRAPHIE**

BUTT (R.), RAYMOND (D.), YAMAGISHI (L.). 1988. Autobiographical praxis: Studying the formation of teachers' knowledge. *Journal of Curriculum Theorizing*, 7 (4), pp. 87-164.

CHENG (P.W.), HOLYOAK (K.J.). 1985. Pragmatic reasoning schemas.

Cognitive Psychology, 17, pp. 391-416.

CLARK (C.M.), YINGER (R.J.). 1985. Using personal documents to study teacher thinking. Occasional Paper no. 84. East Lansing, MI: Michigan State University.

COMBS (A.). 1982. A personal approach to teaching. Boston, MA:

Allyn & Bacon.

CONNELLY (E.M.), CLANDININ (D.J.). 1988. Teachers as curriculum planners. Toronto, ON: OISE Press.

COOPER (J.E.). Mars 1989. Telling our own stories: The process of journal writing. Article présenté au congrès annuel de l'Association américaine de recherche en éducation (AERA), San Francisco, CA.

FEIMAN-NEMSER (S.). 1990. Teacher preparation: Structural and conceptuel alternatives. In W.R. Houston (ed.), Handbook of research on teacher education (pp. 212-233). New York: McMillan.

GINSBURG (M.). 1988. Contradictions in teacher education and

society: a critical analysis. Philadelphia: Farmer.

GIROUX (H.), McLAREN (P.). 1986. Teacher education and the politics of engagement: The case for democratic schooling. *Harvard Educational Review*, 56, pp. 213-238.

GRAHAM (R.J.). 1989. Autobiography and education. The Journal of

Educational Thought, 23 (2), pp. 92-105.

ces exigences contradictoires (Tochon, 1991). L'enseignant(e) avancerait dans l'année en équilibre entre le personnel et le social, entre l'anticipé et l'immédiat, entre le didactique et le pédagogique. Il ou elle aurait fonction d'équilibriste dans une profession à haut risque, comme l'exprime dans son journal l'enseignante novice 3 (1):

Un professeur est un funambule — il doit trouver et maintenir l'équilibre qui lui permettra de franchir la distance entre deux points sans débouler et s'écraser sur les petits visages qui l'adorent mais qui attendent quand même que ... Le visage humain, où est-ce que je dois le garder? Dans la poche du manteau que j'enlève en entrant dans les couloirs sacrés de l'école? Le visage triste ou déçu ou inquiet, n'ai-je pas le droit de lui donner expression, ou est-ce simplement un masque qui peut aussi bien être remplacé par un autre? De même pour la voix, traductrice des émotions, baromètre de l'état psychique; on doit la garder neutre, pas de parti pris, pas d'inflexion suspecte. Il ne faut pas imposer nos opinions ou nos valeurs aux élèves; alors où les prendront-ils? de leur parents? de leurs pairs? des médias? C'est une question à double tranchant: si on le fait, on risque d'écraser la liberté qui motive l'éducation et si on ne le fait pas, ne néglige-t-on pas un aspect important de la personne?

Je veux revenir à cette question de masque. Les enfants voient clair, sous les masques, la vraie vérité, celle qui implore le funambule de se jeter en bas, jusqu'au fond bourbeux de son âme. Si on accepte d'enseigner, on accepte de s'exposer au regard scrutateur d'enfants, d'adolescents (c'est pire!) qui sont constamment aux aguets, prêts à s'accrocher à n'importe quoi qui affirmera la condition humaine de leur professeur. Eh, elle est comme nous, comme les autres, elle n'est pas omnisciente... NON, NON ET NON! Je suis avant tout et après tout une personne en chair et en os, aussi vulnérable et sujette aux vents du Nord qui gèlent et brûlent à la fois. Oui, Henri, j'étais fâchée, tellement que le sang s'était vidé de mes joues. Mais j'ai dit: non, je ne suis pas fâchée, et la leçon s'est bien déroulée malgré tout...

A quoi en viens-je avec cette tirade? Juste pour dire que l'enseignement, c'est un métier qui fonctionne en principe, mais quand il s'agit d'êtres humains, l'équation est terriblement complexifiée. Quel métier pour quel-qu'un qui n'a pas l'habitude de porter un visage professionnel... surtout devant les jeunes! Un de mes profs de secondaire, une personne remarquable, n'hésitait pas devant l'émotion et l'opinion. Elle nous fascinait.... Sa passion pour l'enseignement ainsi que pour la vie, agissait sur moi comme un tonique. Mais est-ce une bonne chose, cette spontanéité, cette franchise? Je crois que non, qu'à la fin ce sont les élèves, les funambules. Ce sont eux qui sont à la merci d'un regard froid ou perplexe, d'un mot acerbe ou irréfléchi. Ce sont eux qui sont déséquilibrés et s'égarent de la voie qui les dirige vers la liberté dans l'éducation.

<sup>(1)</sup> Les extraits sont reproduits avec l'autorisation de leurs auteurs.

- JOHN-STEINER (V.). 1985. Notebooks of the mind Explorations of thinking. Albuquerque, NM: University of New Mexico Press.
- HÜBERMAN (M.). 1990. La vie des enseignants. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- HUNDLEBY (S.), BREET (F.). 1988. Using methodology notebooks on in-service teacher training courses. ELT Journal (Oxford), 42 (1), pp. 34-36.
- O'CONNEL-RUST (F.). Avril 1987. Supervisory interactions in teacher education: A journal based study. Article présenté au congrès annuel de l'Association américaine de recherche en éducation (AERA), Washington, DC.
- PINAR (W.). Mars 1986. Autobiography and the architecture of self. Article présenté au congrès annuel de l'Association américaine de recherche en éducation (AERA), Washington, DC.
- SHARON (S.), SANTILLI (A.). Mars 1986. In-depth phenomenological approach and teacher education. Article présenté au congrès annuel de l'Association américaine de recherche en éducation (AERA), Washington, DC.
- TOCHON (F.V.). 1990 a. Guide de l'improvisation bien planifiée. Réflexion sur l'image de soi. Winnipeg, MB: CUSB (115 pages).
  - 1990 b. L'improvision bien planifiée. De la base de connaissances pédagogiques à son application. Actes du 2° Congrès des Sciences de l'Éducation de Langue française. Sherbrooke, QC: Université de Sherbrooke.
  - 1990 c. La transformation pragmatique de la connaissance dans l'enseignement du français. Sainte-Foy, QC: Université Laval (398 pages).
    1991. Novice/Expert time epistemology: A wave function from didactics to pedagogy? American Educational Research Journal, à paraître.
- VAN MAANEN (M.). 1988. The tact of teaching. Human Science Monograph. Edmonton: Faculty of Education, The University of Alberta.
- ZEICHNER (K.). 1987. Preparing reflective teachers: An overview of instructional strategies which have been employed in preservice teacher education. International Journal of Educational Research, 11, pp. 565-575.

# LA « RECHERCHE », ESSAI D'ANALYSE

### J. BEILLEROT

Sommaire.

L'auteur entend montrer d'une part que le terme de recherche peut se comprendre au sens le plus large : trois critères définissent alors une recherche du premier degré et trois autres s'y ajoutent pour parvenir à une recherche du second degré. Dans les deux cas la question de la scientificité doit se traiter autant en termes institutionnel qu'épistémologique. D'autre part, les résultats de recherche s'expriment dans des « genres » (article, manuel, atlas...) qui chacun ont leurs exigences propres ; aussi juger un document c'est à la fois juger la recherche et la logique imposée par la nature du support. Enfin l'article se termine en examinant les conséquences de ces distinctions lorsque l'on envisage la place de la recherche dans la formation des maîtres.

Summary.

The author proposes to show, in the first place, than the term "research" can be understood in the widest sense: three criteria then define research of the first order and three additional criteria are needed to define work at the second order. In both cases the question of scientific validity must be viewed in institutional as well as epistemological terms. Moreover, the results of research are expressed in "forms" (articles, manuel, atlas...), each of which has its own rules; it follows that to assessing a document applies both the research and its underlying logic. The article concludes with an examination of the consequences of these distinctions with regard to the place of research in the training of teachers.

Dans les milieux universitaires, l'usage du mot recherche au singulier et parfois même employé avec une majuscule, implique un sous-entendu lourd de sens, d'équivoques et de connivences : peu ou prou, à l'université, la recherche est scientifique ou n'est pas. On voudrait montrer que la situation réelle n'obéit pas à cette idée générale et que les débats en cours (réactivés par la création des IUFM, dont il sera parlé à la fin de ce texte) nécessitent impérativement de tenter des clarifications. Il s'agit d'une entreprise délicate parce qu'elle concerne les personnes dans leurs dimensions affectives et sociales, et à faire sans illusion, puisqu'on ne saurait légiférer en matière de langage et d'épistémologie. Pour autant, l'accord possible de beaucoup de personnes sur une série de distinctions et de disjonctions contribuerait à rendre les débats plus serrés, plus fins,

et à trouver alors les réels points de divergences, les approfondissements nécessaires, ainsi que le bon niveau des débats politiques; bref à contribuer à rendre les discussions aussi théoriques que possibles et à donner aux dimensions socio-idéologiques leur vraie place. Il s'agit bien d'œuvrer pour que les statuts ne protègent pas des discussions critiques, ou que les proclamations ne servent pas d'épistémologie. L'entreprise, malgré toutes ses embûches, mérite d'être tentée, si elle peut aboutir à se dégager des terrorismes mentaux pour nous conduire à accepter la pluralité des approches et des objets, afin de devenir plus exigeants et plus rigoureux au détriment d'une rigidité qui, elle, s'accommode souvent de facilités.

#### 1. DES CONSTATS

1.1. La notion de recherche est employée dans de nombreux champs de pratiques sociales; il importe de s'en souvenir parce que le point commun des usages est, « simplement », celui de l'effort pour trouver un objet, une information ou une connaissance. Dès lors, le terme désigne ainsi l'essentiel. Il s'agit d'un effort mental aussi bien que d'un effort d'actions, c'est-à-dire que l'on exclut de la recherche ce qui est trouvé par hasard ou par intuition: toute découverte ne pourra pas être rapportée à la recherche.

Dans les acceptions communes, lorsque la recherche est qualifiée, c'est pour mentionner le champ dans lequel elle se développe ou l'objet même de son effort : la recherche policière, ou la recherche pétrolière.

- 1.2. La notion de recherche « scientifique » est récente ; elle s'est imposée à partir des années 1930 et encore plus après la guerre ; c'est dire d'une part, qu'elle spécifie une recherche parmi bien d'autres, d'autre part, que les investigations qui étaient antérieurement conduites, notamment, dans les « Facultés », ne se dénommaient pas ainsi. Il semble que l'on parlait d'études ou de travaux (cf. la thèse sur travaux).
- 1.3. Dans les universités existent et cohabitent des recherches dissertentes, dont les recherches « scientifiques », selon les disciplines ou selon la nature de leurs productions. C'est ainsi que la recherche philosophique voisine avec la recherche documentaire ou la recherche juridique; dans aucun de ces trois exemples, le terme de scientifique ne conviendrait pour caractériser le travail effectué, qui pourtant relève de la recherche.

- 1.4. Enfin, un acquis, de plus de vingt ans, mérite d'être rappelé dès le début de cette analyse, celui de la différence entre être « en » recherche et « faire » de la recherche. Par la première expression, on désigne toute personne qui réfléchit aux problèmes, ou aux difficultés qu'elle rencontre, ou bien au sens qu'elle tente de découvrir, que ce soit dans sa vie personnelle ou dans sa vie sociale ; dans ce cas, les systèmes d'éducation et de formation, aussi bien que ceux de thérapie, ou de réflexion solitaire, ou encore la confrontation quotidienne avec d'autres personnes, peuvent aider à ce travail. De nouveaux courants de pensée tentent de faire de ce travail réflexif, de ce travail sur « l'expérience », un moyen privilégié de formation. A l'inverse, « faire de la recherche » implique d'autres démarches, notamment celles qu'impose le verbe « faire » : trouver les moyens d'une objectivation des questions et des préoccupations, pour pouvoir les étudier.
- 1.5. Dernière précaution de départ : on admettra une différence entre faire des recherches ( qui n'est pas identique à faire de la recherche) et être chercheur, qui impose un statut et une reconnaissance sociale d'une autre nature que la question de produire des recherches.

# 2. UNE DÉFINITION MINIMALE DE LA « RECHERCHE »

Nous allons examiner maintenant la recherche sous l'angle de son processus, de son activité mentale, réservant pour plus tard la question des produits qui résultent de la dite démarche.

- 2.1. A quelles conditions peut-on parler de recherches? Il semble que plusieurs littératures s'accordent, sous des dénominations quelque peu différentes, à reconnaître une démarche de recherche à trois conditions:
  - une production de connaissances nouvelles (critère n° l);
  - une démarche d'investigation rigoureuse (critère n° 2);
  - une communication des résultats (critère n° 3).

La première condition, la production de connaissances nouvelles, est sans doute l'une des plus difficiles. A défaut de discuter dans ce texte tout le problème que soulève le terme de « nouvelles », nous admettrons qu'une connaissance est nouvelle, si elle est admise comme telle, par la communauté la plus à même de porter un jugement de cette sorte (quelle que soit, pour l'instant, l'importance ou l'originalité du caractère de nouveau). Cette façon de résoudre la question théorique de fond est nécessaire, parce qu'elle est réaliste et présente ainsi un minimum de garantie;

cependant, nous resterons conscients qu'elle énonce par défaut, ce qui pourrait s'entendre, comme la réalité d'une connaissance nouvelle, soit, d'une manière « trans-communautaire », soit, par un tout autre critère, — par exemple, celui de l'efficacité ou de la vérité. Même ainsi délimité, le critère de « connaissances nouvelles » est discriminant en ce qu'il élimine des modalités de recherche qui ne produisent pas des connaissances considérées comme nouvelles; c'est en particulier le cas des situations pédagogiques où les élèves, les étudiants et les adultes en formation, sont invités soit à résoudre des problèmes, soit à produire des dossiers divers, dont les résultats (qui peuvent être des connaissances nouvelles pour les apprenants), ne constituent pas, sauf exception, des connaissances nouvelles pour l'ensemble des communautés, mais plus simplement des découvertes, plus ou moins directement programmées par les enseignants-formateurs.

La deuxième condition est celle de la démarche rigoureuse. Démarche d'investigation des faits, des phénomènes et des idées. Cela signifie tout à la fois une « démarche pour trouver » suffisamment systématisée pour être reproduite, aussi bien par chacun que par plusieurs; une démarche qui, en outre, doit être admise par le groupe référent. Si on a connu, il y a quelques années, des moments de grande formalisation, suivant les champs explorés, jusqu'à la ritualisation, on a tendance, de nos jours, à valoriser des démarches à la fois systématiques et adaptées (cf. le succès du terme de « bricolage »). Cette deuxième condition élimine de la recherche les démarches trop individuelles, trop originales, ou les démarches considérées comme non rationnelles, car les démarches doivent toujours être reproductibles. Bref une démarche obéit à des critères de rationalité et de rigueur, pas toujours aisément énonçables... Mais la rigueur de démarches, même complexes, ne peut suffire ; ainsi les apprenants dont nous parlions plus haut peuvent mettre en place des approches méthodiques ; la recherche d'une information dans un ordinateur peut être faite avec beaucoup de rationalité; pour autant la première condition n'étant pas remplie, nous ne parlerons pas de recherche dans ces cas.

La troisième condition est relative à la communication des résultats. Nous y reviendrons à propos, non plus de la recherche comme processus, mais de la recherche en relation avec ses productions. Il n'y aurait pas recherche si on ne visait à communiquer, d'une manière ou d'une autre, les résultats de ce que l'on a trouvé. Ici, par la communication, c'est à tout à la fois la discussion critique, la vérification et l'accumulation qui sont visées. Toute recherche pour soi-même n'est alors pas admise.

- 2.2. La combinaison de ces trois conditions permet déjà un tri important dans le vaste monde des processus de pensée. On élimine ainsi de la réflexion toutes les recherches qui ont pour objet de trouver des réalités matérielles (un trésor ou du pétrole; mais on peut garder les démarches mentales qui précèdent les démarches opérationnelles en vue de trouver des objets), celles qui ont pour objet de trouver des choses cachées mais dont on sait, a priori, l'existence (la « vérité » en police), celles de certains « amateurs » effectuant des travaux qui n'obéissent pas à la condition trois.
- 2.3. En revanche, grâce à ces trois conditions, on peut comprendre que des recherches aussi différentes que celles que nous évoquions au § 1.3. fassent légitimement partie de la recherche. De même peuvent être considérées comme recherche, à ce stade de l'analyse, des actions comme celles qui, en histoire, se centrent sur les événements locaux à partir des archives; ou bien des recherches d'astrologie, ou encore des recherches qui se déroulent dans le plan des exercices professionnels par des tentatives analysées et raisonnées d'essais et erreurs successives, etc.

# 3. LA RECHERCHE AU« SECOND DEGRÉ »

- 3.1. Il va de soi que si l'on définit une recherche minimale, c'est qu'il est possible d'envisager une recherche d'un autre niveau; une recherche au second degré qui doit pouvoir se définir par de nouveaux critères, s'ajoutant aux trois premiers. C'est en effet le cas selon, ici encore, la plupart des littératures consultées sur ce sujet.
- 3.2. Il semble que l'on puisse trouver un accord sur l'existence de trois nouveaux critères qui constitueront les 4e, 5e et 6e. Le quatrième a trait à la possibilité pour ladite recherche d'introduire une dimension de critique et de réflexivité (un travail au second degré) sur ses sources, ses méthodes, ses modes de travail. Le cinquième critère est relatif à la systématisation dans le recueil des données; enfin le sixième est celui de la présence d'interprétations énoncées selon des théories reconnues et actuelles qui contribuent à permettre l'élaboration d'une problématique aussi bien que l'interprétation de données (ce qui permet de signaler que la recherche de niveau minimal peut faire l'impasse sur l'interprétation des faits ou phénomènes qu'elle identifie).
- 3.3. De nouveau, ces trois critères permettent de « sélectionner » parmi les recherches, toutes n'obéissant pas à ces nouvelles règles. Ainsi

parmi les exemples cités au § 2.3., l'astrologie n'obéit pas à la 6°, les recherches sur les archives locales ne se conduisent pas selon la 5° et parfois la 6°, celles qui s'appuient sur des mises en œuvre concrètes peuvent déroger à la quatrième.

- 3.4. Peut-on qualifier les recherches au second degré de « supérieures » ou d'« universitaires ». En réalité c'est bien ce qui se fait communément, mais il faut remarquer, dans ce cas, toutes les ambiguïtés. Supérieur signifie tout à la fois, au second degré, mais aussi d'enseignement supérieur (selon la définition de la loi Savary, qui décide que tous les établissements post-bac sont dits supérieurs), et enfin tend à émettre un jugement de valeur en soi positif du seul fait que la recherche serait faite dans des lieux supérieurs. Quant à universitaire, il signifie aussi bien les établissements appelés universités que ceux qui sont assimilés ; mais l'on sait maintenant que dans les universités il se fait des recherches de niveau minimal, et que des recherches au second degré s'effectuent dans de nombreux lieux qui ne sont pas universitaires. En conséquence, l'usage de ces deux termes contribue à la confusion, en ce que l'un et l'autre tendent a désigner les recherches non pas tant selon leur nature que selon la position sociale distinctive de ceux qui les conduisent. Certes, nous ne pouvons pas éviter que les dénominations soient ce qu'elles sont ; mais dans un travail de réflexion, l'emblème socio-institutionnel ne saurait se substituer à la réalité, c'est-à-dire au processus et aux méthodes de pensée qui président à la production mentale.
- 3.5. Ces différentes analyses permettent, par exemple, de se démarquer de distinctions antérieures qui n'ont guère donné de résultats: c'est le cas lorsqu'on veut définir la recherche par rapport aux études, aux bilans, aux évaluations, etc. Les recherches entendues comme processus d'investigation, et non comme genre, se démarquent d'autres processus de pensée. Mais études, évaluations, bilans, etc., donnent lieu le plus souvent à des recherches, même si elles sont essentiellement de niveau minimal; en effet, s'il semble que beaucoup d'études, de bilans, etc., ne donnent pas lieu à la mise en œuvre du critère 4 et encore plus rarement du 6, elles n'en sont pas moins des recherches. Il n'y a pas lieu, comme nous venons de le montrer, de réserver le terme de recherche aux seules investigations mettant en œuvre la totalité des critères. En revanche, les recherches ne s'effectuent pas toutes dans les mêmes conditions, ne donnent pas lieu aux mêmes productions et nous allons donc y revenir sous l'angle des « genres ».
- 3.6. Dans les recherches minimales ou au second degré, il va de soi que nous pouvons trouver des degrés de réussite selon la qualité de l'un

ou l'autre critère, selon la capacité mise en œuvre de prendre en compte et en charge les critères entre eux. Rappelons seulement qu'à chaque recherche il faut demander si elle obéit soit aux trois premiers critères, soit aux six. C'est pourquoi, une recherche qui ne présenterait que quatre ou cinq critères resterait une recherche minimale tendant à être au second degré sans y parvenir, puisqu'il y manquerait un critère constitutif, mais qu'une recherche qui aurait, seulement, deux des trois premiers, ne serait tout simplement pas une recherche.

## 4. LES RÉSULTATS DES PROCESSUS DE RECHERCHES

- 4.1. Que l'intention, au départ d'une recherche, soit de produire tel ou tel support ou qu'une recherche en train d'aboutir trouve son débouché dans un support ou un autre, nul doute qu'il existe de nombreuses formes par lesquelles une recherche peut être communiquée. Un travail en voie d'achèvement montre que l'on peut repérer sur le marché des productions (pour la seule Éducation), au moins 77 formes « littéraires », que nous appellerons genres, et au moins 28 « instruments ou matériels » différents. Sans doute toutes les formes ne donnent pas lieu à des recherches, mais on peut, cependant, affirmer que les recherches trouvent des formes très différentes d'exposition.
- 4.2. Or, un point est alors souvent oublié; on peut en effet estimer que chaque genre possède des propriétés propres, des sortes de « lois du genre » qu'il importe de dégager. Ainsi lorsqu'on a en main un « produit » il est issu d'un double travail : celui qui résulte du processus de recherche (s'il existe) et celui qui résulte de la spécificité de la mise en forme; l'un pouvant cacher l'autre, l'un pouvant avoir des exigences contradictoires avec celles de l'autre.
- 4.3. Les questions posées par cette grande variété des formes ne sont pas d'abord celles de la reconnaissance a priori de certaines au détriment de d'autres. Les questions sont bien : tel produit a-t-il donné lieu à une recherche, et si oui de quelle nature (minimale ou au second degré)? Puis, quelles sont les exigences connues et admises, les « propriétés » de tel ou tel genre, de tel ou tel instrument, exigences définies par comparaison avec d'autres types de production, définies aussi dans leur degré de perfection ou d'imperfection ; alors la deuxième question devient : « tel produit qui se présente sous tel genre obéit-il aux lois admises de ce genre, et jusqu'à quel point? ».

- 4.4. Il faudrait faire et diffuser des études relatives aux genres les plus usuels, lorsqu'elles n'existent pas. On pourrait ainsi se demander quelles sont les exigences d'un manuel (à varier selon les lecteurs), les exigences d'un didacticiel, ou d'une bibliographie raisonnée, ou d'un rapport d'enquête, ou encore d'un état des questions, etc. C'est à chaque fois un travail de balisage, puis d'analyse comparative entre les genres, à partir des productions déjà existantes. Le résultat de ces analyses est toujours relatif et temporaire et il nécessite, en outre, l'accord de plusieurs partenaires impliqués dans le genre (en particulier, c'est ici qu'un tel travail sur le « mémoire » comme genre serait utile pour ne pas confondre ses caractères avec son objet ou son contenu).
- 4.5. Ainsi, en suivant le raisonnement adopté, nous avons les critères possibles de jugement d'une œuvre; rien ne peut être tranché a priori; au contraire, il faut procéder à l'analyse de l'œuvre. Est-elle issue ou non d'une recherche, minimale ou au second degré? Obéit-elle plus ou moins aux exigences du genre sous laquelle elle se propose? C'est ainsi seulement que l'on pourrait « évaluer » les différents travaux suivant une logique de production et de communication et non suivant des critères trop souvent arbitraires et flous.

#### 5. ET ... LA SCIENCE ?

- 5.I. L'histoire, même récente, de la production des connaissances, en Occident, s'est faite dans de nombreux lieux, y compris les universités, bien avant que la question de la science ne se pose. Il n'y a que depuis quelques décennies que cette question est directement abordée dans les disciplines sociales et humaines. C'est pourquoi, il reste pertinent d'analyser la production de connaissances nouvelles avant d'introduire la question de la scientificité.
- 5.2. On doit pouvoir se mettre d'accord à propos de la scientificité sur quelques constats de situation, dont le premier est bien que la nature de la scientificité reste largement en débat dans cette fin de siècle, interdisant par là même de trancher d'une manière assurée et partant sommaire.

Parmi les constats ou les évidences, il semble qu'il y ait ceux-ci :

On ne peut pas être scientifique tout seul.

Un travail n'est pas scientifique parce que son auteur le proclame, mais parce que d'autres l'admettent ainsi.

« Professer » la scientificité est une posture militante, peut-être nécessaire, mais à distinguer d'une position épistémologique.

A propos des disciplines sociales et humaines, il n'y a aucun accord ni des chercheurs des sciences de la nature envers ces disciplines, ni des chercheurs de ces disciplines entre eux.

Enfin, il semble que les débats épistémologiques conduisent aujourd'hui au panorama simplifié suivant : selon certains il n'y a qu'une seule et unique scientificité, celle qui suit ou se calque sur les sciences de la nature (même si dans ce milieu l'évidence ne va plus de soi) ; selon d'autres il y a une scientificité spécifique que chaque discipline tend à énoncer selon ses règles propres ; troisièmement, il y a ceux qui plaident pour l'existence de scientificités radicalement différentes les unes des autres. Enfin, il y a ceux qui revendiquent de faire un travail de recherche d'une manière non scientifique ou « a » scientifique.

La conclusion de ces constats devrait conduire à la prudence dans les jugements. Toute autre attitude renforce le fait que l'usage du terme de « scientifique » sert d'abord à affirmer ou confirmer une position sociale de marquage, de domination. Aujourd'hui, la seule urgence est celle de poursuivre le débat de la scientificité des productions, et non pas d'utiliser la notion de scientificité comme distinction sociale.

5.3. Malgré tous les problèmes cités ci-dessus, la « coutume » est bien devenue de baptiser « scientifiques » certaines recherches ; sans doute, notamment, celles que nous avons appelées « au second degré ». Mais comme nous venons de le dire, cette coutume a comme conséquence d'inscrire une rupture dans le continuum bien réel des recherches ; autrement dit, alors que la production de recherches les plus abouties, les plus originales, n'est possible que si toute une série de recherches de natures et de genres différenciés est assurée, qualifier certaines, de « scientifiques » est, de fait, tendre à exclure les autres du champ de la nécessité... scientifique, alors qu'elles y contribuent.

# 6. LÉGITIMITÉ ET LÉGITIMATION

6.1. Les institutions peuvent, selon leur histoire, selon leurs missions propres, selon l'évolution des demandes sociales, admettre ou reconnaître certaines recherches et en refuser d'autres. On constatera simplement que cette affaire change selon les temps et les pays. C'est pourquoi, les jugements ne devraient jamais être seulement ceux des « pairs directs » ; il y aurait nécessité d'admettre davantage de points de vue en

provenance « d'étrangers » pour atténuer les enjeux institutionnels et de pouvoir (cf. la pratique américaine de l'anonymat des articles soumis à des comités de lecture).

- 6.2. Avant de poursuivre le raisonnement, une mention particulière doit être faite à propos de la « création ». Jusqu'ici la question débattue dans ce texte est envisagée sous l'angle du critère n° 1 du processus de recherche « production de connaissances nouvelles ». Mais qu'en est-il pour le travail de création, littéraire, pictural, cinématographique, musical, etc. ? Qu'il soit issu d'un intense travail préalable, nul ne le mettrait en doute. Qu'il ne suive pas les règles du processus de recherche, ou tout au moins qu'il s'écarte de certaines, c'est probable. Alors ? On constate que certaines institutions admettent ce travail créateur à l'égal du travail de recherches, que dans d'autres cas, la situation est plus floue. C'est largement une affaire de société que de savoir comment aider ou protéger la création? (cf. le principe des pensions). Or, la question nous intéresse de deux manières : d'une part, dans le cas où ce type de production est reconnu à « l'égal » des recherches, cela prouve bien qu'un seul mode de production mentale n'est pas légitime; mais d'autre part, la création nous importe dans les disciplines sociales et humaines parce que les frontières entre création et recherche ne sont pas toujours évidentes.
- 6.3. De toutes les questions qui peuvent être abordées, aussi bien sur le plan théorique, qu'épistémologique ou institutionnel, on peut conclure en permanence à la grande variété des situations; il en ressort ce que nous pouvons appeler une réalité de plusieurs pluralités, une « pluralité de pluralités ». A partir de ces constats, on peut, certes, admettre que les institutions décident des frontières qu'elles entendent reconnaître. Mais dans ce cas, deux choses sont importantes; d'une part la perception du degré d'arbitraire toujours à l'œuvre dans le dessin des limites et des catégories; d'autre part, la perception que les décisions sont loin d'être seulement théoriques; les enjeux sociaux divers y ont une grande part. Il scrait utile, pour le moins, que les chercheurs ne s'abusent pas sur ces différents éléments, de crainte d'abuser les autres.
- 6.4. Pour résumer l'ensemble des points précédents, nous pouvons dire maintenant qu'une recherche, minimale ou au second degré, peut s'apprécier selon deux fois trois critères; que dans chaque cas on peut apprécier (dès lors que l'on est d'accord sur l'existence des critères) le degré de réussite, qui n'est donc plus à confondre avec le fait que la production à juger soit ou ne soit pas une recherche (distinction entre nature

et valeur), que d'autre part, une production s'apprécie selon le genre qui la rend publique et là aussi, le genre peut donner lieu à des appréciations de qualité intrinsèque; enfin, que la question de la scientificité qui se « surajoute » est déterminée par des réalités socio-institutionnelles d'appellation, qui, au bout du compte, ne changent rien à la réalité de chaque recherche.

# 7. LES FINALITÉS DES RECHERCHES

- 7.1. Il semble admis et soutenable que les recherches, quels que soient leurs degrés, peuvent encore se répartir entre deux grands groupes : celles qui visent à la production des connaissances sous l'angle spécifique de l'analyse des processus des faits et phénomènes étudiés, et celles qui visent à permettre directement, par les connaissances nouvelles produites, une transformation des actions et des pratiques ; ces dernières recherches sont parfois appelées recherches évaluatives, pour les distinguer des premières (on les nomme aussi recherches pratiques ou praxéologie ; tous ces termes devant être soigneusement analysés). On pourrait rapprocher cette distinction de celle, en partie plus ancienne, entre recherches fondamentales et recherches appliquées. On peut sans doute constater aujourd'hui que les différences sont moins évidentes qu'on n'a cru au début du siècle, même si bien des rapports ou des textes officiels, notamment pour les sciences de la nature, maintiennent ces catégories. En tout cas, dans le champ du social et de l'humain, les frontières sont difficiles, voire même, selon certains auteurs, dangereuses. Or, malgré les difficultés, nous devons avancer sur ce problème parce que la demande sociale générale, c'est-à-dire celle de tous les secteurs de l'activité de la production sociale, est très demandeuse de savoirs nouveaux pour agir.
- 7.2. En ce qui concerne l'éducation, certains auteurs ajoutent aux deux grandes catégories ci-dessus une troisième démarche. Les pratiques sociales complexes comme l'éducation ne pourraient pas être connues seulement par l'utilisation systématique des sciences existantes; une troisième voie serait à inventer. Ces auteurs tentent ainsi de dégager une approche originale en cherchant à étudier des objets spécifiques dont aucune approche trop étroite ne rend compte (par exemple, c'est le cas de la relation pédagogique), ou à analyser la situation pédagogique dans sa totalité complexe sans la « découper », ou encore à contribuer à une véritable épistémologie spécifique. Il semble que pour l'instant cette troisième voie soit davantage une perspective qu'une réalité effective.

7.3. Si on peut affirmer que toute production de connaissances nouvelles d'un champ de pratiques sociales modifie ce champ, ne seraitce qu'en lui donnant une image renouvelée de lui-même, il est certain aussi que la modification dépend des médiations, des intermédiaires. Si l'histoire de l'éducation peut transformer les pratiques des enseignants, ce sera, pour le moins, grâce à des appropriations, puis à des choix qui ne découlent jamais directement de la connaissance historique. Autrement dit, si une connaissance nouvelle, en histoire, a effet, c'est en ce que, suivant l'expression consacrée, elle « éclairerait » les pratiques actuelles. Mais, en aucun cas, sauf à en revenir aux leçons de l'histoire, on n'affirmerait que tel phénomène étudié se traduit immédiatement par prescription de telle action. La connaissance des processus et des fonctionnements laisse entiers les choix d'action qui impliquent une dimension politique (choix des finalités et des stratégies) et une dimension éthique (choix des valeurs).

Ce premier phénomène est sans doute à peu près admis par tous les chercheurs, pour la part la plus évidente des connaissances qui peuvent être dites, ici, fondamentales. Le cas des études historiques, étant bien entendu, un exemple particulièrement typique, voire simple. Les problèmes sont plus complexes lorsqu'il s'agit d'analyser les pratiques actuelles ; en particulier, lorsque l'étude a comme finalité de viser les effets de certaines pratiques en vue de les modifier, ou afin que les effets soient plus conformes aux normes décidées préalablement comme celles de la réussite. Une question centrale, souvent travaillée, est alors celle de la distance prise avec l'objet « pratique » étudié.

7.4. Les critiques adressées aux recherches qui visent d'une manière immédiate et opératoire à modifier les pratiques et les situations sont très souvent pertinentes : refus de prendre en considération la complexité des situations et découpage arbitraire des sous-champs, « paramétrisation » excessive des réalités, soumission aux commandes des praticiens ou des politiques, non pertinence de la division entre les deux grands types de recherches dans la mesure où il n'y a rien de plus « pratique » qu'une compréhension en profondeur des processus des phénomènes. Pour autant, il faut bien constater que certaines recherches, notamment peut-être à l'étranger, continuent de privilégier la visée d'améliorations des procédures d'effectuation des actes éducatifs et pédagogiques ; dès lors, il vaut mieux reconnaître à toutes les recherches leur droit de cité, quitte, bien entendu, à développer les analyses critiques relatives à leurs présupposés et à leur investigation, que vouloir leur « interdire » le droit de se déployer.

7.5. Dans le seul champ des recherches « pratiques » ou pédagogiques, il semble bien qu'il faille admettre l'existence de plusieurs démarches, c'est-à-dire que la recherche pédagogique elle-même n'obéit pas à un seul modèle. Par ailleurs, il n'y a nulle raison de ne pas retrouver ici nos distinctions entre recherche de niveau minimal et recherche au second degré; la pratique elle-même peut engendrer des recherches différentes selon les degrés, c'est-à-dire aussi selon le « détour » que s'impose la dite recherche: pensons par exemple à la différence qu'il y a entre étudier « comment ça se passe » pour un étudiant qui écoute un cours magistral, et comment il réussit plus ou moins bien à certaines épreuves suivant telle ou telle forme de cours magistral. On retrouve, à propos d'une pratique pédagogique, la distinction entre les recherches processuelles et les recherches évaluatives évoquées ci-dessus.

Malgré les réserves et les distinctions, on peut repérer au moins trois modèles qui ont cours actuellement. Les méthodes « comparatives » qui s'inspirent de modèles quasi expérimentaux, en situation réelle et non en situation de laboratoire. Elles consistent à définir des échantillons témoins et des échantillons où sont pratiquées diverses façons de faire; les mesures d'évaluation doivent alors déterminer la pratique la plus efficace par rapport aux normes décidées.

Un deuxième modèle de recherche pédagogique propose aux praticiens (sous différentes techniques) d'analyser un ou plusieurs éléments de leurs pratiques professionnelles ; ils sont ainsi appelés à objectiver puis à théoriser leurs dites pratiques ; on dit parfois qu'il s'agit d'élucider un objet pratique en objet de recherche.

Enfin un troisième modèle est celui dit de la recherche-action, terme très générique qui recouvre des façons fort diversifiées de produire de la connaissance; ce modèle plus que les autres encore mérite toujours une réflexion théorique tant il est capable de « rallier » spontanément toutes les personnes sur la seule magie d'un terme qui semble réconcilier ce qui est justement à démontrer.

# 8. LA FORMATION À ET PAR LA RECHERCHE

8.1. En quoi la formation par la recherche serait-elle nécessaire pour faire des professionnels plus compétents? Il n'est pas certain que nous puissions répondre avec quelque objectivité à cette question. Il ne semble pas qu'il existe beaucoup d'études ayant montré, par exemple,

qu'un enseignant formé par la recherche soit plus « efficace » qu'un autre. En revanche, il est sûr que cette opinion devient commune et commence même à dépasser largement le cercle des spécialistes ; pour autant on n'oubliera pas les résistances rencontrées qui alimentent en permanence les idéologies conservatrices.

- 8.2. On peut bien évidemment « justifier » notre opinion. Le contact avec la recherche est susceptible de développer des capacités d'analyse et d'investigation, d'éviter de confondre l'évidence avec un fait prouvé. La recherche est la preuve permanente que bien des choses en éducation nous échappent et devrait ainsi rendre chacun circonspect, prudent et ouvert aux compréhensions nouvelles. La recherche serait susceptible de former les jeunes enseignants à l'esprit critique, au doute méthodique, à un comportement de raison ainsi qu'au souci de répondre avec finesse aux situations rencontrées. Et la recherche, alors, ne prend-elle pas la place, aujourd'hui, dans la formation de l'esprit, de ce qui était jadis assigné à certaines disciplines ?
- 8.3. Admettons ces intentions ; admettons même que seule la recherche puisse permettre d'acquérir ces qualités et cette forme de culture. Il n'en reste pas moins des questions difficiles.

Voyons d'abord celles relatives à la formation par la recherche.

Ici, on tend à affirmer que les processus confirmés de recherche et les résultats dans tous les champs qui s'intéressent à l'éducation devraient être connus par les professionnels. Mais on constate immédiatement que si le souci n'est pas seulement une « culture » mais bien une capacité à faire, trois questions sont posées.

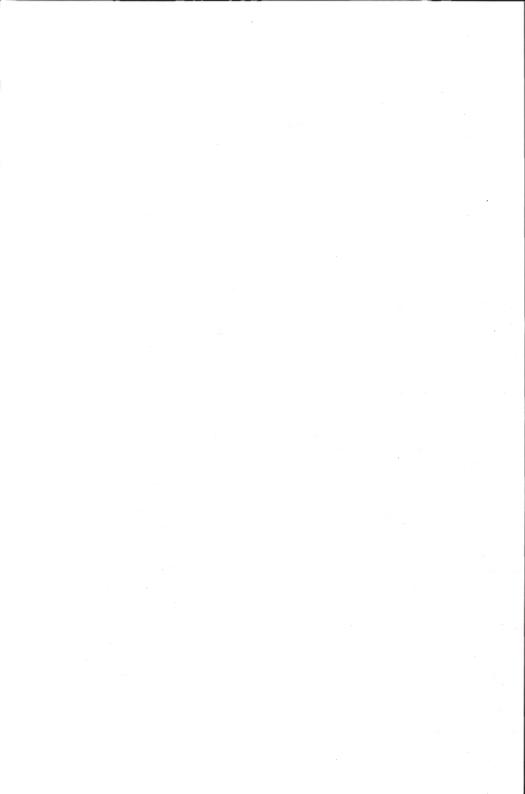
Quelles recherches doivent-elles être privilégiées dès lors que l'on ne peut pas tout « transmettre » ? Comment sont-elles présentées ? Et surtout, peut-être, à quelles conditions ces recherches peuvent-elles avoir un impact sur le comportement professionnel ? (cf. § 7.3.). On peut faire appel à de nombreux exemples et à de nombreuses expériences de formation, mais il faudrait en faire le point. Une chose semble certaine, c'est qu'il s'agit d'abord et avant tout d'une question de formation, et non pas tant d'une question de recherche en tant que telle. Une question de formation mais aussi une question de situation où les compréhensions de phénomènes issues des recherches connues permettraient à des enseignants d'avoir les différents moyens d'exercer d'une manière plus conforme aux résultats connus.

8.4. Une autre question est celle de la formation à la recherche; une initiation, comme on dit, pour marquer le commencement d'une démarche qui ne saurait s'acquérir en quelques semaines. C'est là, sans doute, où les analyses ci-dessus, relatives à la nature des recherches, leur degré, leur genres, leur nature doivent être prises en compte pour faire des choix. Étant donnés les nombreux paramètres qui ont été envisagés, on pourrait au moins souhaiter trois choses.

D'une part, que les « décideurs » (aussi bien les formateurs que les administrateurs, que les politiques, chacun pour ce qui le concerne et sans vouloir légiférer d'une manière globale et systématique) aient conscience de la complexité et fassent des choix en connaissance de cause ; qu'ils puissent donc expliciter leurs choix autrement que par des intentions vagues et idéologiques. D'autre part, que l'on s'essaie à mettre en place des dispositifs progressifs et que l'on ne prétende pas faire faire de « la » recherche, scientifique de surcroît, à de jeunes professionnels. On pourrait évoquer, ici, un troisième terme, celui de « contact avec la recherche », qui consisterait (comme cela se fait dans certains cursus) à proposer à des étudiants « de participer », pour un temps, à une équipe de recherches. Enfin une attention toute particulière devrait être accordée à l'apprentissage de la lecture de travaux de recherches. La situation catastrophique actuelle, où de très rares enseignants en fonction lisent régulièrement des articles et des livres, mérite une action systématique, faute de quoi les recherches en éducation ne pourront pas progresser.

8.5. Enfin, avant même toute initiation à la recherche, l'expérience de la formation continue montre que de nombreuses questions posées par les enseignants nécessitent de leur part un long travail de « désintrication » avant qu'ils puissent identifier clairement ce qui pourrait être du ressort d'études objectives, existantes ou à faire; autrement dit, c'est par un travail de formation que les jeunes enseignants peuvent devenir plus conscients de leur subjectivité en actes et trouver les voies d'une meilleure objectivité adaptée aux situations qu'ils rencontrent, jusqu'à élaborer un point de vue assez distancié pour constituer des objets de recherche.

J. BEILLEROT Professeur en Sciences de l'Éducation Université de Paris-X Nanterre



# LES PREMIERS INSTITUTEURS LAÏCS : DES CLERCS AU RABAIS

#### Janine HIU

Sommaire.

L'image idéalisée de l'Instituteur de la République, pierre angulaire de l'édifice social, pétri de rigueur morale et de compétence professionnelle ne s'impose pas d'emblée — loin s'en faut. L'État doit faire face, dès le début, à des difficultés de recrutement aiguës. La loi nouvelle rend obligatoire la scolarisation de tous les enfants, quel que soit leur sexe : on devra donc s'habituer à voir des femmes exercer le métier d'institutrice selon les critères nouveaux de l'école laïque. Or l'idéologie de l'époque associe forcément savoir et virilité... Qui plus est l'étiquette dépréciative de "primaires" restera longtemps accolée aux instituteurs qu'on ne reconnaît pas comme intellectuels ; toutes sortes de barrières seront longtemps maintenues pour leur interdire l'accès à l'enseignement supérieur. La dernière vient de tomber avec la disparition des Écoles normales et la création des urm.

Summary.

The idealised image at the "instituteur" of the third Republic, a cornerstone of the social fabric, toughened with moral rigour and professional competence — did not quickly assert itself. The state has from the onset to confront severe difficulties of recruitment. The new law makes schooling for all children compulsary, girls as well as boys, and the spectacle of women exercising the teacher's function according to the new criteria of the secular school becomes common. But the ideology of the time links knowledge with marliness... Moreover, the temeaning label of "primary" will for long be attached to "Instituteurs", not recognised as intellectuals; all kinds of barriers will be preserved to deny them access to higher education. The last has just fallen with the disappearance of the "Ecoles Normales" and the creation of the wear

# AU COMMENCEMENT ÉTAIT LA CRISE

Au moment où on remplace les Écoles normales d'instituteurs par des Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM), il n'est peut-être pas vain de rappeler que c'est l'aboutissement du combat séculaire, mené dès l'époque héroïque, par les instituteurs, pour sortir du « ghetto primaire » où ils se trouvaient confinés.

Le prestige dont on se plaît — rétrospectivement — à auréoler la figure idéalisée de « l'homme de confiance de la République » (1) qu'il est justement chargé d'« instituer » fut loin (s'il le fut jamais), d'être acquis d'emblée. Ces nouveaux venus sur la scène sociale sont nombreux à se plaindre très tôt, non seulement des salaires insuffisants, mais aussi de la minceur du bagage intellectuel délivré dans les Écoles Normales. Ils se classent parmi ces « prolétaires intellectuels » recensés par Henry Bérenger en 1898, dans un article incendiaire (2).

# UN INSTITUTEUR NOUVELLE MANIÈRE?

« On cite encore à Soulanges, la réponse que fit l'instituteur à un petit garçon venu trop tard et qui s'excusait ainsi :

Dame, M'sieu j'ai donné à boire à notre chevau!

- On dit « cheval » animau ! »

Balzac (Les Paysans)

L'instituteur de la III. République n'a plus guère de rapport avec cet instituteur caricatural, « l'ancien magister qui louait pour une saison ses talents d'écrivain et de chantre, comme font encore de leurs bras certaines catégories d'ouvriers, à l'époque des travaux agricoles (3), et qui portaient au chapeau deux ou trois plumes de couleur : ... selon le nombre des plumes, on sait ce qu'ils peuvent enseigner : les deux premières proposent la lecture, l'écriture, la troisième, plus rare « le chiffre »... (4).

Mais ces temps sont-ils si loin?

Au début, l'école de la République dut se contenter de maîtres improvisés. En 1894, Félix Pécaut se félicite: « L'enseignement des écoles normales, si je le compare à ce qu'il était en 1880, lors de ma première inspection, marque un progrès considérable. » (5)

C'est avouer implicitement le bas niveau du début.

Les témoignages concordent, Alfred Binet (le célèbre auteur de l'échelle métrique de l'intelligence), qui fréquenta beaucoup les écoles normales pour y faire ses expériences, eut à observer, dans les dernières années du siècle toute une promotion de normaliens de province « qui n'était pas uniquement composée de sujets brillants » (on appréciera l'euphémisme!). Binet y repère même « des natures très lourdes qui auraient été à leur place derrière la charrue beaucoup mieux que dans une chaire de professeur. » Il ajoute : « on avait beaucoup de peine à recruter des instituteurs. On prenait ce qu'on trouvait... » (6)

# UNE ACCULTURATION RÉCENTE ET MILITANTE

Ces jeunes gens sont souvent issus de parents sachant à peine lire et écrire ; ils sont les premiers de leur lignée à accéder à une culture livresque. Ils viennent de subir un véritable processus d'acculturation, renonçant à leur culture d'origine, rurale, orale, transmise parfois dans une autre langue que le français. Les hussards noirs de la République se font les agents zélés d'une véritable colonisation linguistique. Ils livrent une guerre sans merci aux « patois » qu'il s'agit de discréditer aux yeux

de ceux-là mêmes qui les pratiquent. A. Lavergne, met en scène un instituteur qu'il fait parler ainsi (7): « Il n'y a qu'une seule et belle langue, la française. Tout le reste n'est qu'un charabia de bohémiens, de canaques, un idiome grossier que parlent les charretiers, les voyous, les pas grand-chose » (8). Cet instituteur, lui-même languedocien, affecte de ne parler qu'en français.

Récemment acculturés donc, la plupart des instituteurs n'entretiennent pas avec le livre des rapports familiers, « naturels ». Il faut donc éviter, qu'au sortir de l'école normale et repris par les habitudes de leur milieu, ils ne perdent un vernis trop superficiel pour résister longtemps. Contre ce danger F. Pécaut propose une parade : « Je voudrais que les élèves-maûtres emportassent avec eux, une liste de vingt ou trente volumes, dressée avec soin par le directeur, de concert avec les professeurs, qui leur servît de guide pour la formation de leur bibliothèque privée. Un instituteur qui a la bonne pensée de se munir, dans les premières années, d'un certain nombre d'ouvrages choisis avec discernement, et qui s'abonne en outre, à une fiche pédagogique, est un homme à peu près sauvé pour l'avenir. » (9)

Vingt ou trente volumes pour toute une vie ne sont pas un bien

important viatique!

Un personnage de roman nous semble tout à fait représentatif de ces instituteurs-paysans des premières générations. C'est M. Rambourg, le directeur de l'école, décrit par Jules Leroux, dans son roman auto-biographique (10) et qui accueille son nouvel adjoint par ces mots:

« Pour vous distraire, vous avez le tabac, la promenade, la char-

pente et la basse-cour.

— Il y a aussi la lecture...

— La lecture? ... Oui, si on veut, mais il ne faut pas en abuser. Moi, je ne lis jamais que le journal et, chaque mois, le bulletin administratif. Lire? Pourquoi? Pour s'instruire? N'en savons-nous pas assez pour décrotter les mioches? Pour se distraire? Ça ne vaut rien. >

Chargé de distribuer les livres de la Bibliothèque municipale, le dimanche, à midi, il s'acquitte de sa tâche en dépit du bon sens et en toute bonne foi, ignorant superbement les récriminations que ses distributions au hasard ne manquent pas de susciter:

« C'est le troisième volume !

— Ça ne fait rien. Tu t'amuseras à copier les mots difficiles. Ça t'apprendra l'orthographe ! (...)

— Monsieur! c'est l'histoire d'un âne et de deux jeunes filles!

— Bon! si c'est l'histoire d'un âne, tu ne pourrais trop la lire. »

En matière musicale, les goûts de M. Rambourg et de son épouse sont exécrables. Ils possèdent un phonographe et invitent le narrateur à une

« soirée musicale » et lui font entendre successivement trois morceaux : « Pas redoublé de la garde républicaine », « Les cloches de Corneville, Va petit mousse... » Enfin : un « Monologue comique de militaire, de Polin ».

### UNE CULTURE « HÂTIVE »

Les trois années d'école normale ont été vécues dans la tension, avec toujours à l'horizon la perspective d'un examen à passer. Pour se présenter au concours d'entrée, il a fallu passer avec succès le brevet élémentaire; puis pour passer de première en deuxième année, il a fallu satisfaire encore à un examen; la troisième année pourrait être consacrée à l'acquisition d'une culture moins « hâtive », mais un échec au Brevet supérieur, obligatoirement présenté à la fin de la deuxième année entraîne le renvoi de l'école. Les candidats malheureux sont néanmoins nommés instituteurs-stagiaires par l'Inspecteur d'académie, le résultat le plus clair du renvoi étant « d'introduire dans les cadres des sujets ayant une culture diminuée » (11).

Dans les écoles normales de filles, on n'enseigne pas moins de vingttrois matières: la psychologie et la sociologie (appliquées à l'éducation), la pédagogie, la morale, la philosophie scientifique, la langue française, la littérature, l'histoire, la géographie, les langues vivantes, les mathématiques, les sciences physiques et naturelles, l'hygiène, l'économie domestique, les manipulations, le dessin artistique et le modelage, le dessin géométrique, le chant et la musique, les travaux ménagers, l'horticulture.

Commentaire de Marguerite Bodin : « On risque de ne donner qu'une culture superficielle, on n'apprend pas à penser. » Et elle ajoute cruellement « Les écoles normales ont, en général, une riche bibliothèque qui n'est là que pour la parade, car les éleves-maîtres n'ont pas le temps de lire. »

Tous les enseignants ne passent pas par une école normale. « Pour combler les vides — lit-on dans « Pages libres » — on est dans la nécessité d'accepter des postulants quelconques, pourvus seulement du brevet élémentaire, à vrai dire, ne sachant rien. » (12)

Maurice Talmeyr dans la « Revue des Deux mondes » datée du 1er juin 1897, exprime la même suspicion quant à la valeur de ce diplôme, décerné par « des négociants, des électeurs influents, en qualité de délégués et s'y entendant en sciences, en histoire, en grammaire, à peu près comme les jurés en justice... »

Or, grâce aux « états de situation » que publie chaque année le Ministère, on apprend que les institutrices en poste sont loin de posséder toutes le brevet simple. Dans le résumé de 1896, au tableau 14, relatif aux « Titres de capacité du personnel enseignant », on compte 2 734 femmes et jeunes filles « non brevetées », tant parmi les directrices que les adjointes, stagiaires et titulaires des écoles publiques.

Les dérogations (à une loi pourtant vieille déjà d'une vingtaine d'années) ne se font que par le bas. Rose, l'héroïne de « La Maternelle » de Léon Frapié (13) ne peut postuler à un poste d'institutrice parce qu'elle n'a pas le diplôme voulu : elle est licenciée ès-lettres!

Le « Volume » du 10 décembre 1904 fait état d'un projet de réforme pour « relever le niveau de culture générale » ressenti comme insuffisant par la corporation elle-même (14).

#### LA GRANDE SOLITUDE DE L'INSTITUTEUR RURAL

Lancée en 1901, la revue « Pages libres » déclare vouloir aider l'instituteur « effroyablement isolé dans les campagnes, loin de tous les grands courants intellectuels », trop mal payé pour s'offrir le luxe de souscrire des abonnements et d'acheter des livres! « Lorsque je veux me procurer un livre (...) je mange un peu moins de pain et plus de pommes de terre; je bois de l'eau » écrit un instituteur de Seine-et-Oise dans une lettre adressée à la revue. Et ils sont nombreux à exprimer les mêmes doléances.

On a bien créé, ici et là, des bibliothèques pédagogiques départementales. Mais le chef-lieu est loin. Prendre le train occasionne des dépenses. Se rendre, une fois l'an, à la Conférence pédagogique est déjà tout une affaire. On vit replié sur soi : « Moi, je ne fréquente pas les collègues, je ne reçois personne, je ne vais chez personne, je vis tranquille » dit un personnage de Jules Leroux (15) et le narrateur luimême, jeune instituteur pourtant plein d'allant au sortir de l'école normale, finit par « se laisser aller au train-train de son existence calme, sans événements et sans grande fatigue, s'enlisant peu à peu... » « L'École nouvelle » (16) fustige cette attitude. Sous la plume de Boucheron, elle n'a pas de mots assez durs pour ceux qui vivent ainsi :

« cette catégorie de maîtres n'est que trop nombreuse. Non qu'ils méconnaissent tout à fait le prix du savoir mais la pensée est morte en eux. Ils sont devenus des machines non qu'ils soient d'une incuriosité absolue, c'est plutôt veulerie, paresse intellectuelle, goût exagéré des distractions. » L'article rappelle sévèrement à l'instituteur qu'il est de son devoir d'« approfondir ses études antérieures, de lire, méditer, de se faire une opinion en morale, en politique, de soumettre à un contrôle incessant les opinions déjà faites, de continuer à s'instruire des choses de son métier. La lecture d'un quotidien ne saurait suffire. »

En 1891 déjà, les candidats au CAP (certificat d'aptitude professionnelle) de l'Aude avaient eu à commenter la phrase suivante : « Tout maître qui cesse de travailler à sa propre instruction n'est pas en état de s'occuper avec succès de l'instruction et de l'éducation des autres. »

C'est qu'il y a dans le métier d'enseignant, un aspect répétitif particulièrement usant, si l'on n'y prend garde. Très vite on ressent « cette fatigue d'appliquer son esprit à des choses sues, archi-sues », très vite il se révolte et « demande du nouveau, comme fait l'estomac, si on mange souvent les mêmes mets » (17).

#### ET SI L'INSTITUTEUR EST UNE FEMME?

Si l'instituteur est une femme, les risques de sclérose semblent encore plus grands. Les hommes ont, pour se distraire, la partie de boules, les promenades en forêt, les parties de cartes au café ou chez des amis. Ces activités, qui leur permettent de garder un certain contact social, sont interdites aux femmes. La vie de l'institutrice rurale « est trop souvent » - selon l'énergique expression de M. Bodin - « celle de la croûte de pain derrière la maie » (18). Beaucoup deviennent des « machines à lecons, sourdes, aveugles, insensibles, elles débitent à lire et à écrire (...) sans y mettre plus de passion qu'à vendre du fil ou du coton » (19). Même tableau dans « L'Institutrice de province ». Dans l'école où débarque la jeune héroïne, deux autres jeunes femmes sont déjà en poste : « elles remplissaient leurs devoirs d'institutrice honnêtement, mais avec une sorte d'entêtement borné, de résignation d'esclave ; il y avait en elles, quelque chose de l'âne qui tourne sa meule » et Frapié fignole encore le portrait de ces individualités détruites : « Leurs visages exprimaient l'indifférence plate de personnes dont la vie, bornée à son propre entretien matériel, n'est dirigée vers aucun but idéal, maniaque ou professionnel. Ces emmurées ne savent employer les heures de récréation qu'à ranger leurs petites affaires et l'ennui allonge d'autant la journée que ces affaires sont petites et peu nombreuses. >

Ces femmes pourraient, en se cultivant, donner sens et intérêt à leur existence, ou plus modestement, trouver dans la lecture un dérivatif. Elles n'y songent pas. D'ailleurs, si elles eussent été grandes lectrices, un problème moral se fût posé à elles! Autour des années 1900, on considère qu'il n'est pas séant qu'une femme ait n'importe quelle lecture, à plus forte raison s'il s'agit d'une jeune fille (20). L'idée que l'instruction déflore, dessèche, est courante à l'époque. « C'est une faute d'instruire les femmes quelle que soit leur condition, [déclare un personnage de roman (21) qui a soigneusement tenu sa fille à l'écart du savoir, car] trop instruite, elle eût été moins délicieusement femme (...) Nous lui laisserons toutes les grâces de sa candeur. »

## LA BIBLIOTHÈQUE IDÉALE DES DAMES ET DES DEMOISELLES

Les revues pédagogiques sacrifient aux mœurs. Elles partagent et propagent l'idéologie dominante. « L'École nouvelle » propose une rubrique « Aux Institutrices » où leur sont prodigués toutes sortes de conseils spécifiques. A partir d'octobre 1897, le revue publie une intéressante série d'articles intitulée « Que mettre dans sa bibliothèque ? » (signée Marsile, du nom d'un austère théologien, humaniste platonicien du XIVe siècle). L'auteur y énumère, en justifiant ses choix, « les lectures qui peuvent intéresser une jeune femme ». Le ton est d'un paternalisme que nous ressentons comme assez insupportable. L'auteur rappelle d'abord ce qui lui semble une vérité d'évidence : « Notre bibliothèque ne doit s'ouvrir qu'à peu d'élus. » Pourquoi cette parcimonie ? A cause de la faiblesse des ressources des femmes institutrices, tant pécuniaires qu'intellectuelles. « Il n'est pas question pour nous, écrit-il, de prendre toujours ce qu'il y a de plus grand, mais ce qui convient le mieux à nos étndes et à nos goûts. Certains écrivains de premier rang n'offriront à une femme qu'un intérêt médiocre et elle se plaira infiniment dans la société d'un auteur de second ordre! >

Parmi les Anciens, Homère est recommandé. On passera sur les combats. On s'arrêtera aux passages qui exaltent l'amour conjugal, l'amour paternel et l'amitié... Des tragiques grecs, il conviendra de « laisser de côté Eschyle: trop âpre » pour les femmes et de retenir « le

divin Sophocle et Euripide ». Lisez Œdipe-roi, leur conseille-t-on « cette merveilleuse analyse psychologique qu'envierait Paul Bourget! » Pour les latins : « Bornez-vous, Madame, à Virgile. »

Les modernes étrangers sont à leur tour passés au crible. Trouvent grâce devant le censeur, le Dante de l'« Enfer » mais « Le Purgatoire » et « Le Paradis », « vous paraîtraient fastidieux tant ils sont chargés de théologie et de métaphysique ». Pétrarque est proscrit et si le bon apôtre évoque Boccace, c'est pour l'écarter avec force sous-entendus : « Vous pensez bien que ce nom-là ne peut figurer à notre catalogue. » Une phrase comme celle-là révèle combien l'institutrice se trouve en porte-àfaux : elle peut lire Boccace (ce qu'on lui en laisse entrevoir ne peut que piquer sa curiosité), pourvu qu'elle ait l'hypocrisie sociale de faire comme si... On voit, qu'en somme, le vieil idéal molièresque est reconduit. On consent « qu'une femme ait des clartés de tout : mais qu'elle ait du savoir sans vouloir qu'on le sache, On aime que souvent aux questions qu'on fait ; elle sache ignorer les choses qu'elle sait. » (22)

Les auteurs espagnols ont « une tout autre valeur morale [que les Italiens]: Lisez donc ici, Madame, tout ce qui vous tombera sous la main. »

Chez les Allemands, elles liront quelques vers de Schiller et le « Faust » de Goethe.

Les Anglais, au contraire, constituent une véritable mine. Bien sûr, on exclut « les chantres épiques, les philosophes, les historiens et les savants » mais il reste le théâtre et les romans. Shakespeare, Robinson Crusoë, Dickens, Thackeray, G. Elliot « qui fera couler bien des larmes à nos lectrices. »

Si les romanciers anglais sont tout particulièrement recommandés aux femmes, c'est qu'ils n'ont pas recours « aux procédés malsains qu'utilisent les romanciers français ». D'autre part, il y a analogie entre les personnages décrits et l'institutrice-lectrice elle-même. « Ils appartiennent à la classe moyenne [et ont, comme elle] des vies simples, de petites joies, de petites douleurs... »

Mis à part les classiques, très peu d'écrivains français sont retenus. On a vu qu'ils n'étaient pas sains! A la première place, Daudet, avec « Le Nabab ». Les autres ne seront abordés qu'avec prudence, sous forme de morceaux choisis. On comprend mieux, dans un tel éclairage, la stupeur incrédule du journaliste M. Talmeyr (23) apprenant de la bouche de la directrice de l'École normale de Fontenay que « ces demoiselles sont libres de lire, dans l'école même, tous les livres et tous les journaux qui peuvent les tenter. »

Découvrir qu'une femme se livre à des lectures « interdites » peut devenir un moyen de chantage dont la délurée Claudine (24) n'hésitera pas à se servir contre M<sup>lle</sup> Sergent, son institutrice (25). Cette même Claudine va devenir en puisant dans la bibliothèque paternelle la pourvoyeuse de livres de la triste M<sup>lle</sup> Griset, une autre institutrice qui a d'ailleurs, en matière littéraire, des goûts de midinette (26).

#### ET LE FÉMINISME?

« Je parcours [dit la Directrice de « la Maternelle »], la Revue féministe parce que M. Libois me la prête, mais vous pensez bien que je n'achèterais pas cette publication de déséquilibrées... »

L'anti-féminisme militant est à la une des publications pédagogiques. 
« J'estime [écrit Marsile (déjà cité)], qu'il est plus glorieux de réussir dans la direction du ménage que d'écrivailler dans "La Fronde" (27) ou de brosser de pauvres toiles pour le salon des femmes-peintres. » Au fil des semaines, les lectrices sont dûment chapitrées et endoctrinées : la jeune fille est destinée à un rôle d'épouse et de mère. « Il ne s'agit pas d'en faire un homme en jupons, une cerveline. » (28) « Il est clair qu'une femme n'a aucun besoin de savoir l'algèbre et la géométrie. » Son cerveau est à l'évidence rebelle à la physique, à moins qu'elle ne soit amusante, et en sciences naturelles « qu'allons-nous lui rebattre les oreilles de parenchyme et de chlorophylle (...) qu'elle apprenne plutôt à distinguer toutes ces exquises fleurettes qui naissent au bord des sentiers, à reconnaître les arbres, à nommer les oiseaux..., » etc. (29).

Ces propos se retrouvent à l'époque sous toutes les plumes. Le paradoxe est qu'ici on les tient à des femmes qui enseignent. Or, on les persuade tranquillement que les choses de l'intellect sont un domaine réservé aux hommes, contraire à la nature féminine. Elles sont donc, à proprement parler, des monstres, fourvoyées, obligées de se renier ellesmêmes. ou d'adopter, quitte à se marginaliser, les thèses féministes (30).

#### UN PETIT MONDE DE « DEMI-SAVANTS »

Dès lors, rien d'étonnant à ce que la littérature abonde d'anecdotes désopilantes ridiculisant des personnages d'institutrices se lançant dans

des entreprises hors de la portée de leurs faibles compétences (31). Mais les instituteurs-hommes ne sont pas non plus à l'abri d'attaques d'une rare virulence. La Revue des deux mondes s'en fait une spécialité. Citons A. Duruy qui s'en prend aux programmes des écoles primaires définis en 1882, qui comportent « des choses fort au-dessus de la portée moyenne des intelligences chargées de les enseigner » (32).

Léon Placide (33) dépouille toute cette presse « modérément sympathique à l'école républicaine » : « La Croix », « L'Autorité », « Les Débats », la « Revue des Deux Mondes » : « On rencontre constamment [constate-t-il], ce même mot jeté à nos faces comme un camouflet : demisavants! Ceux qui tiennent à n'être pas du tout polis diminuent encore la fraction et nous ne sommes plus, pour eux, que des quarts de savants. » Le point culminant fut sans doute atteint avec le pamphlet de Charles D. Lavit (34) où on lit par exemple que « L'école normale jette en circulation de grossières imitations de savants, l'instituteur ce fils du peuple, hâtivement projeté dans l'aveuglante clarté d'un milieu intellectuel, garde en lui, à la manière d'un éblouissement la manie des grands mots, un dogmatisme niais, alimenté par un orgueil sans bornes. Il appartient à la période médiévale de l'intelligence, cette poire tombée de l'arbre de la science ne pouvant que singer l'érudition », car tout le condamne à « rester primaire ». On lit ailleurs (35) « que simple transmetteur, il enregistre sans contrôle, même s'il apprend, il ne discute pas, la discussion étant déjà une aptitude secondaire! >

Quelles sont les raisons d'une telle violence? Nous savons bien que ce sont des raisons économiques plus que philanthropiques qui ont amené à « donner l'instruction au peuple ». Mais on entend bien qu'il sache rester dans les limites — étroites — du terrain qu'on lui a concédé. Qu'il ne prétende pas s'emparer de la Culture dont la valeur de signe distinctif d'appartenance sociale doit être conservée. On confine donc l'instituteur dans le « primaire » (36), lui interdisant l'accès de certains savoirs « réservés », le latin, par exemple qui continue d'être un signe de reconnaissance entre ceux « qui ont fait leurs humanités ». On a veillé à ce que, muni du seul Brevet supérieur, il ne puisse s'inscrire en faculté. Pourtant, dès avril 1898, le Conseil départemental du Cantal émet le vœu que ce diplôme « ouvre tous les droits conférés au baccalauréat ».

#### LA RIPOSTE

La plupart des instituteurs, effectivement d'extraction populaire ressentent vivement cet ostracisme. Face aux détenteurs traditionnels de la culture, ils sont très conscients de ce qu'on appellera plus tard leur « handicap socio-culturel ». Cette culture, ils ont eu à l'acquérir au prix d'efforts ; certains ont l'impression d'avoir trahi leur classe d'origine, d'être des transfuges (37).

Face à leurs détracteurs, ils jouent d'abord l'humilité (réelle ou feinte). Ainsi, L. Placide (déjà cité): « La meilleure réponse à ceux qui nous appellent demi-savants est de dire: demi-savants? Nous! Vous êtes, Messieurs, trop honnêtes. Nous ne sommes pas savants du tout. Nous sommes de braves maîtres d'école. » Modestes et orgueilleux, ils insistent sur leur mission sociale et sur leur compétence pédagogique. Quelques années plus tard, le ton aura sensiblement changé. Il ne s'agira plus de s'excuser de ce qu'on est. L'attribution de prix littéraires comme le Goncourt à E. Perochon (pour « Nène ») ou à Louis Pergaud pour « La Guerre des Boutons », sans parler de l'attribution du Nobel à Selma Lagerlöf, a donné ses lettres de noblesse à la corporation tout entière.

#### LA FIN DES INSTITUTEURS

Nous vivrons en 1991-1992 l'aboutissement de tout un processus de modi-fications en profondeur de la formation des maîtres (38). Depuis plusieurs années déjà, l'Université participait à la formation initiale des jeunes gens recrutés après le baccalauréat. Jusqu'en 1984, elle leur délivrait, à la fin des trois ans d'école normale, un DEUG spécial mention « Enseignement du 1er degré ». Ce diplôme toutefois, ne leur permettait pas de s'inscrire en licence! Puis, il fallut justifier d'un DEUG, pour s'inscrire au concours d'entrée à l'école normale. Désormais pour pouvoir prétendre entrer en IUFM, il faudra être titulaire d'une licence. C'est seulement à l'issue de la première année passée dans cet institut que l'étudiant aura à choisir de devenir « professeur d'école » et d'enseigner à l'école élémentaire, ou « professeur de collège », dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Le « régent » d'autrefois, le vieux « maître d'école» devenu « instituteur » s'appellera donc, désormais « professeur d'école ». Il s'agit de bien autre chose que d'un changement de dénomination. Encore une fois l'ancien modèle devient caduc. C'est un nouveau profil, une nouvelle identité socio-professionnelle qu'il va falloir inventer.

> Janine HIU Professeur à l'École normale de Seine Saint-Denis

#### NOTES

- (1) BUISSON (F.). L'instituteur et la République, La Grande Revue, nov. 1909.
- (2) BERENGER (H.). Les prolétaires intellectuels. Cette enquête fut suivie par celles de Pages Libres, du Manuel général et de la dépêche de Toulouse.
  - (3) Revue de l'Enseignement Primaire et Primaire Supérieur, 25 juillet 1894.
- (4) BRUN (C.). Trois plumes au chapeau. Imprimeries réunies de Chambéry. Il s'agit des mémoires d'un instituteur né en 1844.
  - (5) PÉCAUT (F.). Rapport d'inspection générale pour l'année 1894.
  - (6) BINET (A.). Les modernes sur les enfants. Flammarion, 1909.
     (7) LAVERGNE (A.). La médaille, les Cahiers de la quinzaine, 1902.
  - (8) Voir aumi JAKEZ-HÉLIAS, Le Cheval d'orgueil, Plon,

ou encore, DUNETON (C.), Parler croquant, Stock.

- (9) PÉCAUT (F.). Rapport d'inspection générale, pour l'année 1880.
- (10) LEROUX (J.). Léon Chatry, instituteur, Figuiare et Cie, 1913.
- (11) BODIN (M.). L'Institutrice. G. Doin éditeur, 1921.
- (12) Ibid.
- (13) FRAPIÉ (L.). La Maternelle, prix Goncourt 1905.
- (14) Nombreux témoignages dont celui de Louise MICHEL.
- (15) LEROUX (J.), ouvrage cité.
- (16) Janvier 1898.
- (17) FRAPIÉ (L.). L'Institutrice de province, Fasquelle, 1897.
- (18) Ibid.
- (19) MICHEL (L.). Mémoires écrites par elle-même, 1886.
- (20) Cf. Mme de Beauvoir arrachant Claudine à l'école des mains d'une petite bonne, anecdote rapportée dans Les Mémoires d'une jeune fille rangée.
  - (21) PROST (Y.). Catherine Aubier, Colin, 1912.
  - (22) MOLIÈRE, Les Femmes savantes.
  - (23) TALMEYR, La Revue des deux mondes, article cité.
  - (24) COLETTE et WILLY, Claudine à l'école, Ollendorf, 1900.
- (25) Ces lectures défendues sont Le Journal amusant qui contient des dessins humoristiques « osés ». Elle lit aussi « des Zolas malpropres et pire encore »...
  - (26) Elle rêve de lire Le roman d'un jeune homme pauvre d'Octave Feuillet.
- (27) La Fronde, revue féministe, paraît à partir de 1897. La femme affranchie de Gabrielle PETIT à partir de 1904. Edès 1901. La revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur propose des rubriques tenues par des femmes.
  - (28) Terme de Colette YVER qui en fit le titre d'un roman à succès paru en 1908.
  - (29) MARSILE (article cité).
  - (30) Voir RABAUTJ. Histoire des féminismes français. Stock, 1978.
- (31) C'est le cas de Céleste Prudhomat, héroine du roman de GUICHES (1912) et de Blanchette de BRIEUX, dans la pièce du même nom (1892).
  - (32) ler mai 1886.
  - (33) Ecole Nouvelle, 28 octobre 1905.
  - (34) D. LAVIT (Ch.). Petit monde des demi-savants (Jouve).
  - (35) PSICHARI (E.). L'appel des armes, Oudin, 1910.
- (36) Terme péjoratif. On lit encore dans Le Robert, édition 1962, à l'article PRI-MAIRE : « se dit d'un esprit dogmatique et borné, étroitement rationaliste que certains reprochent à l'enseignement primaire »...
- (37) Sentiment exprimé par Albert THIERRY dans L'Homme en proie aux enfants, Cahiers de la Quinzaine, 1909 ou plus récemment par Paul NIZAN dans Antoine Bloyé ou La Place d'Annie ERNAUX.
- (38) Voir à ce sujet : ZAY (D.), La formation des instituteurs, Éditions universitaires, 1988.

## DÉONTOLOGIE ET FORMATION MORALE DES ENSEIGNANTS

Maria-Teresa ESTRELA

Sommaire. Le milieu professoral au Portugal a été fortement marqué, sinon déformé, par des moules socio-culturels et politiques. M. T. ESTRELA considère que la disparition des anciennes structures contraignantes ne doit pas entraîner l'effondrement des valeurs permanentes, de l'éthique personnelle ou professionnelle. Elle estime qu'il est indispensable de pourvoir les futurs maîtres d'un code de déontologie, dont elle évalue les stratégies de production et dessine les grandes lignes.

Summary.

In Portugal, the teaching profession has been strongly shaped, even distorted, by sociocultural and political contingencies. M.-T. Estrela considers that the disappearance of former restricting structures must not bring about the collapse of permanent values, as well as personal and professional ethics. She finds it essential to provide future teachers with a professional code of ethic which the defines by assessing its producing strategies and drawing its outlines.

Il est peu de professions qui engendrent des problèmes d'éthique aussi complexes et aussi délicats que celle d'enseignant. Malgré cela, ou peut-être à cause de cela, ces problèmes ne semblent pas être au centre des réflexions et des débats du corps professoral, du moins au Portugal. Si l'on passe en revue la littérature pédagogique et les thèmes des colloques, séminaires et rencontres en tous genres avant eu lieu dans ce pays ces dernières années, on constate que les sujets éthiques et déontologiques ont un statut très marginal. Ils semblent également absents des programmes des cours de formation des maîtres : sauf rares exceptions, on a du mal à y deviner un espace et un temps pour la réflexion éthique et déontologique, ce qui ne signifie évidement pas qu'elle soit inexistante.

Dans n'importe quel métier, les aspects déontologiques sont une dimension importante de la définition du professionnalisme et un puissant instrument de préservation de l'image sociale de la profession. A plus forte raison, ces aspects seront encore plus évidents dans une activité qui a pour objet la formation et le développement des personnes, et tout particulièrement des enfants et des adolescents. C'est pourquoi la théorie des devoirs professionnels devra renforcer le caractère essentiellement éthique d'une activité qui s'est toujours reconnue dans Socrate, paradigme vivant de la fonction morale de l'enseignant. Dans le langage admiratif de Gusdorf (1967), « le patriarche de la pédagogie en Occident », « le maître d'humanité », devient le modèle de la fonction morale du professeur dès lors qu'il indique à ses disciples une voie et une vérité leur permettant de s'orienter eux-mêmes, sans prétendre être, quant à lui, cette voie et cette vérité.

L'Église donne un fondement religieux à cette fonction éthique, bien definie dans plusieurs textes, de Saint-Augustin à Saint-Thomas. Ainsi, la fonction enseignante acquiert-elle quelque chose de religieux et de sacerdotal, ce qui lui confère une dignité nouvelle.

Ce caractère sacerdotal lié à l'enseignement a survécu à la perte de son monopole par l'Église et s'est prolongé jusqu'à notre époque. On en a un témoignage intéressant dans la première École normale du Portugal, créée en 1862 : elle comportait un régime d'internat, selon un modèle — dit Antonio Nóvoa — qui s'inspirait à la fois de l'armée et des séminaires diocésains. L'obéissance aux règles, une ambiance religieuse et l'éloignement des tentations de la vie urbaine constituaient les bases du modèle conçu par Luis F. Leite pour préparer les jeunes gens au sacerdoce de l'enseignement.

L'esprit laïc qui inspira les réformes de l'enseignement de la Première République portugaise (1910-1926) ne détruisit pas ce concept de magistère qui se fortifia dans les textes de « L'État nouveau » : il fut alors transformé en mission ethico-nationaliste au service de la trilogie du régime « Dieu, Patrie, Famille ». Cet esprit de mission, basé sur l'exemplarité de la personne et sur la fonction sociale qui lui est attribuée, conférait au maître un charisme qui l'éloignait du citoyen ordinaire.

Comme le soutient en France un auteur contemporain, Gusdorf, le professeur se sait et se veut différent de ceux qui recherchent des intérêts financiers ou des avantages personnels; c'est pourquoi, dit Gusdorf, on lui attribue les obligations et les prérogatives d'une sorte de cléricature. Le charisme lié à la fonction enseignante trouve ainsi son fondement dans plusieurs formes de transcendance : transcendance sacerdotale, transcendance de la personne morale, du don pédagogique, du parcours culturel (G. Ferry, 1972).

Le climat social du temps et les références littéraires à la fonction enseignante incitaient les professeurs à assumer le rôle qui leur était attribué.

Cette pression, alimentée par un fort héritage culturel, pourrait peut-être expliquer que les associations d'instituteurs, très actives au Portugal jusqu'à la fin de la Première République, n'aient jamais pris l'initiative d'élaborer un code déontologique, comme cela se faisait par exemple aux États-Unis. C'est donc l'État qui s'arrogeait le droit de codifier les obligations des enseignants, non sans intentions politiques. Aussi ne devons-nous pas nous étonner quand un régime autoritaire prescrit aux maîtres des règles qui sont de vrais attentats à la liberté individuelle, par exemple interdiction aux institutrices de se maquiller, en 1936, ou obligation de demander la permission de se marier au ministère de l'Éducation.

L'examen des codes professionnels variés publiés dans les années 40 montre qu'ils sont une juxtaposition de principes d'ordre politique, administratif, pédagogique et éthique. Les principes éthiques visent non seulement à assurer la moralisation de la conduite professionnelle, mais encore à préserver ses apparences et par là-même l'image sociale de la profession.

Au Portugal comme ailleurs, les transformations sociales, économiques et culturelles survenues dans la deuxième moitié de ce siècle, l'expansion du système d'enseignement, les nouveaux besoins du recrutement des enseignants et les progrès des sciences de l'éducation, ont déterminé un changement profond du concept de professeur. Au professeur charismatique succède le professeur technicien, armé d'un ensemble de compétences fondées sur des connaissances scientifiques variées et acquises en principe pendant la formation professionnelle initiale. En même temps, le professeur se voit attribuer de nouveaux rôles qui contribuent à façonner une nouvelle identité professionnelle : elle ne sera plus centrée sur l'exemplarité de la personne, mais sur celle de l'action ou de la compétence.

Dans de nombreux pays, cette nouvelle identité s'appuie sur des règles déontologiques, mais tel n'est pas le cas au Portugal. Les anciens statuts ayant disparu, tombés en désuétude en raison du régime démocratique, un vide s'est créé et le nouveau statut vient tout juste d'être publié. Nous pensons qu'un statut ne peut remplacer un code déontologique, mais doit le respecter. Comme le recommande l'UNESCO, le code doit émaner du corps enseignant lui-même et doit prendre en compte des pratiques et des valeurs intériorisées par la classe, tout en restant ouvert à l'émergence de nouvelles valeurs ; il doit aussi prendre en considération les divers rôles du professeur dans ses relations avec ses élèves, ses collègues, les fonctionnaires, les parents d'élèves, ses supérieurs hiérarchiques et la communauté en général.

Le code doit donc resléter un concept de « professionnalisme élargi », dépassant le « professionnalisme restreint » (Hoyle, 1974), routinier, limité et limitant l'activité professionnelle. C'est un instrument de légitimation et de maintien d'un exercice correct de la profession et un facteur important de constitution d'un « ethos » de classe. S'il n'existe pas, chacun reste seul face à sa conscience, obligé de trouver par soi-même les limites de son comportement professionnel. Or le professeur a beau être un adulte cultivé, il peut comme n'importe quel être humain se révéler mesquin, menteur, cruel, violent ou irresponsable, et laisser ses élèves sans défense face à son comportement arbitraire.

Dans nos établissements, il ne se passe pas de jour sans que des professeurs commettent des actes discutables et contraires à la déontologie, comme de forcer des élèves à dénoncer leurs camarades, punir au hasard quand le coupable refuse de se déclarer, insulter ou humilier les enfants. Chaque jour, dans les classes, certains professeurs utilisent des principes moraux variables selon qu'il s'agit d'évaluer leur propre conduite ou celle de leurs élèves. En outre, l'évolution des valeurs sociales a engendré une crise contre laquelle le maître n'est pas immunisé; il est incertain quant à son action personnelle et professionnelle. Or, il reste chargé de dispenser la « norme » ou du moins de régir les normes différentes qui peuvent se confronter dans la salle de classe et dans l'école.

En défendant la nécessité et l'utilité d'un code déontologique, nous ne prétendons pas réduire la formation morale du maître à la morale professionnelle dont le code n'est qu'une des expressions. Car s'il y a des professions où les rapports entre morale personnelle et morale professionnelle peuvent être facilement mis en équation et où la conduite hors du champ professionnel ne soulève de problèmes qu'en cas de scandale public, il n'en va pas de même dans la profession enseignante; ici, les rapports entre la personne et l'éthique sont bien plus complexes. Sans tomber dans l'apologie de l'exemplarité du professeur et de l'enseigne-

ment-sacerdoce, il faut bien reconnaître l'importance de la formation des maîtres comme personnes morales, surtout si l'on accepte l'idée que l'authenticité, la cohérence et la « congruence » de l'enseignant sont les facteurs déterminants d'une relation pédagogique réussie. C'est pourquoi l'éthique de l'intention doit se conjuguer avec celle de l'action et c'est pour cela qu'il faut stimuler l'épanouissement moral du professeur. Nous ne devons pas non plus oublier que les changements survenus dans la structure sociale de la population scolaire engendrent le besoin d'une formation morale et sociale de caractère général amenant à s'interroger et à prendre position sur certains concepts et certaines pratiques jadis courants dans les écoles. De nouvelles idées, comme celle de discrimination positive, postulent aussi bien une remise en cause de concepts bien ancrés dans la tradition scolaire — comme l'égalité de traitement pour tous les élèves — qu'une reformulation des concepts de justice, de tolérance, d'impartialité et bien d'autres encore.

Il faut donc convenir que le professeur doit plus que jamais avoir une formation morale. S'il ne l'a pas, pourra-t-on promouvoir son développement moral de façon à atteindre le niveau souhaitable? Pour reprendre l'expression provocatrice du sous-titre d'un article de Sprinthall: « Can you teach old dogs? ».

La sagesse populaire fourmille de dictons qui attestent de l'impossibilité d'acquérir des modèles de comportement une fois passé l'âge adéquat et de la difficulté qu'il y a pour changer profondément ceux qui ont été acquis avant l'âge adulte. Les courants traditionnels de la psychologie semblaient valider le concept de stabilité comme trait caractéristique de l'adulte, mais divers courants contemporains, représentés par des auteurs aussi différents que Levinson, Rickson, Harvighurst ou Glickman, se rencontrent pour considérer l'âge adulte comme une période de développement marquée par la dynamique d'un processus où l'on peut même esquisser des étapes. Dans cette perspective, la réalisation du potentiel de l'adulte devient un objectif actuel, aux formes variées, et qui se concrétise au mieux dans le domaine de l'éducation permanente. Si nous adoptons ainsi l'optique « développementiste », nous en concluerons que le développement moral de l'adulte est possible et que la formation professionnelle ne pourra pas ignorer ce problème.

Il reste alors à voir comment procéder pour stimuler cette construction. L'analyse de la littérature de langue anglaise, dominante sur ce point, amène à constater que les stratégies préconisées ou employées peuvent être groupées selon les types suivants: 1. Stratégies de type traditionnel : elles consistent à intégrer dans les cours de formation initiale des disciplines d'éthique, qui peuvent être confiées à un professeur de philosophie ou à un professeur de sciences de l'éducation.

Les programmes peuvent être variés, mais ils comprennent souvent l'étude des concepts éthiques fondamentaux, vus à la lumière des grands philosophes; on entend par là amener les professeurs à réfléchir en les mettant en contact avec les maîtres de la pensée universelle. Cette stratégie part de présupposés intellectualistes dans le fil de la pensée socratique, qui accordent à la culture un rôle de formation du caractère. Cependant, comme le remarquent des auteurs comme J. Soltis, ces programmes n'ont parfois pas d'autre effet que de faire naître un certain dilettantisme ou, pis encore, une attitude totalement relativiste, entièrement opposée aux objectifs que l'on prétendait atteindre.

Nous ne pensons pas que l'étude de l'histoire de l'éthique suffise à former les maîtres dans ce domaine, mais nous considérons qu'elle peut servir de point de départ ; elle constitue un moyen valable, voire indispensable, pour susciter une prise de conscience des problèmes moraux et pour déclencher réflexion et discussion sur la problématique d'ordre général sous-jacente aux situations professionnelles.

- 2. Stratégies de type pragmatique: elles visent à insérer dans la formation initiale des programmes d'étude et de discussion du code déontologique en vigueur et de son adaptation à des situations concrètes, réelles ou simulées. C'est ce que propose Risk (1984). Il s'agit donc d'une conception pragmatique de la formation qui amène le professeur à réfléchir sur ce qu'il est censé mettre en pratique dans le cadre de ses activités. L'analyse du code déontologique est certes indispensable, mais cette conception nous paraît réductrice en ce qu'elle restreint la morale personnelle à la morale professionnelle et risque de ce fait d'escamoter le besoin d'une prise de position préalable sur des aspects plus généraux du comportement moral, dont le comportement professionnel n'est qu'un aspect particulier.
- 3. Stratégies directement inspirées des courants du développement moral: prônées surtout par Kohlberg, elles aspirent à créer des compétences de raisonnement et de délibération morale. Le professeur est invité à résoudre des problèmes et à évaluer les solutions qui lui sont proposées (Oja et Sprinthall, 1978). Liston et Zeicher s'intéressent aussi à la délibération morale; ils envisagent de pousser le maître en formation à identifier et à définir des alternatives d'action, dans une double perspective que les auteurs qualifient d'éthique du « devoir » et d'éthique de la

« vertu ». La première consiste à analyser une situation à la lumière des principes moraux, la deuxième à analyser les dispositions propres au sujet agissant en tant qu'être moral.

D'autres stratégies envisagent le développement de la maîtrise morale à travers l'entraînement de la capacité d'argumentation et d'évaluation des arguments allégués. C'est le projet de Reagan, mis en œuvre à l'université de l'Ohio.

4. Stratégies mixtes: elles comprennent diverses modalités, telles qu'études de cas, tirés des situations scolaires réelles et qui soulèvent des problèmes moraux et amènent à mettre en équation des concepts comme ceux d'impartialité, de justice, de respect envers les personnes. Il s'agit donc d'éveiller la conscience du professeur, en le sensibilisant aux problèmes moraux. Cette étape précède l'entraînement au diagnostic et au jugement moral. Cette stratégie peut facilement motiver l'enseignant en le faisant réfléchir à la pratique pédagogique.

Un autre modèle conjugue des cours théoriques avec des séminaires d'application : études de cas, définition de principes, application du code à des situations particulières (Strike et Soltis, 1985). Contrairement aux méthodes précédentes, la théorie est ici le point de départ, la pratique étant conçue comme son application.

- 5. Stratégies de clarification des valeurs: elles veulent former les enseignants selon les données et les techniques du courant dit de « clarification des valeurs », issu des travaux de Raths, Harmin et Simon (1966). L'idée est que le maître ne doit pas imposer de valeurs mais stimuler et faciliter chez l'élève un processus personnel de découverte, d'affirmation et de résolution de conflits de valeurs, servant de socle à la construction d'une personnalité cohérente. Pour ce faire, il doit commencer par clarifier ses propres valeurs, en essayant sur lui-même les techniques qu'il est censé employer avec les élèves.
- 6. Stratégies s'inspirant de plus larges concepts de formation morale, dépassant le domaine restreint du raisonnement et de la délibération morales: K. Howe (1986), par exemple, part des six attributs qui caractérisent, selon Wilson, la personne moralement formée l'appréciation comme support de la délibération, l'empathie, les compétences interpersonnelles, la connaissance, le raisonnement et le courage pour élaborer une stratégie qui englobe tous ces aspects. D'autres auteurs, comme Oja et Sprinthall (1978) s'appuient sur les résultats de recherches qui établissent une correspondance entre les stades de développement du moi (Loevinger), les stades du développement cognitif et ceux du déve-

loppement moral pour concevoir des stratégies de formation prenant en compte tous ces aspects. Ils combinent ainsi l'analyse des problèmes moraux avec l'entraînement aux compétences en communication interpersonnelle pour augmenter la compréhension de soi-même et des autres, ou encore avec le style d'influence indirecte et l'enseignement individualisé.

D'autres auteurs encore, comme Kevin Ryan, se basent sur le caractère multidimensionnel de l'acte moral pour préconiser l'emploi de stratégies composites pouvant rejoindre les multiples facettes de l'acte et de l'agent moraux.

Nous estimons que seul l'emploi de stratégies mixtes (qui devront aller au-delà de celles dont nous avons parlé) pourra tenir compte du caractère multidimensionnel du comportement moral et satisfaire les besoins d'une formation hant l'éthique de l'intention et celle de l'action. Sinon, nous tomberions dans un réductionnisme simplifiant et simpliste.

A de rares exceptions près, un problème fondamental est escamoté chez les auteurs cités, celui de la définition du genre de morale auquel l'enseignant doit être formé. Comme nous avons pu le constater, la plupart des stratégies décrites relèvent de l'influence des courants cognitivistes de la psychologie et de celle de Kohlberg, très accentuée tant dans les principes sous-jacents que dans l'usage des problèmes pour stimuler la maturité morale. C'est bien pourquoi ces stratégies suscitent les mêmes critiques que celles dont la pensée de Kohlberg a été l'objet. Nous devons souligner le caractère limitatif du concept de morale qui ne prend pas assez en compte le rôle de l'affectivité et de la volonté dans le comportement; comme Kohlberg le reconnaît lui-même, le stade moral n'est qu'un indice de l'action morale. En effet, on peut raisonner en termes de principes et ne pas vivre en accord avec eux puisque, dans une situation donnée, il y a plusieurs facteurs qui déterminent la réaction de la personne indépendamment du stade où elle se trouve (Kohlberg, 1974).

Restent donc à trouver les schémas opératoires intermédiaires entre la pensée et l'action, de façon à garantir la cohérence de la personnalité; aussi faut-il pousser à la recherche dans ce domaine. Il faut aussi investir davantage dans la recherche sur la formation morale des enseignants, pour prouver qu'il est légitime de lui appliquer des cadres conceptuels issus d'autres domaines, confirmer la valeur des stratégies préconisées et démontrer le transfert de l'acquis pour les situations réelles d'enseignement.

Il est difficile de juger de la valeur des ces stratégies sans les inclure dans un programme global de formation et dans la philosophie sous-jacente au modèle qui l'inspire. En dernière analyse, elles vaudront ce que le programme vaudra. L'utilisation de la typologie des modèles de formation établie par G. Ferry nous permet de constater que certaines stratégies s'inscrivent nettement à l'intérieur des modèles « centrés sur les acquisitions », tandis que d'autres s'intègrent dans les « modèles centrés sur l'analyse » qui relèvent souvent du courant américain moderne de « reflective teacher education ». Quelques stratégies pourraient cependant entrer dans un modèle « centré sur la démarche ».

C'est sans doute à l'intérieur de ce modèle que les stratégies de développement moral des maîtres pourront le mieux se concrétiser. Si l'efficacité de l'enseignant est bien un problème de « devenir », comme l'affirme Combs (1972), il n'est plus possible de dissocier la formation morale d'une formation personnelle et sociale, dont le professeur ne sera pas l'objet mais le sujet actif. C'est ainsi dans le cadre de la formation générale des maîtres que la formation morale prend tout son sens.

Un programme de formation morale devra, à notre avis, partir de l'analyse du réel de façon à mettre en équation le rapport entre la personne morale et la morale professionnelle, et à déterminer les besoins de formation qui en découlent. Pour cela, il faut d'abord faire des recherches sur la pensée morale du professeur en tant que tel. Quels sont les principes moraux qui le guident dans son comportement professionnel? Quelles sont les règles qu'il s'impose dans ses relations interpersonnelles à l'école? Quelles valeurs prétend-il transmettre? Comment évalue-t-il les conséquences morales de ses actes pédagogiques? Comment enfin résoud-il le conflit de valeurs suscité par des situations professionnelles?

Les résultats de cette recherche nous permettraient de mieux saisir les principes directeurs d'un code de déontologie et d'éclaircir les rapports entre la personne morale de l'enseignant et son éthique professionnelle.

> Maria-Teresa ESTRELA Professeur à l'Université de Lisbonne

#### BIBLIOGRAPHIE

BASQUEZ (Niceto). 1986. Deontología de la Educación. In Revista Española de Pedagogía, 174, XLIV.

COMBS (A.). 1972. Some Basic Concepts for Teacher Education. In The Journal of Teacher Education, 3, XXIII.

1974. The Professional Education of Teachers: a Humanistic Approach to Teacher Preparation. Boston; Allyn and Bacon.

CORDEIRO (J.). 1986. Etica y Profesión en el Educador: Su Doble Vinculación. In Revista Española de Pedagogía. 174, LXIV.

ESTRELA (M.T.). 1986. Algumas considerações sobre o conceito de profissionalismo docente, extrait de: Revista Portuguesa de Pedagogia, Coimbra.

FERNANDES (Abílio). 1971. Elementos Práticos de Legislação Escolar. Braga; Livraria Cruz.

FERRY (G.). 1972. La pratique du Travail de Groupe. Paris : Dunod. Le Trajet de la Formation. Les enseignants entre la théorie et la pratique. Paris : Dunod.

GUSDORF (G.). 1967. Professores para quê? Lisboa: Moraes Editora.

HOWE (K.R.). 1986. A Conceptual Basis for Ethics in Teachers Education. In *Journal of Teacher Education*: 3, XXXVII, pp. 5-12.

HOYLE (E.). 1969. The Role of the Teacher. London: Routledge and Kegan Paul, 1969.

1974. L'enseignant innovateur, Paris: OCDE, 1976.

IBAÑEZ-MARTIN (J.A.). 1980. Aportaciones de la investigación filosófica a la formación de professores. In Revista Española de Pedagogía, 147, XXXVIII, pp. 20-35.

Jornal da FENPROF, 5-8, Agosto.

KOHLBERG (L.). 1976. Moral Stages and Moralizations, in T. Lickona (ed.), Moral development and behaviour. New York: Holt, Rinehard and Winston.

LICKONA (T.), ed. 1978. Moral development and behaviour. New York: Holt, Rinehard and Winston.

LISTON (D.), PAND ZEICHNER (K.M.). 1987. Reflective Teacher Education and Moral Deliberation. In *Journal of Teacher Education*: 6, XXXVIII, pp. 2-8.

NOVOA (A.). 1987. Le temps des professeurs. Lisbonne: INIC.

OJA (S.N.), SPRINTHALL (N.A.). 1978. Psychological and Moral Development for teachers: Can you Teach Old Dogs? In N. Sprinthall and R. Mosher (eds), Value development as an aim of Education. Schenectady: Character Research Press.

RATHS (L.), HARMIN (M.), SIMON (S.). 1966. Values and Teaching. Colombus, Ohio: Charles E. Merill.

- SOLTIS (J.F.). 1986. Teaching Professional Ethics. In Journal of Teacher Education: 3, XXXVII, pp. 2-4.
- ZEICHNER (K.M.). 1983. Alternative Paradigms of Teacher Education. In Journal of Teacher Education: 3, XXXIV, pp. 3-9.
- WATRAS (J.). 1986. Will Teaching Applied Ethics Impose Schools of Education? In Journal of Teacher Education: 3, XXXVII, pp. 13-16.

## **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 JEAN CARDINET

## PEUT-ON S'ÉVALUER SANS SE JUGER ?

- J.-A.T. Vous venez de prendre votre retraite. Vous devez avoir envie de jeter un regard en arrière pour évaluer l'ensemble de votre activité passée. Avez-vous réalisé le projet de vos vingt ans ?
- J. C. Pas du tout. Les choix de vie se sont selon les motivations du moment. Ils prennent une autre signification après coup, lorsque leurs conséquences apparaissent. Pour moi, la cohérence ne peut être que reconstruite. Je vois dans mon passé une série de virages dissicles à justifier, où la chance a joué un grand rôle.

## J.-A.T. — Quelles étapes voyez-vous?

- J. C. Je me suis d'abord intéressé à la construction des tests et à leur utilisation pour l'orientation scolaire et professionnelle. J'ai ensuite cherché à appliquer la psychologie au monde du travail. J'ai conduit enfin des recherches pédagogiques, de 1971 à 1990. C'est cette dernière période qui a été la plus productive.
- J.-A.T. Quelle est la formation qui vous a permis de traiter des domaines si différents ? Quelles sources d'inspiration, surtout ? Avezvous connu des modèles ?

- J. C. J'ai commencé, comme beaucoup de Français, par étudier la philosophie, ce qui mène à tout et à rien. La psychologie m'a paru plus proche du réel, mais les professeurs que j'admirais le plus à la Sorbonne, Piéron et Fessard, étaient des hommes de laboratoire. Je souhaitais être plus proche de la vie et pouvoir appliquer mes connaissances. De ce point de vue, l'approche américaine me plaisait. J'ai refait toutes mes études de psychologie à l'Université de Chicago. Mon « patron » a été Thurstone, lui-même étudiant d'Edison, et un chercheur extraordinaire. Mais j'y ai suivi les cours de Campbell et de Fiske, et aussi de Carl Rogers. Benjamin Bloom enseignait dans le bâtiment voisin. La stimulation intellectuelle était extraordinaire. Plus tard, lors d'un, second séjour aux États-Unis, j'étais collaborateur de Cronbach, un homme également universel. Je peux dire que je m'estimerais satisfait si j'avais pu transmettre ses idées dans les pays de langue française.
- J.-A.T. Pourquoi avez-vous choisi de travailler à l'IRDP\*? L'Université de Neuchâtel vous avait offert une chaire de professeur de recherche. Pourquoi la quitter en abordant un domaine où vous n'aviez aucun titre?
- J. C. Cela répondait à mon besoin d'action sociale. La mission de l'IRDP est de contribuer à améliorer le fonctionnement de l'école : c'est passionnant! Je savais que je manquais de compétence, mais Samuel Roller me disait que je pourrais l'aider : je comptais sur lui pour me former.
- J.-A.T. Avez-vous pu mener à l'IRDP des recherches aussi scientifiques qu'à l'Université?
- J. C. Le terme « scientifique » a des sens divers, parce qu'il existe plusieurs sciences. Pour moi, l'histoire aussi est une science. Je considère également la pédagogie comme une science appliquée. L'IRDP a donc mené des recherches sérieuses tout en s'éloignant de plus en plus du modèle des sciences de la nature, que certains prennent encore (à tort) comme référence.
  - J.-A.T. Pouvez-vous en donner des exemples?
- J. C. L'évolution de nos travaux a été caractéristique. Notre première recherche, à Jacques Weiss et à moi, a porté sur l'enseignement de la lecture : il s'agissait de comparer les méthodes d'apprentissage en usage en Suisse Romande. La démarche scientifique a été tout à fait clas-

<sup>\*</sup> IRDP: Institut Romand de Documentation Pédagogique.

Entretien 59

sique, avec pré- et post-test, épreuve de signification statistique multidimensionnelle, etc. Elle s'est conclue par un gros rapport (1) qui préten-

dait présenter des résultats de portée universelle.

Notre deuxième grande recherche visait à évaluer les nouveaux programmes de mathématiques introduits depuis 1973 et les moyens d'enseignement qui leur correspondaient. Le but, cette fois, était simplement de préparer les mesures d'adaptation qui se révéleraient nécessaires. Il n'était plus question de conclusion généralisable à tous les pays du monde. Il fallait, au contraire, tenir compte des particularités de la situation romande et expliciter tous les facteurs à prendre en compte dans les décisions, y compris les effets aléatoires dus à la conjoncture socio-politique du moment (2).

La troisième recherche accompagnait l'introduction du nouvel enseignement du français. Il s'agissait d'une sorte de recherche-action, qui avait uniquement pour but de faire réussir cette innovation. Les questions étaient posées par une commission paritaire qui cherchait à explorer la situation pour étayer ses recommandations. Le rôle de la recherche était de l'aider à voir plus clair en lui présentant des faits, mais l'interprétation revenait à cette commission. Le savoir n'était plus un

but, mais un moyen, au service de l'action (3).

La quatrième étude ne fait que commencer. Elle porte sur l'enseignement de l'allemand. La recherche et la gestion devraient y être étroitement intégrées. Les résultats de la recherche devraient intervenir dans le choix des objectifs et des méthodes et les spécialistes devraient animer une réflexion collective sur les directions d'évolution souhaitables en matière de didactique. Là encore, on appellera « scientifique » toute information dont la validité est contrôlée, même s'il ne s'agit en rien d'une loi générale ou d'une observation répétable.

- J.-A.T. Est-ce là ce que vous appeliez « l'élargissement de l'évaluation ?
- J. C. C'est en effet la logique d'une recherche orientée vers des décisions que j'avais essayé d'analyser sous ce titre (4) en 1975, à la suite

(1) L'enseignement de la lecture et ses résultats (avec J. Weiss). Berne : Herbert Lang, 1976. Collection Publications Universitaires Européennes, 206 p.

(3) L'observation interactive, au confluent de la formation et de la recherche (avec J. Weiss). Neuchâtel : IRDP, 1978, 23 p. In : Actes du Colloque de l'AIPELF à Louvain-la-Neuve. Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle, n° 1-2 (1979), pp. 177-202.

<sup>(2)</sup> La coordination de l'information dans le système éducatif. Neuchâtel : IRDP, 1977, 12 p. In : Actes du 4º Congrès International de l'AIPELF, Genève, 16-20 mai 1977. Genève : SRP, 1978, pp. 149-159.

<sup>(4)</sup> L'élargissement de l'évaluation. Neuchâtel : IRDP, 1975, 31 p. ; Éducation et Recherche, vol. 1, n° 1 (1979), pp. 15-34 ; repris dans Hommage à Jean Cardinet, Cousset (FR) : Delval, 1990, pp. 109-137.

d'un séminaire européen organisé à Liège avec Robert Stake. Reprenant l'opposition explicitée par Scriven entre évaluation sommative et formative, je montrais que c'était la seconde qui importait. Quel est le responsable scolaire qui songerait à revenir à la situation antérieure lorsqu'il rencontre des difficultés pour faire accepter une réforme? Il ne peut que proposer une nouvelle réforme. Le passage du temps crée une situation dynamique, où les bilans sont dépassés à l'instant même où ils sont publiés et où la seule conduite possible est l'adaptation continue. Ceci s'oppose à l'idée que le chercheur puisse porter lui-même un jugement conclusif, en affirmant la réussite ou l'échec d'un programme d'enseignement. Un scientifique ne peut qu'éclairer davantage la situation, en laissant aux responsables le soin de porter les jugements de valeur et de décider la suite à donner en conséquence.

- J.-A.T. Il s'agit, en somme, d'une observation et d'un retour d'information en continu à l'intention des gestionnaires. L'idée en est-elle transposable à l'évaluation des élèves ?
- J. C. Effectivement, bien que j'aie mis longtemps à m'en apercevoir, affirmant toujours que les deux problèmes n'avaient rien de commun. Je vois maintenant qu'en classe aussi l'apprentissage se situe dans une histoire. Vouloir interrompre ce flux pour effectuer des bilans conduit à des résultats sans signification. L'erreur est souvent la cause d'une prise de conscience et l'épreuve est elle-même occasion d'apprentissage. Que va-t-on juger? L'élève est en pleine évolution et l'examen vient trop tôt.

Si l'on considère l'épreuve au contraire comme un moyen d'aider l'élève à voir plus clairement ce qui lui est demandé et quelle est l'origine de ses difficultés, l'analogie avec la situation du responsable scolaire devient frappante : dans les deux cas, il s'agit de mieux prendre conscience de la réalité extérieure pour pouvoir se déterminer de façon

autonome et agir efficacement.

Mais on voit qu'on est loin de l'évaluation « mise de notes ». Ce dont on parle alors, c'est d'une autoévaluation servant de base à une autocorrection. C'est bien à quoi je pensais lorsque je disais (1) que la pierre de touche de l'évaluation formative consistait à vérifier que l'on disait quelque chose à l'élève, et non sur l'élève. Il faut traiter l'élève, comme le responsable scolaire, en personne autonome. Lui attribuer une note, une appréciation, un qualificatif quelconque, c'est au contraire le traiter en objet.

<sup>(1)</sup> Pour apprécier le travail des élèves. Neuchâtel : IRDP, 1984, 82 p. ; nouvelle édition : Bruxelles : De Boeck, 1986, 133 p.

Entretien 61

Il m'a fallu des années pour faire le lien sur le plan théorique entre la théorie de la personnalité que Rogers me présentait à Chicago et les conclusions de la Recherche Sipri (1). Cette dernière mettait en doute l'ambition de la technologie éducative de suivre pas à pas l'avancement de tous les élèves d'une classe et d'introduire à chaque instant des démarches correctives. En conséquence, il faut tenter « d'évaluer sans juger » (2), comme un thérapeute non-directif évite tout jugement de valeur personnel, pour aider son client à se prendre en charge lui-même.

- J.-A.T. Vous prenez ainsi une position radicale contre l'évaluation d'autrui. Pourtant, vous avez écrit : « Assurer la mesure » (3) pour dire comment construire des épreuves pédagogiques. N'êtes-vous pas sensible à la contradiction?
- J. C. Je dis qu'en principe l'autoévaluation pourrait suffire à guider l'apprentissage, comme c'est le cas en pédagogie des adultes. Je dis aussi que l'évaluation des élèves, en classe, est beaucoup plus un problème de dialogue que de mesure (4).

Cela ne signifie pas que des épreuves ne puissent pas être préparées, pour aider ceux qui étudient à diagnostiquer eux-mêmes ce qu'ils ne maîtrisent pas encore. Cela ne signifie pas non plus que des contrôles sociaux soient nécessairement à éviter. Nous préférons tous que les pilotes ou les chirurgiens qui nous prennent en charge aient fait la preuve de leur compétence... Tout système de sécurité constitue une charge et comporte un coût dont on aimerait se passer, mais on préfère pourtant la sécurité qu'il apporte.

Pourvu qu'on n'introduise pas le contrôle avant la fin de l'apprentissage (comme on le fait constamment à l'école, hélas), j'admets donc l'importance d'une étape finale de certification. Et c'est pourquoi je m'insurge si l'examen n'apporte pas l'information sérieuse dont la société a besoin. « Assurer la mesure » présente les techniques qui permettent de savoir si les résultats sont répétables et si l'on peut leur faire confiance. La

<sup>(1)</sup> Évaluer les conditions d'apprentissage des élèves plutôt que leurs résultats. Neuchâtel : IRDP, 1983, 10 p. Repris dans Évaluation scolaire et pratique. Bruxelles : De Boeck, 1986, pp. 187-198.

<sup>(2)</sup> Évaluer sans juger. Neuchâtel : IRDP, 1988, 20 p. Revue Française de Pédagogie, n° 88, juillet 1989, pp. 41-52.

<sup>(3)</sup> Assurer la mesure (avec Y. Tourneur). Berne: Peter Lang, 1985, 382 p.
(4) L'évaluation en classe: mesure ou dialogue? Neuchâtel: IRDP, 1986, 12 p.
European Journal of Psychology of Education, vol. II, n° 2 (1987), pp. 133-144. Repris dans Hommage à Jean Cardinet, Cousset (FR): Delval, 1990, pp. 215-288.

conclusion de Piéron, par exemple, qui démontrait que le résultat au bachot dépend plus de l'examinateur que de l'examiné, ne peut pas laisser les enseignants indifférents. Il faut améliorer les examens.

## J.-A.T. — Quelles sont vos propositions?

J. C. — Si rien n'a changé cinquante ans après l'étude de Piéron, c'est que le problème n'est pas facile à résoudre (1). La première proposition qui vient à l'esprit, c'est d'augmenter le nombre d'observations, pour stabiliser leur moyenne. Mais il faudrait un tel effort de correction que le corps professoral s'y refuse. La contre-proposition des spécialistes de la mesure est de définir avec beaucoup de précision l'ensemble de savoirs que le diplôme certifie. Si le domaine couvert par l'examen est suffisamment restreint, il redevient possible de l'échantillonner convenablement. Mais c'est alors la portée du diplôme qui en souffre. Il n'a plus la généralité que la société lui attribue.

#### J.-A.T. — Peut-on trouver une issue à ce dilemme?

J. C. — Il me semble que la direction dans laquelle les Anglais et les Écossais se sont engagés est la bonne (2); ils essaient de décrire ce que l'élève a fait (en classe et hors de l'école), en laissant aux utilisateurs futurs du diplôme (écoles suivantes, employeurs) le soin d'en tirer les conclusions qu'ils veulent. L'objectivité est sauve et la validité des interprétations est sans doute supérieure, puisque l'utilisateur peut alors évaluer la compétence de l'élève en fonction d'exigences précises. Par ailleurs, il n'y a plus d'échec à l'examen et l'insertion professionnelle des jeunes en est grandement facilitée.

Les procédures de certification des acquis professionnels ultérieurs, qui se développent au Québec et en France, vont exactement dans le même sens, en mettant l'accent sur une description qualitative plutôt que sur une quantification trop réductrice. Qu'est-ce qui informe le plus un enseignant qui reçoit un nouvel élève : son carnet de notes, ou ses cahiers d'exercices ? Les seconds, bien sûr !

## J.-A.T. — Vous ne croyez pas à l'utilité des notes ?

Les contradictions de l'évaluation scolaire. Neuchâtel : IRDP, 1987, 18 p. Repris dans Hommage à Jean Cardinet, Cousset (FR) : Delval, 1990, pp. 195-214.

<sup>(2)</sup> Les diplômes écossais en pleine transformation. Neuchâtel: IRDP, 1990, 7 p. Coll. Regards, nº 90.308.

Entretien 63

J. C. — « Bon à tout, bon à rien » dit le proverbe. En voulant tout dire, elles perdent toute signification (1). Si elles quantifiaient un bilan des acquisitions, elles devraient partir de zéro et croître progressivement, comme un compteur kilométrique. Si elles surveillaient le rythme de travail de l'élève, elles devraient, comme le compteur de vitesse, varier du minimum au maximum d'un moment à l'autre ; en tout cas, établir des moyennes n'aurait aucun sens. Si elles mesuraient son niveau d'aptitude intellectuelle et sa capacité de poursuivre de longues études, elles devraient rester pratiquement inchangées durant toute la scolarité. Ces trois interprétations des notes, qui sont celles que l'on cite le plus volontiers, sont totalement contradictoires. Le professeur qui met une note est le seul qui sache ce qu'il y met, et encore...

- J.-A.T. Vous ne ferez tout de même pas croire aux enseignants que leurs notes n'expriment pas le niveau des élèves!
- J. C. Les notes caractérisent bien le niveau d'avancement relatif des élèves les uns par rapport aux autres à l'intérieur de la classe : c'est cela qui apparaît au professeur avec évidence et qui lui donne le sentiment subjectif de noter juste. Mais dès que l'on sort de ce cadre de référence limité, la validité de la note s'écroule.

D'une part, le niveau des classes varie énormément : les moyennes de classes s'étalaient sur 31 points à une épreuve de mathématique notée sur 40, dans une recherche faite en France par Reuchlin et Bacher. En Allemagne, Ingenkamp a noté que certaines classes ont deux à trois ans d'avance sur d'autres. Pourtant les notes sont toujours les mêmes, et c'est pourquoi Grisay a trouvé en Belgique des derniers de classe qui l'emportaient au test sur les premiers d'autres classes.

D'autre part, il est absurde de noter un élève par rapport aux autres. Nous savons que d'autres courent plus vite que nous : nous n'en tirons pas la conclusion que nous sommes incapables de nous déplacer! Le dernier de la classe pourrait très bien réussir, si on lui permettait d'arriver après les autres. Cette notation comparative, où certains élèves sont effectivement irrémédiablement surclassés par d'autres, fait oublier les possibilités de progrès de chacun, qui sont tout aussi certaines. Mais la situation d'échec dans laquelle on maintient les « queues de classes » bloque évidemment leur développement.

Imaginez-vous une bibliothèque où les personnes qui lisent lentement seraient montrées du doigt et pénalisées. Pourquoi transformer une

<sup>(1)</sup> Objectifs éducatifs et évaluation individualisée. Neuchâtel : IRDP, 1977, 57 p. Repris dans Évaluation scolaire et mesure, Bruxelles : De Boeck, 1986, pp. 63-112.

caractéristique personnelle qualitative en une mesure d'insuffisance ? Ce sont les notes qui créent l'échec scolaire et sont donc responsables de toutes ses conséquences psychologiques, sociales et économiques.

- J.-A.T. Connaissez-vous des écoles sans sélection ? La société peut-elle fonctionner sans compétition ?
- J. C. Bien sûr qu'il existe des écoles sans sélection. Les pays anglo-saxons ne connaissent pas d'examens éliminatoires au cours de la scolarité obligatoire et les élèves qui ont commencé l'école en même temps terminent ensemble dans la même classe. Bien sûr, ils ne sont pas tous au même niveau d'avancement et ils s'orientent ensuite différemment : mais le choix leur appartient et ils peuvent encore s'essayer dans des cours de difficultés différentes. En Europe, certaines écoles privées parviennent à faire réussir pratiquement tous leurs élèves, grâce à une pédagogie qui s'adapte à chacun.

La compétition est utile dans le monde économique; elle est nécessaire en politique; mais chacun admettra qu'elle ne doit pas entrer en ligne de compte dans d'autres contextes: les services sociaux, par exemple, ou l'éducation des adultes. Un éducateur ne peut accepter que certaines des personnes dont il s'occupe aient plus de valeur que d'autres. Pourquoi

obliger les enseignants à catégoriser leurs élèves ?

Même dans la vie économique, on s'aperçoit qu'une diversification est souhaitable. On ne peut pas classer les voitures sur une seule dimension, parce qu'elles sont conçues pour répondre à des besoins divers. Les travailleurs peuvent aussi manifester des directions de compétence très diverses. Les loisirs permettent à chacun de se développer dans le domaine de son choix et d'y acquérir une position d'excellence. Pourquoi l'école ramène-t-elle tout à une seule dimension? Pour préparer à la compétition future, il faudrait au contraire laisser chaque enfant trouver ses points forts et faire porter la certification sur eux. Surtout pas de moyenne!

- J.-A.T. Lorsque vous dites cela, avez-vous le sentiment d'être entendu?
- J. C. Depuis vingt ans que je m'attaque aux notes, j'ai pu observer une évolution spectaculaire. Au début, le sujet était tabou. J'avais l'impression de parler dans le vide; personne ne me répondait. Les chercheurs français qui critiquaient les notes cherchaient, en fait, à les améliorer. Les enseignants suisses voulaient seulement que je leur dise comment noter.

Aujourd'hui, les ministères de tous les pays francophones encouragent le développement de l'évaluation formative et parlent de modifier le Entretien 65

système. Quant aux enseignants, ils sont acquis, dans leur majorité, à l'idée que l'école devrait former plutôt que trier, mais ils attendent qu'on leur dise plus clairement comment faire.

Il me semble que ce n'est plus maintenant qu'une question de temps. Il faut toujours des années avant que les changements décidés au centre du système se diffusent jusqu'à sa périphérie. Une association comme l'ADMEE (Association pour le Développement des Méthodologies d'Évaluation en Éducation) contribue à l'avancement de la réflexion, en réunissant des chercheurs en pédagogie, des responsables scolaires et des enseignants dans des journées d'étude et dans de congrès internationaux. On mesure l'évolution des idées à son développement depuis ses premières rencontres.

- J.-A.T. Une formation spéciale des enseignants à l'évaluation vous paraît-elle nécessaire ?
- J. C. Très certainement. Il est à peine croyable qu'un problème aussi complexe que l'appréciation du travail des élèves n'ait pas été abordé dans la formation initiale des enseignants, aussi bien primaires que secondaires, jusqu'à tout récemment. Même la réforme des branches principales, comme la mathématique ou le français, s'est faite dans nos pays, sans que quoi que ce soit change dans la façon de noter les résultats. Il est urgent que des cours de formation continue aident les maîtres à repenser leurs épreuves. Lorsque cela a été fait, comme dans le canton de Neuchâtel ces dernières années, les enseignants se sont aperçus qu'ils étaient amenés à se poser une multitude de questions nouvelles. Ils devaient repenser toute leur approche de la pédagogie et redécouvraient leur profession avec enthousiasme.

Cest sans doute à partir de l'expérience des enseignants en exercice que l'on pourra repenser la formation initiale en matière d'évaluation. Il faut se méfier des théories trop ambitieuses. La pédagogie de maîtrise est un but à atteindre, mais personne n'en connaît précisément le chemin. Des échanges d'expériences entre enseignants aideraient à le découvrir, et on pourrait alors le proposer à d'autres avec une crédibilité meilleure.

- J.-A.T. Croyez-vous qu'on arrivera à l'école idéale dont vous rêvez ?
- J. C. Je suis partisan des utopies. Je pense qu'elles guident la pensée et constituent un premier niveau d'expérimentation, comme le font aujourd'hui les essais de simulation sur ordinateur. Surtout elles ont une valeur mobilisatrice. Elles nous sauvent de la morosité quotidienne.

Mais je ne rêve pas au point de croire qu'on connaîtra l'âge d'or. Comme en science, chaque problème résolu en fait apparaître d'autres. Selon ma philosophie, si un principe prétend tout expliquer et offrir la clé à tous les problèmes, il faut s'en mésier, car il contient le germe d'une société totalitaire. L'éducation est le lieu géométrique de toutes les contradictions. Pensez à l'opposition entre l'apprentissage de l'autonomie et celui de l'obéissance, entre le respect de la norme et la créativité, etc. Aucune valeur ne doit l'emporter totalement sur les autres. Les conssits de tendances existeront donc toujours au sein de l'école.

Il faudrait que les philosophes de l'éducation parviennent à se faire entendre et à persuader les enseignants que ces conflits sont normaux, et même nécessaires. Tout progrès prend sa source dans des tensions de ce genre.

- J.-A. T. Vous admettez donc que d'autres ne soient pas de votre avis?
- J. C. Je sais que mes propos heurtent bien des gens. Je suis prêt à admettre que mes contradicteurs perçoivent aussi une part de la réalité, qu'il faudra bien un jour pouvoir mettre en valeur.

Propos recueillis par Jacques-André TSCHOUMY

## 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.

## LE JOURNAL INSTITUTIONNEL

#### Rémi HESS

Sommaire.

Reliant sa recherche au courant d'idées international dans le domaine du journal du maître őu institutionnel, Rémi Hess démonte la structure de ce type de document,

Il s'appuie sur son expérience, à la fois comme auteur et comme formateur, pour en dégager successivement la technique d'écriture, la fonction sociale, la place dans l'analyse de l'établissement et la pratique.

Cette étude théorique et de terrain montre que le journal est un outil pédagogique utile à la formation des enseignants ; il pourrait être employé avec profit dans le cadre des nouveaux инм."

Summary.

"Rémi Hess ascertains the essential structure of the teacher's —or institutional— diary, as inserted in the international relating trend.

He bases himself on his wide experience qua author as well as educator to outline in succession its main features, such as writing technique, social role, institutional assessment, and practice.

Both theory and field-work show the diary to be a valuable tool in teacher training; besides it should be an asset within the framework of the new upst."

Certaines personnes entrent facilement et de plain-pied dans une écriture abstraite. C'est qu'elles héritent du code (Bourdieu). Cela est assez rare chez les praticiens. Pour eux, il est souvent difficile de dissocier l'écriture théorique de l'expérience vécue. On pourrait étudier la genèse sociale de cette maîtrise du code et l'inégalité qui existe entre les individus sur le plan de l'écriture. En mettant au point la technique du journal institutionnel, ma préoccupation première a été de permettre à des gens qui s'en trouvaient exclus au départ d'entrer dans le champ de l'écriture et de sa maîtrise. Ma conception repose sur l'idée d'une progressivité, dans la maîtrise de l'écriture, de l'intime au public. Mon modèle (qui fonctionne dans la pratique) suppose que l'écriture d'un journal intime est une pratique potentielle pour toute personne capable de maîtriser la langue (le langage). Mon public est donc supposé « alphabétisé ». Le blocage social que je veux travailler réside dans le passage d'une écriture « pour soi » à une écriture « pour les autres ».

## L'EXPÉRIENCE DU JOURNAL INSTITUTIONNEL (JI)

La technique du « Journal institutionnel » (JI) consiste à décrire au jour le jour des faits organisés autour d'un vécu dans une institution (son métier, son rapport à un enfant, son rapport à une recherche, etc.). Il s'agit, non pas de raconter tout ce qui nous arrive dans une journée, mais chaque jour (au moins trois ou quatre fois par semaine) de noter un fait marquant (une rencontre, une réflexion, une lecture, un conflit, etc.) ayant un rapport avec l'objet que l'on s'est donné pour ce journal. Le fait que ce journal ne soit pas un fourre-tout, mais soit d'entrée organisé autour d'une institution (ou plutôt autour du rapport que l'on entretient à une institution) permet de le relire ou même de le donner à lire.

L'auteur d'un journal institutionnel recherche donc une posture d'écrivain qui le situe, comme je l'ai dit, dans son rapport au lecteur, entre le rédacteur d'un journal intime et le rédacteur d'un article de quotidien ou d'hebdomadaire. Entre l'écriture d'un journal intime, par exemple, et la thèse universitaire ou le livre, il y a plusieurs niveaux d'écriture qui ponctuent finalement les différents niveaux de rapports au monde que l'on peut avoir. Voilà, pour moi et très rapidement, plusieurs niveaux de socialisation passant par l'écriture. A chaque support écrit correspond une certaine maîtrise d'un certain type de rapport à l'autre (de rapport au code).

| NIVEAU   | TYPE D'ÉCRITURE  |
|--|--|
| intimité personnelle<br>relation interpersonnelle<br>groupal<br>social<br>public | journal intime correspondance texte dactylographié que l'on peut faire circuler texte multigraphié (ronéoté) texte édité |

Commentaire du tableau: le journal intime est en principe écrit pour soi. Dans la correspondance, l'auteur choisit son interlocuteur. Dans le texte dactylographié, il maîtrise déjà moins bien la diffusion. Quand il passe à la multigraphie, il est vraisemblable qu'il trouve des lecteurs qu'il ne connaît pas. La relation inter-individuelle qui existait encore au niveau groupal n'existe plus. Il est dans un niveau de diffusion plus anonyme, mais plus large. Enfin, dans la publication, l'auteur se trouve dans un contexte d'écriture sociale qu'il ne maîtrise plus au niveau des lecteurs qu'il va trouver. A chaque niveau de diffusion correspondent des formes (et des règles plus ou moins tacites) d'écriture spécifiques.

## UNE ÉCRITURE DE PRATICIEN

Les idées qui précèdent peuvent se résumer ainsi : l'écriture universitaire traditionnelle n'est pas adaptée aux modes potentiels d'expression des travailleurs sociaux ou plus généralement aux praticiens sociaux (enseignants, militants, agents de développement social, administrateurs, animateurs...). Pourtant, ces derniers ressentent de plus en plus le besoin de maîtriser des outils « écrits » leur permettant d'entrer dans une analyse et une théorisation de leurs pratiques professionnelles et sociales. Lorsque j'ai fait ce constat au département des sciences de l'éducation de Paris-VIII, en 1976, on ne comptait alors qu'un étudiant salarié sur dix qui réussissait à passer sa maîtrise après la licence. Ce taux d'échec s'expliquait justement par le passage d'une pédagogie surtout orale lors des trois premières années universitaires à une importante exigence d'écrit (100 pages) en année de maîtrise...

En 1976-77, j'ai donc mené une expérience sur un groupe témoin de douze étudiants. J'ai observé leurs difficultés à entrer dans l'écriture académique. C'est à ce moment-là que j'ai élaboré ma théorie d'un passage progressif d'une écriture intime à une écriture sociale... A cette

époque, le journal institutionnel n'était pas la seule technique proposée. J'avais imaginé d'autres formes possibles du travail de ce passage : la monographie d'établissement (alors assez en vogue), la correspondance amenant des échanges réguliers entre deux personnes travaillant dans des établissements à problèmes institutionnels comparables, et enfin le roman institutionnel, une sorte d'histoire de vie centrée sur le métier, à un moment donné, ou sur une insertion dans un établissement. En juillet 1980, pour illustrer cette technique et ponctuer le déplacement hautement symbolique de l'Université de Vincennes à Saint-Denis, j'ai écrit 80 pages sur mon itinéraire universitaire à Paris-VIII (il a été publié comme première partie de Le temps des médiateurs, Anthropos, 1981).

Deux caractéristiques rapprochent ces techniques :

- elles sont conçues pour aider des praticiens à entrer dans l'écriture ;
- elles visent à permettre d'élaborer une analyse de sa pratique sociale. On pourra dire qu'elles étaient pensées comme outils d'analyse interne dans la mesure où à cette époque beaucoup de praticiens souhaitaient utiliser les concepts de l'analyse institutionnelle pour éclairer leurs engagements institutionnels sans pour cela faire appel à des intervenants extérieurs, comme dans le modèle de l'intervention socio-analytique.

#### LA PLACE DE CETTE PRATIQUE DANS L'ANALYSE INSTITUTIONNELLE D'ÉTABLISSEMENT

Vers 1980, le journal institutionnel est donc un journal individuel tenu par un acteur en établissement et pouvant être donné à lire à ceux qui travaillent avec lui. L'objectif de ce travail est d'abord — pour celui qui le tient — de clarifier son rapport à son métier, son rapport à l'établissement ou à l'institution comme support de la recherche. Lorsque ce travail fait l'objet d'une diffusion interne à l'établissement, le journal devient outil d'intervention, moyen d'analyse et peut-être de changement dans le lieu où il est ainsi discuté, voire contesté. L'analyse interne d'établissement est l'effort mené par un groupe dans un établissement pour mener l'analyse du vécu institutionnel. Cette analyse vise à faire émerger un conçu collectif, c'est-à-dire un projet d'établissement qui repose davantage sur l'explicitation des contradictions que sur leur refoulement. Il y a un lien évident entre le projet d'analyse interne d'établissement et la technique du journal.

Nous pensions à l'époque que l'analyse interne d'établissement était une pratique nécessaire dans un contexte de crise des organisations.

Longtemps, l'analyse institutionnelle avait privilégié l'intervention socioanalytique (l'appel fait par un établissement à des personnes extérieures
pour les aider à voir clair dans leurs contradictions et dans leurs conflits
institutionnels). Cependant, de telles interventions n'étaient possibles
que parce que, dans des établissements, des gens voulaient faire l'effort
de travailler à une clarification du vécu. Cet effort, comment se structuret-il lorsqu'il ne débouche pas sur un appel à des personnes extérieures,
comment s'organise-t-il lorsqu'il a pour objectif de permettre aux forces
instituantes d'un établissement de se développer, de se réaliser?
Comment se développe l'analyse interne? Est-elle toujours possible, souhaitable? Ces questions entrent au centre de nos réflexions. Nous tentons d'y répondre actuellement en confrontant les formes de la
recherche-action que nous avons pu pratiquer à celles d'autres courants
psychosociologiques et/ou sociologiques...

La technique du journal institutionnel comme outil d'intervention apparaît, dans ce questionnement, tout à fait originale. Elle permet la synthèse entre le courant psychosociologique de l'intervention institutionnelle, le courant qui se développe en littérature autour d'une réflexion sur la démarche autobiographique (voir l'école de Philippe Lejeune à Nanterre), le courant sociologique qui travaille depuis longtemps maintenant sur les histoires de vie et enfin le courant qui se développe en sciences de l'éducation sur l'utilisation des écrits personnels en formation. On voit l'intérêt que peut représenter cette démarche dans le travail social qui est toujours d'une façon ou d'une autre une pratique ancrée dans l'intervention et dans l'analyse de situations complexes et conflictuelles, mais aussi les perspectives que ce type de recherche peut ouvrir dans le cadre d'une réforme de la formation des enseignants.

## MA PRATIQUE DU JOURNAL INSTITUTIONNEL

J'ai tenu à plusieurs occasions mon journal institutionnel.

Récemment, j'ai publié un de ces journaux. Le Lycée au jour le jour est l'expérience d'un journal écrit en période de conflits entre le mois de septembre 1982 et la fin juin 1983 dans le lycée ou j'enseignais alors. Dans ce travail, je crois avoir pratiqué moi-même ce que j'avais conceptualisé jusqu'alors à travers les recherches menées par les étudiants que j'avais poussés depuis longtemps dans cette voie. Ma maîtrise théorique de la technique ne m'en a pas épargné les difficultés concrètes à vivre au jour le jour. Il m'aura fallu cinq ans pour assumer ce texte, m'en distancier, et le réécrire pour le rendre vraiment « lisible » par un grand nombre de lecteurs. Dans un premier temps, il n'était lisible que pour les gens qui vivaient les « événements » avec moi.

## **RÉÉCRIRE SON JOURNAL?**

Mettre en forme mon journal institutionnel a été rendu possible par le temps écoulé depuis le vécu de cette aventure qui devait permettre le recul nécessaire à une telle publication. A chaud, la publication de ce journal aurait pu apparaître comme un « règlement de comptes », ce que je voulais absolument éviter. Il s'agissait pour moi en donnant à lire ce journal de montrer de l'intérieur le fonctionnement d'un établissement d'éducation. Depuis toujours, je voulais qu'on lise ce texte non comme un livre d'humeur, mais comme un produit d'une « sociologie de l'intérieur ». C'est d'ailleurs le projet du journal institutionnel comme technique que d'amener un praticien social à la posture, au regard, pour ne pas dire au statut de sociologue... Ce choix fait, un gros travail restait à faire.

En effet, le journal initial était impubliable. Il comptait 350 pages. Il fallait donc le réduire. Dans l'écriture quotidienne, il m'avait semblé utile de donner beaucoup de détails sur la transversalité de ma situation d'enseignant. Je parlais donc longuement de mes rencontres ou des pratiques sociales extérieures à ma vie d'établissement (de mes rapports avec ma petite fille, par exemple). Dans un premier temps, j'ai supprimé ces pages. Ensuite, je me suis aperçu qu'il fallait remettre en forme le texte du journal. Le manuscrit étant encore trop long, il fallait l'alléger. Je l'ai donc retravaillé entièrement entre septembre 1987 et janvier 1988 en supprimant les textes (lettres au proviseur, affiches) non rendus publics dans la dynamique de l'intervention interne au lycée.

En quoi a consisté la réécriture? D'abord, j'ai supprimé ou résumé en une phrase certains paragraphes non essentiels. Ensuite, j'ai supprimé les redites, mais aussi un certain nombre de détails qui auraient permis l'identification de l'établissement. En effet, j'avais une sorte d'engagement moral vis-à-vis de mes collègues pour leur garder l'anonymat le jour ou je publierais ce texte. J'ai donc changé les noms des acteurs du lycée... En même temps, je voulais rendre ce texte utilisable. J'ai donc conçu les index, les bibliographies, la liste des sigles utilisés, la présentation des principaux acteurs. J'ai eu l'idée de dégager dans le corps du texte la partie théorique du journal lui-même en jouant sur le jeu des caractères. J'ai entrepris aussi une analyse de contenu. Après réflexion, je l'ai réduite pour ne donner dans cet ouvrage que la partie portant sur la technique du journal pour préserver l'unité du journal, en garder le souffle du vécu...

#### L'OUTIL D'INTERVENTION

A la relecture, ce journal du lycée apparaît comme une pratique de l'analyse interne decidée unilatéralement par l'auteur. Il s'agit au départ de construire une mémoire quotidienne d'un vécu conflictuel, pouvant avoir une fonction cathartique pour l'auteur mais aussi et surtout pouvant être le support d'un travail (individuel puis collectif) réflexif d'analyse. On peut repenser le vécu consigné. L'écriture peut être facilitée par la tension du conflit. Que doit-on, que peut-on écrire dans ce journal? Une censure s'opère progressivement. Le rapport du diariste à son établissement se modifie. Il peut être amené à adopter une attitude qui l'amène à prendre des notes en situation, c'est-à-dire à organiser son travail d'observation. La difficulté de tenir la consigne vient de l'énergie que demande ce dispositif quotidien, surtout lorsque l'auteur se trouve psychologiquement isolé.

Progressivement, au fur et à mesure que le produit se façonne et qu'il est diffusé ou non, il devient outil d'analyse interne. L'action de l'auteur peut faire l'objet d'un contrôle externe par les lectures dont il fait l'objet à l'extérieur de l'établissement. Mais il est élément d'une analyse interne par le fait d'être lu à l'intérieur par les personnes favorables à l'initia-tive, neutres ou hostiles. A qui le faire lire? La question se pose in situ. Elle trouve une solution changeante en permanence. Faut-il faire lire le travail aux élèves? à la documentaliste? au proviseur? La question amène des formes d'implications diverses. Les élèves pensent qu'il ne faut pas le faire lire à la documentaliste. Ingrid, la bibliothécaire, qu'il ne faut pas le donner aux élèves... Mais toujours, c'est l'auteur qui donne ou ne donne pas (au proviseur notamment) son texte sur lequel il garde donc une sorte de pouvoir de contrôle.

La recherche-action sur l'établissement est donc suscitée par les dispositifs construits ou non par l'intervenant (II, mais aussi affichage de textes sur les panneaux — syndicaux ou autres — de la salle des professeurs, remarques faites aux uns et aux autres, initiatives pédagogiques impliquant l'établissement à un niveau ou à un autre — le « questionnaire », actions institutionnelles — élections au CE, etc.). Là encore, des retours aident à réorienter l'action... ou l'écriture... La distribution du II aux élèves ne suscitent pas chez elles une écriture de journal malgré la suggestion du prof.

Au niveau de la notation, on peut constater que le journal passe par plusieurs types d'écriture liées aux formes de la recherche. Ainsi, plusieurs niveaux d'analyse sociologique sont mis à jour : le moment de l'établissement (organisationnel), le moment groupal (la classe), le moment plus inter-individuel d'une pédagogie implicationnelle (que l'on dirait aujourd'hui « différenciée »). Toujours, l'objet du journal reste la relation que le chercheur entretient avec son métier, avec sa pratique professionnelle. L'isolement de l'intervenant interne peut être le point de départ de sa décision de tenir son journal. Mais ce peut être aussi un projet décidé à plusieurs. C'est dans ce sens que sont allées les recherches développées depuis 1983. Ainsi, on a vu surgir plusieurs pratiques collectives de journaux institutionnels (Agora à Lille, notamment; Nadine Zylber-Neiss à Reims, in *Pratiques de formation* n° 9).

# MA PÉDAGOGIE DU JOURNAL INSTITUTIONNEL : ME CONSTITUER COMME LECTEUR

On pourra s'étonner que j'ai lancé dans cette expérience des étudiants avant d'avoir été moi-même jusqu'au bout de cette expérience (un peu à la manière de Marcel Mauss poussant ses étudiants ethnologues à tenir leur journal de terrain alors que lui-même ne s'était pas soumis à cette discipline). Les sociologues allemands répondraient à ce type d'objection : « A-t-on déjà vu un poteau indicateur prendre la direction qu'il indique ? ». Ce ne sera pas ma défense ici puisque j'ai finalement pris la direction que je proposais à mes étudiants. Mais, je dirai qu'à Paris-VIII, mon séminaire était un dispositif important dans la progression pédagogique des étudiants. Écrire est un effort que l'on ne consent que si l'on est sûr d'avoir des lecteurs. Je proposais aux étudiants d'être lecteur, et de leur renvoyer des questions leur permettant de progresser tant au niveau formel qu'au niveau de l'explicitation de leur projet. Les étudiants de ce séminaire avaient d'ailleurs la même attitude. Le séminaire était un groupe de lecture des différents journaux en cours d'élaboration. Tout le monde ne faisait pas forcement ensemble l'expérience. On pouvait être lecteur avant de devenir auteur... Le travail a été très riche toutes ces années.

En 1984, nous avons élaboré un questionnaire d'analyse des journaux (publié dans R. Hess « Une technique de formation : le 11 », 1985). Des étudiants ont inventé des variantes, les ont enseignées (notamment Olivier Baué à Bonneuil ou D. Blaise et D. Hussaud à Orléans, Anne Vancraeÿenest dans des formations de cadres de travail social à l'Institut Georges Heuyer à Neuilly sur Marne...). Ces derniers ont d'ailleurs contribué à l'élaboration technique de la méthode en publiant plusieurs articles de réflexion sur divers aspect du II.

Comme eux, j'ai tenté dans d'autres lieux de susciter des groupes de travail sur le « journal institutionnel ». A Dijon, entre 1979 et 1984, auprès de groupes de travailleurs sociaux préparant le Diplôme des Hautes études en Pratiques sociales, je crois avoir trouvé un bon écho. Olivier Baué, après avoir utilisé le JI comme technique d'animation et d'analyse des relations pédagogiques s'instituant à la piscine de Bonneuil (où il est chef de bassin), entre maîtres-nageurs, instituteurs, enfants, parents, a fait de même en formation permanente.

A l'Université de Paris-VIII, à partir de 1985, la méthode du journal est devenue un engouement. G. Lapassade tient, en 1984-85, un journal institutionnel de la mise en place de la réforme des DEUG qu'il diffuse largement au fur et à mesure de son écriture. R. Barbier a mis au point sa technique du journal d'itinérance (donnant une large place à l'imaginaire). A. Coulon a adapté la méthode comme outil d'intégration des étudiants de première année. Chez lui, l'objectif est d'aider les étudiants à penser leur affiliation institutionnelle. Le n° 9 de Pratiques de formation (qui dut être réédité) reflète tout ce foisonnement de la recherche à cette époque. Le succès de la technique vient alors de sa reprise, de son adaptation, de son détournement par chacun. Ce mouvement autour du journal en accentua la diffusion. Au fil des années, plusieurs « promotions » d'étudiants ont eu l'occasion d'expérimenter cette technique.

## LE JOURNAL COMME OUTIL DE FORMATION PROFESSIONNELLE

En formation d'enseignants, suite au travail accompli à Lille auprès de professeurs de l'enseignement technique, à partir de 1983, le II m'est apparu comme une bonne technique d'analyse des pratiques professionnelles des enseignants, qu'elles soient individuelles ou collectives (ce que je présentais lors d'un colloque à Rouen en 1984). Raymond Fonvieille s'y était astreint dans sa classe entre 1947 et 1975. Patrick Boumard l'a également expérimenté en groupe de formation d'enseignants en insistant sur la dimension collective (voir Les savants de l'intérieur).

Concernant cette dimension collective, je puis donner ici un exemple récent : l'utilisation du journal à Stains. Entre 1988 et 1990, j'ai coordonné, avec Mehdi Farzad, un groupe d'une trentaine d'étudiants qui assuraient une fois par semaine une animation au collège Maurice Thorez de Stains. M'inspirant des expériences de Patrick Boumard, j'ai encouragé ces étudiants à tenir un journal de l'animation qu'ils faisaient avec les groupes d'élèves de 6° et de 5° du collège de Stains. Les étudiants

étaient par groupe de deux ou trois. Si un étudiant animait un groupe d'élèves (en instruction civique, par exemple, la première année), un autre prenait des notes détaillées qui étaient mises en forme le jour même de manière à être communiquées à l'ensemble du groupe la semaine suivante dans le cadre du travail d'analyse qui se faisait à l'université. Les étudiants devaient tout observer. Par exemple, comment se constituent les groupes ? Comment les « gens de l'extérieur » que sont les étudiants sont-ils acceptés par les élèves ? Comment le groupe s'assemble-t-il ? Comment la discussion réussit-elle à s'engager ? Qui parle ? De quoi ? Comment se négocie le pouvoir dans le groupe ? Qui prend la parole ? Avec quelle fréquence ? Qui choisit de rester silencieux ? Pour quoi ? Les étudiants pourront rajouter leur vécu, etc. Mais en même temps, leur journal ne devait raconter qu'un fait choisi dans chaque séance. Ce journal pouvait également être tenu à partir (pendant) les séances de travail à l'université. Ce journal collectif de l'uv a permis de mesurer l'évolution du groupe de travail avec les professeurs des classes qui sont venus à la fac. L'objectif de ce recueil systématique de données était de permettre une évaluation finale du travail réalisé. Cette évaluation a été utile pour nous, étudiants et enseignants de l'université, mais aussi pour les pouvoirs académiques pour leur permettre éventuellement d'étendre ce type d'expérience.

#### LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

En 1988, j'ai pris connaissance de l'utilisation du journal dans la formation initiale et continue des enseignants en Espagne à travers la lecture de deux articles parus en 1986. Ces deux textes montrent les convergences de recherche entre Paris-VIII et Saint Jacques de Compostelle sur ce terrain du journal. M. A. Zabalza Beraza et son équipe proposent une théorisation de cette pratique de journal comme outil d'observation et d'analyse des pratiques enseignantes. Il donne à lire également une analyse de contenu d'un cas de journal tenu par un enseignant. Depuis 1988, nous avons pris contact avec ce groupe et nous allons prochainement publier dans la « Bibliothèque européenne des sciences de l'éducation » (chez Armand Colin) le livre de Zabalza sur les « journaux d'enseignants ».

## UN OUTIL GÉNÉRALISABLE ? L'OUVERTURE SUR L'IUFM DE REIMS

Il me semble que ces dernières références montrent le mouvement général qui conduit le journal à être une technique d'élaboration des pratiques professionnelles. Lorsque l'on m'a suggéré d'aller poser ma candidature à Reims, ma ville natale, pour participer à la création de l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres expérimental, j'ai tout de suite perçu la force de ces expériences passées d'écriture personnelle ou collective à partir des pratiques professionnelles pour définir un nouveau projet de formation des enseignants. La critique développée contre la formation données ces dernières années dans les écoles normales venait du « patchwork » que constituaient les différents apports et leur mauvaise articulation avec les expériences pratiques proposées aux normaliens. Dépasser l'éclatement des formations proposées pouvait passer, dans une perspective universitaire, par une réévaluation de la place de l'écriture dans la formation des enseignants.

De mon point de vue, le journal institutionnel n'est pas transposable tel quel dans un projet d'IUFM. Mais c'est un modèle qui existe. Il doit être confronté à d'autres : comme le montre Anne Vancraeÿenest, l'œuvre des chercheurs de Saint Jacques de Compostelle est incontournable.

Pour que la mise en place d'un journal de bord de formation (que nous devons concevoir) soit utile comme outil, il faudrait préparer des formateurs à lire de tels journaux et à organiser leurs interventions à partir des besoins définis dans cette écriture des praticiens. Sans une formation solide de formateurs à la technique, sans une posture de lecture empathique, le risque est grand de voir utiliser cette technique comme un mode de contrôle ou d'évaluation critique plus que de formation. Pourtant, bien utilisée, cette technique pourrait avoir plusieurs avantages. En plus de servir de guide à la formation personnalisée des stagiaires, elle permettrait, durant tout le temps de la formation, de recueillir des données dont certaines pourraient être utilisées lors de la rédaction finale d'un petit mémoire. L'exploitation par l'analyse de contenu de plusieurs journaux portant sur le même champ d'investigation (déjà utilisée pour les journaux d'enseignants par Waller en 1932 dans Sociology of Teaching) serait très intéressante aujourd'hui. J'ai tenté ce travail à partir d'une dizaine de journaux choisis parmi une cinquantaine tenus par des étudiants lors du Mouvement étudiant de 1986 (L'Université en transe, mais aussi « La conversion au mouvement », Raison présente, n° 82). Une systématisation de cette pratique d'analyse et d'exploitation pourrait donner une dimension de recherche authentique à cette technique. Les étudiants de l'IUFM mettraient en commun leurs données et structureraient chacun une exploitation sur une dimension particulière de leur travail. L'effet à long terme d'une telle expérience : la formation à l'IUFM serait alors l'occasion de produire collectivement une recherche concrète et appliquée.

Rémi HESS Département des sciences de l'éducation IUFM de Reims

#### BIBLIOGRAPHIE

- 1. Théorie générale du journal dans la recherche et la formation
- BARBIER (R.). « Du journal d'itinérance », Pratiques de formation n° 9, Paris, 1985.
- BERTHIER (P.). « Les origines navales du journal de bord », Pratiques de formation n° 10, Paris, décembre 1985.
- COULON (A.). « L'affiliation institutionnelle à l'université », Pratiques de formation n° 9, Paris, 1985.
- LAPASSADE (G.). « Chronique d'un journal », Pratiques de formation n° 9, Paris, avril 1985.
- LECERF (Y.). « Éthnologie à Paris VII : indexicalité, journaux, récits, quasi-journaux », Pratiques de formation n° 9, Paris, 1985.
- LOURAU (R.). « Un journal de terrain : L'Afrique fantôme, de Michel Leiris (Gallimard, 1934) », Pratiques de formation n° 9, Paris, 1985.
- LOURAU (R.). Le journal de recherche, matériaux pour une théorie de l'implication, Paris, Méridiens-Klincksieck, 1988.
- VANCRAEŸENEST-GHIENNE (A.). Écriture et changement des pratiques éducatives, mémoire de DESS, Paris VIII, 1988.
- ZABALZA BERAZA, Miguel (A.). « Los diarios de los alumnos de Magisterio en prácticas como instrumento de formación profesional » et « El diario del professor como instrumento de desarrollo profesional : estudio cualitativo de un caso », in Luis Miguel Villars Angulo, Actas del Congreso International sobre « Pensamientos de los professores y toma de decisiones », Universidad de Sevilla, 1986.

#### 2. Journal Institutionnel

- AGORA. « Un journal institutionnel de travail social », Pratiques de formation n° 9, Paris, avril 1985.
- BIZET (J.). « Théorie autobiographique et journal institutionnel », Pratiques de formation n° 9, Paris, avril 1985.
- BLAISE (D.). « Relire, réécrire son journal », Pratiques de formation n° 9, Paris, avril 1985.
  - « Écrire son Journal institutionnel », Écritures de Praticiens-Chercheurs n° 3, avril 1985.
  - « Le Journal institutionnel d'un formateur de jeunes 16-18 ans », Écritures de Praticiens-Chercheurs n° 4, avril 1985.
  - « Recherches périphériques en formation alternée des jeunes des classes populaires : le journal institutionnel d'un formateur vers des pratiques institutionnelles de formation », mémoire de maîtrise de sciences de l'éducation, 225 pages, Paris-VIII, 20 avril 1985.
- BLAISE (D.), HUSSAUD (D.). « Une technique d'analyse interne : le journal institutionnel », Cahiers Pédagogiques n° 234, mai 1985.
- BOUMARD (P.). « Le journal institutionnel collectif », Pratiques de formation n° 10, Paris, décembre 1985.
- BOUMARD (P.), HESS (R.), LAPASSADE (G.). L'Université en transe, Paris, Syros, 1987.
- BOUMARD (P.). Les savants de l'intérieur, l'analyse de la société scolaire par ses acteurs, Paris, Armand Colin, « Bibliothèque européenne des sciences de l'éducation », 1989 (sur le journal institutionnel collectif).
- HESS (R.). « Roman institutionnel et journal institutionnel », Bulletin du Groupe occitan d'analyse institutionnelle n° 2, Toulouse, déc. 1980.
  - Mon lycée au jour le jour, Journal institutionnel d'un professeur de lycée, 1982-83, multigraphié, 326 pages.
  - « L'implication créatrice », résumé de la communication faite au Colloque de sept. 1983 de l'Association des Enseignants et Chercheurs de Sciences de l'éducation et participation aux débats, AECSE, Sciences Anthroposociales et Sciences de l'Éducation, AECSE, Paris, 1984.
  - « L'implication créatrice », communication intégrale du Colloque de l'AECSE, Actes du Colloque, (volume annexe), AECSE, Paris 1984.
  - « De l'analyse des implications du sujet a la production d'un objet », Nous, je, Cahier Pierre-Baptiste n° 3, Actes-Sud, Arles, décembre 1984.
  - « Dispositifs et ethnométhodes dans la pratique du Journal Institutionnel », Écritures de Praticiens-Chercheurs n° 3, (Chez D. Hussaud, 144, rue des Anguignis, 45100 Orléans), janvier 1985.

HESS (R.). « Une technique de formation : le journal institutionnel », Pratiques de formation n° 9, Paris-VIII, avril 1985.

« L'analyse interne, une forme d'action-recherche en éducation », Cahiers Pédagogiques n° 234, mai 1985.

« La conversion au mouvement, le vécu des étudiants à travers leurs journaux », Raison présente n° 82, Paris, 1987.

« Une technique et d'intervention : le journal institutionnel », Perspectives de l'analyse institutionnelle, sous la direction de R. Hess et A. Savoye, Meridiens Klincsieck, Paris, 1988.

Le lycée au jour le jour, ethnographie d'un établissement d'éducation, Paris, Méridiens Klincksieck, coll. « analyse institutionnelle », 1989.

L'approche ethnographique : l'école et la formation des adultes, Pratiques de formation, coordonné par P. Boumara. 180 p., n° 20, décembre 1990.

HUSSAUD (D.). « Contribution du journal institutionnel à l'autoformation du praticien-chercheur », Écritures de Praticiens-Chercheurs n° 3, janvier 1985.

« La pratique du journal institutionnel », Pratiques de formation  $n^{\circ}$  9, Paris, Avril 1985.

TAPERNOUX (P.). Note critique sur Le lycée au jour le jour, Revue Française de Pédagogie, n° 92, juillet-septembre 1990, p. 110 à 113.

ZILBER-NEISS (N.). « Les journaux d'étudiants », Pratiques de formation n° 9, avril 1985.

## UN OUTIL DE FORMATION PROFESSIONNELLE : LE JOURNAL DE L'ÉLÈVE-MAÎTRE

M. A. ZABALZA BERAZA, M. L. MONTERO MESA, Q. ALVAREZ NUNEZ

Sommaire.

 Dans le grand élan de rénovation que connaît l'université espagnole à l'ère de la "movida", l'emploi du journal du maître fait l'objet d'une recherche approfondie à Saint Jacques de Compostelle.

Le cadre est encore incertain, peu ou mal structuré, encore éloigné d'un système vraiment formateur, aussi le journal pourrait-il devenir le pivot d'un entraînement solide aux pratiques. Après avoir défini la nature et le rôle du journal, identifié les styles et les principes directeurs, l'équipe galicienne analyse les résultats de son expérience et esquisse l'avenir des journaux professionnels.

Summary.

Along with the great drive of renovation undergone by the Spanish university in this "Movidaera", the use of the teacher's diary is the subject of a thorough research at Santiago de Compostela.

The framework being still uncertain, little or badly structured, still far from a really formative system, the diary might become the mainspring of a solid practice training. After defining the nature and role of the diary, identifying styles and guiding principles, the Galician team analyse the results of their experiment and stretch out the future of professional diaries.

Le Département de didactique de l'université de Saint-Jacques de Compostelle mène une recherche sur la mise en œuvre et l'utilisation du journal du maître dans le cadre de la formation pratique des futurs instituteurs et de la formation continue.

Trois aspects essentiels de cette recherche demandent à être dégagés : dans quelles conditions l'insertion du journal dans la formation initiale des enseignants est-elle possible ? Quels sont les points analysables de ce document ? Quelles orientations peuvent-elles être tirées de l'analyse des journaux pour améliorer la formation des maîtres ?

L'état actuel de la formation pratique dans les Écoles normales appelle deux remarques qui nous serviront de point de départ.

Le sens propre des pratiques est dilué dans le programme de formation et il est bien entendu qu'en principe leur analyse doit venir en complément des programmes de formation proprement dits. Il existe donc des formateurs qui ont vocation à guider l'élève-maître pendant la période où celui-ci va affronter sur le terrain les réalités de l'école.

Mais on n'emploie pas de façon satisfaisante les « mémoires de pratique » ou les journaux du maître. Ces textes ne servent pas assez au niveau de la formation et ne constituent pas réellement une ressource de formation intégrée dans l'apprentissage de la profession.

Ces deux observations sont évidentes pour tous ceux qui savent comment fonctionne la formation des enseignants. Le fait est qu'on ne parvient pas à bien insérer la période de stage pratique dans l'ensemble du plan de formation : il n'y a donc pas de processus complet et cohérent dans ce domaine.

Pour beaucoup de professeurs d'École normale, le stage est vécu comme un temps de repos et de soulagement par rapport aux charges habituelles de leur service.

On peut constater que les formations pratiques ne sont pas préparées : les stagiaires ne savent pas vraiment quel est l'objectif à atteindre et il en naît une impression unanime: « quoi qu'on fasse, ça ne sert pas à grand-chose ». Enfin, quand l'expérience pratique est terminée, il n'y a guère de démarche d'évaluation qui permettrait de clarifier l'expérience par l'analyse et de suggérer de nouvelles orientations.

Remarquons encore que les mémoires et les journaux n'ont jamais un statut de formation, au sens plein du terme, même lorsqu'on en encourage la rédaction. Les futurs instituteurs partent en stage sans voir clairement le sens de cette pratique : ils écrivent leur mémoire ou leur journal, les professeurs d'École normale les lisent et les notent et on en reste là.

C'est à partir de ces observations que nous voulons monter un processus original de formation basé sur la tenue d'un journal qui sera la charpente de toute l'action formatrice et donc du développement personnel et professionnel du futur maître. Nous constatons aussi que la formation initiale des maîtres comme la formation continue des praticiens sociaux restent le plus souvent abstraites et théoriques; l'analyse de la pratique n'est jamais envisagée comme point de départ du travail de formation. Nous avons conscience d'exagérer notre appréciation de la situation (sans doute existe-t-il des exceptions à notre diagnostic pessimiste), mais nous choisissons cette base pour formuler notre problématique autour de deux attitudes.

- La première est une volonté d'éclaircir le sens des pratiques ; nous voulons établir davantage de liaisons et de connexions entre les programmes à contenu culturel et l'exercice pratique de leur profession par les futurs maîtres.
- La deuxième attitude consiste à tenter de dégager la signification des journaux professionnels en tant qu'outils de formation. Cela suppose que l'on déplace le centre initial du processus de formation, car trop souvent la logique « fonctionnelle » amène a partir, non pas des préoccupations concrètes des futurs maîtres, mais de la « pensée du professeur » : ce que le formateur prévoit quant au difficultés que devra affronter l'enseignant.

A l'origine de ce point de vue, on trouve l'attitude de « réflexion systématique » (Oberg, 1984; Clarck, 1985; Stenhouse, 1985): le maître en tant que professionnel est capable de prendre des décisions rationnelles. Cette idée englobe la problématique des journaux et tout le processus de formation des enseignants; elle a ses racines dans les théories de l'action (Harre, 1982; Ginsburg, Breuner et Cranach, 1985). Pour ces auteurs, l'action rationnelle est à la fois consciente et résultant de décisions adoptées en fonction de critères personnels. L'idée d'action nuance celle de « comportement » dans la mesure où l'action est une intervention consciente, signifiante, etc. Dans ce contexte, elle s'oppose à une simple opération technique. La pratique n'est plus la simple application mécanique de moyens ou de recettes et il ne suffit plus de mettre en marche le système moteur, il faut faire activer les schémas de décision.

Ce type d'action-réflexion suppose une implication personnelle : la pensée, les sentiments et les émotions de la personne qui agit y ont leur place, ainsi que ses convictions, ses projets, ses connaissances, son itinéraire et ses schémas perceptifs. Comme l'a écrit Combs (1979), l'efficacité du maître dépend fondamentalement de la nature de sa propre perception du monde.

L'implication personnelle doit porter sur deux espaces principaux : d'une part soi-même, de l'autre les tâches professionnelles ; l'analyse en doit pouvoir être intégrée à l'un de ces deux champs de référence. Or cet objectif est précisement une des virtualités du journal. Il apparaît

comme un lieu de réflexion écrite où se mêlent et se fondent « narrateur » et « chose narrée », sujet et faits, soi et récit. Le tuteur qui travaillera ensuite avec l'élève-maître à partir des données de son journal pourra aborder avec lui l'une ou l'autre de ces dimensions, tandis que l'auteur du journal, réussissant à percevoir son« vécu » avec plus de réalisme, prendra une meilleure conscience de ses rapports avec le monde extérieur et de la façon dont ses propres perceptions agissent sur les réalités de la classe. « La compétence communicative-interactive commence là où nous commençons à réfléchir sur nous-même. C'est seulement lorsque nous parvenons à nous projeter par le sentiment en nous-même que nous pouvons nous ouvrir aux autres » (Reinert, 1984, p. 83).

On dit souvent qu'on n'enseigne pas comme on nous dit d'enseigner, mais comme on nous a enseigné; cela implique une réflexion individuelle sur son propre itinéraire scolaire, incluant la vie à l'École normale. Ce travail d'auto-analyse est indispensable pour parvenir à conscientiser quelque peu la dynamique sous-jacente aux modèles intégrés sur ce que doit être un enseignant, aux contradictions entre messages et métamessages dans le système éducatif, entre curriculum explicite et curriculum implicite (Gimeno, Fernández Pérez, 1980); il se prolonge évidement pendant la période pratique avec la réflexion sur ce qui est et ce qui se fait dans la pratique réelle des salles de classe. Les nouvelles connaissances sont ainsi en relation permanente avec la réalité scolaire, selon un processus dialectique comparable à celui que décrit Piaget à propos du développement de l'intelligence; elles entrent dans les schémas de formation du futur praticien, qui pourraient être:

connaissances\*

réalités scolaires\*\*

réflexion

apprentissages professionnels

où « connaissances » comprend matières, livres, processus éducatif en général et « réalités scolaires » : les réalités effectives, simulées ou qu'on se rappelle, et plus généralement toute expérience scolaire passée ou présente.

Il y a interaction permanente entre connaissances (maîtrise des disciplines, lectures d'ouvrages, compétence traditionnelle) et réalités scolaires (concrètes ou même imaginaires) d'une part, réflexion et apprentissage de la profession d'autre part. Derrière cette démarche dialectique se profile l'idée que ce processus doit amener les professeurs en formation à développer leur capacité de réflexion et à intégrer leurs connaissances culturelles et techniques dans leurs références pratiques et professionnelles; cette intégration doit se faire dans une situation d'enseignement concrète.

Le journal a ici sa place comme outil et support de cette réflexion quotidienne. Il permet l'amalgame de la théorie et de la pratique et stimule l'implication personnelle. Mais pour qu'il soit efficace, il faut insérer sa tenue dans un dispositif global de formation « qui traverse tant la durée que l'ensemble de la pratique de formation professionnelle ».

Le journal doit donc faire partie du programme de formation; il peut avoir deux sortes d'effets. Certains proviennent du simple fait de l'écrire. Il incite à la connaissance de soi et à l'introspection, permet de surmonter le risque de réduire la pratique à une simple reproduction de techniques, et donc d'introduire dans l'action une part de discours rationnel analytique; en racontant, on se distancie. L'écriture suppose une construction, une élaboration de petites synthèses ou analyses; au moyen du journal on peut organiser des rétroactions sur son activité (Yinger, 1981). En définitive, le simple fait d'écrire son journal est déjà positif en soi.

Mais il peut avoir des effets supplémentaires si son emploi est intégré dans le processus global de formation, ce qui suppose que cette pratique ne soit ni épisodique ni marginale, mais entre de plain-pied dans la conception même de la formation. Le journal prend alors un sens plus global et articule les activités qui constituent la démarche de formation de l'enseignant. La réflexion se porte ainsi sur l'amalgame des composantes culturelles et professionnelles et renforce l'implication personnelle dans le déroulement de la formation. Avec ses notations quotidiennes, le journal devient le support de multiples rétroactions sur l'ensemble du système de formation.

Le référentiel et l'expressif s'intègrent aux journaux (Jacobson, 1975) qui ne restent pas longtemps la simple description anecdotique de ce qui se passe en classe — ou dans la situation éducative rapportée. Ils ne restent pas non plus une simple déclaration de pensées ou d'intentions de son auteur ; la participation personnelle s'impose très vite, appuyée sur une pensée, un itinéraire propres, sur les connaissances possédées et les convictions. On commence à prendre en compte le lecteur, on rédige en sachant que ce que l'on écrit sera une « réalité lue » (Zabalza, 1986) ; le journal combine en définitive des notations descriptives, des récits de faits, des observations ponctuelles ou systématiques, des idées personnelles et ainsi de suite, autant de dimensions qui en font un outil à virtualités multiples.

Il est fondamental que le futur enseignant réfléchisse ainsi sur luimême car, « si des pratiques scolaires désuètes se maintiennent, c'est en grande partie parce que la formation des maûtres ne les incite pas à ces démarches intérieures et que donc les comportements et les convictions possédées avant de décider qu'on sera enseignant sont ensuite projetées dans la pratique de la classe » (Gimeno et Pérez Gómez, 1983, p. 354); comme on le sait, les représentations intimes de l'enseignant prédominent dans sa pratique parce qu'elles correspondent à des acquisitions préétablies fortement enracinées dans sa personnalité.

Le journal ne peut donc pas rester la manifestation d'une écriture intime individuelle, ne peut pas être une expression secrète que l'auteur garde pour lui. Contrairement au journal intime des adolescents, le journal en formation doit être fait pour circuler et être communiqué, il doit être le point de départ d'un travail ultérieur faisant intervenir des tiers. La réflexion personnelle qui prend forme dans ce document doit aboutir à des dialogues, des débats, bref à une communication entre pairs, avec un tuteur, ou dans des séminaires, etc.

Une réflexion rendue publique devient-elle plus artificielle? Au niveau de la « pragmatique communicationnelle », on sait qu'on narre en fonction du destinataire ; c'est donc une dimension qui a des conséquences pratiques. Cela entraîne-t-il une moindre validité du journal? Disons que ceux qui ont affaire à l'auteur du journal doivent connaître et reconnaître cet aspect de la question. Les données contenues dans un journal sont marquées par la relation spécifique mise en place entre l'auteur et ses lecteurs (quand il s'agit d'une pratique individuelle).

Il faut donc analyser le contexte de lecture du journal : à qui va-t-il servir, qui va le lire, comment va-t-il être analysé ou évalué, quelles ont été les consignes données ? Ces questions ne peuvent être laissées de côté, car elles déterminent l'attitude de l'auteur au moment où il écrit. Par exemple, un élève-maître n'écrira pas de la même manière selon que son journal servira ou non à sa notation.

On peut distinguer trois niveaux dans un journal : le style personnel, l'appropriation de la réalité et le contexte institutionnel. Les éléments de ce dernier, évaluation, investigation, processus formatif « auto-décidé », rapports avec l'administration, promotion personnelle, etc., surdéterminent la rédaction proprement dite, style personnel, nature du texte, mais « cette surdétermination ne fonctionne pas dans une relation de cause à effet » : un contexte institutionnel donné n'engendre pas forcement un style spécifique. Mais il s'avère que le contexte institutionnel conditionne nettement les directions de communication du journal au point d'arriver à les altérer et il est sans aucun doute dangereux de faire de la tenue du journal une obligation professionnelle évaluable.

Cependant l'effet formateur du journal déborde largement de ce contexte si l'on prend la précaution d'insérer ce document dans un cadre plus ouvert, que les auteurs anglo-saxons appellent « système d'évaluation éclairée » (Eisner, 1985; Parlett et Hamilton, 1983); le journal n'entre plus alors dans une démarche de qualification immédiate mais dans la logique d'un travail « herméneutique » que l'élève et l'équipe pédagogique réalisent ensemble (Clark, 1981; Rudduck, 1985).

## **QUELQUES PRINCIPES**

Apprendre à tenir son journal : la tenue d'un journal suppose que l'on sache comment faire ; d'un point de vue technique, un journal n'est pas très malaisé à réaliser, mais il ne faut pas en exagérer la facilité, et il ne suffit pas de dire à quelqu'un « faites ou tenez un journal ». Le texte doit avoir une forme correcte pour être utilisable.

On constate que seuls les journaux bien tenus peuvent être exploités par la suite de façon riche et attrayante. Un journal qui ne serait, par exemple, qu'un simple emploi du temps quotidien ne servirait pas à grand-chose pour la formation professionnelle, car il ne donnerait matière à réflexion que sur le thème concret de l'organisation du temps.

Phases de la rédaction du journal: il est important de passer par des phases distinctes grâce auxquelles l'élève-maître apprendra à rédiger un journal « impliqué », à récupérer sa propre histoire et à se concentrer sur les aspects significatifs de son travail. Apprendre à tenir son journal ne peut en aucun cas signifier dépersonnalisation, mécanisation de la rédaction. Au contraire « le but est de chercher un dynamisme majeur, une pluralité de notations et une idiosyncrasie du discours ; en tout cas, nous pensons qu'ainsi le journal deviendrait vraiment un instrument adéquat, s'affirmant progressivement comme un moyen de « socialisation dialectique » de son rédacteur, pour reprendre l'expression de Zeichner (1985).

Dimensions à analyser: quels sont les aspects à analyser dans les journaux? L'attitude qualitative ou clinique que cela requiert suppose l'ouverture, l'acceptation du nouveau, dans la forme ou dans les situations décrites. Passons en revue quelques dimensions analysables:

• Le style d'approche de la réalité: chaque auteur réagit de manière personnelle à la réalité vécue; pour savoir ce qu'elle est, on peut tenter d'analyser la somme de réflexion qui caractérise chaque journal. Cette méthode paraît justifiée par tous les arguments en faveur de l'opinion que l'on tient un journal dans la perspective d'une analyse des pratiques professionnelles. Un futur professeur doit être capable de soumettre ce qu'il a fait à une réflexion systématique. Il peut arriver que l'auteur d'un journal ne se contente pas de simples descriptions superficielles, mais s'attache au contraire à des critiques verbales et très affectives. Cela nous fait parler de « style de journal », que l'on peut caractériser : descriptif, réflexif, anecdotique, personnel, hypercritique, etc.

· L'objectif n'est pas seulement d'identifier le style, il faut travailler avec l'auteur pour qu'il parvienne à se forger un style « réflexif » personnel : cela peut comporter plusieurs phases. On note tout d'abord le style employé pour les premières descriptions, par exemple celles qui touchent à la vie de la classe ; cela aide à connaître l'auteur. On analyse ensuite avec lui les caractéristiques de son style : pour l'auteur, c'est « un premier moment de connaissance de soi », on l'aide à reconnaître ce qu'il observe, l'information qu'il recueille et « qu'il élabore » ; on note avec lui les faits ou les aspects de sa vie restés en dehors de son récit et qu'il pourrait être intéressant de raconter, « la dimension connotative des descriptions », etc. Sur ces bases, on donne à l'auteur de nouvelles instructions pour compenser les faiblesses de son style ; on l'aide à équilibrer progressivement l'expressif et le « référentiel », l'anecdotique et le permanent, les faits et les idées, l'objectif et le subjectif, bref on l'aide à améliorer la qualité de son journal, l'objectif étant toujours gagner en réflexivité et en implication personnelle.

Les thèmes: certains thèmes reviennent avec une grande fréquence dans les journaux, et l'on voit ainsi ce qui préoccupe le plus leurs auteurs. On constate que tout enseignant se concentre sur un problème bien particulier. Nous pouvons dégager des journaux que nous avons analysés jusqu'à présent des thèmes qui correspondent en grande partie avec ceux que Veenman (1984) a signalés comme les plus importants pour les enseignants dans leur première année d'exercice.

Les consignes de départ sont relativement ouvertes: l'auteur peut noter tout ce qu'il veut dans son journal, les faits qui, jour après jour, lui semblent les plus intéressants; par la suite se dégage progressivement un ensemble de problèmes qui reviennent sans cesse sous la plume des auteurs. Au cours de la formation, ces thèmes peuvent faire l'objet d'un travail de tutorat ou de contrôle.

Les attributions: on constate que les journaux comportent souvent des « attributions », c'est-à-dire des attaques sur des cibles données. L'auteur s'en prend parfois à telle ou telle personne. Ces « attributions » sont un des axes fondamentaux de la perception de la réalité par l'élève-

maître, car des rapports parsois difficiles avec les autres sous-tendent l'analyse des phénomènes que vit l'auteur. L'étude de ces « attributions » est pour nous le point de départ d'un authentique travail de formation. Elles sont le plus souvent radicales et culpabilisantes : le tuteur, les parents, l'institution et autres sont dénoncés comme les causes directes, parsois douloureuses, des difficultés rencontrées par l'auteur.

Les alternatives: ce sont ces situations que vit l'auteur quand il ne sait pas quoi décider. Il lutte et il en naît un conflit intérieur sur une réalité théorique, pratique ou technique qu'il ne sait comment traiter. Tel enseignant hésite, par exemple, entre une attitude favorisant un climat affectif et la nécessité de la discipline, ou entre une attitude propice à la créativité et la facilité de la routine. Ces problèmes apparaissent fréquemment dans les journaux.

Les dispositifs: le journal montre comment l'auteur s'organise dans sa pratique, comment il prépare son travail, quelles sont ses « stratégies techniques », etc. Il raconte souvent ce qui l'amène à prendre une décision donnée dans une situation donnée. Cette dimension est très utile pour aider l'auteur à conscientiser son rapport au métier. Le journal est aussi le lieu où se construisent les décisions professionnelles. Il est très important de réfléchir sur ces dispositifs que l'on conçoit à mesure que l'on écrit.

Les valeurs: des théories et des modèles implicites apparaissent dans les journaux. C'est une question importante, car elle permet de discerner le modèle professionnel qui sert de référence à l'auteur, qui n'est pas conscient des valeurs qu'il porte en lui. Le journal permet d'objectiver cette dimension implicite que tout professionnel doit identifier. On peut facilement repérer dans les journaux les théories et les modèles, explicites, et les valeurs, implicites, celles que l'auteur considère comme désirables et qui se rapportent au modèle d'école ou d'enseignement, aux méthodes, etc.

Les descriptions et observations: une bonne partie de tout journal est souvent consacrée à des observations; l'auteur raconte la réalité qu'il vit. La valeur objective de ces descriptions est parfois discutable, mais leur répétition permet d'obtenir directement ou indirectement une radiographie approximative de la façon dont marchent les choses dans la classe ou dans l'établissement où travaille l'auteur. Le journal fournit ainsi des données sociologiques: Comment les classes sont-elles organisées? Comment l'établissement l'est-il? Quel genre de relations et de

coordination y a-t-il entre les enseignants ? Quels sont les horaires ? Quel usage fait-on de l'espace ? On peut partir de là pour une recherche comparative entre les différentes situations professionnelles analysées.

La dynamique relationnelle: le journal est un moyen incomparable d'aborder le genre de relation que l'auteur entretient avec son environnement; il décrit ainsi très bien les relations entre maître et élèves, le climat socio-psychologique des classes, le type de relation que le professeur soutient et encourage entre élèves, les règles et les normes des interactions, etc.

L'autobiographie: pendant tout le temps qu'il tient son journal, l'auteur vit, il évolue et change, ainsi que la situation dans laquelle il est placé. De ce point de vue, le journal est une forme de « life history » (Clark, 1985). Le lecteur voit évoluer l'auteur, les situations qu'il traverse, mais aussi ses problèmes. Quand l'auteur relit son journal, il peut ainsi mesurer le chemin parcouru depuis qu'il a commencé à écrire; le journal permet ces rétroactions.

D'une manière générale, on peut tirer de notre expérience de l'étude des journaux la nécessité d'une plus grande définition du sens propre des pratiques ; c'est le thème le plus saillant et le plus conflictuel des journaux. Les enseignants en formation ont du mal à intégrer la progression du programme, le tutorat qui tente de créer un lien entre le lieu, universitaire, de formation et le lieu, scolaire, de stage, les relations entre les différents acteurs aux statuts différents, les responsabilités et les activités pratiques à assumer avec les élèves l'évaluation formative du processus, etc. L'expérience amène à établir sans cesse une plus grande connexion entre les composants théoriques et des disciplines, et le travail pratique proprement dit (Montero, 1985) ; il faut monter un projet global qui embrasse dans une réflexion systématique l'usage des connaissances que l'on peut avoir et la réalité scolaire.

Les journaux font émerger des problèmes concrets du travail en classe qui ne sont pas abordés dans le cycle normal de formation. Citons entre autres : la discipline en classe, les problèmes d'absentéisme des élèves, le rôle du professeur, les rapports entre le maître et les élèves, le climat de la classe, la tenue de la classe, le maniement des ressources didactiques, du cahier de classe au tableau noir et aux moyens audiovisuels, le travail avec les élèves en difficulté, la structure de l'école et ses rapports avec l'environnement, les contenus des matières et la manière de les aborder. Pratiquement, on le voit, ces questions sont capitales en formation initiale comme en formation continue ; elles touchent étroite-

ment à la didactique et une étude minutieuse des journaux professionnels permettrait sans doute de modifier certains programmes didactiques.

Quant aux opinions explicites et implicites qui apparaissent dans les journaux, le fait qu'elles soient écrites permet de les clarifier et éventuellement de les revoir tant au niveau de la doctrine qu'à celui du comportement. Les journaux montrent souvent des perceptions hyper-affectives et pleines de lieux communs; base intéressante pour une analyse qui peut se faire grâce à la relation que l'auteur peut établir avec un lecteur ou un groupe de lecteurs. Le « choc que produit la pratique » (Wildak, 1984) ébranle fréquemment bien des assurances, des attitudes doctrinales génériques, des présupposés quant à ce que les choses devraient être... La pratique crée une forte dissonance cognitive, d'où l'importance du fait que le journal ne se limite pas à une rédaction, mais se convertisse en un authentique document personnel (Yinger, 1985) servant de socle à un travail de tutorat et qu'à partir de lui l'auteur aborde et révise les grands thèmes et les grandes interrogations que son récit énonce.

Dégageons finalement trois grandes phases pédagogiques du journal : la première est marquée par des narrations introspectives ouvertes et écrites en rapport avec la propre histoire scolaire de chaque auteur. Ce travail rétrospectif peut montrer comment le futur maître a vécu sa propre scolarité, comment ses professeurs travaillaient et ce que valaient ses écoles. Ainsi apparaissent différentes versions du modèle de professeur que chacun a connu par expérience. Cette première phase a pour objet d'aider l'élève-maître à renouer avec sa propre histoire et permet, d'ores et déjà, une réélaboration des modèles implicites du futur enseignant (Fayol, 1981).

La deuxième phase tente de capter non plus le passé, mais le présent de l'auteur : il écrit chaque jour sur ses premières expériences pratiques et même sur les professeurs qu'il reçoit comme élève-maître. Les consignes sont encore très souples : on veut encourager l'auteur à trouver son style propre, à faire émerger ses théories implicites, ses interrogations etc.

La troisième phase correspond à un type de journal plus réglé et plus centré sur la technique professionnelle. L'auteur réflechit sur le contenu des matières, sur ses stratégies didactiques, et il est toujours question de situations réelles de l'école.

Dans la formation initiale des enseignants, on a souvent affaire à des formateurs (universitaires, professeurs d'école normale ou maîtres-formateurs) qui justifient leurs activités en prétendant montrer aux futurs maîtres ce qui est valable pour l'enseignement à partir de leur propre expérience : cela donne aux élèves l'idée que la théorie est totalement coupée des problèmes concrets. « Seul le savoir pratique vaut pour bien manier sa classe », tel semble être le métamessage lancé en permanence aux futurs enseignants. Ceux-ci réagissent d'abord contre ce genre de discours, puis s'en accommodent ; dans les centres de formation prévaut alors une perspective fonctionnelle et linéaire qui reproduit les mécanismes des conflits entre la théorie et la pratique, la formation initiale et la formation continue, etc.

Le travail sur les journaux crée une relation triangulaire futur enseignant — professeur d'école normale — maître-formateur qui permet de rompre ce blocage. Le journal facilite une mise au point dialectique et interactive des influences qui pèsent sur le maître en formation pendant cette période d'entrée dans la pratique du métier (Rudduck, 1985; Zeichner, 1985).

Miguel A. ZABALZA BERAZA
Maria Lourdes MONTERO MESA
Quintin ALVAREZ NUNEZ,
Département de didactique,
Université de Saint-Jacques de Compostelle

Traduction: Anne Chienne-Vancraeyenest, REF, INRP et rédaction de la revue.

#### BIBLIOGRAPHIE

CLARK (C.). 1981. "Journal Writing and Professional Development", in Yinger et Clark, Reflective Journal Writing: Theory and Practice, Michigan State University, IRT.

CLARK (Ch. M.). 1985. Ten Years of Conceptual Development in Research on Teacher Thinking, Conférence ISATT, Tilburg

(Hollande).

EISNER (E.W.). 1985. The Art of Educational Evaluation: a personal view, Falmer Press, East Sussex, Grande-Bretagne.

FAYOL (M.). 1981. « Former des maîtres. Propositions pour une stratégie », Revue française de pédagogie n° 55, p. 7 à 12.

- GIMENO (J.), FERNANDEZ PÉREZ (M.). 1980. La Formación del Profesorado de eg3. Análisis de la Situación Española, Ministerio de Universidades e Investigación, Madrid.
- GIMENO (Y.), PEREZ GÖMEZ (A.). 1983. La enseñanza. Sutéoria y su práctica. Akal. Madrid.
- GINSBURG (G.P.), BREUNER (M.), CRANACH (M. Von). 1985.

  Discovery Strategies in the Psychology of Action, Academic Press,
  Londres.
- JACOBSON (R.). 1975. Ensayos de linguística aplicada, Seix Barrad, Barcelona.
- HARRE (R.). 1982. "Theoretical Preliminaries to the Study of Action", in CRANACH, Von M., HARRE R. The Analysis of Action, Cambridge Univ. Press. London.
- MONTERO (L.). 1985. "El Currículum en la formación inicial de los profesores: la interacción teoria-práctica como problema", in *Materiais Pedagoxicos*, Univ. de Santiago de Compostela, pp. 129-138.
- MONTERO (L.). 1986. "Pensamiento de los profesores investigación cualitativa y formación del profesorado" in VILLAR (L.M.). Actas del I Congreso Internacional sobre Pensamientos de los profesores. Univ. de Séville.
- OBERG (A.). 1984. Construct Theory as a Framework for Understanding Action Research, communication présentée aux rencontres annuelles de l'American Educational Research, New-Orleans, avril.
- PARLETT (M.), HAMILTON (D.). 1983. « L'évaluation illuminative » in GIMENO (J.), PEREZ GOMEZ (A.), op. cit., pp. 450-466.
- REINERT (G.B.). 1984. "La Interacción pedágogica como aspecto de la acción del pedágogo práctico", Educación nº 29, pp. 62-65.
- RUDDUCK (J.). 1985. Teacher Research and Research-based Teacher Education", Journal of Education for Teaching, 11 (3), October, p. 281 à 289.
- STENHOUSE (L.). 1985. "El Profesor como tema de investigación y desarrollo", Revista de Educación n° 277, pp. 43-53.
- VEENMAN (S.). 1984. "Perceived Problems of Beginning Teachers", Review of Educational Research no 54, (2) Summer, p. 143 à 178.
- WIDLACK (H.). 1984. "El shock que produce la práctica: el fracaso en la aplicación del saber", Education nº 30, p. 95 à 104.
- YINGÉR (R.J.). 1981. "Reflective Journal Writing: Theory", in Yinger (R.J.) y Clark (Ch. M.): Reflective Journal Writing: theory and practice, Ins. Res. Teaching. Michigan State Univ. (Occasional paper n° 50), July 1981, p. 2 à 17.
- YINGER (R.J.), CLARK (Ch. M.). 1985. Using Personal Documents to Study Teacher Thinking, Occasional Paper n° 84, irt, Michigan State University, Michigan.

ZABALZA (M.A.). 1984. "El Análisis de la Enseñanza desde el Modelo

Comunicacional", Enseñanza nº 2, p. 9-38.

1986. "El diario del professor como instrumento de desarrollo professionnal: estudio cualitativo de un caso", in Luis Miguel Villars Angulo, Actas del I Congreso International sobre "Pensamientos de los professores y toma de decisiones", Universidad de Sevilla.

1986. El paradigma del pensamiento del profesor y sus aplicaciones a la formación y desarrollo profesional del profesorado: trabajo cualitativo con diarios de profesores. Communication présentée au First International Meeting on Teacher Education, Braga, mai.

ZABALZA (M.A.), MONTERO (M.M.), ALVAREZ (Q.). 1986. "Los diarios de los alumnos de Magisterio en prácticas como instrumento de formación professional", in Luis Miguel Villar Angulo, Actas del I Congreso International sobre "Pensamientos de los professores y toma de decisiones", Universidad de Sevilla.

ZEICHNER (K.). 1985. "Dialéctica de la socialización del profesor",

Revista de Educación nº 227, p. 95 à 123.

## EXPLOITATION DIALECTIOUE DU JOURNAL DU MAÎTRE

#### C. O'HANLON

Sommaire.

« L'analyse du journal du maître présentée par C. O'Hanlon dans le contexte de la formation universitaire des enseignants en Irlande du Nord s'appuie sur une vaste expérience de cette pratique. L'auteur démonte les étapes psychologiques et expressives que traversent les élèves-maîtres dans leur travail de réflexion et de rédaction et en décrit, exemples à l'appui, les quatre modes progressifs. Le journal apparaît comme un moyen efficace de se connaître soi-même, de surmonter les difficultés qui assaillent les débutants, d'affirmer sa valeur personnelle et professionnelle au-delà des préjugés et des routines, et de mieux communiquer avec le milieu. En bref, le journal du maître se révèle ici comme un excellent outil de formation. »

Summary.

The analysis of the teacher's diary presented by C. O'Hanlon within the context of university teacher training in Northern Ireland relies on a wide experience of this practice. The author points out the psychological and expressive stages student teachers go through in their reflection and writing, and describes the four progressive modes, with relevant examples. The diary appears as an efficient means of knowing oneself, overcoming the difficulties which assail beginners, asserting one's personal and professional value beyond prejudices and routine, and favours a better communication with the environment. In short, the teacher's diary emerges as an excellent training tool.

Le journal du maître joue un rôle aussi grand que varié dans la formation professionnelle des enseignants; il peut servir à l'introspection, à la réflexion, à la notation d'événements ou de sentiments. Il peut n'être écrit que pour son auteur ou bien être destiné à un plus large public de gens du métier, éventuellement des tuteurs ou des évaluateurs. On l'emploie de plus en plus pour inciter les enseignants à accroître leur conscience d'eux-mêmes, leur réflexion sur leurs tâches et leur esprit de decision. Utilisé au cours d'une action de formation continue (qui pousse aux changements de pratiques), le journal permet aux enseignants de percevoir leurs points de vue de façon à la fois rétrospective et prospective par la notation au fil des jours de ce qu'ils pensent des réalités concrètes et de ce qu'ils ont l'intention de faire à mesure qu'ils leur sont

confrontés. Par la suite, alors qu'ils seront passés à l'action, ils pourront revenir sur leurs remarques de départ et tâcher de déceler leurs présupposés, les attentes qui en découlaient, et leur appréciation de la situation.

L'usage du journal est des plus profitables quand on l'associe aux démarches de perfectionnement des pratiques professorales selon le modèle de « l'enseignant-chercheur ».

Dans les Universités et les Instituts de formation, certains cours sont consacrés aux recherches sur la vie scolaire, afin de développer chez les futurs maîtres l'autonomie et la perception de soi. Cela doit les conduire à rectifier les pratiques routinières ou irréfléchies qui entravent leur capacité créatrice.

Nous allons analyser des études de cas effectuées dans le cadre d'une université, où le cycle de cours donne lieu à la délivrance du titre de licencié en éducation (formation professionnelle continue).

Les étudiants sont surtout des enseignants et des personnels nonenseignants des établissements scolaires. Sans que cela soit une obligation, ils sont encourageé à tenir leur journal pendant la durée du cycle. Chacun peut écrire et développer son journal comme il l'entend et dans la pratique ce document pourra prendre de nombreuses formes. Le texte entier, ou des extraits, peuvent servir à justifier les changements survenus au cours de l'étude de cas principale.

La technique de rédaction ne pose aucun problème particulier, dès lors que les étudiants conçoivent clairement ce qu'ils ont l'intention de dire et de faire, et la grande difficulté est de savoir par où commencer; on peut la résoudre en décidant que tel ou tel point de pratique professionnelle demande à être étudié ou approfondi. C'est une idée générale qui devient plus claire et plus précise quand on commence à observer ses habitudes.

Les étudiants commencent souvent leur journal par des remarques sur cette difficulté à trouver un problème ou un « sujet » à traiter. L'une d'entre eux, professeur, dit par exemple : « J'ai beaucoup pensé aujour-d'hui à la façon dont je commencerai mon journal, ce qui m'a tapé sur les nerfs ; j'ai trouvé la journée épuisante, surtout après avoir dialogué jusqu'à cinq heures avec des parents d'élèves ». L'anxiété et la tension créées par les contraintes de la rédaction sont ainsi surmontées par le fait même d'exprimer ces émotions. Le récit se poursuit sur les lectures et

les débats qui ont eu lieu dans la classe et qui vont devenir « le sujet » ; le professeur décide une amélioration volontariste de la qualité des débats pour mieux comprendre ses élèves et explique qu'elle a constaté jouer un grand rôle de direction et d'orientation... « Nous avons lu une histoire intitulée « Monsieur Edwards » et tenu une discussion très significative sur le caractère des amis et des voisins, discussion des plus dirigée, mais je sentais que c'était nécessaire ». Elle note que son prochain « sujet » sera une enquête sur son propre rôle dans les débats et elle se demande : « de combien de direction et d'orientation les élèves ont-ils besoin dans une discussion ? ».

Le processus qui va de l'action spontanée à l'observation, à l'écriture et à la réflexion lui a donc donné matière à de nouvelles recherches.

Chaque rédacteur écrit spontanément de la façon qu'il préfère. Certains adoptent un style personnel plutôt ouvert, tandis que d'autres se contentent d'informer et de transmettre leurs observations au lecteur éventuel dans une écriture impersonnelle et conventionnelle.

Une deuxième étudiante-professeur entame son journal dans un style narratif et informatif; elle parle d'elle-même avec un certain détachement après avoir placé dans son contexte le sujet de ses recherches. Sa manière formaliste donne l'impression qu'elle écrit pour un lecteur: « Cette semaine, les parents de mes élèves sont interviewés sur les résultats de leurs enfants en tests de raisonnement. En général, cela se pratique entre les séries de tests et les professeurs devraient discuter des résultats avec les parents. J'ai fait l'impasse sur un certain nombre d'enfants pour m'occuper d'une autre classe ».

Une autre encore écrit d'une manière plus degagée et apparemment autant pour elle-même que pour ses lecteurs : « Ai changé de salle de classe. Quelle journée ! C'est fou ce qu'on peut accumuler quand on reste dix ans dans la même pièce. Enfants très gentils, m'ont aidée à monter tout ce qui était petit ou léger. Maintenant : problème, où mettre tout ça ? » Elle décrit la situation dans un style concis et familier et s'arrange pour communiquer son expérience personnelle sans jamais dire « Je ».

L'emploi de styles variés est important, car le style révèle l'engagement personnel dans l'évolution que provoque la recherche pratique.

Les tout premiers essais sont pour la plupart impersonnels et descriptifs ; les maîtres plantent le décor de l'action, ils racontent au lecteur ce qui se passe et se contentent de noter les faits. Le style narratif domine. Mais ceux qui réussissent à faire décoller leur changement de pratiques et à agir sur leur situation d'une manière assurée et compétente écrivent d'une manière plus introspective et plus réfléchie. S'ils font l'expérience de techniques contradictoires, analysent les témoignages de conflits qu'ils exposent, confrontent les problèmes qui surgissent et tentent de les résoudre d'une manière sensible et positive, ils finissent alors obligatoirement par s'impliquer personnellement dans cette démarche. Prendre des risques dans l'exercice d'une profession crée des problèmes difficiles et amène à tenter de mieux comprendre les évidences immédiates et superficielles.

L'auto-examen critique est indispensable au processus d'autonomisation et de réalisation professionnelle, il pousse à l'engagement personnel. Les forces et les faiblesses, à l'intérieur d'une situation donnée, peuvent en fait se révéler intérieures à la personne elle-même. La rédaction réfléchie d'un journal favorise et active l'évolution qui va de l'action spontanée à la conscience et à l'auto-examen critique.

Mais comment l'enseignant progresse-t-il vers cette évaluation à partir de la notation pure et simple des événements de la vie scolaire? Existe-t-il un processus de développement de cette évolution vers la reflexion écrite, ou bien y a-t-il des praticiens conscients et réfléchis par nature et qui pourraient dès le départ écrire d'une manière franche et authentique sur leur soi en situation?

Après avoir analysé un grand nombre de journaux, j'ai identifié quatre modes spontanés de rédaction :

1. le mode narratif : c'est la notation de données d'observation, le récit descriptif de faits et d'événements ;

2. le mode interprétatif : il recouvre le premier mode, mais engage le rédacteur dans l'explication des choses et des actions qu'il entend mener. Ces éléments sont explicités ;

3. le mode combinatoire qui recouvre les deux précédents, mais comprend aussi bien des conjectures que des déductions. Réflectif et interactif, il porte le rédacteur à s'évaluer et fait référence à des idées rétrospectives et prospectives, à leurs effets et aux résultats qu'on en attend. La réflexion est manifeste;

4. le mode global comprend et dépasse les modes précédents en intégrant complètement les facteurs professionnel et personnel. Les techniques et les événements sont interprétés et analysés comme un tout. Le rédacteur adopte une attitude pleinement réflective et s'efforce d'envisager les situations en termes d'auto-analyse critique.

Voici maintenant des exemples concrets de ces modes à partir du matériel fourni par les journaux professionnels.

1. Narratif: « Après la pause casse-croûte, les enfants m'ont aidée à remplir le nouveau petit bassin (on appelle ça un « centre de jeux aquatiques »). Madame D. va prendre un café. Mis des tabliers; chacun s'en est donné à cœur joie en jouant avec l'eau. Je me suis contentée de surveiller sans quitter des yeux E. qui se tenait à l'autre bout du bassin. Madame D. de retour. Elle surveille les enfants avec moi et leur parle pendant qu'ils jouent. Enfants fascinés par la roue à aubes et les petits barrages en plastique, se servent de la pompe à eau. »

L'auteur écrit en style de compte rendu et décrit les choses avec concision ; le récit est objectif et s'applique à elle-même, mais ne dit rien de ses réponses, de ses sentiments ou de son opinion sur la situation.

2. Interprétatif: « Je suis restée avec le premier groupe et je les aidés à démarrer avant de passer aux garçons. Là, je me suis aperçue qu'ils n'arrivaient pas vraiment à se mettre en route. Ils devaient faire une liste des étapes de la construction d'une maison et leurs discussions étaient assez pathétiques. J'ai dû les encourager à réfléchir à chaque étape avant de passer à la suivante ; la prochaine fois, ils trouveront peut-être l'exercice plus relaxant et seront moins réticents... j'essaierai de donner le même sujet à tous les groupes : nous pourrons alors avoir un débat d'ensemble sur les points soulevés par les uns et les autres. De cette façon, tous les enfants pourraient tirer profit du temps de discussion. »

Voilà une institutrice qui raconte son travail de groupe en termes d'évaluation : les essais de discussion des enfants sont « pathétiques ». Elle raconte aussi ses propres efforts et expose ses projets d'action, imagine les réponses possibles des élèves à ses plans et interprète leurs réactions à ce qu'elle fait.

3. Combinatoire: « Je jette un regard en arrière sur mon travail en matière de discipline et je me rends compte que j'ai beaucoup préjugé. Je connaissais le genre d'élèves de ce groupe et j'en ai conclu que tous mes collègues avaient des problèmes de discipline avec eux, mais n'en parlaient pas. Ai-je mentionné dans un endroit quelconque de mon journal que l'un ou l'autre groupe avait été l'objet d'un rapport ou d'une sanction? Ai-je vu employer quelque forme de coercition? Non! J'avais agi seule, indépendamment de la politique de l'établissement... Les enfants ne sont-ils pas aperçu que je m'insérais pas dans le système? N'en ai-je pas souffert?

Pendant le cours, j'ai appris a demander de l'aide, à prendre la parole et à être prise en considération, à exprimer mon avis et à faire en sorte que mes camarades de travail sachent que je suis leur égale... Le cours m'a appris à ne pas m'isoler et à rechercher des appuis en cas de besoin. » Cette enseignante a médité sur ce qu'elle avait écrit auparavant et sur ses efforts pour comprendre la politique de l'école en matière de discipline. Elle identifie ses propres lacunes et s'interroge à leur sujet ; elle comprend que son développement passe par la recherche active et parvient à évaluer sa position, améliorant ainsi sa compétence et son information de praticienne. Ses commentaires ne se limitent pas à un compte rendu matériel des événements, car elle pense en termes d'auto-évaluation et de réflexion.

4. Global: « En relisant mon journal, je suis choquée par le nombre de fois où j'ai douté de mon honnêteté. Pourquoi donc? Eh bien, je crois que ma recherche active ne m'aidera vraiment dans mon enseignement que si elle se fait en toute sincérité (même si ça fait parfois mal et si je me montre souvent sous un mauvais jour) quand je décris mes enquêtes et mes analyses de situation. Je dois me rappeler constamment d'être honnête avant tout et d'y réfléchir avant de noter quoi que ce soit. Je ne veux absolument pas dire que je serais capable de mensonges délibérés, mais je suis un être humain: à moins de mettre sans cesse en cause mes motivations, je sais qu'il serait tentant de laisser les cadavres bien tranquilles dans leur placard. »

Une institutrice qui intègre ses attitudes personnelles et professionnelles dans son projet, réfléchit et n'hésite pas à se critiquer, vit ses contradictions à travers ses valeurs et ses propres convictions.

En tout état de cause, il faut remarquer que la véracité des écrits du maître n'est pas en jeu ; comme l'affirment Butt et Raymond : « L'important dans la connaissance de la nature de l'enseignant, c'est de savoir ce qui y fait naître des pensées et des actions et non si elle est vraie » (1989).

L'emploi généralisé du journal du maître dans la formation professionnelle des enseignants a pour objectif principal de les mettre en mesure de se servir des savoirs qu'ils pratiquent, car cette forme d'écrit autobiographique émancipe le professeur et le libère des habitudes irréfléchies et contraignantes.

Selon moi, chaque journal va dans ce sens, étaie l'étude de cas et offre une expérience partagée avec des collègues. Dewey (1963) considérait l'expérience personnelle comme la première source de l'éducation.

L'enseignant est un adulte qui s'instruit par l'expérience. En tant que formateurs, nous gagnerons beaucoup en cherchant à comprendre comment il continue à apprendre grâce à son journal.

Afin de construire une vraie connaissance de soi, le maître doit dialoguer avec lui-même en écrivant son journal, dialogue qui sert de lien entre le soi intérieur et le soi extérieur, ou entre le « Je » et « l'Autre » (Bakhtin, 1976). Pour Bakhtin, tout langage est par essence dialogue et tout discours dépend du contexte dans lequel il va agir ; il écrit : « La pensée et le monde intérieur de chacun ont leur audience stable qui comprend les milieux où sont façonnées les raisons, les motifs, les valeurs, etc., la mise en œuvre est un acte à deux faces » (1976).

Bakhtin insiste sur la nature sociale de l'écriture et sur la façon dont elle utilise les éléments de notre perception et de notre compréhension qui ont déjà été exprimés, pensés et connus. L'écriture n'est que l'expression du dialogue dans le monde et dans les intentions sociales. Bakhtin estime que l'élément fondamental de la réalité humaine est la relation entre le « Je » et « l'Autre », dualité intrinsèque qui provient du besoin de partager son existence. Toute personne consciente a sa pensée et son langage intérieurs propres, qui sont façonnés, au moment de leur manifestation, par le contexte social.

Dans toute situation, le signifiant dépend du contexte extérieur qui permet à la pensée et au langage intérieurs de l'individu de s'exprimer. La communication et ses vecteurs ne sont possibles que s'il y a conformité dans une communauté entre le discours intérieur et le discours extérieur. Il s'ensuit que, dans le contexte d'une profession, il faut à cet effet que la communauté des praticiens crée le langage et ses conditions nécessaires, ou bien que l'individu soit mis à même de créer son langage et sa structure propres.

Le journal est à l'évidence monologique, mais il est aussi dialogique quand il est communiqué. Chaque fois que son auteur choisit un style, un exemple, un terme plutôt qu'un autre, certaines comparaisons plutôt que d'autres, il est influencé par ce qu'il doit dire et par le besoin de se faire comprendre de ses lecteurs ; il peut écrire son journal pour un public restreint, ses lecteurs universitaires, ou pour un plus vaste public de spécialistes ; mais, quel que soit son lecteur, il se trouvera devant un outil complet.

L'ouvrage de G. H. Mead explore des thèmes similaires quant à la nature sociale de la constitution du moi : « Le moi ne peut se former que s'il existe un processus social dans lequel il naûra, et il se forme à l'intérieur de ce processus » (1934). La conscience de soi et l'identité évoluent à travers lui au niveau du conscient. Cela peut se développer au moyen de la rédaction réfléchie d'un journal. Mead fait écho à ce sentiment :

« Le caractère réfléchi de la conscience de soi rend l'individu capable de se voir comme un tout » (1934). L'ensemble de ces expériences peut être passé en revue d'une manière globale qui autorise une réelle harmonie personnelle et professionnelle.

Les maîtres se forment eux-mêmes par la rédaction de leur journal en jouant le rôle d'observateurs de leurs propres pratiques ; voyant leur travail du dedans et du dehors, ils se représentent mieux leur univers professionnel. Holly soutient cette opinion quand elle écrit (1989) qu'à mesure que les enseignants deviennent des observateurs conscients, ils voient presque en témoins étrangers l'expérience en cours.

Je terminerai avec l'exemple d'une enseignante qui a fait des progrès remarquables grâce à la recherche active. Elle décrit son développement comme si elle le voyait du dehors, ayant trouvé dans son journal un support à l'introspection : « Parfois (très souvent en fait... pour être honnête avec moi-même) on offre de soi un tableau qui n'est guère attirant et cela peut être quelque chose de très déprimant, destructeur de l'âme. C'est alors que je trouve que c'est une véritable bénédiction que d'écrire son journal : je peux être honnête, puisque j'écris pour moi. Il ne me vient pas à l'idée que mon tuteur lira ces lignes : ce journal est tellement moi que je n'imagine même pas que quelqu'un d'autre puisse en tirer quelque chose ; il m'aide à clarifier le flou de mes pensées, grâce à lui les échecs et les imperfections dont on souffre comme enseignant, et sans doute comme personne, sont « lessivés » — (NDLA : pour moi, je me souviens d'une fois passée où j'ai écrit au sujet de mon attitude envers les élèves demandant un traitement particulier : c'était comme si on m'avait ôté un poids de la poitrine, comme si je m'étais confiée à quelqu'un d'autre. C'est seulement après une confession de ce genre qu'on peut repartir du bon pied pour une nouvelle vie et faire avancer les choses. Tout cela se tient.) - « L'honnêteté est un facteur capital du perfectionnement. Je remarque que là où naguère je jugeais sur les apparences, je me demande maintenant pourquoi telle ou telle personne se conduit envers moi de telle ou telle façon. Pour dégager les bases de mes problèmes, je dois interpeller des croyances et des options fondamentales que je n'aurais jamais pensé ou osé discuter auparavant ; voilà qui pourrait amener à remettre en question l'essence même d'un système éducatif!»

Le temps me manque pour prouver que cette enseignante, et bien d'autres avec elle, en arrivent précisement à cette attitude risquée de remise en question dans la pratique : elle conduit à des changements

positifs dans l'éducation des jeunes du milieu scolaire concerné. Les maîtres qui réfléchissent sur leurs écrits deviennent plus assurés et plus compétents, car ils ont mieux compris leur moi et leur métier. Le discours devient dialectique.

Dr Christine O'HANLON « Senior lecturer » à l'Université de l'Ulster, Faculté d'éducation, Jordanstown, Irlande du Nord

Traduction atelier R et F, INRP.

#### BIBLIOGRAPHIE

BAKHTIN (M.). 1976. In Nystrand M. The Structure of Written Communication, Academic Press Inc., 1986.

BUTT (R.), RAYMOND and D. 1989. Studying the nature and development of Teachers knowledge using collaborative Autobiography, in International Journal of Educational Research 13 (4), pp. 403-419.

DEWEY (J.). 1963. Experience and Education. Macmillan. New York. ELLIOT (J.). 1983. Educational Action Research. A framework for self-evaluation in schools. Cambridge Institute of Education.

HOLLY (M.L.). 1989. Reflective writing & the Spirit of Inquiry. Cambridge, Journal of Education, vol. 19, No. 1.

(a) The second of the secon

44.0 mg/s

# INFORMATIQUE SCOLAIRE: COMMENT SORTIR DE L'IMPASSE?

Pascal MARQUET

Sommaire.

L'implantation de l'outil informatique dans les écoles est un échec. L'EAO reste une forme de pratique pédagogique marginale pour quatre raisons essentielles : les modèles de l'apprentissage auxquels se réfère l'EAO ne sont pas encore familiers aux enseignants ; l'informatique laisse entrevoir une transformation profonde de la fonction enseignante ; le remplacement des micro-ordinateurs commence à devenir pressant en raison de l'évolution rapide de la technique ; enfin, en pédagogie comme ailleurs, les contraintes économiques pèsent sur l'innovation. Ce constat incite à une modification de l'assistance pédagogique informatisée, davantage centrée sur l'activité de préparation de l'enseignant.

Summary

The introduction of the computing tool in schools is a failure. Owing to four main reasons Computer-Aided Instruction remains a marginal form of teaching: teachers are not yet familiar with the learning patterns the CAI refers to; computing lets them anticipate a deep change in the teaching profession; the replacement of microcomputers is becoming urgent due to the rapid technological evolution; finally, in teaching as in other fields, economic constraints impede immovation. This statement of fact is an incentive to modifying computer-assisted teaching by focussing more on the teacher's preparatory activity.

L'Éducation nationale s'est équipée massivement en matériels informatiques, il y a seulement cinq ans, avec le plan IPT (Informatique Pour Tous). La présence de micro-ordinateurs dans les écoles a posé un certain nombre de problèmes sur lesquels nous souhaitons revenir, afin d'extraire du discours actuel sur l'informatique scolaire les voies probables de son développement futur.

Notre préoccupation est de passer en revue les difficultés rencontrées par les enseignants, utilisateurs ou non d'informatique, pour faire le point sur les besoins réels de ces derniers en matière d'assistance pédagogique informatisée. En effet, comprendre pourquoi l'informatique est restée en marge des pratiques pédagogiques courantes permettra de mettre autrement et réellement cet outil au service des enseignants; ceci, compte tenu des avantages de l'informatisation progressive de certaines activités humaines, parmi lesquelles il faut compter la pédagogie.

Actuellement, l'EAO (Enseignement Assisté par Ordinateur) est l'unique forme d'aide que les micro-ordinateurs peuvent apporter aux enseignants et donc le seul moyen de faire de ces machines des outils pédagogiques. Nous montrerons que l'EAO, tel qu'on a l'habitude de le concevoir dans l'Éducation nationale, et plus particulièrement à l'école primaire, se trouve dans une impasse. Dans une première partie, nous décrirons la situation générale dans laquelle se trouve l'EAO. Dans une deuxième partie, nous rechercherons les causes de cette situation en analysant les problèmes qui se posent. Enfin, nous discuterons des grandes lignes d'une nouvelle approche de l'informatique scolaire et des précautions qu'elle impose.

## 1. LA SITUATION DE L'INFORMATIQUE A L'ÉCOLE

Lorsque nous parlons d'informatique à l'école nous entendons informatique appliquée à l'école. Nous n'envisageons l'informatique qu'à travers les applications pédagogiques qui en sont issues : c'est-à-dire tout ce que l'on désigne par EAO.

#### 1.1. Définition de l'EAO

L'EAO peut se définir comme une situation d'apprentissage dans laquelle intervient, à un moment donné, le recours à l'ordinateur. L'EAO englobe des pratiques pédagogiques variées que l'on peut classer en se référant aux grands courants pédagogiques existants (Hufschmitt, 1989). Il faut donc considérer:

- l'enseignement programmé issu de la pédagogie behavioriste ;

— la programmation de micro-mondes héritée de la pédagogie génétique ;

- l'utilisation de logiciels professionnels recommandée par la péda-

gogie institutionnelle;

— l'analyse des données fidèle à la pédagogie innéiste.

Cette classification montre combien le champ de l'EAO est étendu. Initialement considéré comme la forme informatisée de l'enseignement programmé, l'EAO regroupe aujourd'hui toutes les démarches dans lesquelles le micro-ordinateur est présent. C'est donc cette acception relativement large que nous retiendrons du mot EAO.

## 1.2. La réalité de l'EAO au quotidien

Les publications quantifiant l'utilisation de l'informatique sur le terrain sont peu nombreuses. Les différentes enquêtes déjà menées permet-

tent cependant de s'en faire une idée, mais elles n'autorisent pas de recoupements des résultats obtenus. En effet, chaque enquête porte sur un aspect indépendant de la question. Malgré cela, faisons le point sur les grandes tendances qui se dégagent.

Une enquête, réalisée deux ans seulement après l'implantation des matériels informatiques (Delwasse et al., 1987), établit que le pourcentage d'enseignants utilisateurs d'informatique évolue entre 10 et 20 %. Aujourd'hui, la situation ne semble pas avoir beaucoup changé (Baron, 1989).

Au-delà de ce constat, il est intéressant de savoir comment les enseignants utilisateurs font travailler leurs élèves, mais aussi combien de temps ces derniers passent devant les micro-ordinateurs. Le plus souvent, les élèves ne sont pas seuls face à la machine (80 % des cas), et ce pour un temps hebdomadaire moyen d'environ 45 minutes (Hufschmitt, 1988). En somme, même pour les enseignants convertis à l'EAO, l'utilisation de l'informatique représente peu de chose dans leur activité quotidienne.

Par ailleurs, les enquêtes montrent que le plan IPT n'a pas permis de faire bénéficier des avantages pédagogiques de l'informatique la majorité des enseignants. Bien qu'il recouvre les différents courants pédagogiques, l'EAO demeure une forme de pratique pédagogique marginale. A ce titre, son « universalité » joue en sa défaveur, et marque davantage encore l'échec de son intégration. Les enseignants ne considèrent pas le micro-ordinateur comme un outil pédagogique.

## 2. LES PROBLÈMES POSÉS PAR L'EAO

Le fait que l'informatique à l'école ait séduit si peu d'enseignants est révélateur de la quantité de problèmes posés par son introduction. Ccs problèmes sont d'ordre pédagogique et humain, liés aux matériels et aux coûts de réalisation (Mucchielli, 1987).

## 2.1. Les problèmes pédagogiques

Sous ce terme sont désignés les problèmes liés au fait que les situations d'apprentissage mises en œuvre par les logiciels éducatifs sont très souvent en décalage avec la conception traditionnelle de l'enseignement. Voyons en quoi consiste ce décalage et comment il se répercute sur le travail des enseignants. Les arguments majeurs en faveur de l'EAO mettent en avant la réflexion sur la progression dans l'acquisition des connaissances qui a présidé à la mise au point du logiciel (Picard & Braun, 1987). Or, une telle approche contraint l'enseignant à mettre au premier plan de ses préoccupations l'analyse des tâches qu'il demandera à l'élève de réaliser et, par conséquent, l'individualisation de son apprentissage.

Il semble que les habitudes de planification des cours observées jusqu'à aujourd'hui aillent à l'encontre de cette démarche qui consiste à définir précisément l'activité de l'élève (Tochon, 1989). Au moment où il prévoit son cours, l'enseignant s'appuie sur des automatismes qu'il a acquis à la suite de ses succès et échecs pédagogiques précédents et qui constituent son style d'enseignement. Il ne s'interroge pas selon une procédure aussi rigoureuse que celle qui a conduit à l'élaboration d'un didacticiel quelconque.

Les problèmes pédagogiques que les enseignants rencontrent avec l'EAO tiennent au fait que, pour la grande majorité d'entre eux, l'organisation de leurs cours laisse en arrière-plan les aspects cognitifs de l'apprentissage.

Les modèles de l'apprentissage auxquels se réfère l'EAO (Dessus & Marquet, 1990) ne sont probablement pas encore familiers aux enseignants.

## 2.2. Les problèmes humains

La dimension essentielle des problèmes humains réside dans ce que véhiculent les seuls mots d'« ordinateur » et d'« informatique ». L'informatique tient une place de plus en plus grande dans la société, et l'école réagit face à ce phénomène d'une double façon : elle doit préparer la jeune génération à vivre avec l'informatique et elle doit intégrer ce nouvel instrument de travail dans son propre fonctionnement. Quel accueil les enseignants réservent-ils à ce défi?

L'une des caractéristiques de cet accueil provient de l'écart qui sépare la technologie et la pédagogie (Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement, 1986). Les enseignants doivent faire un immense effort pour se familiariser avec ce nouvel ensemble de compétences. En outre, cette mutation technologique se fait douloureusement, comme dans les autres secteurs d'activité.

Les réactions des enseignants face à l'introduction de l'informatique (Josseron, 1987) sont similaires à celles suscitées, une dizaine d'années auparavant, par l'introduction de l'audio-visuel. Les enseignants se

répartissent en trois grands groupes d'attitude aux proportions sensiblement identiques (Travier & Vézinet, in Mucchielli, 1987): les « appréciateurs » (un tiers), les « fugitifs » (un tiers), « les réfractaires » (un tiers).

A chaque catégorie correspondent des réactions qui témoignent d'un état d'esprit et de motivations pédagogiques spécifiques. Les appréciateurs se divisent en deux sous-groupes, les simples consommateurs et les reconvertis (Josseron, 1987). Quant aux réfractaires, ils rejettent l'outil informatique, tout en lui attribuant une dimension de progrès social.

Les réactions observées ne sont pas étonnantes. En effet, chaque fois que l'école est en proie à un changement, il se trouve des enseignants qui se comportent selon les trois modèles mentionnés plus haut. Cependant, les problèmes humains prennent, avec l'informatique, une tournure nouvelle. Jusqu'à présent, les mutations technologiques qui ont marqué les cent dernières années n'étaient que des événements dont il fallait tenir compte dans l'enseignement à dispenser. Alors que ces mutations transformaient radicalement les habitudes de travail dans les différents secteurs d'activité, le corps enseignant restait relativement stable dans son mode de transmission des connaissances.

Pour la première fois de son histoire, le corps enseignant est confronté à un phénomène qui dépasse la simple révision des contenus d'enseignement. L'informatique laisse entrevoir une transformation profonde de la fonction enseignante, ce dont les enseignants s'inquiètent (Chantraine-Demailly, 1987). Les problèmes humains sont avant tout d'ordre sociologique et empreints du mythe commun de la « menace informatique ». Cette représentation plus ou moins obscure de l'objet nouveau qu'est l'ordinateur est liée à ses caractéristiques techniques.

## 2.3. Les problèmes matériels

Les développements techniques qui se sont opérés en cinq ans ont révélé les points faibles des équipements distribués lors du plan IPT. Examinons les différents critères d'évaluation des systèmes informatiques communément retenus (Mathelot, 1987), afin d'apprécier objectivement les qualités et les défauts des installations dont les écoles disposent.

Le degré d'utilité et l'adéquation se réfèrent à des indicateurs tels que l'utilisation effective des machines et la fréquence de celle-ci. Sur ce point, l'emploi des ordinateurs varie de 15 à 90 %, selon les périodes de l'année (Delwasse & al., 1987).

La fiabilité, dont l'indicateur n'est autre que le pourcentage de panne, semble être le point fort des micro-ordinateurs installés. Selon les responsables de Thomson, le taux de panne est d'environ 1 % (Delwasse & al., 1987).

La portabilité dans l'espace et le temps souffre d'une réalité incontournable. D'une part, deux types de micro-ordinateurs ne pouvant échanger leurs programmes ont été distribués (la gamme Thomson T07, T07/70, M05, et le Exelvision EXL 100); d'autre part, les micro-ordinateurs choisis n'ont peu ou pas connu d'évolution technique et ont même disparu du marché.

L'évolution rapide de la micro-informatique tend à dévaluer les machines IPT. On admet, en effet, qu'en moyenne tous les cinq ans la puissance de traitement se multiplie par dix pour un prix égal. C'est du moins ce que l'on observe globalement sur les dix dernières années. Cela signifie que les machines disponibles aujourd'hui sur le marché sont dix fois plus puissantes que les micro-ordinateurs scolaires.

Plus préoccupante encore est la domination du standard MS-DOS (Microsoft Disk Operating System), qui marginalise les équipements de base de l'Éducation nationale. Seuls les compatibles PC, parmi lesquels on compte les têtes de réseau, tirent leur épingle du jeu, avec cependant quelques réserves du fait de leur faible puissance. Autant d'aspects qui rendent le parc d'ordinateurs de l'Éducation nationale inadapté aux données actuelles.

Le bilan que l'on peut dresser aujourd'hui demeure assez sombre. Le remplacement des micro-ordinateurs commence à devenir pressant dès que l'on regarde vers l'avenir. L'ère qui s'annonce est celle de l'IA (Intelligence Artificielle) et des systèmes experts dont les avantages sont nombreux (Haton & Haton, 1989), mais ce au prix d'une grande puissance de traitement des machines.

## 2.4. Les problèmes de coût de réalisation

Ces problèmes englobent deux volets : celui de la création des didacticiels et celui de la formation des enseignants à leur utilisation.

Un logiciel à caractère éducatif n'est pas un produit didactique comme le livre, le diaporama ou le film vidéoscopique. Sa création procède d'un certain nombre d'étapes qui demandent souvent du temps (Mucchielli, 1987). Il est assez rare qu'une même personne réunisse toutes les compétences requises pour une telle réalisation. Créer un

didacticiel est un travail de spécialistes, ce qui en augmente le coût. Aussi, de nombreux produits sont-ils de qualité médiocre (Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement, 1986).

Pour ces mêmes raisons, quelques didacticiels, dits de la première génération et distribués dans la valise pédagogique IPT, n'étaient pas d'une qualité irréprochable. A la décharge des auteurs de la première heure, il faut signaler les nombreuses coquilles et autres erreurs présentes dans les documentations trop hâtivement rédigées et reproduites par le CNDP (Centre National de Documentation Pédagogique).

Le plan IPT s'est accompagné d'une vaste action de formation, qui a consisté à sensibiliser 25 à 30 % des instituteurs et 5 à 10 % des professeurs du second degré (Delwasse & al., 1987). Les faibles proportions d'enseignants concernées s'expliquent naturellement par les sommes considérables que nécessite ce type d'action. A tel point que, parmi tous les pays engagés dans l'introduction en pédagogie des NTI (Nouvelles Technologies de l'Information), seules la France et la Suède ont entrepris de prendre des mesures de formation d'envergure nationale.

L'informatique pédagogique se révèle être un luxe. Le prix de revient de la création d'un didacticiel se reporte sur son prix de vente, lequel anticipe aussi sur les copies illicites qui en seront faites. Les prix des produits sont donc élevés au regard des autres supports didactiques, même quand les pouvoirs publics s'efforcent d'y remédier par le biais des licences mixtes. S'y ajoute l'investissement que consentent ces mêmes pouvoirs publics dans une formation qui, nécessairement, ne peut toucher qu'une minorité.

En pédagogie comme ailleurs, les contraintes économiques pèsent sur l'innovation. Elles déterminent à l'avance l'ampleur du changement qui est proposé, et par conséquent les avantages que l'on peut en tirer.

#### 3. VERS UNE NOUVELLE APPROCHE

Nous avons examiné les difficultés générales que soulève l'utilisation pédagogique de micro-ordinateurs. La situation actuelle de l'EAO n'apparaît donc pas satisfaisante, ce qui ne préjuge absolument pas des bénéfices que peut apporter l'EAO pratiqué dans de meilleures conditions. Nous pensons que l'informatique scolaire peut se développer en prenant une nouvelle voie qui pourrait être la suivante.

#### 3.1. Changer l'objet de l'assistance

L'intérêt de disposer de systèmes informatiques est d'améliorer les procédés de travail (Mathelot, 1987). Or, tout ce que nous avons rapporté plus haut ne semble pas aller dans ce sens. Autrement dit, la forme que connaît l'EAO dans l'Éducation nationale ne permet pas d'aboutir à un quelconque perfectionnement.

Si l'on considère que toutes les activités humaines d'ordre intellectuel s'apparentent à une manipulation de données, le traitement automatique de certaines informations offre la possibilité de se libérer des tâches répétitives qui, très souvent, ralentissent la créativité. Pour l'enseignant dont le travail de préparation nécessite la prise en compte d'une grande quantité de paramètres, le micro-ordinateur et le logiciel adéquat devraient lui permettre d'être plus créatif et performant.

Il est done une nouvelle forme d'assistance pédagogique informatisée à envisager : celle qui se prête au travail de préparation, et non plus, comme c'était le cas jusqu'à présent, au travail d'exécution. L'ordinateur peut aussi faciliter la tâche ardue de l'enseignant qui consiste à organiser son travail, à programmer dans le temps ses différentes séances, à préparer ses interventions (Picard & Braun, 1987).

Ce serait faire de l'ordinateur un outil pédagogique centré sur l'enseignant et non plus sur l'élève qui, à terme, en resterait le bénéficiaire. Cette autre orientation de l'utilisation pédagogique de l'ordinateur correspond davantage à ce qu'il est dans les autres secteurs professionnels, c'est-à-dire un auxiliaire chargé des travaux longs, fréquemment exécutés, automatisables et nécessitant la manipulation de nombreuses données. Peut-être manque-t-il aux enseignants l'équivalent du traitement de texte des secrétaires ou du tableur des comptables.

## 3.2. Les problèmes de mise en œuvre

Le développement d'un logiciel tel que nous l'avons décrit suppose que deux grands problèmes aient été résolus. Pour l'heure, contentonsnous de les énoncer de manière très générale.

Avec un outil, on doit pouvoir réaliser une tâche de façon plus efficace que sans ledit outil. Mais, la tâche doit d'abord être précisément définie. Cette phase de définition correspond à ce qu'on pourrait appeler dans le domaine qui nous préoccupe: l'analyse des besoins en matière d'assistance à la planification. C'est donc tout le problème de la modélisation de la planification qui se pose (Hoc, 1987). On ne peut se proposer d'automatiser certains traitements sans les avoir préalablement identifiés (Richard, 1990). Les traitements opérés par les enseignants au moment

où ils préparent leurs cours sont complexes. Ils font actuellement l'objet de recherches, dont les conclusions devront servir de base à la mise en œuvre d'un outil susceptible d'apporter une aide quelconque.

Aussi opportun et puissant que soit un outil, il ne l'est que potentiellement tant que les tâches pour lesquelles il a été conçu ne sont pas réalisées avec ou par lui. Or l'apprentissage du fonctionnement d'un outil informatique procède d'une démarche spécifique. Le futur utilisateur doit acquérir les moyens de convertir le déroulement des tâches qu'il effectuait manuellement en des termes compatibles avec les commandes offertes par le logiciel. Pour que l'informatique soit mise au service des enseignants, il est donc nécessaire d'engager une réflexion approfondie sur les problèmes de formation à l'utilisation des logiciels professionnels.

#### 4. DISCUSSION

Nous avons montré dans quelle mesure l'introduction de l'outil informatique sous la forme d'une assistance à l'enseignement avait globalement échoué, par rapport aux espoirs qu'elle avait suscités. Ce constat nous a conduit à envisager une nouvelle forme d'assistance, plus proche de celle qui existe dans les secteurs d'activités autres que l'Éducation nationale et dont on peut dire qu'elle a contribué à l'intégration de l'informatique. Nous sommes donc au seuil de deux nouvelles voies de recherche.

La première consiste à mettre au point un logiciel d'aide à la planification de séquences pédagogiques, en référence aux résultats des travaux sur la planification en général, et sur celle des enseignants en particulier. La tentative la plus avancée dans ce domaine est le logiciel prototype HyperPrép développé sous HyperCard pour Macintosh (Dessus, non publié).

La seconde s'oriente vers la mise au point d'une didactique de l'informatique appliquée sur la base d'une analyse précise des difficultés d'apprentissage à l'utilisation des logiciels professionnels. Pour l'heure, seuls quelques principes généraux permettent de faciliter l'apprentissage d'un logiciel:

- commencer l'apprentissage sur une version du logiciel ne contenant que les principales commandes (Richard, 1986);
- accompagner l'apprentissage du logiciel de l'apprentissage de la logique du dispositif (Nguyen-Xuan, 1987);

- placer les sujets en situation d'incidents susceptibles de remettre

en cause leurs représentations (Friemel, 1987).

— respecter la façon dont l'utilisateur mémorise les commandes du logiciel (Marquet, non publié).

Pascal MARQUET Équipe DEAIT Université des Sciences sociales de Grenoble

#### BIBLIOGRAPHIE

BARON (G.-L.). 1989. « L'informatique en éducation : quelles évolutions ? », Bulletin du Bureau International d'Éducation (250), p. 29 à 88.

BRETON (P.). 1987a. Histoire de l'informatique, Paris : La Découverte, 239 p.

1987b. « Culture matérielle et formation : le cas de l'informatique »,

Éducation permanente (90), p. 15 à 21.

CENTRE POUR LA RECHERCHE ET L'INNOVATION DANS L'EN-SEIGNEMENT. 1986. « Les nouvelles technologies de l'information », Paris : OCDE, 138 p.

CHANTRAINE-DEMAILLY (L.). 1987. « Informatique et objectivation des pratiques professionnelles : le cas des enseignants », Innovations

(8), p. 47 à 59.

DESSUS (P.) (non publié.) Vers une aide informatique de la planification de séquences d'enseignement chez des instituteurs, Grenoble : Université Grenoble-II, 32 p.

DESSUS (P.), MARQUET (P.). (1990) « Outil d'évaluation de logiciels

éducatifs », Bulletin de L'EPI (60), p. 131 à 142.

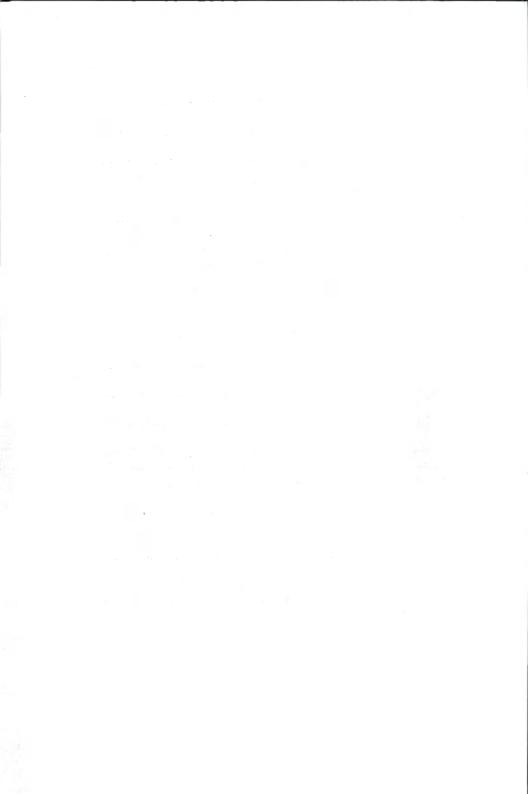
DELWASSE (L.), INCIYAN (E.), VALO (M.). 1987. « Informatique à l'école : l'élan brisé », Le Monde de l'Éducation (143), p. 36 à 52.

FRIEMEL (E.). 1987. « Apprentissage de l'utilisation d'une calculette »,

Psychologie Française (32-4), p. 227 à 236.

GUILLOIS (P.). 1988. « L'utilisation de l'informatique à des fins pédagogiques dans les établissements scolaires », Éducations et formations (15), p. 17 à 29.

- HATON (J.-P.), HATON (M.-C). 1989. L'intelligence artificielle, Paris : PUF, 128 p.
- HOC (J.-M.). 1987. Psychologie cognitive de la planification, Grenoble: PUG, 197 p.
- HUFSCHMITT (B.). 1988. « Enquête sur l'usage de l'informatique dans les écoles », Technologies éducatives nouvelles (6), p. 45 à 52. 1989. « Choix pédagogiques en usage en EAO », Bulletin de l'EPI (53), p. 209 à 229.
- JOSSERON (H.). 1987. « Des maîtres et des ordinateurs : l'école résiste à l'innovation technologique ? », Le Binet Simon (612), p. 3 à 15.
- LANGOUET (G.). 1986. « Innovations pédagogiques et technologies éducatives », Revue Française de Pédagogie (76), p.25 à 29.
- MARQUET (P.). (non publié.) Les Procédures de recours à l'interface souris-menus-déroulants sur Macintosh, Grenoble : Université Grenoble-II, 50 p.
- MATHELOT (P.). 1987. L'informatique. Paris: PUF, 7º éd., 128 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. 1985a. Informatique Pour Tous. Paris: cndp, 224 p.
  - 1985b. Informatique Pour Tous: Documents pour une formation, Paris: CNDP, 113 p.
  - 1985c. Informatique Pour Tous: Mise en œuvre et développement, Paris. CNDP, 143 p.
- MUCCHIELLI (A.). 1987. L'enseignement par ordinateur, Paris : PUF, 128 p.
- NGUYÊN-XUAN (A.). 1987. « Apprentissage par l'action d'un domaine de connaissance et apprentissage par l'action du fonctionnement d'un dispositif de commande », Psychologie Française (32-4), p. 237 à 246.
- PICARD (M.), BRAUN (G.). 1987. Les logiciels éducatifs, Paris : PUF, 128 p.
- RICHARD (J.-F.). 1986. Étude expérimentale de l'utilisation de logiciels de traitement de texte pour la rédaction et la correction de documents, Saint-Denis: Université Paris-VIII, 68 p. 1990. Les activités mentales, Paris: Armand Colin, 434 p.
- TOCHON (F). 1989. « A quoi pensent les enseignants quand ils planifient leurs cours? », Revue Française de Pédagogie (86), p. 23 à 33.



# **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 sont 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.

## LE JOURNAL DE FORMATION ET DE RECHERCHE

#### AFFILIATION

« L'organisation des échanges entre acteurs peut être saisie en tant qu'elle est régie par des règles d'action distinctives : le sentiment d'une compréhension mutuelle entre acteurs y procède de la maîtrise que ceux-ci possèdent d'un savoir, explicite ou implicite, au sujet de cette institution ou de ce domaine d'activités. »

Albert OGIEN,

(Le raisonnement psychiatrique, Méridiens Klincksieck, Paris, coll. « réponses sociologiques », 1989, 274 pages.)

## EXPLOITATION D'UN JOURNAL ET ENRICHISSEMENT DES NOTES PAR DES DOCUMENTS PROBANTS

«Les notes, à l'aide desquelles le présent manuscrit a été rédigé, ont été prises par l'auteur, au jour le jour, à Reims, dès la déclaration de guerre et pendant la durée du bombardement. Rapidement condensées toujours et griffonnées quelquefois sous l'émotion de bouleversements violents provoqués par les explosions des projectiles, elles étaient mises au net dès qu'il lui était possible, généralement le dimanche, pour la semaine écoulée sur l'un des carnets dont il ne se séparait jamais ; alors il les transcrivait de telle manière que leur développement éventuel pût exposer nettement les faits pris sur le vif. En préparant son travail, le narrateur a tenu à incorporer, à leurs dates, les documents probants qu'il a réussi à conserver, estimant que leur copie intégrale ne pouvait que contribuer à mieux faire comprendre la situation pénible supportée pendant trois ans et demi, dans une confiance indéfectible, par la population civile demeurée à Reims. »

Paul HESS,

(La vie à Reims pendant la guerre 1914-1918, notes et impressions d'un bombardé, 1935, avant-propos.)

#### IMPLICATION

« La participation est un problème objectif avant d'être éventuellement un phénomène volontariste et subjectif. L'observateur, avant de "s'impliquer" (au sens de s'engager plus ou moins), est impliqué sur le terrain. Cette implication, en tant qu'objet d'analyse, est ce qui rend fiable un dispositif d'observation. L'analyse dont il est ici question estelle pensable en dehors de la tenue d'un journal ou de tout autre exercice équivalent? »

> René LOURAU, (Le journal de recherche, matériaux pour une théorie de l'implication, Méridiens Klincksieck, 1988, pp. 38-39.)

## JOURNAL ETHNOGRAPHIQUE

« La première méthode de travail consistera à ouvrir un journal de route, où l'on notera chaque soir le travail accompli dans la journée : fiches remplies, objets récoltés, entreront dans ce journal qui constituera un répertoire facile à consulter. »

Marcel MAUSS, (Manuel d'ethnographie, 1947.)

### JOURNAL EXTERNE

« Le journal externe s'oppose au journal intime dans la mesure ou dans ce dernier l'événement compte plus que l'homme. Il s'agit d'une chronique du monde et des autres plus que de soi. »

Georges GUSDORF, (La découverte de soi, PUF, 1948, pp.39-42.)

## JOURNAL INSTITUTIONNEL

« La technique du "Journal institutionnel" (II) consiste à décrire au jour le jour des faits organisés autour d'un vécu dans une institution (son métier, son rapport à un enfant, son rapport à une recherche, etc.). Il s'agit, non pas de raconter tout ce qui nous arrive dans une journée, mais chaque jour (au moins 3 ou 4 fois par semaine ) de noter un fait marquant (une rencontre une réflexion. une lecture, un conflit, etc.) ayant un rapport avec l'objet que l'on s'est donné pour ce journal. Le fait que ce journal ne soit pas un fourre-tout, mais soit d'entrée organisé autour d'une institution (ou plutôt autour du rapport que l'on entretient à une institution) permet de le relire ou même de le donner à lire. »

Rémi HESS, (« La méthode du journal institutionnel » in R. Hess et A. Savoye, Perspectives de l'analyse institutionnelle, Méridiens Klincksieck, 1988.)

#### **JOURNAL INTIME**

« [L'auteur de journal intime] s'épie de jour en jour pour tenter de se comprendre tout autant que de se connaître, opposant au relatif et à un sentiment d'évanescence le seul absolu qui lui reste, le sentiment de son existence. »

Alain GIRAUD, (Le journal intime, PUF, 1963, 1988, p. XVI.)

« ... On écrit pour surmonter une crise. Pour aider sa mémoire. Pour guider sa vie . On tient un journal de ses vacances. De ses amours. Ou le journal de l'éducation de ses enfants, etc. On écrit aussi parfois pour écrire, pour essayer ses idées, jouer avec les mots et les émotions. C'est cela sans doute, le vrai journal intime. Intime par son contenu, et surtout par sa fonction. C'est la plante naturelle, non greffée et bouturée de littérature, une vigne vierge proliférante très différente de la "variété" cultivée, produite en serre, qu'est le journal d'écrivain, variété que l'on vend en petits pots tous les automnes et tous les printemps... »

Philippe LEJEUNE,

(« Cher cahier » témoignages sur le journal personnel, Gallimard, 1983, pp. 11-12.)

## MÉMOIRE

« Parce que la mémoire est souvent fugitive et pour ne pas dépenser une partie de notre attention à la raviver pendant que nous sommes occupés par d'autres pensées, l'art a découvert fort à propos l'usage de l'écriture. Fort du secours de celle-ci, nous ne confierons ici absolument rien à la mémoire, mais laissant notre fantaisie libre et toute entière aux idées présences nous représenterons sur du papier tout ce qu'il faudra retenir. »

DESCARTES,

(Regulae ad directionem ingenii, XVI a.)

« Dans les sociétés occidentales, dès que les groupes humains ont acquis une certaine complexité, l'écriture a permis d'emmagasiner tout ce que la mémoire individuelle ne permettait plus de conserver. Son rôle de stockage de l'information n'a pas été seulement au service de la société, mais de l'individu et encore plus de celui qui assumait une fonction sociale et un pouvoir. »

Albert MOYNE,

(Le carnet d'adresses, L'Harmattan, 1989, p. 13.)

#### **OBSERVATION**

« Une science humaine reste une science et l'observation détachée ne saurait, à elle seule, amener le contact ; peut-être, par définition, implique-t-elle même le contraire, l'attitude d'esprit propre à l'observation étant une objectivité impartiale ennemie de toute effusion. »

Michel LEIRIS,

(L'Afrique fantôme, Gallimard, 1934, 1981, p. 8.)

#### **PUBLICATION**

« Je pense que l'éclairage psychologique et affectif qu'apportent les journaux, les lettres et les autobiographies permet de pénétrer plus avant dans l'indiviualité de l'homme... A travers la connaissance de l'homme lui même, de ce qu'il a vécu et senti, on est souvent amené à un contact plus direct avec l'œuvre et à une compréhension accrue. C'est pourquoi je considère que, lorsque l'on est en possession du journal ou de l'autobiographie d'un homme éminent, ces "matériaux touchant sa vie intérieure, son quotidien et le travail de sa pensée, sa démarche créatrice devraient être publiés, dans l'intention bien délibérée de dévoiler sa personnalité, en relation avec l'œuvre accomplie". »

Valette MALINOWSKA,

(Préface au Journal d'ethnographe, de Bronislaw MALINOWSKI,

Seuil, 1985, p. 18.)

### REPORTAGE

« Le journal est redevable à Théophraste Renaudot de ses origines, encore que d'autres, plus anciens, tels les chroniqueurs du Moyen-Âge, puissent y prétendre. Mais alors que la chronique joue avec la durée, l'étire ou la ramasse à son gré, s'écrit après coup et agence les faits en fonction de leur dénouement, le journal, au sens strict du terme, s'astreint à consigner l'événement au jour même de sa survenue, dans l'ignorance de ses prolongements. On voudrait insister sur cette distinction, triviale en soi dans la mesure où elle induit deux techniques d'écriture très différentes qui font participer la chronique de la narration et le journal du reportage. »

Patrick BERTHIER, (« Les origines navales du journal de bord »,

Pratiques de formation n° 10, déc. 1985.

### SPÉCIFICITÉ DE L'EXPÉRIENCE PERSONNELLE

« Moi seul. Je sens mon cœur, et je connais les hommes. Je ne suis fait comme aucun de ceux que j'ai vus ; j'ose croire n'être fait comme aucun de ceux qui existent. Si je ne vaux pas mieux, au moins je suis autre. Si la nature a bien ou mal fait de briser le moule dans lequel elle m'a jeté, c'est ce dont on ne peut juger qu'après m'avoir lu. »

Jean-Jacques ROUSSEAU, (Les confessions)

#### TEXTE/HORS TEXTE

« L'intimité nous inquiète lorsqu'elle surgit dans une œuvre qui ne lui a jamais conféré une existence scientifique. Elle est éjectée dans un horstexte qui sera éventuellement publié à part, plus tard. L'autocensure fait partie du travail du diariste avant, pendant ou après l'enregistrement. La censure des héritiers, des exécuteurs, de l'institution scientifique, de l'institution culturelle, de l'institution éditoriale, vient ensuite. L'intertexte intimiste est supportable à très faible dose dans le texte officiel destiné à produire un nom d'auteur. Le rapport entre le texte (T) et le hors texte (HT) est très variable. C'est ce qui fait l'infinie richesse de la littérature diaristique, qu'il s'agisse du journal de terrain, de recherche, intime, externe ou plus généralement du journal d'un écrivain. Les positions respectives du HT et du T produisent, par le devenir des deux éléments, par le jeu de la présence/absence de la contiguïté/noncontiguité, etc., une sorte d'hypertexte invisible, à construire par le lecteur-chercheur. Effets de surimpression, de trompe-l'œil, d'anamorphose, d'échange entre la figure et le fond, d'hologramme, de mise en abîme. »

> René LOURAU, (Le journal de recherche, Méridiens Klincksieck, 1988, pp. 13-14.)

> > Points de vus recueillis par Rémi HESS

# **NOTES CRITIQUES**

BONE T.R., Mc CALL J. (eds) (1990). — Teacher Education in Europe: The Challenge Ahead. Glascow: Jordanhill College. — 393 p.

« L'éducation est la clé d'une nouvelle Europe. » C'est sans doute un cliché éculé pour les praticiens de l'éducation, mais c'est devenu une réalité humaine pour ceux qui ont pris part en septembre 1990 au Congrès de Jordanhill. 225 participants, venus de 25 pays d'Europe et de trois pays non-européens, se sont réunis pour mettre en commun leurs expériences et discuter des politiques et de l'évolution de l'édu-cation avec des collègues de pays aussi éloignés que l'Islande et Israël, la Finlande et le Portugal, l'Irlande et l'Union soviétique.

#### Diversité

L'éventail des approches de la formation des maîtres dans les pays représentés au Congrès a démontré la diversité des pratiques nationales. La formation n'a pas partout la même durée : pour les professeurs d'école, trois ou quatre années sont la norme, mais pour les professeurs du secondaire, cela peut aller de cinq années d'études, à la fois universitaires et pédagogiques, en Belgique, à trois années éventuelles en Italie - études uniquement universitaires sans formation professionnelle. La formation ne se fait pas partout au même endroit : dans quelques pays, on trouve des établissements monovalents, consacrés uniquement à la formation des maîtres, mais dans d'autres, en nombre croissant, les établissements sont soit de style universitaire, soit même des universités polyvalentes. La formation diffère aussi quant au statut : en règle générale, la formation des maîtres se fait dans le contexte universitaire et on y accède grâce au « baccalauréat ». Cependant les instituteurs italiens sont formés dans des établissements de deuxième cycle, les « Istituti magistrali » et ils complètent leurs études par la « maturità », équivalent du « baccalauréat » (1).

On en concluerait facilement que la diversité des pratiques engendre la confusion et entrave le dialogue. Les participants ont en fait pensé tout le contraire, comme l'a bien exprimé Friedrich Busch, de l'Université d'Oldenbourg. Comme il nous l'a rappelé : « Les États membres restent indépendants et responsables de la politique de l'éducation dans le cadre national ». Une Europe intégrée doit prôner la diversité et non imposer à ses membres un lit de Procuste éducatif.

Cependant, spontanément, des lignes de convergence apparurent, même lorsqu'à première vue les changements avaient l'air d'aller dans des directions opposées. Raymond Bourdoncle décrivit l'intégration de la formation des instituteurs en France dans les nouveaux « Instituts universitaires de formation des maîtres ». De son côté, Anne Vergbruggen-Aeltermann dégagea le risque que l'environnement universitaire ne dévalorise en Belgique les aspects pédagogiques de la formation. Cependant même lorsque des pays voisins semblent connaître une évaluation divergente, une lecture plus serrée des textes montre moins un conflit d'orientation que des tentatives spontanées pour corriger des déséquilibres et tendre vers un juste milieu.

#### Démarches communes

Des aires communes bien enracinées ont été mises en lumière dans l'allocution de Sir William Taylor, Président du Conseil pour l'accréditation dans la formation des maîtres en Angleterre et au Pays de Galles. Comme il l'a souligné, les démarches et les contenus peuvent changer, voire converger, à l'intérieur de structures qui restent différentes. On peut s'exagérer les différences entre les systèmes parce qu'on perçoit facilement les structures, alors qu'on peut très bien négliger les similitudes entre les démarches et les contenus. Connaissant l'intégration des Écoles normales dans les IUFM français, nous pouvons tenter de juger du succès éventuel de l'intégration de la formation des maîtres à l'université en Espagne, de même que nous pouvons construire des modèles de l'avenir possible des Collèges écossais d'éducation - autonomes -, ou des Pädagogischen Hochschulen allemandes. Ces comparaisons se font facilement dans le cadre d'un débat public. Il est moins aisé d'analyser le contenu des programmes de ces établissements ou d'évaluer la qualité des interactions en classe. C'est pourtant dans ces démarches que peuvent se produire maintenant les changements les plus significatifs.

## La dimension européenne

Le nouvel environnement européen, associé à la mise en œuvre de l'Acte unique européen, est un facteur de changement majeur. Hyvel Jones, Directeur de la Task Force « Ressources humaines, éducation, formation et jeunesse », de la Commission européenne, nous a détaillé l'essentiel de la pensée européenne. Il a mis en relief les préoccupations

communautaires en fait de ressources humaines, les exigences de la concurrence sur le marché mondial, la nécessité d'user pleinement des talents de nos jeunes. Il a insisté de même sur le besoin de respecter les valeurs de nos minorités culturelles — autochtones ou immigrées — et sur le défi que représentent ces efforts avec une population vieillissante et une baisse démographique de la tranche d'âge entre 15 et 19 ans. Face à ces défis, il est vital de coopérer, et la coopération dépend du développement chez les jeunes du sentiment que l'Europe est leur maison commune et de la conscience d'être assurés de leur capacité à travailler dans

n'importe quelle partie de l'Europe.

Francine Vaniscotte et Jeannine Bardonnet, toutes deux de l'École normale d'institutrices de Paris, ont clairement montré la dimension européenne de la formation des maîtres. Elles fondent leurs remarques sur la Résolution de mai 1988 du Conseil des ministres, s'engageant à promouvoir la dimension européenne dans leurs écoles. Madame Vaniscotte fit référence aux problèmes et aux opportunités reconnus au Séminaire de Palerme en mai 1989. Échos de la diversité éducative en Europe, des participants d'autres États-membres ont rendu compte de différentes réponses à cette Résolution : au Portugal, des cercles européens, en Italie, des programmes sur l'environnement, l'écologie et la santé, traités à l'échelle européenne, dans le Royaume-Uni, de nombreux programmes appliqués dans douze circonscriptions éducatives. Les problèmes ne manquent pas. En France, la surcharge des programmes scolaires laisse peu de place aux approches inter-curriculaires. Au Danemark, l'attraction des autres pays scandinaves amène à une conception de la dimension européenne différente de celle des autres pays de la Communauté. Dans la seule Italie, on ne comprend pas de la même façon la dimension européenne dans le Nord et dans le Sud. On s'est néanmoins mis d'accord sur l'importance de la dimension européenne. Il faut préparer les enseignants non seulement à transmettre cette dimension dans les établissements primaires et secondaires, mais aussi à tirer profit de la mobilité que leur offre maintenant la reconnaissance trans-nationale de leurs qualifications.

#### Instruction mutuelle

Un autre des thèmes du Congrès a été l'ouverture aux autres Européens et la conviction que l'on peut apprendre les uns des autres entre systèmes représentant des traditions différentes. Une des préoccupations les plus répandues a été le besoin de franchir les frontières de l'école telle qu'on la concevait naguère. L'opinion de Hywel Jones est que dans l'Europe du siècle à venir, il y aura tout un ensemble d'établissements éducatifs et que les écoles devront travailler avec d'autres organismes. Helmut Dahnke, de la Pädagogische Hochschule de Kiel, a donné un exemple de franchissement des frontières de l'école dans une conférence consacrée à l'emploi de futurs enseignants dans les secteurs industriel et commercial. En Allemagne, comme dans le Royaume-Uni, on voit cela comme une expérience enrichissante, mais dans le premier pays, à la différence du Royaume-Uni, c'est aussi considéré comme un moyen de rechercher une carrière dans les affaires pour des étudiants qui pour-

raient avoir à affronter le chômage s'ils devenaient enseignants.

Pour aller au-delà de l'école, il faut aussi que les professeurs soient mieux préparés aux relations avec les parents d'élèves. Alastair Macbeth, de l'université de Glasgow, nous a rappelé combien les récents changements législatifs ont accru le rôle des parents en France, en Espagne, dans le Royaume-Uni, au Danemark et en Hollande. Il a évoqué l'action de l'Association des parents d'élèves européens et a plaidé pour une étude sur la façon dont la formation des maîtres dans l'Europe entière préparerait les étudiants à traiter la « dimension parentale ». C'était un bon exemple de la manière dont le besoin de nouveaux contenus traverse largement les divers systèmes nationaux ; il a montré clairement les objectifs de l'identification et de l'échange de pratiques valables.

#### Conclusion

Le Congrès s'était ouvert sur trois espoirs. On espérait d'abord que les praticiens de la formation des maîtres de toutes les parties de l'Europe partageraient des idées et des actions, et découvriraient qu'ils avaient beaucoup à apprendre les uns des autres. Ensuite que les contacts humains lors d'un colloque résidentiel stimuleraient les liens personnels et professionnels propres à faire naître les futures coopérations (que ce soit dans les programmes appliqués en commun, dans les échanges de professeurs ou d'étudiants, ou dans les recherches). On espérait enfin que le Congrès allait promouvoir la dimension européenne en sensibilisant les participants à ce qu'ils ont en commun avec leurs collègues des autres pays.

Ces espoirs ont été plus que satisfaits. Les participants se sont quittés avec une plus grande conscience de la nature commune de l'entreprise où nous sommes engagés. Les différences de structure et de tradition sont apparues moins importantes à la fin du Congrès que la dimension des tâches qui nous attendent et leur grande similitude à travers tout le Continent européen. Au même moment, les différences de langues ont semblé moins importantes car nous nous sommes rendu compte que les mots peuvent ne pas se ressembler, mais que les concepts qui les soustendent et les expériences qu'ils représentent sont bien les mêmes.

Archer et Peck ont montré une certaine variété de structures dans leur schéma de la formation des maîtres dans la Communauté européenne; mais leurs remarques sur ce schéma identifiaient des tendances et des résultats communs. Cette généralisation restera le principal souvenir du Congrès, qui a fait une contribution majeure à ce que Hywel Jones a montré comme une des priorités de l'Europe: l'évacuation des stéréotypes. Le Congrès est venu à la fin de l'année où Glasgow a été « la capitale culturelle de l'Europe » et au commencement d'une décennie où l'on verra probablement l'éducation prendre la tête des préoccupations européennes.

Dans une communication écrite avant le Congrès, Mme Vaniscotte nous a mis en garde contre les dangers d'une approche de type « eux » et « nous ». « Nous », les Français, les Britanniques, les Catalans suivant que l'identité est nationale ou régionale, et « eux » tous les autres Européens de la Communauté ou du reste de l'Europe. A la fin du Congrès, au moins parmi les participants, ces dangers paraissaient nettement

moins grands.

Michael G. BRUCE Rédacteur en Chef du European Journal of Teacher Education

Traduction REF-INRP

MONTEIL Jean-Marc. 1989.— Éduquer et former, perspectives psychosociologiques. Grenoble: Presses universitaires. — 217 p.

La psychologie sociale apporte une contribution importante à l'éducation et à la formation. Les phénomènes de groupe, les relations d'autorité et de dépendance, les processus de changement, la communication, les notions de statut et de rôle ont profondément marqué la réflexion pédagogique depuis le début des années soixante. Il s'agit principalement, mais non exclusivement, de la psychologie sociale clinique dont les observations et les conceptualisations trouvent dans l'éducation et la formation un champ d'application privilégié, où le psychologique et le social sont étroitement intriqués. La démarche clinique appréhende au plus près les vicissitudes de tels processus.

<sup>(1)</sup> On trouvera en annexe de l'ouvrage toutes ces informations, et bien d'autres dans le tableau élaboré par E.G. Archer et B.T. Peck : « L'entrée dans l'enseignement dans les pays de la Communauté européenne ».

Ici ce sont les principaux apports de la psychologie sociale expérimentale qui font l'objet du livre. C'est dire que les données présentées sont le produit de diverses expérimentations conduites sur le terrain ou

plus souvent en laboratoire.

Dans le chapitre introductif Jean-Marc Monteil définit l'« esprit de l'expérimentation » soucieux de validation rigoureuse à l'instar des sciences dites exactes. Le réductionnisme et l'artificialisme qu'on reproche souvent à la démarche expérimentale conditionnent à ses yeux la possibilité de contrôler le jeu des facteurs étudiés et de découvrir l'explication du phénomène. « On comprend aisément, dit l'auteur, ce que peut contenir d'insatisfaction, voire de frustration, le fait de ne pas concilier un objet social, une conduite humaine dans toute leur richesse et leur complexité, mais engager un travail de recherche de causalité sur ces bases, c'est inévitablement se condamner à n'être qu'un éternel Sysiphe. » Le livre est écrit pour montrer que le savoir ainsi constitué comporte néanmoins « quelque pertinence pour l'action ».

Jean-Marc Monteil en avertit le praticien : celui-ci ne saurait trouver dans ces pages ni recettes, ni prescriptions. En revanche, il y trouvera des « repères pour l'action », proposés en conclusion de chacun des cha-

pitres.

A la différence des trois autres chapitres qui traitent de mécanismes et de processus fondamentaux, le chapitre 2 porte directement sur une pratique majeure de l'activité éducative et formative : l'évaluation. On voit clairement dans ce cas l'utilité des informations et des suggestions qu'apportent les résultats de recherche expérimentale. En l'occurrence quatre tendances se dégagent de ces recherches : la contamination de modes d'évaluation qui se veulent formatifs par le sommatif, chaque évaluation étant assimilée à une sorte d'examen, les termes fréquemment moraux ou réfèrant à des « traits de personnalité » des appréciations qui suivent l'évaluation chiffrée ou qualitative des productions, la propension à expliquer les comportements par la psychologie de leurs auteurs plutôt que par les situations.

Ces constats donnent à réfléchir. Ils alertent l'éducateur ou le formateur sur les dérapages qui le guettent. Était-il nécessaire d'en tirer des conseils, sinon des prescriptions comme le fait Jean-Marc Monteil en dépit des dénégations formulées au début du livre? Quoi qu'il en soit, ce sont de telles données, dûment validées, qui peuvent aider le praticien à prendre une distance par rapport à ses manières de faire et à les perfec-

tionner.

Le très riche contenu des chapitres suivants (« L'individuel et le collectif », « Les influences sociales », « L'intelligence et le social ») donne aussi à réfléchir. Les mécanismes et les processus expérimentalement repérés jouent un rôle déterminant dans la réalité sociale, mais, il faut le remarquer, jamais de façon univoque. Ainsi en est-il du jeu des similitudes et des différenciations, de la prégnance de la catégorisation qui tout à la fois organise et distord nos représentations, des effets respectifs de la compétition et de la coopération sur les relations interindividuelles et intergroupes et sur les apprentissages. Ainsi en va-t-il encore du processus d'influence qui est au centre des changements d'attitudes et de comportements et qui, à ce titre, intéresse directement l'action éducative et formative. Les travaux de Moscovici, en particulier, ont montré l'importance des minorités actives dans le jeu des influences et la production des innovations.

Ce court compte rendu ne peut refléter l'abondance et la diversité des questions évoquées dans l'ouvrage sous une forme déjà très condensée par rapport aux travaux de référence. Je suis persuadé que le livre de Jean-Marc Monteil constitue un instrument de culture pour les éducateurs et les formateurs. Il les convie à porter un autre regard sur les situations auxquelles ils sont confrontés et sur les pratiques dans lesquelles ils sont engagés, notamment par le repérage de leurs aspects mal connus parce que trop familiers, ne serait-ce que par la désignation des mécanismes et des processus à l'œuvre, par l'appel réitéré à la vigilance critique à l'égard d'opinions communes ou de savoirs mal fondés.

L'ouvrage de Jean-Marc Monteil et les savoirs dont il est porteur sont provocateurs de multiples interrogations. Ils débouchent sur des indications ponctuelles utilisables pour la conduite des actions éducatives et formatives, mais les éclairages qu'ils apportent sur la problématique spécifique de ces actions s'avèrent parfois décevants. Le contraste est saisissant entre la richesse et la rigueur des analyses, des hypothèses et des théorisations de la psychologie sociale expérimentale et la banalité des considérations générales dont elles s'accompagnent. « Avant tout une remarque, nous dit l'auteur, en quelque sorte le fil rouge des propos développés dans le livre ; elle a trait une nouvelle fois à ce fait empiriquement avéré selon lequel la compréhension des comportements, et partant, leur évaluation, réclamait absolument de prendre en compte les conditions dans lesquelles ces comportements se produisent et nécessitent une connaissance minimale des processus qui les sous-tendent > (p. 107). Ou encore : « Ainsi, de même qu'il est indispensable de concevoir minutieusement les progressions didactiques, il est nécessaire de ne pas abandonner au hasard l'organisation de l'espace social où vont se dérouler les apprentissages » (p. 111). Il est évident que le recours à la psychologie sociale expérimentale n'est pas nécessaire pour conforter de telles évidences.

Aussi bien ne peut-on soutenir qu'« il est légitime d'envisager la réalité sociale comme le produit de ces processus expérimentalement repérés » (p. 103). La réalité sociale dans laquelle nous sommes pris et que nous tentons de maîtriser déborde de toutes parts ces « processus expérimentalement repérés ». Pour éclairantes que soient certaines mises à plat en laboratoire, elles risquent de brouiller toute recherche de sens dès lors qu'elles sont regardées comme productrices de la réalité.

Gilles FERRY Université Paris-X

ROPÉ Françoise (1990). — Enseigner le français, Didactique de la langue maternelle. Éditions Universitaires. — 231 p.

Dans cet ouvrage, F. Ropé tente une analyse sociologique d'un champ de connaissance particulier, la didactique du Français langue maternelle (DFLM). Elle connaît un grand développement depuis les années 1970, moment où, pour des raisons socio-historiques qu'expose l'auteur, la maîtrise de la langue dans toute sa complexité, et ceci par tous les enfants et adultes de notre société, est reconnue comme un enjeu socio-

culturel majeur.

L'auteur se réfère au concept de champ (l'éclairage sociologique nous permettra d'analyser en quoi l'espace même du champ, sa définition, ses limites, sa structure, constituent le lieu d'un enjeu de concurrence, un « marché » au sens de Bourdieu (p. 9), en refusant l'interprétation sociologiste de ce concept (p. 32) : il s'agira de développer une analyse socio-institutionnelle de la DFLM (examiner l'hypothèse de l'émergence d'une nouvelle discipline, en repérer les modalités institutionnelles, explorer les caractéristiques objectives des acteurs de ce développement), mais aussi d'une approche épistémologique et culturelle (identifier la nature et les caractéristiques des savoirs nouveaux élaborés dans ce champ de connaissance).

L'auteur dresse une double carte. Dans une première partie du livre, on trouve la carte des travaux qui peuvent être considérés comme relevant de la DFLM, c'est-à-dire, selon la définition de l'auteur, dont l'objet est : « comment améliorer l'enseignement du français », entre 1970 et 1988. F. Ropé rend compte des grands débats qui ont traversé les souschamps : grammaire-analyse de la langue, expression orale, expression écrite, orthographe, lecture et approche des textes. Une périodisation est construite, qui met en évidence le rôle majeur que jouent les rapports de la DFLM avec sa « discipline-mère », la linguistique, dans les évolu-

tions du champ.

La deuxième carte est celle des « acteurs de recherche » (AR), de leur caractéristiques objectives (origine institutionnelle, formation) et de leur rapport subjectif à cette activité particulière de recherche qu'est la didactique : pourquoi cette activité, comment y sont-ils venus, comment la définissent-ils, quels bénéfices professionnels et personnels ont-ils retirés, que leur est-il advenu ensuite?

Tel quel, le livre de F. Ropé est un outil précieux pour les pédagogues, les didacticiens du français, les historiens des didactiques, les historiens de la linguistique française, les sociologues de la connaissance. Les plus intéressants résultats de cette enquête me paraissent être les suivants:

1) la DFLM s'est centrée depuis vingt ans sur les problèmes de contenu/matière plutôt que sur les problèmes d'apprentissage;

2) le processus dans lequel la didactique du français semble tendre à

se constituer en discipline n'est pas parvenu à son terme.

La DFLM a conquis un peu d'existence institutionnelle dans le cadre des Écoles Normales, de l'INRP. Mais « la plupart des cursus existants de DFLM sont des initiations aux sciences du langage et non des initiations à la didactique » (p. 209). Il n'existe pas aujourd'hui d'enseignement de la didactique qui soit clairement indépendant des sciences du langage ou de celles de l'éducation;

3) en revanche, la DFLM a bien conquis son autonomie comme champ de connaissance. Mais la nature épistémologique des savoirs produits est hétérogène, et les représentations que s'en font les acteurs de recherche se partagent entre l'affirmation du caractère scientifique de la didactique, et celle de son caractère technologique et praxéologique, très lisible par exemple dans l'aspect surtout pratique des bénéfices que les AR déclarent avoir retirés de leur recherche. F. Ropé souligne fort justement qu'il n'y a pas équivalence entre l'autonomie d'un champ de connaissance et sa scientificité. S'il y a « consensus entre les AR sur la nécessité d'intégrer les savoirs issus des disciplines-mères et des disciplines connexes, il n'y a pas véritable consensus sur l'importance relative à accorder à ces disciplines non plus que sur la manière de les intégrer. »

La recherche de F. Ropé appelle des prolongements. Prolongements temporels d'abord. On voudrait, après avoir lu son ouvrage, connaître la « préhistoire » de la didactique. L'analyse de l'autonomisation d'un champ ne saurait qu'à titre provisoire se passer de la description de l'état des problématiques précédant cette autonomisation.

Les recherches visant à améliorer l'enseignement du français ont existé avant 1970. Pensons par exemple à celles de Freinet sur l'usage de l'imprimerie en classe, en quoi sont-elles ou non, épistémologiquement parlant, de la DFLM?

Nous touchons là à un problème méthodologique particulier. La délimitation du corpus engage des choix conceptuels a priori : les définitions de la didactique et de la recherche qu'on se donne provisoirement, et parfois implicitement, au départ de l'enquête, et tout cela conditionne ensuite un certain nombre de résultats. Si le corpus d'une part commence en 1970 et d'autre part élimine des revues comme la Revue française de pédagogie, Communication, la Revue de psychologie, ainsi que les publications des mouvements pédagogiques etc., il n'est pas étonnant que la DFLM ainsi découpée apparaisse centrée sur les contenus d'enseignement (plutôt que sur la relation et les démarches) et dominée par les linguistes. On aimerait savoir si les hypothèses se confirment lorsque le champ d'investigation est élargi, à la fois dans sa dimension temporelle et dans le type et le lieu de publication des discours retenus, et pouvoir vérifier que le découpage choisi dans l'enquête qui nous est présentée est le plus pertinent pour la richesse de l'analyse.

Enfin on a envie de comprendre l'articulation des deux cartes élaborées par F. Ropé, celle des travaux, et celle des acteurs de recherche. Qui fait quoi en matière de didactique? Quels acteurs individuels, collectifs, institutionnels défendent sa nature scientifique, sa nature praxéologique? Son autonomisation institutionnelle, sa constitution en discipline d'enseignement? Sa liaison privilégiée avec telle discipline?

Il est probable que les lecteurs auront aussi envie de demander à F. Ropé comment elle perçoit le rapport des didactiques savantes dont elle nous a donné un morceau d'histoire et les didactiques triviales qu'on pourrait dégager de l'analyse des manuels, des textes officiels, ou encore des pratiques pédagogiques coutumières. Ce n'était certes pas là le propos de son ouvrage. Mais l'analyse sociologique approfondie d'un champ de connaissance tel que la didactique implique de penser l'articulation des savoirs formalisés avec les pratiques sociales dont leur construction se nourrit.

Pour terminer, rappelons une dernière raison d'inviter F. Ropé à poursuivre ses travaux dans ce domaine : le positionnement institutionnel et intellectuel de la DFLM, et le choix de ses objets de prédilection devraient connaître de nouvelles modifications, peut-être importantes, dans la phase actuelle de restructuration de la formation des maîtres.

Lise DEMAILLY LASTREE-CLERSE (Lille I) SCHWÄNKE Ulf (1988). — Der Beruf des Lehrers: Professionalisierung und Autonomie im historischen Prozess (La profession d'enseignant: professionnalisation et autonomie dans un processus historique). Weinheim: Juventa. — 300 p.

Cet ouvrage se situe dans un débat qui passionne actuellement les Occidentaux et qui trouve son origine dans l'importance prise par la fonction enseignante dans ces sociétés. Il est apparu dans les pays anglosaxons à la suite des travaux de Parsons sur les professions. P. Fürstenau en 1967 a introduit le débat en RFA. Aujourd'hui U. Schwänke s'efforce de faire le point sur la question et, compte tenu des évolutions, de tracer une ligne d'orientation souhaitable.

De la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle à nos jours l'activité enseignante a beaucoup évolué en RFA. D'activité secondaire elle est devenue une activité à plein temps préparée par une formation de plus en plus longue, approfondie, exigeante et soumise à certification officielle. Depuis les années 1970, tous les enseignants, quel que soit le niveau où ils exercent, sont formés à l'université. Comment se situent-ils par rapport aux médecins et aux juristes, c'est-à-dire par rapport aux professions libérales, aux « professions » entre guillemets pour employer la terminologie anglo-saxonne? Dans quelle mesure ce modèle d'activité professionnelle peut-il s'appliquer à l'activité enseignante?

## Quelles sont les caractéristiques des « professions » ?

L'exercice des « professions » repose sur des bases scientifiques spécifiques, ce qui permet à ses détenteurs une grande autonomie. Ils obéissent à un code moral fixé par la « profession ». Ils bénéficient en conséquence d'un prestige moral particulier et leurs revenus sont suffisamment élevés pour ne pas être une source de préoccupation. Le « professionnel » travaille pour une clientèle dont il défend d'autant mieux les intérêts qu'il maîtrise intellectuellement son champs d'activité, qu'on ne peut faire pression sur lui, que son intégrité est garantie par le respect obligatoire d'une déontologie.

Comment se situe l'activité enseignante par rapport aux « professions »?

Elle peut être examinée de différents points de vue.

1) Par rapport aux connaissances de référence et à la formation à celles-ci

L'activité enseignante ne repose sur aucune science de base qui pourrait orienter son action. Jusqu'à présent les sciences de l'éducation, qu'en allemand on emploie au singulier, ne sont qu'un conglomérat de théories et d'acquis scientifiques provenant de plusieurs sciences de référence. Cet ensemble disparate ne pourra pas donner lieu à un savoir systématique avant longtemps. Cependant, et bien que tous les pédagogues ne partagent pas ce point de vue, « la science de l'éducation » doit avoir pour objectif de dégager cette théorie qui permette d'orienter l'action et la formation doit viser à promouvoir une professionnalité spécifique à l'enseignant.

2) Par rapport aux motivations concernant le choix de l'activité

enseignante

Les enquêtes réalisées montrent que les motivations sont intrinsèques à l'individu. Les candidats à l'enseignement recherchent moins les avantages matériels qu'une activité qui les intéresse, permettant l'indépendance, favorisant les contacts. L'orientation altruiste les rapproche donc des « professionnels » mais pour beaucoup, il s'agit d'un second choix professionnel qui a donné la possibilité de poursuivre des études à des étudiants refoulés par le numerus clausus dans d'autres disciplines.

3) Par rapport à l'éthique professionnelle. Rôle des associations

professionnelles

Contrairement au fonctionnement des « professions », les enseignants sont régis d'une part, par le statut de la Fonction Publique puisqu'ils sont fonctionnaires et d'autre part, par la législation scolaire promulguée par les différents Länder. Îls ne dépendent pas d'un contrôle provenant de la profession elle-même. En fait la réglementation dont ils relèvent est inadaptée aux situations qu'ils rencontrent. Les enquêtes montrent en outre qu'il n'existe parmi eux aucun consensus sur les fondements d'une éthique professionnelle et les associations qui pourraient jouer un rôle déterminant dans l'évolution vers un fonctionnement de type « profession » n'ont aucune influence réelle sur les contenus de la formation, n'exercent aucun contrôle sur le recrutement, n'ont aucune part dans la gestion des affaires. Elles se heurtent à la souveraineté culturelle des Länder et au statut de la Fonction Publique. Elles pourraient cependant exercer une action décisive dans différents domaines (formation continue, exigences de qualification concernant les postulants, renforcement de l'autonomie des enseignants, formulation de principes sur lesquels pourraient reposer le contrôle de la profession et surveillance du respect de ceux-ci, défense des intérêts des clients, en l'occurrence des élèves...).

4) Par rapport à la considération sociale

Elle est moindre que celle qui est réservée aux autres « professions » et a peu évolué ces trente dernières années. Mais cette stagnation ne met pas en cause la revendication à devenir une « profession ».

5) Par rapport à l'autonomie professionnelle

C'est sans doute l'élément le plus important pour l'accès au statut de « profession ». Non seulement l'enseignant a un patron, l'État, mais encore premièrement il n'est pas reconnu comme expert dans son domaine professionnel et il est soumis à des directives, deuxièmement il n'a pas le droit de gérer ses propres affaires. En regard de ces servitudes la « liberté pédagogique », liberté dans les méthodes et les processus, semble bien limitée. Ce n'est d'ailleurs pas le contrôle de l'État qui appa-

raît le plus pesant mais celui qui provient de l'extérieur.

L'auteur avance ensuite quelques propositions pour favoriser un rapprochement avec les « professions » : une organisation scolaire moins traditionnelle, moins au service de l'administration centralisée de l'État, moins bureaucratique, moins contrôlée, des enseignants connaissant mieux la législation et sachant mieux « faire avec elle ». Puis il examine plusieurs modèles de formation des enseignants en vogue actuellement qui lui paraissent réducteurs par rapport à l'ampleur de leur champ d'activité. Il souhaite la reprise de l'expérience de formation intégrant théorie et pratique dès la formation universitaire. Cette formation qui a été mise en place il y a quelques années par l'université d'Oldenburg a inspiré la formation des médecins et des juristes. Il insiste enfin sur le rôle essentiel d'une formation continue obligatoire et adaptée aux exigences de la pratique.

Les risques d'une déprofessionnalisation ne lui paraissent pas minimes en raison des demandes de spécialisation croissante et surtout, en raison du chômage des candidats à un poste d'enseignement qui se voient sans débouchés. Au lieu de demander une formation approfondie en science de l'éducation, certains d'entre eux trouvent plus prudent de réclamer une formation polyvalente qui leur permettrait de se reconvertir dans une autre activité Ce problème, propre à la RFA de 1988, est pré-

sent à travers tout l'ouvrage.

Malgré tous les écarts relevés entre l'activité enseignante actuelle et le statut de « profession » l'auteur, en considération des progrès déjà réalisés, garde un certain optimiste. Il s'agit dans un premier temps d'accentuer le rapprochement de toutes les formations d'enseignants pour qu'elles ne constituent plus qu'une seule profession, unifiée. La conviction de l'auteur est la suivante : « Plus on réussira à lier théorie et pratique, à renforcer l'éthique professionnelle et l'autonomie des enseignants, à accroître l'indépendance des écoles et à développer une administration scolaire au service de l'école, plus on fera progresser la professionnalisation. Jusqu'à quel point peut-on développer ce processus et peut-on parvenir à un statut de "profession" à part entière, c'est ce que l'avenir nous apprendra ». Si l'activité enseignante a beaucoup à gagner d'un rapprochement avec les « professions », il est sûr qu'elle se distingue de celles-ci par son type de responsabilité par rapport à la société : elle contribue à former les représentations mentales et les attitudes des nouvelles générations et les pouvoirs publics ne peuvent s'en

désintéresser. L'auteur termine en soulignant « le rôle que pourraient jouer les associations professionnelles dans l'évolution du statut des

enseignants ».

Le rapport de l'enseignant allemand à l'État, dans les différents Länder évoque par bien des points la situation de l'enseignant français (statut de fonctionnaire, État centralisé). Le rôle des syndicats d'enseignants est peut-être plus important en France, bien qu'il soit encore traditionnel.

> Michèle TOURNIER Chargée de recherche à l'INRP

WOODS Peter (1990). — L'ethnographie de l'école. Paris : Armand Colin. — 175 p.

Sous le titre « L'ethnographie de l'école », la Bibliothèque européenne des sciences de l'éducation publie chez Armand Colin sept articles (écrits entre 1984 et 1987) de Peter Woods, figure majeure du courant qui s'attache, en Grande-Bretagne, à la mise en œuvre d'une démarche ethnographique sur le terrain de l'école, à partir principalement de la référence interactionniste issue de l'école de Chicago.

L'approche qualitative, référée philosophiquement à la phénoménologie, amène P. Woods à s'intéresser à la notion de point de vue des acteurs. Par exemple, analysant les incidents perturbateurs dans une classe, il s'attache d'abord à savoir qui les définit comme tels. On pourra donc mettre en évidence une véritable « culture d'enfants », en tant qu'interprétation cohérente du monde, dans une perspective proche de

Mehan ou de Mc Kay, donc de l'ethnométhodologie.

Les perspectives des différents acteurs amènent à une définition des situations scolaires fondée sur les interactions qui régissent la réalité de la vie de la classe. L'observateur doit done se poser d'abord la question « qu'est-ce qui se passe ici ? », i.e. observer comment chaque acteur interagit, construit ses stratégies propres, envisage la situation sociale selon ses perspectives personnelles. Et c'est ce regard, d'ordre sociologique, qui permet de comprendre des attitudes apparemment incohérentes, ou incompréhensibles à la lecture seulement pédagogique de la classe.

Il s'agit bien ici d'une sociologie qualitative, faisant clairement apparaître, à travers l'étude des interactions concrètes, qu'on ne peut se contenter d'un déterminisme culturel total pour appréhender la réalité du monde de l'école, des stratégies et même des cursus.

C'est pourquoi P. Woods insiste, dans deux des articles présentés, sur l'histoire de vie et l'autobiographie comme outils de connaissance des pratiques enseignantes. La mise en avant de la subjectivité et de la relation dans l'élucidation des stratégies individuelles pose alors la question de l'attitude du chercheur.

Ainsi que l'auteur y a longuement insisté dans une interview qu'il m'a accordée en décembre 1990 à l'Open University, une des particularités majeures de l'ethnographie interactionniste est l'observation participante, au sens où le chercheur s'emploie à « faire partie du scénario », à pénétrer la situation de manière à partager les points de vue des différents acteurs.

Cette approche interroge donc, ainsi qu'il est présenté dans le dernier article, les pratiques pédagogiques et la formation des enseignants. L'exploration des détails de la vie de l'école, telle qu'elle est vécue par les professeurs et les élèves, donne un éclairage radicalement différent d'une approche classique fondée seulement sur la transmission des connaissances. P. Woods, lors de cette même interview, me rappelait que l'initiation à ce regard d'ordre sociologique fait partie intégrante de la formation des enseignants en Grande-Bretagne, ce qui manque à l'évidence en France aujourd'hui.

Ancien enseignant lui-même, P. Woods se propose de dépasser la coupure bien connue entre chercheurs et praticiens, et de « jeter un pont », grâce à cette approche descriptive de la réalité de l'école, entre pédagogues et sociologues, entre les savants et les gens du terrain. La formation des enseignants serait plus efficace pour leur pratique future, ainsi d'ailleurs qu'en formation continue, si la démarche ethnographique, i.e. un regard sur ce qui se passe réellement entre les acteurs de la société scolaire, faisait partie intégrante de la conception et de la pratique du métier d'enseignant.

Ce recueil d'articles permettra donc au public français d'avoir accès à une introduction assez éclairante de la démarche ethnographique telle qu'elle existe aujourd'hui en Grande-Bretagne, et pourra alimenter des réflexions d'actualité, au moment où se mettent en place les IUFM.

On regrettera toutefois certaines imperfections:

- une traduction parfois approximative, avec profusion de mots anglais cités pour faire preuve, et en particulier une longue digression préliminaire débouchant sur une interprétation exagérément philosophique, d'ailleurs réfutée devant moi par P. Woods lui-même lors de l'interview déjà citée;
- une bibliographie référée à un seul des sept articles, et présentée de manière ambigüe comme s'il s'agissait d'une bibliographie générale, ce qui déstabilise l'ensemble des références;

- pas de justification sur le choix des articles, ce qui fait qu'on ne sait pas si l'ensemble constitue un résumé de la pensée de P. Woods, ou un choix des traducteurs. Par exemple, l'un des articles se compose d'une polémique, interne à l'ethnographie anglaise, entre P. Woods et M. Hammersley, qui demeure incompréhensible pour le public français non informé;
- enfin et surtout, une présentation trop vague qui laisse à penser que P. Woods incarne l'ensemble de l'Ethnographie de l'école en Grande-Bretagne, alors qu'il a longuement insisté devant moi (1) sur le point qu'il ne représente, à coté d'autres versions tout aussi florissantes, que le courant interactionniste et participationniste.

Il y a donc ici un vrai risque de contre-sens qui grève lourdement la valeur informative et scientifique de l'ouvrage par rapport au public

francais.

Malgré ces difficultés, qui font parfois penser à un ouvrage écrit trop vite et sans assez des nécessaires vérifications auprès de l'auteur, cet ouvrage fait bien apparaître une problématique, peu connue en France, d'analyse de l'école comme lieu de stratégies interactives de ses différents acteurs, et une démarche cherchant à rapprocher, à travers l'approche descriptive du terrain, les chercheurs et les praticiens du monde scolaire.

En ce sens, ce recueil d'articles est extrêmement opportun dans le contexte actuel, dans la mesure où il permet, en interrogeant la pédagogie à l'aube d'une sociologie descriptive et qualitative, de poser l'urgence en France d'une conception holistique de la formation des enseignants, qu'on pourrait référer, dans une perspective globalisante, à la notion d'ingénierie de la formation.

Patrick BOUMARD ENNA d'Antony Professeur associé à l'INRP et à Paris VIII

<sup>(1)</sup> Cf. « Entretien entre P. Woods et P. Boumard », in Pratiques de formation, numéro consacré à l'ethnographie de l'éducation, Paris VIII, février 1991.

## RECHERCHE ET FORMATION A REÇU:

BAILLAUQUÈS Simone (1990). — La formation psychologique des instituteurs. Paris: PUF. 299 p.

BRUYER Raymond (1990). — La reconnaissance des visages. Neuchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé. 149 p.

CREZE Françoise (1990). — Repartir travailler. La réinsertion professionnelle des femmes. Paris : L' Harmattan. 188 p.

DESCHAMPS Jean-Claude, CLEMENCE Alain (dir.) (1990). — L'attribution. Causalité et explication au quotidien. Neuchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé. 286 p.

DEWEY John (1990). — Démocratie et éducation. Paris : A. Colin. 446 p.

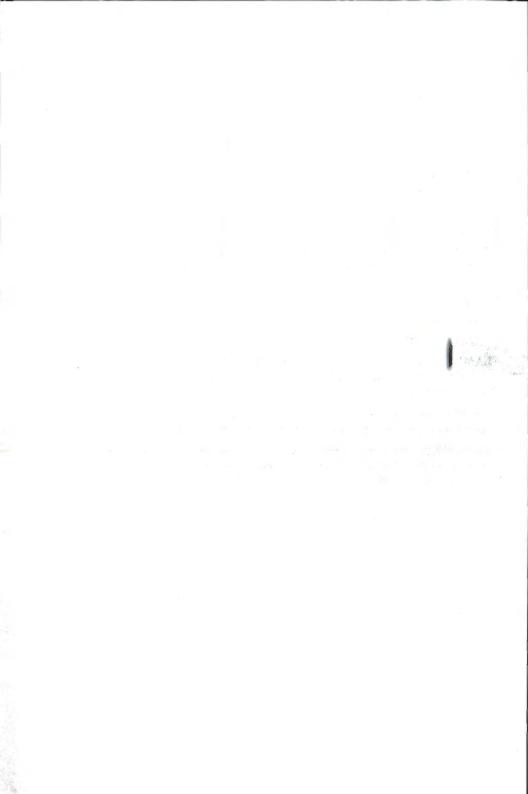
DOMINICE Pierre (1990). — L'histoire de vie comme processus de formation. Paris : L'Harmattan. 176 p.

FLAMM Alexandre (1990). — L'analyse psychogrammaticale. Étude comparée des niveaux cognitifs de cinq langues européennes. Neuchâtel, Paris: Delachaux et Niestlé. 305 p.

LINARD Monique (1990). — Des machines et des hommes. Apprendre avec les nouvelles technologies. Paris : Éditions Universitaires. 240 p.

SCHNEUWLY Bernard (dir.) (1990). — Diversifier l'enseignement du français écrit. Actes du IV<sup>®</sup> colloque international de didactique du français langue maternelle. Neuchâtel, Paris: Delachaux et Niestlé. 343 p.

TANGUY Lucie (1991). — L'enseignement professionnel en France. Des ouvriers aux techniciens. Paris : PUF. 227 p.



# **ACTUALITÉ**

Nous prions les lecteurs de bien vouloir collaborer à l'élaboration de cette rubrique en signalant l'information ou en proposant un compte rendu à Michèle TOURNIER, Revue "Recherche et Formation" INRP, tél.: (1) 46.34.91.22.

# 1. DU CÔTÉ DES IUFM

## QUELLE FORMATION POUR LES ENSEIGNANTS DE DEMAIN ?

Cette question me semble particulièrement d'actualité, aujourd'hui, dans cette période charnière que traverse le système éducatif français. Je prends sans risque le pari que les chercheurs, les historiens de l'éducation, dès la prochaine décennie, lorsqu'ils se pencheront sur les changements significatifs de notre système éducatif, verront les années que nous traversons actuellement comme celles où se seront amorcés certains changements fondamentaux irréversibles. J'ai d'ailleurs suggéré récemment que des étudiants en Sciences de l'Éducation prennent ce sujet comme objet de recherches.

N'oublions pas, lorsque l'on travaille à l'échelle de tels systèmes (entre 600 000 et 700 000 enseignants en exercice dans le premier et le second degré), que les changements sont lents et très difficiles à percevoir pour l'œil non exercé.

Dans chaque académie doit se mettre en place, pour le 1er octobre 1991, un Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM). A cette époque auront disparu les Écoles Normales qui actuellement forment les futurs instituteurs, les Écoles Normales Nationales d'Apprentissage (ENNA) chargées de la formation des professeurs de lycées professionnels

et les Centres Pédagogiques Régionaux (CPR) qui assurent, après les concours de recrutement CAPES-CAPET et agrégation, la formation professionnelle des futurs professeurs de collèges et de lycées.

La formation initiale des instituteurs, la première, historiquement, à exister, a profondément évolué ces dernières décennies. Il fut une époque, déjà lointaine, où l'on entrait à l'École Normale après la classe de troisième. Plus tard, ce fut au niveau du baccalauréat. Jusqu'à ces dernières semaines, les futurs instituteurs, disposant d'un DEUG, c'est-à-dire d'un diplôme universitaire à BAC + 2, passaient un concours de recrutement académique (présidé par le Recteur), qui leur permettait d'entrer à l'École Normale comme fonctionnaire stagiaire où ils suivent une formation professionnelle de 2 ans.

De leur coté, les professeurs certifiés de collèges et de lycées d'enseignement technologique et général préparent, à l'université, une licence, puis un concours de recrutement (CAPES-CAPET, donc à BAC + 4) organisé au niveau national. Après la réussite à ce concours, ils reçoivent une année de formation professionnelle dans les académies, au CPR (Centre Pédagogique Régional) où ils sont, pendant un an, fonctionnaires stagiaires, tout en assurant, en partie, des enseignements en responsabilité.

Enfin, les professeurs de lycées professionnels sont pour la France métropolitaine (26 académies), formés dans les six Écoles Nationales Normales d'Apprentissage.

En résumé donc, les enseignants, jusqu'à présent, bénéficiaient de différents types de formations, organisés dans des institutions différentes, sans lien, sans liaison, sans cohérence, le rôle de l'université dans la formation « professionnelle » des enseignants se résumant à peu de chose dans ce schéma, où la recherche est totalement absente.

La mise en place des IUFM, votée par le Parlement en juillet 1989, vise, d'abord, à homogénéiser ces formations en créant une institution unique de formation initiale et en proposant aux futurs professeurs des écoles d'une part et aux professeurs des lycées et collèges d'autre part, des approches en partie communes et en partie spécifiques. Elle vise aussi à rapprocher les lieux de formations des lieux de recherche (les universités en l'occurrence mais aussi le CNRS, l'INRP,...) et à accentuer la professionnalisation du métier d'enseignant.

Ces formations différentes, ces réseaux institutionnels actuellement étanches entre premier degré et second degré, entre enseignement général et enseignement technique, avaient progressivement créé de véritables cultures spécifiques, sans beaucoup de rapport, fréquemment antagonistes, véritables obstacles à tout projet pédagogique commun. Vous avez compris, bien sûr, que je parle ici de culture au sens de ce que partage une collectivité comme l'on parle d'une culture régionale ou

d'entreprise et non pas de celle que transmet l'École ou, comme dirait Édouard Herriot, de ce qui reste lorsque l'on a tout lu et tout oublié.

Le rapprochement de ces systèmes, étanches aujourd'hui, commence par ce qui pourrait s'analyser en termes de conflits de pouvoirs entre institutions, entre individus, entre groupes organisés. En vérité, je crois profondément qu'il s'agit plutôt de véritables chocs culturels d'où sortira, j'en fais l'hypothèse, une nouvelle culture commune.

Pourquoi la collectivité et le Ministère ont-ils voulu de tels changements?

D'abord, en constatant que ces distances culturelles et les chocs qu'elles provoquent chez les enseignants ne pouvaient laisser indemnes les élèves qui les traversent, on le comprend aisément. Trop imprégnés de l'un de ces milieux, les élèves ont peine à s'adapter à l'autre : pourquoi ce qui est très difficile aux enseignants, aux professionnels de l'Éducation, serait-il plus facile aux élèves ?

Comme je viens de l'évoquer, en juillet 1989, à la demande du ministre de l'Éducation nationale, le Parlement a voté une loi d'orientation pour le système éducatif. Sauf erreur de ma part, cet événement n'a pas de précédent si l'on excepte les lois d'orientation sur l'enseignement supérieur, en particulier la plus célèbre, celle qui suivit les événements de mai 68.

La loi d'orientation, de juillet 89, fixe au système éducatif des objectifs ambitieux (mais quantifiés) pour l'an 2000, objectifs fréquemment rappelés par les médias : amener 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat et faire en sorte que 100 % des enfants sortent de l'école avec une qualification, au moins, au niveau des actuels CAP et BEP.

Ceci veut donc dire qu'en l'an 2000 plus aucun enfant ne devra quitter l'École sans qualification, sans une qualification non seulement reconnue par l'École qui la délivre, mais socialement validée par tous ses partenaires, dont les parents, les employeurs, les collectivités territoriales, etc.

Les efforts de ces dernières années, notamment ceux que je rappelais plus haut en matière de formation continue, ont contribué à travers l'amélioration de la qualification des enseignants à fortement faire évoluer le niveau des élèves. L'objectif des 80 % semble à portée à condition non seulement de poursuivre, mais de développer régulièrement l'effort amorcé puisque déjà 97 % d'une classe d'âge entre en sixième (que deviennent les 3 % manquant?), 80 % parvient au niveau de la classe de 3° et 45 %, environ, au niveau du BAC.

Par contre, l'objectif des 100 %, pour l'instant n'est pas en vue ; il ne sera pas atteint sans un formidable effort de formation, tant initiale que continue.

Les changements quantitatifs, c'est-à-dire, par exemple, la diminution des effectifs par classe (en rêvant que les budgets futurs le permettent!), l'allongement de la durée des études des élèves et des temps de formation des maîtres, ne suffiraient et ne suffiront pas pour atteindre cet objectif. Cette population d'élèves, baptisée, par commodité, les « 20 % », résiste au traitement scolaire que nous offrons jusqu'à présent, faute de solutions alternatives, ce que les enseignants (et les familles des élèves) trouvent particulièrement frustrant. De plus, personne, n'oserait affirmer que le système scolaire soit totalement satisfaisant pour les autres 80 %.

Seuls des changements qualitatifs profonds peuvent permettre d'atteindre cet objectif ambitieux, quelque peu utopique peut-être, mais vis-

à-vis duquel tout le système éducatif, désormais, se sent mobilisé.

C'est donc une autre formation des enseignants que nous devons,

impérativement et rapidement, mettre en place, dès à présent.

Comme si cette raison, à elle seule, ne suffisait pas pour souhaiter voir s'élaborer une nouvelle formation des enseignants, d'autres évolutions de notre environnement culturel et socio-économique nous y incitent.

Les enfants qui entrent pour la première fois à l'école élémentaire cette année resteront dans le système éducatif, au moins, jusqu'en l'an 2000, plus tard pour une large majorité, et certains jusqu'en 2010.

Leur carrière professionnelle se déroulera jusqu'aux environs de 2045 et, si l'on en croit les spécialistes, la plupart d'entre eux changeront de métier, en moyenne, cinq fois au cours de leur vie professionnelle, peut-être plus. De tels changements sont, aujourd'hui, contrairement à hier, fortement valorisés sur le plan social.

Les IUFM vont donc, dès leur mise en place en octobre 1991, former les enseignants qui prépareront tous les futurs travailleurs de la premiè-

re moitié du vingt-et-unième siècle. Quel enjeu!

De plus, à l'époque évoquée, l'Acte Unique Européen sera en application depuis longtemps déjà et il sera possible, alors, d'en évaluer les conséquences tant sur nos systèmes économique, social, culturel, politique, qu'éducatif.

Nous aurons encore à faire face à bien d'autres défis sociaux et éco-

nomiques, tout aussi difficiles.

Par exemple, les technologies nouvelles évoluent de plus en plus vite, bien plus vite que les mentalités, modifiant profondément les emplois, les

méthodes de travail et les compétences qu'ils requièrent.

Enfin, pour évoquer d'autres défis, les temps difficiles que nous traversons, en particulier l'actualité de ces dernières semaines et ses problèmes nous rappellent chaque jour que nous avons, encore plus que par le passé, à veiller à la formation des futurs citoyens, au développement d'une éducation globale, culturelle, humaniste, sachant identifier et prendre en compte les différences, pratiquer la critique (au sens philosophique) dans le respect des idées et le combat contre l'intolérance; en d'autres termes: connaître les différences, pour comprendre les différences. L'Europe ne pourra se construire sans cela; les autres relations internationales non plus.

Les enseignants, que nous sommes, se doivent de préparer convenablement les enfants qui leur sont confiés à cet avenir sans doute difficile, et à des situations en rapide, constante, surprenante et profonde évolution.

Autant dire que tous ces changements culturels, économiques, technologiques, sociaux autour de l'École, ne peuvent demeurer sans conséquences sur la formation initiale (et continue) des enseignants, d'autant plus que ces derniers, dans la majorité des cas, exercent (et exerceront) le même métier tout au long de leur carrière — ce qui n'est pas le moindre paradoxe de la situation —; nous avons donc à dépasser ces paradoxes, par la mise en place d'une formation appropriée et les préparer, comme écrit Philippe Meirieu, à un métier qui n'a jamais existé.

Afin d'assurer la formation à ce nouveau métier et de contribuer, de façon significative, à l'atteinte des objectifs ambitieux donnés au système éducatif par le parlement, les IUFM se mettront en place, dans chaque académie, à la rentrée prochaine. Ce seront des Instituts Universitaires, de plein exercice, liés par conventions aux Universités. A Lyon, l'IUFM le sera aux quatre universités de l'académie et ses activités s'organiseront autour de huit implantations.

Les IUFM recruteront des étudiants titulaires d'une licence (ou d'un diplôme équivalent) à qui ils proposeront deux années de formation, coupées par les concours de recrutement de la fonction publique.

Six principes guident l'action et servent de cadre global à la mise en place, sous l'autorité du Recteur, de l'IUFM de l'Académie de Lyon :

- s'inspirer des idées du texte fondateur des IUFM, appelé communément le « rapport BANCEL » du nom de son rédacteur, conseiller technique du ministre de l'Éducation nationale;
  - articuler fortement recherche et formation ;
- porter une attention, toute particulière, à l'enseignement technique et professionnel;
- éviter que la première année de formation soit uniquement théorique et la seconde uniquement pratique et professionnelle;
  - décentraliser géographiquement le dispositif de formation ;
- accueillir, dans chacune des huit implantations, de futurs enseignants du primaire et du secondaire.

Je vais préciser sommairement ces six principes d'action.

## 1. S'inspirer des idées du « rapport BANCEL »

Ce rapport a fait l'objet d'un large consensus sur les compétences attendues des futurs enseignants : maîtrise des savoirs, capacité à transmettre des connaissances, capacité à nouer des relations avec les élèves, avec les autres acteurs de la collectivité éducative et avec tous ses partenaires. Il en découle assez naturellement les divers aspects de la formation à prendre en compte et à privilégier pour un futur enseignant :

- maîtrise des contenus disciplinaires à enseigner ;

gestion des apprentissages ;

- connaissance du système éducatif.

Certes, tout est question de dosage; suivant ceux choisis — et suivant les points de vue — on pourra tout aussi facilement dire que cette formation est parsaitement identique à l'ancienne ou en prosonde rupture.

Par ailleurs, nous savons bien qu'en France, le contenu des concours de recrutement constitue un facteur essentiel, déterminant, pour la conception des cursus de formation, et à l'heure qu'il est rien n'est encore définitivement arrêté.

Lorsque, d'ici quelques mois, nous en saurons plus sur ces concours, dans cette académie, nous veillerons, compte tenu des contraintes que nous connaîtrons alors, à ce que soient préservées les idées forces du rapport BANCEL (que nous avons seulement évoquées ici) sur les compétences attendues des futurs enseignants.

## 2. Articuler fortement recherche et formation

La mise en place des IUFM s'appuiera sur tous les apports de la recherche: sciences de l'éducation, didactique des disciplines, sociologie de l'éducation, linguistique, psychologie cognitive, intelligence artificielle, psychosociologie, épistémologie, ... Autant dire que les contenus de formation, non seulement seront aussi modernes que possible, tenant compte de toutes les acquisitions récentes des recherches de pointe, mais qu'ils évolueront en fonction des résultats de ces recherches.

De plus, l'IUFM proposera aux étudiants différents « contacts » avec la recherche, tant par le biais d'exposés faits par des spécialistes réputés, que par la participation à des séminaires, et la pratique, à défaut de recherches longues et lourdes du type d'un troisième cycle universitaire, de « mini recherches » liées, entre autres, aux différents stages qu'ils mèneront sur le terrain, validées par la rédaction d'un mémoire à soutenir devant un jury composé, en partie, d'universitaires.

Enfin, la mise en place de l'IUFM inspirera des recherches nouvelles sur l'enseignement et sur la formation. Par exemple, que sait-on aujourActualité 147

d'hui des difficultés d'apprentissage du public des « 20~% » évoqués plus haut et des dispositifs alternatifs ou de remédiation que l'on pourrait lui proposer ?

#### 3. Porter une attention particulière à l'enseignement technique

Les raisons générales pour tous les IUFM de porter une très grande attention à l'enseignement technique et professionnel tenant, notamment, à l'objectif des 100 % et à celui des 80 %, s'appliquent, bien entendu, à notre Académie et nous imposent de veiller attentivement à la formation des futurs enseignants des lycées techniques et professionnels.

Mais, de plus, notre Académie est dotée de l'une des six ENNA de la métropole. Elle possède là une expérience précieuse et reconnue. L'administration centrale en tiendra compte dans l'élaboration de la carte nationale des formations. Probablement, par le biais de conventions avec d'autres IUFM, aurons-nous à participer à la formation d'enseignants d'autres académies.

L'IUFM de l'Académie de Lyon doit donc s'apprêter non seulement à prendre la relève de L'ENNA mais à imaginer et développer des formations spécialisées, en impliquant, autant que faire se peut, les universités par le biais, entre autre, des Instituts Universitaires de Technologie (IUT).

# 4. Éviter que la première année soit théorique et la seconde pratique

Pour l'instant, les liens entre les deux années de formation restent entièrement à fixer. Pour notre part, nous suggèrons que ces deux années soient conçues comme un tout, comprenant, l'une et l'autre, des aspects théoriques et professionnels, et que seuls les volumes, leur importance relative, différent d'une année sur l'autre.

Pour des raisons voisines, il nous faudra veiller à ne pas limiter aux lieux universitaires traditionnels la formation théorique, laissant la formation pratique coordonnée au niveau de certaines implantations départementales basées, notamment, dans les locaux des « anciennes » Écoles Normales, sans lien avec la recherche.

Des articulations, des interactions fortes, restent à inventer, et la liaison formation-recherche sera d'autant plus réelle et intense que les chercheurs universitaires s'impliqueront dans la formation pratique et professionnelle, en lui apportant ce qui ressort de leurs compétences de chercheurs.

#### 5. Décentraliser le dispositif de formation

Il s'agira — exercice périlleux ! — « d'aller dans une double direction » ; d'abord au niveau des implantations (probablement, comme je

l'ai déjà indiqué, au nombre de huit dans cette Académie) en veillant à ne pas défavoriser certains départements ou certaines villes, quant à la formation directe, encadrée (l'entreprise n'est pas facile); ensuite, au niveau des stages de tous les types évoqués dans le rapport BANCEL (stages d'observation, en situation, en responsabilité,...), nous aurons à garantir une décentralisation suffisante, en incitant un nombre maximal d'écoles et d'établissement secondaires à se porter volontaires pour signer des contrats d'accueil des futurs stagiaires. Comme la formation continue aujourd'hui, la formation initiale s'appuiera sur des réseaux de formateurs assurant un maillage le plus fin possible du terrain.

#### Dans chaque implantation, des enseignants du primaire et du secondaire

La mise en place des IUFM symbolise, entre autre, la volonté de former, en un même lieu, d'une façon à la fois proche et spécifique, tous les enseignants de tous les ordres d'enseignement et de tous les types d'établissements afin, notamment de créer et développer la culture commune qui leur manque.

A charge pour nous, donc, d'imaginer un dispositif de formation tenant compte de ces deux exigences, en apparence contradictoires, mais seulement en apparence, et que nous saurons rendre complémentaires.

> A. BOUVIER Chef de projet IUFM Lyon

# 2. RENCONTRES ET COLLOQUES

# COLLOQUE IUFM — LA PLACE DE LA RECHERCHE DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Colloque organisé à l'INRP du 25 au 27 octobre 1990

L'originalité du colloque tient au fait qu'il fait partie du dispositif de formation des formateurs IUFM. La formule d'un colloque a été retenue parce qu'il s'agit d'une question controversée où divers points de vue devaient pouvoir s'exprimer et se confronter. A ce titre, quatre organisations ont participé à sa préparation : L'AECSE (Association des Enseignants et Chercheurs en Sciences de l'Éducation), l'ARCUFEF (Association des Responsables des Centres Universitaires de Formation d'Enseignants et de Formateurs), le C2F CNAM (Centre de Formation des Formateurs du Conservatoire National des Arts et Métiers), l'INRP (Institut National de Recherche Pédagogique). Étaient invités prioritairement les équipes des trois IUFM pilotes (Lille, Grenoble, Reims), les responsables des cinq pôles régionaux de formation pour les futurs IUFM, des personnes venant des quatre institutions organisatrices, mais aussi du ministère de l'Éducation nationale, de l'Inspection générale, des EN, des ENNA, des Associations de spécialistes, des mouvements pédagogiques, des chercheurs.

Au cours de ce colloque, il s'agissait de préciser le sens du mot « recherche », de confronter les diverses positions concernant l'usage de la recherche en formation initiale, d'examiner certaines expériences existantes, de cerner les problèmes institutionnels afférent, à l'introduction de la recherche dans les HEM.

#### L'ORGANISATION

Trois conférences réparties sur les deux premiers jours :

- Recherche(s) et théorie de la pratique (Michel Verret).

— Recherche pédagogique et formation des enseignants (Philippe Perrenoud).

— La position des formateurs par rapport à la recherche (Antoine Prost).

Une table ronde : « La formation professionnelle supérieure par la recherche : modèle unique ? », animée par Bertrand Girod de l'Ain.

Le premier jour, sept ateliers portant sur les études et expériences utilisant la recherche dans des formations initiales d'enseignants ont donné un aperçu de l'existant. Le second jour, quatre ateliers thématiques ont travaillé sur des problèmes institutionnels centraux pour l'introduction de la recherche dans la formation (IUFM et organismes de recherche, le « formateur-chercheur », les « formateurs de terrain » et la recherche, le mémoire dans la formation initiale).

#### LES CONCLUSIONS

#### 1. La notion de recherche

Tout n'est pas recherche. Il faut distinguer « être en recherche » et « faire de la recherche ». Tout dispositif de formation invite les personnes à « être en recherche ». Mais pour « faire de la recherche », il faut passer d'une logique de perfectionnement des pratiques à une logique de production de connaissances nouvelles ; ce qui suppose une construction de l'objet de recherche, un questionnement problématique, un recueil de données, une validation d'hypothèses selon des méthodes rigoureuses.

D'autre part, dans le champ de l'éducation, plusieurs types de

connaissances peuvent être produites:

— disciplinaires au sens des didactiques ;

- disciplinaires au sens des sciences humaines et sociales ;

— de type praxéologique, concernant le « comment faire » plutôt que les processus.

#### 2. Contre-point

La recherche mobilise des investissements non seulement financiers mais aussi affectifs et institutionnels. Du point de vue institutionnel, dans notre société hiérarchisée, la recherche occupe une position de distinction, elle entraîne donc des conflits de pouvoir et des conflits de positions symboliques. De même, elle suscite des conflits affectifs. Travailler sur la recherche signifie donc travailler à l'élaboration-élucidation d'un certain nombre de conflits et non à leur élimination.

Les mots ne suffisent pas : un consensus sur un mot peut recouvrir des équivoques, ainsi des mots « mémoire », « profession » enseignante, « recherche ». Il faut donc favoriser les situations d'auto-formation

mutuelle pour lever les équivoques.

Si les recherches ont pour objet de démystifier les pratiques, c'est-àdire si les chercheurs donnent de nouveaux sens aux pratiques et dévoilent des sens inaperçus, ils risquent de se trouver en concurrence avec les praticiens et les sens spontanés qu'ils confèrent à leurs pratiques ; « Des patentés du sens sont affrontés à des vivants du sens ».

#### 3. L'idée de pluralité et de complexité

En formation initiale, la recherche et la formation à la recherche ne peuvent être le seul modèle de formation possible. Elles ne se justifient que si elles sont utiles à la formation professionnelle.

Il faut avoir de bonnes raisons pour mettre en place des dispositifs de formation à la recherche en formation initiale. On peut en citer quatre:

- une prise de distance par rapport à la pratique ;

— un changement dans la façon d'aborder le métier, vers une pratique plus rationnelle, une réflexion sur les effets de l'action pédagogique;

- l'échange et la communication entre les formés et les différents

formateurs (d'institution et de terrain);

— un effet démystificateur : saisir le caractère limité des objets de recherche et l'impossibilité de trouver dans le recherche une théorie générale de l'action pédagogique.

Quels usages peut-on faire de la recherche?

— A partir des résultats de recherche, construire des modèles d'intelligibilité des situations pédagogiques.

— Imaginer des dispositifs de formation permettant l'appropriation

active de savoirs des sciences humaines et sociales.

— Travailler sur le mode de résolution de problèmes à partir de l'analyse de situations pédagogiques et didactiques.

#### 4. Les points à travailler en priorité

Il y a un combat à mener du côté de la validation des recherches pour que soient acceptés des types de recherche nouveaux. Il faut reconnaître que les mêmes critères ne peuvent s'appliquer à toutes les recherches et définir des critères de validité pour chaque type. Mais il faut inversement que, ces critères définis, tous ceux qui demandent une validation s'y plient.

Il est important que les formateurs IUFM aient des rapports à la recherche et une pratique de recherche, concomitante à la formation, ou en alternance, dans leurs obligations de service. Il est important aussi que les formateurs de terrain puissent participer à des équipes de recherche.

Il faut pour cela que les IUFM aient des structures de recherche et soient en rapport avec les organismes de recherche de leur région (Instituts de recherche et Universités).

Les IUFM auront un rôle important à jouer dans la définition d'une politique de recherche pédagogique. Ils devront recueillir les demandes des terrains, faire entrer des pratiques de recherche dans le système éducatif, en inspirant des recherches pédagogiques et didactiques dans les établissements, susciter des recherches sur les pratiques de formation.

Mais pour cela il faut que des équipes se constituent et qu'elles disposent de moyens réels en temps et en argent.

Nicole MOSCONI (Université de Paris-X - Nanterre)

# ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS

Colloque organisé par la Direction des Lycées et des Collèges (DLC 21), du 27 au 29 novembre 1991 à l'Espace Tête d'Or à Villeurbanne.

#### Objectifs du colloque

Devant l'évolution extrêmement rapide des techniques, les changements dans l'organisation de la production et du travail, il devient nécessaire d'organiser, planifier des dispositifs de formation continue pour les enseignants afin de leur permettre non seulement de « s'adapter ». mais d'anticiper et de penser les mutations.

Ce colloque organisé à la demande de Robert Chapuis, secrétaire d'État à l'enseignement technique, s'est donné pour but de faire le point sur les actions entreprises et en cours, de les analyser en leur apportant à la fois des éclairages de systèmes étrangers et de travaux de recherche, et d'arriver à des propositions pour une gestion prospective de la formation continue des enseignants du technique.

Il a rassemblé environ trois cents personnes: IET, inspecteurs, chefs de MAFPEN, chefs de projet IUFM, formateurs, enseignants, chercheurs et responsables d'entreprise.

#### Organisation et synthèses

Les débats se sont organisés autour de quatre grands thèmes, introduits par une conférence et approfondis ensuite en atelier.

1. Les changements dans le monde du travail et l'évolution du métier d'enseignant. (Conférence introductive de Y. Lichtenberger.)

Lors de sa synthèse, M. Vigezzi a souligné la contradiction forte entre les objectifs assignés à l'enseignement technique (des élèves aux compétences de plus en plus élargies) et le niveau des élèves (orientation vers Actualité

ces sections en général par l'échec). Ceci rend la tâche des enseignants particulièrement difficile, d'où la nécessité de redonner un sens à l'enseignement technique et aux activités d'enseignement, c'est-à-dire de retrouver une véritable identité professionnelle.

Il a aussi été souligné que la formation n'est pas la solution unique à tous les problèmes. Des propositions ont été avancées quant à l'organisation de la formation pour mieux répondre aux besoins actuels : projets de formation, bilans, « repositionnements », établissement de plans à moyen ou long terme, voire même création de « référentiels » liés au métier d'enseignant.

2. De nouvelles stratégies de formation. (Conférence introductive de G. Maglaive.)

La stratégie renvoie à un problème à résoudre, préalablement identifié, et propose une démarche pour le résoudre ; J.-P. Obin dans la synthèse des ateliers a retenu quatre éléments significatifs.

- Le rôle de l'établissement scolaire : il peut être considéré comme « l'entreprise » de l'Éducation nationale, c'est-à-dire le lieu où se créent, évoluent, et se cristallisent les pratiques d'enseignant. Il est donc appelé à devenir, non seulement un objet de formation, mais aussi un lieu de formation (fonction d'accueil, d'encadrement, de stages...)
- La notion de contrat permet d'aller plus loin : un contrat passé entre les institutions et les enseignants en formation permet de mieux organiser les cursus de formation et change les rapports entre l'administration et les personnels, rendant les enseignants beaucoup plus « acteurs » de leur fonction.
- Cette notion permet aussi de créer une dialectique entre l'individuel et le collectif.
- Enfin, le problème de l'articulation entre la formation initiale et la formation continue traverse tous les débats; la mise en place des IUFM le rendant particulièrement sensible. L'unanimité s'est faite pour affirmer la nécessité de sortir et d'une logique cumulative où on empile les savoirs, à une autre logique qui implique une collaboration étroite entre MAFPEN et IUFM.
- 3. Quelle gestion prévisionnelle envisagée pour concilier les besoins du système éducatif et des enseignants ? (Conférence introductive de P. DASTÉ.)
- P. Champagne dans sa synthèse a souligné les limites de la gestion prévisionnelle du moins pour l'instant (elle ne peut sans doute porter audelà de cinq ou six ans). Car elle s'inscrit dans un univers complexe et incertain (l'évolution des métier et des niveaux de recrutement est fluctuante).

Elle ne supprimera pas les besoins d'adaptation ou de reconversion. mais elle en limitera le nombre et les perturbations qui en découlent.

Elle doit passer par une prise en considération des besoins personnels des professeurs, et les académies doivent disposer d'observatoires pertinents afin que la gestion prévisionnelle soit vraiment un outil pour articuler les politiques éducatives avec le devenir personnel des individus.

4. Les entreprises et la formation des enseignants. (Conférence

introductive de R. Ducel.)

A.-M. Quittet a rappelé que les mutations en cours dans le monde du travail rendent nécessaires, non seulement la participation des entreprises à la formation en tant qu'entreprise, liens et objets de formation. mais aussi l'invention de liens intermédiaires de rencontre et d'échanges entre les entreprises et les enseignants.

Tous les enseignants sont concernés : ceux d'enseignement général et ceux des enseignements technologiques, de façon complémentaire, car participant tous les deux à l'élaboration d'une véritable culture tech-

nique.

De nombreux témoignages ont été apportés et ont montré des formes nombreuses de relations entre des enseignants et des entreprises permettant de clarifier les compétences des uns et des autres, les orientant autour de trois ordres de savoirs:

théorique ;

pratique ;expérientiel.

Ceci entraîne à considérer que la participation d'équipe pédagogique complète devient indispensable (professeur d'enseignement général + professeur d'enseignements technologiques + formateur d'entreprise).

La fonction pédagogique a été unanimement reconnue et les entreprises ont demandé à encore mieux connaître l'Éducation nationale pour participer à la formation des enseignants, gage d'une meilleure formation jeunes

> Annette GONNIN-BOLO Chargée de recherche à l'INRP

#### LA FORMATION PAR PRODUCTION DE SAVOIR Quelles articulations, théorie pratique en formations supérieures?

Colloque international organisé par l'Université François Rabelais de Tours et l'association des titulaires du DUEPS à Tours les 1<sup>er</sup> et 2 octobre 1990

L'évolution de l'économie et de la technologie requiert de plus en plus fréquemment des responsables, aptitude à la distanciation et à l'analyse des situations, propre à favoriser l'adaptation constante aux conditions sans cesse changeantes du monde du travail. C'est pourquoi on recherche actuellement des méthodes qui permettraient à des adultes engagés dans la vie professionnelle et qui n'ont jamais fréquenté l'université de maîtriser des démarches capables de leur procurer le savoir dont ils ont besoin pour acquérir leur autonomie de pensée et d'action.

Les méthodes proposées sont en rupture avec la logique habituelle d'enseignement où l'étudiant doit d'abord faire la preuve de son aptitude à consommer du savoir et à le restituer (vérifiée lors des examens) avant d'être admis à son tour à en produire dans les second et troisième cycles.

La logique d'apprentissage proposée ici, le processus de production de savoir dans les apprentissages de haut niveau, ont pris comme objet principal de discussion une méthode élaborée pour des adultes engagés dans la vie professionnelle (notamment pour des formateurs) par Georges Lerbet de l'Université de Tours d'après les principes de Henri Desroches et qui conduit au diplôme universitaire d'études de la pratique sociale (DUEPS). Cette expérience universitaire de second cycle est menée depuis 10 ans à l'Université de Tours. Cette année elle rassemble 300 étudiants. Six autres institutions s'en recommandent. On peut caractériser brièvement cette formation en notant qu'elle s'adresse à des candidats exerçant une profession depuis au moins cinq ans et qui continuent à l'exercer. Ceux-ci se réunissent régulièrement en petits groupes pendant trois ans sous la direction d'un formateur pour élaborer scientifiquement un aspect de leur expérience, le formaliser et le rendre transmissible à travers la production d'un mémoire. Le travail en groupe par les interactions qu'il favorise, le travail personnel, la médiation du formateur sont des éléments décisifs de l'expérience.

Les débats ont porté sur les pratiques de production de savoirs (quels savoirs produits, quelles conditions de production, quelles compétences développées; l'importance ou non des prérequis pour l'acceptation en formation; problèmes posés par le mémoire) et sur le rapport au savoir. Des voix se sont élevées contre la part exorbitante de l'écrit dans notre société. Le rôle de l'entreprise comme lieu de production de savoir, à la fois savoir en phase avec les évolutions et savoir sous son aspect de

savoir-faire sans passer par le détour de la parole, en bref la valeur de

la culture de milieu, ont été soulignés.

Les universitaires, tout en reconnaissant l'apport irremplaçable de la vie professionnelle dans le développement du savoir, ont mis en garde contre la tentation de se laisser emporter par les évidences trop immédiates du monde de l'économie et d'oublier la vigilance épistémologique indispensable à la production de connaissances.

La notion d'alternance à été fréquemment évoquée, alternance entre école et entreprise, entre activité sur le terrain et réflexion, entre théorie et pratique, pour souligner la fécondité de l'interpénétration des deux pôles et la nécessité que chacun reconnaisse dans l'univers de l'autre un

lieu de savoir différent mais inséparable.

Michèle TOURNIER Chargée de recherche à L'INRP

Les Actes du colloque seront publiés au cours du 2<sup>e</sup> trimestre 1991 aux Éditions Mesonances, Centre National Pédagogique, 45510 Chaingy.

PERMANENCE ET RENOUVELLEMENT DES PERSPECTIVES DE RECHERCHE EN SOCIOLOGIE DE L'ÉDUCATION (1950-1990). Hommage à Viviane ISAMBERT-JAMATI

Colloque international tenu au CNRS les 19 et 20 octobre 1990.

Ce colloque a été organisé par l'Unité de recherche « Sociologie de l'Éducation » de l'Université René Descartes, associée au CNRS (URA 887), avec le concours financier du ministère de l'Éducation nationale (Direction de l'Évaluation et de la Prospective ; Direction de l'Information et de la Communication ; Direction des Écoles ; Direction des Affaires Générales, Internationales et de la Coopération ; Direction de la Recherche et des Études Doctorales), de l'Institut National de Recherche Pédagogique, de l'Université René Descartes, du CNRS enfin (Département des Sciences de l'Homme et de la Société). Le colloque avait pour objectif de faire un bilan critique de la sociologie de l'éducation, en France et dans certains pays étrangers, à l'occasion du départ à la retraite du profes-

Actualité 157

seur Viviane Isambert-Jamati (1), des perspectives de recherche adoptées au cours de la période de l'après-Deuxième Guerre mondiale, afin de montrer à la fois les permanences et les renouvellements de la disci-

pline.

Une première séance fut consacrée aux allocutions d'ouverture (prononcée par Georges Cremer, Président de l'Université René Descartes, par Michel Gras, représentant le Département Sciences de l'Homme et de la Société du CNRS; par Claude Thélot, Directeur de la Direction de l'Évaluation et de la Prospective du ministère de l'Éducation nationale) et aux hommages destinées au professeur Isambert-Jamati (communications de Lucie Tanguy et d'Éric Plaisance sur son itinéraire professionnel; et interventions de Francine Dugast, d'Alain Girard, de Jean-Claude Filloux, de Gérard Alaphilippe, de Béatrice Lévy).

Les autres séances, d'une demi-journée chacune, furent au nombre de trois. L'une fut spécifiquement orientée vers la sociologie de l'éducation à l'étranger et les intervenants eurent le souci de préciser à la fois les institutions et les courants de recherche. C'est ainsi que Nakhlé Wehbe se consacra à la sociologie de l'éducation dans les pays du Golfe persique, Anna Frangoudaki le fit à propos de la Grèce, Ahmed Moatassime à propos du Maghreb; Sonia Comboni Salinas à propos du Mexique; Menga Ludke et Estela dos Santos Abreu à propos du Brésil; Pierre Dandurand à propos du Canada; Anne Van Haecht à propos de la Belgique; Philippe Perrenoud à propos de la Suisse Romande. Cette séance fut présidée par Alain Touraine.

Une autre séance fut consacrée à la sociologie de l'éducation en France, sous la présidence de Michel Verret. Christian Baudelot et Roger Establet analysèrent la percée mondiale des scolarités féminines; Jean-Michel Chapoulie les débuts de la sociologie empirique en France de 1945 à 1960; Jean-Claude Chamboredos les rapports entre la sociologie des âges et la sociologie de l'éducation; Viviane Isambert-Jamati les instituteurs et les professeurs dans la France d'aujourd'hui, comparés à ceux de l'entre-deux-guerres.

La dernière séance donnait la parole à différents spécialistes de Sciences de l'éducation dans leur confrontation avec la sociologie.

<sup>(1)</sup> Entrée au CNRS aux côtés de Georges Friedmann, Viviane Isambert-Jamati a constitué une équipe de Sociologie de l'éducation en 1962 dans le cadre du Centre d'Études Sociologiques. Professeur à l'Université René Descartes, directeur de l'équipe de Sociologie de l'éducation, elle a fait partie de nombreuses commissions ou organismes officiels concernant la recherche en éducation et a contribué fortement à la formation en Sociologie de l'Éducation de chercheurs ou d'enseignants-chercheurs, en France ou à l'étranger. Elle a publié de nombreux articles scientifiques et plusieurs ouvrages, dont le plus récent est Les savoirs scolaires, enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes. Paria, Éditions universitaires, 1990.

Georges Vigarello présidait la séance. Mises à part de courtes interventions de Pierre Bourdieu et de Jacques Lautman, les communications émanèrent donc de représentants de disciplines autres que la sociologie. Ainsi, Antoine Prost confronta lecture historique et lecture sociologique des politiques éducatives. Georges Snyders prit l'exemple du philosophe Hegel par rapport aux recherches sociologiques de Viviane Isambert-Jamati pour cerner les liens entre le travail et l'éducation. Jean-Claude Eicher analysa l'évolution de l'économie de l'éducation et ses rapprochements avec la sociologie de l'éducation. Frédéric François s'interrogea sur les apports des sociologues et des linguistes dans l'analyse de la classe, en fonction d'une relecture des travaux de Basil Bernstein. Enfin Gérard Vergnaud posa la question de savoir si la psychologie cognitive et la didactique avaient besoin de la sociologie.

L'ensemble du colloque fut clôturé par Wado Hutmacher, directeur du Service de la Recherche Sociologique du Département de l'Instruction Publique de Genève. Les communications scientifiques de ce colloque doivent être publiées ultérieurement avec le soutien du

ministère de la Recherche et de la Technologie.

Éric PLAISANCE Unité de Recherche « Sociologie de l'éducation » (CNRS - Université René Descartes)

#### 3. PROCHAINES RENCONTRES

#### LES ÉVALUATIONS : ÉVALUATION DES PROBLÈMES, DES SYSTÈMES, DES SITUATIONS, DES PRATIQUES ET DES PERSONNES

Colloque international de l'AFIRSE (Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation) organisé à Carcassonne du 9 au 11 mai 1991.

(S'adresser à l'Université de Toulouse-le-Mirail, département des Sciences de l'éducation, colloque AFIRSE, 5 allée Antonio Machado, 31058 Toulouse cédex.)

#### APPRENDRE ET VIVRE LA DÉMOCRATIE A L'ÉCOLE

Colloque organisé par « Éducation et devenir » à Torcy (Seine-et-Marne) les 5, 6 et 7 avril 1991.

(S'adresser à Mmª Lainé, collège André Malraux, 31520 Ramonville-Saint-Agne.)

#### L'ÉVALUATION DES FORMATIONS. POINTS DE VUE COMPARATIVISTES

Congrès européen organisé par la CESE (Comparative Education Society in Europe) à Dijon du 29 juin au 2 juillet 1992.

(CESE: 51, rue de la Concorde, 1050 Bruxelles, Belgique.)

## ÉDUCATION, DÉMOCRATIE, DÉVELOPPEMENT

VIIIe congrès mondial d'éducation comparée qui aura lieu à Prague du 8 au 14 juillet 1992.

(Congrès organisé sous la responsabilité du Professeur M. W. Mitter, DIFP, Postfach 90 02 80 - 6000 Frankfurt/Main 90, RFA.)

## 4. THÈSES CONCERNANT LES PROFESSIONS DE L'ÉDUCATION ET LA FORMATION QUI S'Y RAPPORTE SOUTENUES EN FRANCE EN 1989

DUDOT (Jean). — Contributions vécues à une pédagogie du contrat par la responsabilisation des enseignés, des enseignants et de l'institution. — Thèse nouveau régime (sciences de l'éducation), Bordeaux-II. Directeur de thèse: Jacques Wittwer.

RESWEBER (Jean-Paul). - Le champ éducatif. Apprendre à apprendre. — Thèse d'État, Metz. Directeur de thèse : G.-N. Fischer.

(Communiqué par le fichier central des thèses de l'Université de Nanterre.)

# **DEMANDE D'ABONNEMENT**

#### A retourner à : INRP - Service des Publications 29, rue d'Ulm - 75230 PARIS CEDEX 05

| Je souscris abonnem                              | ent(s) à la Revue Recherche et Formation.          |
|--|--|
|  | nir la revue à l'adresse suivante :                |
| M., Mme ou Mlle                                  | ***************************************            |
|  |  |
| N°   | : Rue  |
|  |  |
| Localité :                                       | Commune distributive :                             |
| Code postal :                                    | ••••   |
| La facture devra être envo<br>de la précédente : | yée à l'adresse ci-dessous, si elle est différente |
| M., Mme ou Mlle                                  | ***************************************            |
|  |  |
| N°   | : Rue  |
| Localité :                                       | Commune distributive :                             |
| Code postal:                                     | ****   |

#### **TARIFS**

## Abonnement annuel (2 numéros)

France ...... 125 FF ttc

Étranger ...... 135 FF jusqu'au 31/07/1991

140 FF du 1/08/1991 au 1/08/1992

Vente au numéro ..... 66 FF

# Institut National de Recherche Pédagogique

29, rue d'Ulm - 75230 PARIS CEDEX 05 - # 46.34.90.80 ou 81

Joindre un tître de paiement libellé à l'ordre de M. l'Agent comptable de l'INRP (sauf pour les TOM-DOM, la Corse, l'étranger et les libraires) Une facture ne sera délivrée que sur demande expresse Reproduit par INSTAPRINT S.A. 1-2-3, levée de la Loire – LA RICHE – B.P. 5927 – 37059 TOURS Cedex Tél. 47 38 16 04

Dépôt légal 24me trimestre 1991

# le journal de classe

N° 9 - 1991

## ÉQUIPE RÉDACTIONNELLE

Francine VANISCOTTE: rédacteur en chef.

Jean-Marie de RICOLFIS : rédaction technique, langues.

Simone BAILLAUQUÈS: rubrique Pratiques de formation.

Raymond BOURDONCLE: rubrique Notes critiques.

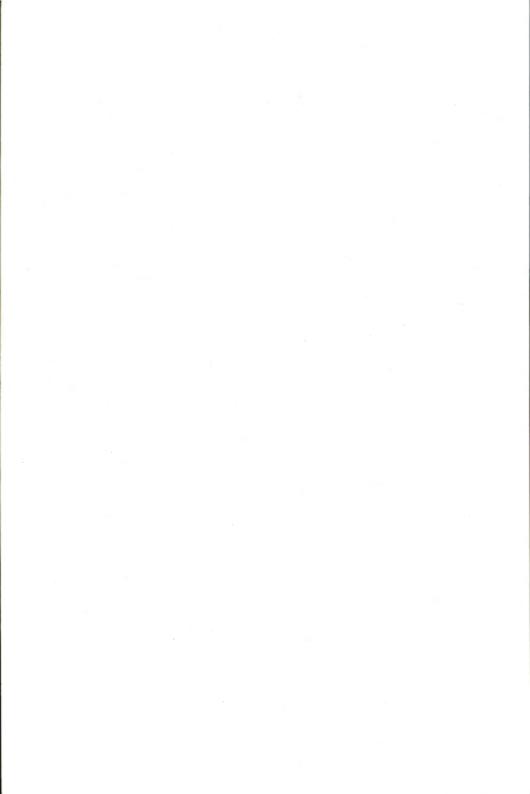
Roland FENEYROU: rubrique Autour des mots. Annette GONNIN-BOLO: rubrique Entretien.

Andrée LOUVET : rubrique Études et recherches.

Michèle TOURNIER : rubrique Actualité.

#### COMITÉ DE RÉDACTION

- J.-M. BARBIER: Professeur au Conservatoire National des Arts et Métiers. Paris.
- J. BERBAUM : Professeur de Sciences de l'Éducation. Université de Sciences Sociales. Grenoble.
- G. BERGER: Professeur de Sciences de l'Éducation. Université de Paris VIII.
- F. BEST : Inspecteur général. Paris.
- A. BOUVIER: Chef de projet IUFM de Lyon.
- M.-L. CHAIX: Maître de Conférences. École Nationale des Sciences Agronomiques Appliquées. Dijon.
- L. DEMAILLY: Maître de Conférences. Université de Lille.
- J.-C. EICHER: Professeur d'Université. Institut de Recherche sur l'Économie de l'Éducation. Dijon.
- J. FENEUILLE: Inspecteur général. Paris.
- G. FERRY: Professeur émérite de Sciences de l'Éducation. Université de Paris X.
- J. GUGLIEMI: Chef de projet IUFM de Caen.
- J. HASSENFORDER : Directeur du Département Ressources et Communication INRP.
- W. HÖRNER: Chercheur. Ruhr Universität Bochum Allemagne.
- M. HUBERMAN: Professeur de Pédagogie. Université de Genève. Suisse.
- G. de LANDSHEERE : Professeur émérite de l'Université de Liège. Belgique.
- L. LEGRAND : Professeur émérite de Sciences de l'Éducation. Université de Strasbourg.
- N. LESELBAUM: Chercheur, INRP.
- C. LESSARD: Professeur d'Éducation Comparée et de Fondements de l'Éducation. Université de Montréal. Québec. Canada.
- L. MARMOZ : Professeur de Sciences de l'Éducation. Université de Caen.
- A. de PERETTI : Directeur de Programme honoraire à l'INRP.
- M. REGUZZONI : Directeur de Recherche. Centre pour l'innovation éducative. Milan. Italie.
- M. VIAL: Chercheur INRP.
- W. TULASIEWICZ : Professeur d'Éducation Comparée. Université de Cambridge. Royaume-Uni.
- D. ZAY: Maître de Conférences. Université de Paris VIII.
- J. WEISS : IRDP. Neuchâtel, Suisse.



INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PEDAGOGIQUE 29 rue d'Ulm, 75230 PARIS CEDEX 05 Téléphone : 46.34.90.00 ISBN 2-7342-0284-2