

RECHERCHE ET FORMATION

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

N° 16 - 1994

**— INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE —
DÉPARTEMENT "POLITIQUES, PRATIQUES ET ACTEURS DE L'ÉDUCATION"**

***Recherche et Formation* fait désormais paraître
trois numéros par an (dont un numéro hors thème)**

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).
Veuillez joindre une disquette en indiquant le type d'ordinateur
et le traitement de textes utilisés.
Joindre enfin un résumé de 10 lignes.
Les faire parvenir à :

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

Pour tous renseignements complémentaires : (1) 46.34.91.19

**Thèmes retenus et dates limites de réception des articles
pour les prochains numéros**

N° 18 – Les enseignants et l'Europe	25 novembre 1994
N° 19 – Hors thème	1^{er} mars 1995
N° 20 – L'image des enseignants	1^{er} juin 1995

Couverture : J. SACHS - INRP

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

SOMMAIRE DU N° 16

ÉDITORIAL : Raymond BOURDONCLE	5
---	----------

ÉTUDES ET RECHERCHES

Léopold PAQUAY : Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ?	7
--	---

Philippe PERRENOUD : Former les enseignants primaires dans le cadre des sciences de l'éducation : le projet genevois ..	39
--	----

Tom POPKEWITZ : La professionnalité dans l'enseignement et la formation des enseignants : notes sur son histoire, son idéologie et son potentiel	61
--	----

André SIROTA : Une instance d'analyse et d'élaboration collective de situations éducatives	83
---	----

Natacha NAVARRO-ROLDAN : Les scènes redoutées par le professeur : « Une approche psychodramatique »	97
--	----

ENTRETIEN : avec René TIJOU, responsable de la formation chez Renault	113
--	------------

AUTOUR DU MOT : Ingénierie André De PERRETI	125
--	------------

NOTES CRITIQUES

ALLOUCHE-BENAYOUN J., PARIAT M. : La fonction formateur. Analyse identitaire d'un groupe professionnel (<i>Jacques Hédoux</i>)	
BAILLAUQUÈS S., BREUSE, E. : La première classe (<i>Pierre Caspar</i>)	
DEVELAY Michel : Peut-on former les enseignants ? (<i>R. Féneyrou</i>)	
JEAN G. : Enseigner ou le plaisir du risque (<i>Françine Best</i>)	
ROBERT A. : Système éducatif et réformes (<i>François Jacquet-Francillon</i>)	
TOCHON F.V. : L'enseignant expert (<i>Laurence Cornu</i>)	145

ACTUALITÉ*

I. ACTUALITÉ GÉNÉRALE

1. Rencontres et colloques	159
2. Prochaines rencontres	169

II. IUFM ACTUALITÉS

1. Conférence des directeurs d'IUFM : Contribution des IUFM et des MAPPEN à la recherche en éducation	170
2. Soutien à la recherche en éducation pour les formateurs	176

ÉDITORIAL

Depuis sa naissance en avril 1987, *Recherche et Formation* était une revue semestrielle. Désormais elle paraît trois fois par an. Le numéro présent constitue la livraison supplémentaire qui s'ajoute aux deux parutions habituelles. Il se distingue cependant d'elles par un trait essentiel : il sera consacré aux articles hors thèmes reçus spontanément et acceptés par le Comité de rédaction.

Pourquoi renoncer à faire un troisième numéro thématique que l'on aurait confié à un rédacteur en chef invité, selon les principes de politique éditoriale énoncés dans le numéro 11 ? Parce que cette politique a trop bien marché d'un côté et pas assez de l'autre. D'un côté, les rédacteurs en chef invités ont, comme il était souhaité, largement mobilisés leur réseau de personnes compétentes sur le thème, au point parfois de ne guère laisser de place pour des articles extérieurs. De l'autre côté, celui des textes que l'on reçoit spontanément, très peu se sont rattachés aux thèmes prévus, pourtant annoncés un an à l'avance ; par contre les textes hors thème se sont multipliés.

Il est important de donner une place suffisante à ceux de ces textes spontanés qui répondent aux exigences du Comité de rédaction et ceci pour deux raisons : d'abord la revue doit être accessible à tous les chercheurs, notamment aux jeunes qui ne sont pas encore insérés dans les réseaux par ailleurs mobilisés ; ensuite, quelle que soit la revue à laquelle on adresse ses textes pour publication, son choix manifeste qu'on lui confère une certaine valeur. Il serait ingrat de ne pas leur donner la place qu'ils méritent sous prétexte de manque d'espace. Ce numéro supplémentaire annuel leur sera donc consacré.

Les articles de ce numéro sans thème peuvent être divisés en trois blocs selon que leur inspiration principale est plutôt pédagogique (L. Paquay), sociologique (P. Perrenoud et T. Popkewitz) ou psychologique (N. Roldan et A. Sirotta). D'abord Léopold Paquay nous propose un texte très documenté sur la question actuellement fortement controversée des référentiels de formation. Partant des paradigmes qui produisent des conceptions divergentes du métier d'enseignant, il développe pour chacun les compétences valorisées et les stratégies de formation initiale privilégiées. Puis plaidant pour leur complémentarité en tant que facettes d'un même métier composite, il conclut en proposant un cadre de référence intégrateur.

Privilégiant une approche critique, Tom Popkewitz interroge à la lumière des théories constructivistes et des idées post-modernistes sur le savoir, ce qu'il appelle « la rhétorique de la professionnalisation », tous les discours sur ce thème très abondants aux États-Unis et déjà présents en France. Philippe Perrenoud nous présente le nouveau projet genevois de formation des enseignants du primaire, les multiples discussions soulevées par cette entreprise partenariale, les objectifs et modalités d'organisation déjà définis et son ancrage volontaire et réaliste dans les sciences de l'éducation, contrairement à ce qui se passe en France.

Natacha Navarro Roldan et André Sirota utilisent apparemment les mêmes référents psychanalytiques et des méthodes proches, le groupe d'analyse et la thérapie de groupe, pour traiter des situations semblables, des épisodes difficiles de la vie des enseignants qui mettent en péril leur intégrité psychique. En fait, N. Roldan, se méfiant de la parole trop intellectualiste des enseignants, a surtout utilisé le jeu de rôle pour explorer l'image du soi enseignant dans sa relation aux élèves, tandis que A. Sirota a essentiellement utilisé la parole pour faire se dévoiler l'emprise du négatif et l'instinct de mort à l'œuvre chez les enseignants dans les situations traumatiques et les organisations rigidifiées.

Avec le numéro supplémentaire annuel, vous avez quelques chances additionnelles d'être publié. Vous pouvez donc continuer à nous proposer les textes que vous souhaitez sur les professions de l'éducation et de la formation. La meilleure stratégie reste toutefois de proposer aux dates convenables des écrits correspondant aux thèmes annoncés pour l'année. Vous les trouverez en page 2.

Raymond BOURDONCLE
Rédacteur en chef
Université de Lille 3

VERS UN RÉFÉRENTIEL DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DE L'ENSEIGNANT ?

Léopold PAQUAY*

Résumé. Cet article passe en revue un éventail d'objectifs et de stratégies de formation privilégiés par les concepteurs de programmes et par les formateurs d'enseignants. Il élucide les fondements des choix prioritaires habituellement opérés dans le but de dégager des principes permettant de fixer les axes d'une formation initiale de professionnels de l'enseignement.

Abstract. This article reviews a range of training objectives and strategies favoured by program planners and teacher trainers. It casts a light on the reasons for the usual priority choices, so as to draw principles enabling to set the main lines of a preservice training for teaching professionals.

Que devrait savoir tout enseignant ? Que devrait-il pouvoir faire ? Quelles attitudes devrait-il pouvoir adopter ? Quels ressorts devraient dynamiser son évolution ? Ce sont là autant de facettes d'une même question : « quelles sont les compétences professionnelles souhaitables pour des enseignants ? » Le terme de « compétence » est pris ici dans son sens large ; il comprend les acquis de tous ordres (savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir) nécessaires pour réaliser une tâche et résoudre des problèmes dans un domaine déterminé.

Dans le cadre de formations initiales et continuées, un référentiel de compétences professionnelles est l'ensemble structuré des compétences nécessaires pour exercer un métier ; cet ensemble est considéré comme une référence (« un idéal » ?) par des concepteurs, planificateurs, gestionnaires ou évaluateurs de programmes de formations (ou par un individu lorsqu'il joue ces divers rôles pour établir ou évaluer son propre parcours de formation).

* Professeur à l'Université Catholique de Louvain (à Louvain-la-Neuve en Belgique) et à l'École Normale Catholique du Brabant Wallon à Nivelles. Contact : Unité de recherche en Didactique et Évaluation des apprentissages Scolaires, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Voie du Roman Pays, 20 B-1348 Louvain-la-Neuve. Des premières moutures de ce texte ont fait l'objet de communications au colloque du Réseau pour la Recherche en Éducation et en Formation (REF) à Sherbrooke, le 9 octobre 1992 et au Congrès de l'ADMEE à Lyon, le 21 septembre 1993. Une version plus étoffée est parue dans la revue « *Pédagogies* » sous le titre « Quelles priorités pour la formation initiale des enseignants ? » (Août 1993).

Dans les formations professionnelles d'adultes en entreprise, les priorités d'une formation sont généralement l'objet d'un consensus assez facile. L'analyse d'un poste de travail sous la forme de fonctions, de tâches, de procédures, de « comportements-experts », etc. permet de définir une « carte de compétences » de l'ouvrier ou de l'employé « expert » dans tel poste actuel ou futur.

Dans les formations intensives de travailleurs sociaux par contre, dans la formation des enseignants tout particulièrement, il est difficile d'établir une telle « carte de compétences ». Ainsi que l'ont montré Crahay (1986) et Bayer (1986), il n'existe pas de profil type du bon enseignant !

Un référentiel ... pas un moule !

Levons immédiatement une objection. Par le passé, les divers essais d'établissement d'un profil de compétences des enseignants ont soulevé des résistances compréhensibles : on avait peur des risques d'uniformisation, voire de robotisation du métier. Précisons donc immédiatement qu'un référentiel de compétences ne constitue pas nécessairement un « profil type » ni un moule aliénant. Ainsi, Le Boterf (1993) insiste-t-il sur la nécessité de présenter au personnel d'une entreprise des « cartes de compétences » de façon telle que les gens puissent exprimer leurs besoins individuels de formation en fonction des exigences de l'organisation et non pas seulement en fonction de leurs désirs de développement personnel souvent en méconnaissance du fait des exigences du métier. Similairement, peut-être, pour des enseignants qui réfléchissent individuellement sur leur métier, un référentiel de compétences pourrait constituer une référence interpellante qui susciterait des prises de conscience de dimensions négligées.

En formation continuée, un tel référentiel pourrait être utilisé comme une base de négociation des axes d'une formation (De Peretti, 1989) ; en formation initiale également, en vue de sensibiliser les étudiants aux diverses dimensions du métier. Bref, un référentiel de compétences peut se révéler particulièrement utile dans une perspective personnaliste, ouverte et dynamisante de la formation.

Encore faut-il établir un tel référentiel de compétences. Si les tentatives passées pour définir un « profil général » de l'enseignant ont souvent échoué, peut-être est-ce parce qu'elles s'inscrivaient chacune dans des conceptions trop particulières du métier, en d'autres mots, dans des paradigmes spécifiques. Le projet de cet article est de recenser les

paradigmes prioritaires qui ont prévalu dans le passé ou qui prévalent encore maintenant, de dégager des compétences prioritaires selon chaque paradigme, de façon à construire un cadre général qui permette l'établissement d'un référentiel détaillé des compétences professionnelles. Mais qu'est-ce qu'un paradigme ?

Quelques paradigmes relatifs au métier d'enseignant

Il est bien connu que tout savoir scientifique se construit à partir de **paradigmes**, ces noyaux de principes et d'hypothèses fondamentaux qui déterminent le mode d'approche d'une réalité. Les pratiques sociales sont aussi fondées sur des paradigmes. Ainsi, ce concept de paradigme a-t-il été repris par Zeichner (1983) pour désigner les noyaux des représentations et des croyances quant à la nature de l'enseignement et quant à la manière dont on apprend à enseigner.

Zeichner (1983) suggère que les principes de l'enseignement et de la formation des enseignants se résument sous la forme de quatre **paradigmes** fondamentaux qui représentent les modes de pensée actuels en matière de formation des enseignants (Calderhead, 1992) :

a) le **paradigme comportemental** qui envisage l'enseignement comme un ensemble de capacités plus ou moins isolables à pratiquer et à maîtriser ;

b) le **paradigme artisanal** qui envisage l'enseignement comme un ensemble de compétences professionnelles à acquérir sur le terrain ;

c) le **paradigme critique**, orienté vers la recherche, qui envisage l'enseignement comme un ensemble d'aptitudes à une investigation critique et réfléchie permettant de transformer une problématique d'enseignement ;

d) le **paradigme personnaliste** qui envisage l'enseignement comme un processus de développement personnel à partir des principes et engagements particuliers propres à l'enseignant ou au futur enseignant.

Au tableau 1, ces quatre paradigmes sont mis en correspondance avec les quatre conceptions de l'expertise professionnelle selon Kennedy (1987) et avec les quatre dimensions de l'enseignement définies par Grootaers & Tilman (1991). Ces distinctions et d'autres qui seront précisées au fur et à mesure, m'ont permis de dégager six ensembles de **paradigmes** relatifs à la nature de l'enseignement. Je les ai identifiés chacun par une étiquette désignant l'enseignant :

1. un « **maître instruit** », celui qui maîtrise des savoirs ;

2. un « **technicien** » qui a acquis systématiquement des savoir-faire techniques

3. un « **praticien-artisan** » qui a acquis sur le terrain des schémas d'action contextualisés ;
4. un « **praticien réflexif** » qui s'est construit un « savoir d'expérience » systématique et communicable ;
5. un « **acteur social** » engagé dans des projets collectifs et conscient des enjeux anthropo-sociaux des pratiques quotidiennes ;
6. une « **personne** » en relation et en développement de soi.

Un paradigme, en éclairant le réel à sa manière, ne permet généralement d'approcher qu'une part de la réalité. Selon les paradigmes adoptés, non seulement les perspectives sont différentes (on voit les choses autrement), mais surtout les modes d'action diffèrent (on fixe d'autres objectifs, on choisit d'autres stratégies).

Cet article a précisément pour but d'explicitier, pour chaque paradigme, les objectifs clés et les stratégies prioritaires de formation d'enseignants. Il devrait permettre à des formateurs d'enseignants et à des concepteurs et des évaluateurs de programmes de relativiser leurs propres évidences, de valoriser la complémentarité de leurs points de vue et de fixer des priorités en tenant compte des recherches récentes relatives à la formation des enseignants. On aboutira ainsi à définir un cadre pour établir un référentiel des compétences professionnelles des enseignants.

En outre, je montrerai incidemment que le type de compétences auquel on aboutit dépend de la méthode de production. Souvent en effet, les options paradigmatiques sont masquées derrière le choix d'une méthode plus ou moins rationnelle adoptée pour définir les compétences prioritaires. Pour mettre en évidence à titre d'hypothèse ces liens entre les paradigmes et la méthode de production des compétences professionnelles, j'ai structuré l'exposé autour de six questions. Pour chacune d'elles, je définirai le paradigme et les options méthodologiques correspondantes. J'expliciterai les compétences (objectifs) et les stratégies de formation prioritaires. Un exemple relatif à la formation des enseignants à l'évaluation permettra de percevoir plus finement la spécificité de chaque paradigme. Le tableau 2 résume les compétences cadre et les stratégies de formation privilégiées selon chaque paradigme.

Tableau 1. Conceptions diverses du métier d'enseignant et de la formation des enseignants

L'enseignant est conçu comme ...	Quatre paradigmes d'une formation des maîtres (Zeichner, 1983)	Quatre conceptions de l'expertise (Kennedy, 1987)	Quatre axes d'une formation (Grootaers & Tilman, 1991)	TYPE D'OBJECTIF DOMINANT
1. Un « maître instruit » A. Un transmetteur de savoir B. Un applicateur de principes		Application de théories et de principes généraux		1. SAVOIR
2. Un technicien	Paradigme comportemental	Habiletés techniques		2. SAVOIR FAIRE TECHNIQUE
3. Un praticien-artisan	Paradigme artisanal			3. « SAVOIR » PRATIQUE
4. Un praticien réflexif A. Enseignant réflexif B. Enseignant-chercheur	Paradigme critique	Analyse critique Action délibérée	« Professionnel de la pédagogie » (1-2-3-4)	4. SAVOIR D'EXPÉRIENCE (plus ou moins formalisé)
5. Un acteur social A. ... partenaire engagé B. ... analyste lucide		Analyse critique	« Travailleur scolaire » « Acteur social »	5. ENGAGEMENT
6. Une personne A. ... en relation B. ... en devenir soi	Paradigme personnaliste		Une personne	6. » SAVOIR-ÊTRE » ET « SAVOIR-DEVENIR »

Tableau 2. Objectifs et stratégies privilégiés pour chaque conception du métier d'enseignant

L'enseignant est conçu comme...	Compétences-clés (OBJECTIFS PRIORITAIRES)	Stratégies privilégiées (EN FORMATION INITIALE)
1. Un « maître instruit »	1. A. ... qui maîtrise les contenus à transmettre 1. B. ... qui connaît les principes de l'enseignement	Priorité aux cours et aux travaux pratiques D'abord la théorie , ensuite la pratique (lieu d'application des principes)
2. Un technicien	2. A. ... qui met en œuvre les techniques apprises 2. B. ... qui organise des apprentissages et réalise les autres tâches	Priorité à une structure modulaire , aux exercices progressifs, aux savoir-faire techniques de l'enseignement (technique privilégiée : le micro-enseignement).
3. Un praticien artisan	3. A. ... qui a du métier (des schémas d'action, des routines) 3. B. ... et remplit en contexte les diverses fonctions de l'enseignant	Priorité aux stages en compagnonnage avec un « maître » L'apprentissage sur le tas par des immersions de longue durée
4. Un praticien réflexif	4. A. un « professionnel » qui analyse ses pratiques (et apprend par cette réflexion) 4. B. un « enseignant-chercheur » qui produit des outils innovants	Priorité aux études de cas , au questionnement des pratiques observées, à la préparation et à l'exploitation des stages Priorité à la production - lors de stages à projets - dans des mémoires professionnels
5. Un acteur social	5. A. un « partenaire engagé » dans des projets collectifs (au sein de l'établissement) 5. B. un citoyen lucide quant aux enjeux anthropo-sociaux des pratiques quotidiennes	Priorité à des réalisations de projets collectifs Priorité à une gestion démocratique des cours, de la classe et de l'établissement Priorité à des séminaires de sciences humaines (sociologie, psychologie, philosophie, éthique) et à la formation générale ; participation à des débats ; réalisation d'études de cas
6. Une personne	6. A. ... qui communique positivement avec autrui 6. B. ... qui est en cheminement de développement personnel	Priorité aux ateliers de communication Priorité aux stages de développement personnel Priorité à l' accompagnement personnalisé.

1. QUE DOIT CONNAÎTRE UN ENSEIGNANT ? UN POINT DE VUE DE FORMATEURS...

1.1. Connaître les savoirs à enseigner

La conception dominante dans certains milieux de formateurs d'enseignants est que l'enseignant est d'abord un **transmetteur de savoirs disciplinaires**. « Si tu veux apprendre les mathématiques,... (l'histoire, la musique...) à John, il faut d'abord connaître les mathématiques (...) ». La priorité d'une formation initiale d'enseignants consiste dès lors à leur faire acquérir les savoirs et savoir-faire à transmettre. Dans cette perspective, les objectifs prioritaires d'une formation à l'évaluation consistent d'abord à approfondir la maîtrise de la matière (puisque la matière correcte constitue le référent de l'évaluation).

Cependant, l'enseignant ne pourra amener les élèves à donner sens aux contenus à apprendre que s'il a lui-même réfléchi sur le sens de ces contenus disciplinaires (Fourez, 1991). Une maîtrise approfondie et réfléchie de savoirs **interdisciplinaires** est également indispensable pour conduire des enfants et des adolescents à comprendre un monde complexe en évolution (Morin, 1986). Le choix de l'expression « maître instruit » témoigne précisément de cette ouverture par une analogie volontaire avec le « tiers-instruit », expression par laquelle Michel Serres (1991) désigne l'initié qui a appris à naviguer dans les savoirs mouvants et qui a intériorisé des savoirs « métissés » lui permettant de comprendre la complexité.

1.2. Connaître les principes

Une autre conception classique donne aussi une place centrale au savoir. Pour devenir un enseignant expert, il faut d'abord **connaître les théories et les principes** avant de les appliquer. Selon cette conception, au niveau de la structure générale des études, les étudiants doivent d'abord connaître les bases théoriques en didactique spéciale, en méthodologie générale, en psychopédagogie, voire même dans les disciplines fondatrices des sciences de l'éducation : la psychologie, la sociologie, l'histoire, etc.

Selon cette conception de l'apprentissage du métier d'enseignant, la formation à l'évaluation consistera d'abord en un cours théorique sur l'évaluation suivi d'exercices pratiques et de travaux dirigés (et d'applications ultérieures dans le cadre des stages.)

La conception de l'enseignant expert comme « applicateur de principes généraux qui ont été établis par des spécialistes » ne résiste pas à l'analyse (Kennedy, 1987). Une telle approche normative pose beaucoup de problèmes surtout pour la formation de l'enseignant novice : Quand doit-il appliquer tel principe ? Sur quels critères va-t-il choisir le principe qui convient ? Quels bénéfices peut-il escompter de telle application ? Comment articuler des principes concurrents face à un cas concret ?... On constate trop souvent que, au moment du passage à la pratique, l'étudiant doit tout réapprendre. Pourquoi ? Les savoirs enseignés sont principalement d'ordre déclaratifs (ils permettent de parler du réel), alors que, dans l'action, on a besoin de savoirs procéduraux et conditionnels (Tardif, J., 1992).

1.3. Stratégies de formation d'un « maître instruit » : la théorie d'abord !

Les deux conceptions ci-dessus ont en commun de privilégier des savoirs. Ce paradigme de la primauté des savoirs a des conséquences très importantes dans la façon de structurer et d'organiser une formation initiale. Ainsi, on concentre en début de formation des apports théoriques quant aux disciplines à enseigner et quant aux principes didactiques et pédagogiques et on reporte nécessairement les exercices didactiques et les stages vers la fin de la formation.

Par ailleurs, les tenants d'une telle conception privilégient les contenus et les traduisent sous la forme de cours théoriques ou de recyclages disciplinaires. Par exemple, la compétence « se centrer sur l'adolescent et comprendre son fonctionnement » sera automatiquement transposée sous la forme d'un cours à intitulé disciplinaire : « psychologie de l'adolescent ». Les tenants de cette position oublient trop souvent sans doute que la maîtrise d'un savoir nécessite davantage qu'une connaissance superficielle.

1.4. Question de méthode !

Au départ de l'exploration du premier paradigme, nous avons émis l'hypothèse que, confrontés à la question « Que doit connaître un enseignant ? », des formateurs d'enseignants privilégieraient massivement les savoirs disciplinaires, tout au moins dans certains lieux de formation. Mais est-ce là une bonne question ? Et, d'un point de vue méthodologique, est-il acceptable de fonder un programme de formation sur les

seules représentations des formateurs ? Non seulement, comme l'a montré Fourez (1985), laisser aux seuls enseignants d'une discipline le choix des contenus et des objectifs prioritaires ne favorise pas la cohérence de la formation d'un jeune ou d'un professionnel. Plus fondamentalement, les objectifs prioritaires devraient découler d'une analyse des exigences du métier. Comment ? Par une analyse des besoins ou par une analyse du profil des compétences de l'enseignant débutant ; c'est ce que nous allons faire bientôt.

Dans une démarche réfléchie d'élaboration de programmes, la prise en compte des priorités des formateurs de chaque discipline vient en second, comme un filtre qui tient compte des ressources humaines. Ce qui n'empêche nullement d'ailleurs que les formateurs participent aux débats quant aux priorités de fond, mais alors, non pas comme professeurs de telle ou telle discipline, mais comme acteur social ouvert et critique.

2. QUE DOIT POUVOIR FAIRE UN ENSEIGNANT ?

2.1. Une méthode classique : l'analyse d'un poste de travail

Depuis les années soixante-dix, de nombreux programmes de formation professionnelle ont été développés, surtout aux États-Unis, en appliquant les démarches classiques de « *job-analysis* ». Le « poste de travail » est décomposé en fonctions et celles-ci en tâches. Par exemple, le **job** « être enseignant » comprend les fonctions suivantes : « planifier un cours », « évaluer », « éduquer », « gérer un groupe classe », « collaborer dans une équipe », « communiquer avec les parents », etc. Chacune de ces fonctions est explicitée en listes de tâches à remplir. Ainsi, par exemple, la fonction « évaluer » peut être décomposée en tâches telles que « choisir les procédures d'évaluation », « construire un test », « l'appliquer », « le corriger », « produire des notes », « conseiller des remédiations », mais aussi, « mettre en place des démarches d'auto-évaluation des élèves », « juger les démarches et outils quant à leur fiabilité, leur validité et leur pertinence ».

Ces listes des tâches que devraient pouvoir réaliser des enseignants constituent autant de compétences spécifiques à acquérir au cours de leur formation initiale ou au début de la carrière professionnelle. On imagine sans peine la liste impressionnante de compétences spécifiques que devraient maîtriser et intégrer des enseignants.

2.2. Des objectifs hiérarchisés

Depuis quelques années, divers programmes ont été développés selon une structure hiérarchique d'objectifs, surtout en Amérique du Nord. Plus proche de nous, la proposition de Meirieu (1989) pour un programme de formation des IUFM explicite la fonction « préparer un enseignement » sous la forme de quelques compétences : « 1. organiser un plan d'action pédagogique dans les disciplines enseignées (programmation hebdomadaire, mensuelle, trimestrielle, annuelle) ; 2. préparer une situation d'apprentissage visant un objectif précis et adapté à un public déterminé ; 3. mettre en œuvre une situation d'apprentissage pour que les élèves apprennent ».

Chacune de ces compétences est décomposée en compétences plus spécifiques. Ainsi par exemple la compétence n° 2 « Préparer une situation d'apprentissage visant un objectif précis et adapté à un public déterminé » implique selon Meirieu (1989) : « traduire des finalités en buts et objectifs opérationnels ; transformer des contenus de programme en objectifs opérationnels ; identifier les représentations des élèves pour définir les « objectifs-obstacles », etc. (voir aussi la liste des compétences établies par Delval, 1991).

2.3. Des stratégies prioritaires

Très souvent, les programmes de formation sont structurés de façon **modulaire**, chaque module permettant d'atteindre une compétence particulière ou quelques compétences associées. Dans la progression globale prévue, mais aussi au sein de chaque module, les compétences professionnelles sont ainsi exercées une à une, selon une progression préétablie, et avec une évaluation formative à chaque étape. Dans les premiers apprentissages des savoir-faire techniques, on favorise le micro-enseignement classique (Wagner, 1988).

Malheureusement, comme le démontre Anderson (1986), les programmes de formation d'enseignants définis en fonction des compétences attendues sont souvent trop **mécanicistes** : ils reposent sur une conception « **sommative** » de l'acquisition des connaissances ; ils sont structurés comme si les savoir-faire professionnels pouvaient se construire pas à pas l'un après l'autre. Une façon de compenser cette limite est d'introduire des modules d'intégration (De Ketele, 1990). Mais ce n'est souvent qu'un **emplâtre** s'il s'agit là du seul moyen mis en œuvre pour assurer la cohérence d'un programme de formation.

2.4. Apports de l'analyse des tâches

Malgré ses limites, l'approche désormais classique d'analyse d'un poste de travail reste utile pour déterminer les fonctions à remplir et les tâches à réaliser. Ainsi, la formation initiale devrait sans doute préparer à toutes les tâches qu'exerce un enseignant, y compris par exemple remplir les documents administratifs, animer une réunion de parents, rencontrer les parents, résoudre des conflits d'équipe, organiser un voyage scolaire, etc. Pour élaborer des programmes de formation d'enseignants, des listes de compétences sont ainsi très utiles à titre d'aide-mémoire (voir par exemple : De Landsheere, 1976 ; Meirieu, 1989 ; De Peretti, 1989 & 1993 ; Québec, 1992 & 1994, etc.).

Mais doit-on pour autant privilégier une approche atomistique où chaque savoir-faire technique est acquis isolément ? Si on n'y prend garde, on court le risque d'un émiettement, d'une parcellisation des compétences qui ne rend plus compte du fonctionnement des professionnels en situation et des opérations qu'ils ont à mettre en œuvre. D'où une troisième question...

3. COMMENT FONCTIONNE UN PRATICIEN EN ACTIVITÉ ?

Les conceptions ci-avant sont à dominante normative. Par contre, l'analyse des systèmes experts est une approche à dominante descriptive ; elle permet de dégager les démarches, les façons de faire, les tours de mains, les routines des experts efficaces dans un domaine (Perrenoud, 1988). Appliquée à l'enseignement, cette méthode a permis de dégager une image nouvelle du métier.

3.1. Un artisan ?

L'enseignant expert peut être considéré comme un bon bricoleur, ou plutôt comme un « artisan » (tel que décrit par Levi-Strauss) qui excelle dans l'art de rassembler les matériaux disponibles et de les structurer en un projet qui prend sens intuitivement (Perrenoud, 1982). Pierre Yerlès a proposé en 1991 une description des plus justes et des plus belles dans des jeux de métaphores : un artisan bricoleur en quête de la « fée occasion », un joueur, tresseur, doseur, un tacticien du quotidien. Comme l'a montré Perrenoud dès 1982, « la pratique pédagogique en classe n'est pas la mise en pratique d'une théorie ni même de règles d'actions ou de recettes. En tout cas elle n'est pas que cela (...) ; l'enseignant fonctionne comme un bricoleur qui fait avec les moyens du bord ! »

Cette image du bricoleur ou de l'artisan ne rend que partiellement compte des mécanismes en jeu. En fait, l'enseignant est un preneur de décisions. En moyenne, un instituteur prend une décision conséquente toutes les deux minutes (Clark & Lampert, 1986). Ces décisions sont le plus souvent non réfléchies, automatisées, fondées sur les représentations, sur des schèmes d'analyse de situations qui lui permettent de trouver des réponses adaptées aux situations quotidiennes.

Ainsi, par exemple, le praticien-évaluateur se présente sous un autre jour que l'évaluateur-technicien rencontré précédemment. Dans la plupart des systèmes scolaires, et si l'on adopte un point de vue réaliste, le praticien-évaluateur évalue rapidement (pour préparer les épreuves, les corriger et négocier avec les élèves, etc.), il présente toutes les apparences de l'impartialité, il utilise le système d'évaluation pour faire respecter le contrat didactique, il évalue de façon à rassurer ou mobiliser les parents, il conserve une routine d'évaluation par-delà les changements de programme, les réformes..., il utilise l'évaluation pour moduler la progression dans le programme de manière à retomber sur ses pieds en fin d'année, il maintient le niveau des élèves et les taux de redoublement, d'abandon ou d'échec dans des limites « raisonnables », il sait limiter la part de doute ou de culpabilité qui accompagne souvent l'évaluation (Perrenoud, 1988).

En quelque sorte, la première image de l'enseignant dans son fonctionnement est celle d'un artisan qui a des tours de mains, qui exploite intuitivement les opportunités en fonction d'un projet. Comment former à cette pratique du métier ?

3.2. Priorité aux stages ?

Les stages constituent le lieu privilégié de la formation pratique. Ils permettent aux novices d'acquérir les « tours de mains » du métier dans un compagnonnage avec des praticiens expérimentés. « C'est dans les stages qu'on apprend le plus ! » disent unanimement les futurs enseignants. On pourrait dès lors, comme dans le canton de Genève, mettre intensivement en stages actifs les candidats enseignants dès le début de leur première année de formation (Bolsterli, Cifali, Dandelo, Holzer, Perrenoud & Snoeckx, 1991).

Il est certain que c'est lors des stages que les étudiants acquièrent et automatisent les schémas d'analyse et d'action nécessaires pour préparer et guider les apprentissages. Il s'agit de « savoirs pratiques » fortement contextualisés (Malgaive, 1990). Les stages sont également une occasion irremplaçable de la construction de l'identité professionnelle (Tardif, 1992).

Mais les stages sont aussi souvent l'occasion pour le futur enseignant de se conformer aux pratiques traditionnelles, de découvrir et de renforcer les recettes qui marchent avec l'élève moyen, bref d'acquérir « un savoir pratique » entièrement coupé de la théorie. J'ai même souvent constaté que les étudiants les plus insécurisés s'accrochaient à ces « savoirs pratiques » au point qu'ils devenaient hermétiques à toute réflexion théorisante (ce constat est également relevé par Calderhead, 1992). Or, seule une telle théorisation permettrait une transposition et une adaptation de ces « savoirs pratiques » à des situations nouvelles. Les stages forment des praticiens, pas nécessairement des professionnels !

4. COMMENT FONCTIONNE UN PROFESSIONNEL DE L'ENSEIGNEMENT ?

Dans la plupart des pays occidentaux, le métier d'enseignant tend à être considéré comme une « profession ». Qu'est-ce à dire ? Un professionnel réalise en autonomie des actes intellectuels non routiniers qui engagent sa responsabilité. Son art et ses techniques s'acquièrent par une longue formation. Souvent en outre les professionnels sont structurés en un organisme officiel (ou corporation) qui veille entre autre au respect d'un code éthique (voir Lemosse, 1989 ; Bourdoncle, 1991 ; Carboneau, 1993 ; Perrenoud, 1993).

4.1. Un praticien réflexif

Le professionnel est autonome non seulement en tant qu'il est capable d'autoréguler son action, mais également en tant qu'il peut guider son propre apprentissage par une analyse critique de ses pratiques et des résultats de celles-ci. On pourrait le considérer comme un stratège qui ne se fie pas seulement à des connaissances de bases pourtant éprouvées ; il les met régulièrement à jour, essaie de nouvelles approches afin d'améliorer l'efficacité de sa pratique » (Wideen, 1992, p. 34). Comme le dit Perrenoud (1992), « la professionnalisation, c'est aussi la capacité de capitaliser l'expérience, de réfléchir sur sa pratique pour la réorganiser ». On peut se référer aux nombreux travaux qui se développent actuellement à propos du praticien réflexif (Schön, 1983, 1987 ; Tardif, 1992 ; Saint-Arnaud, 1992 ; Grootaers, 1991 ; etc.). Par une réflexion sur sa pratique et ses effets, le praticien se constitue un « savoir d'expérience » en évolution (Tardif, 1993 ; Trousson, 1992).

Quelles sont les compétences nécessaires pour fonctionner comme un « professionnel réflexif ? » Donnay & Charlier (1990) ont développé un modèle qui permet de générer les compétences clés. Il suffit d'analyser chaque partie de l'énoncé suivant : « En fonction d'un projet de formation (...) explicité, le formateur tient compte de manière délibérée du plus grand nombre possible de paramètres de la situation de formation, articule de manière critique les éléments de la situation (grâce à ses théories personnelles et collectives). Le formateur envisage différentes possibilités d'actions et prend des décisions (choisit, résout, projette, planifie...). Le formateur les met en œuvre dans des situations concrètes, vérifie l'adéquation de son action, la réajuste, l'adapte si nécessaire et tire des leçons pour la suite ». Bref, un professionnel est un analyste de situations dans leur singularité et un décideur réflexif (1). Si la réflexion est approfondie, peut-être même devient-il « chercheur » ?

4.2. Un enseignant-chercheur

Un enseignant qui peut décrire ses pratiques, qui explicite les démarches d'élaboration de ses projets, qui prend ses décisions après avoir mûrement réfléchi les enjeux d'alternatives diverses et qui évalue les effets de son action réalise une démarche proche de celle du chercheur professionnel. Peut-on le considérer comme un enseignant-chercheur ?

Après une analyse approfondie de points de vue divers sur cette question, j'ai conclu à un continuum entre le « praticien réflexif » et le « praticien-chercheur » (Paquay, 1993-a). Pour être « enseignant-chercheur », il faut, entre autre, être capable de mettre en œuvre une démarche réfléchie de résolution de problèmes, c'est-à-dire : d'observer et de décrire des situations éducatives, de les analyser selon plusieurs points de vue explicites, de formuler des hypothèses explicatives, de rechercher de l'information qui réfute (ou corrobore) ces hypothèses, d'évaluer les hypothèses retenues, de rechercher des pistes de solution, mais aussi de produire méthodiquement des dispositifs et outils pour l'intervention, d'en expliciter les fondements et d'évaluer systématiquement leurs effets (Meirieu, 1988).

Au minimum, si la démarche d'explicitation de l'action est réalisée de façon à garantir une distanciation critique et si la démarche débouche

(1) Dans cette citation, il suffit de remplacer le mot « formateur » par celui d'« évaluateur » pour obtenir un exemple de ce qu'est un « évaluateur qui réfléchit »... à comparer aux priorités d'une formation à l'évaluation telles qu'elles ont été dégagées pour les autres paradigmes.

sur la production et la diffusion d'outils utilisables, on peut parler de « recherche dans l'action ». Par exemple, les produits de telles recherches pourraient être des descriptifs critiques de pratiques (de pratiques d'évaluation par exemple), des développements de matériel de formation (ou d'évaluation) adaptés à telle catégorie de situation, des évaluations systématiques d'une innovation locale, ou encore une explicitation détaillée et critique de la démarche d'analyse et de résolution d'un problème local (Paquay, 1993-b). De telles démarches de « recherches dans l'action » pourraient être réalisées par des équipes d'enseignants, mais aussi par des étudiants dans le cadre de leurs mémoires professionnels. J'y reviendrai après avoir précisé les stratégies privilégiées pour former des « praticiens réflexifs ».

4.3. Plus de réflexion sur les pratiques !

Les exercices didactiques et les stages forment généralement des praticiens, disions-nous précédemment. Ils peuvent toutefois être au cœur de la professionnalisation d'enseignants réflexifs s'ils sont préparés, encadrés et exploités dans cette perspective. Comment faire ? J'ai décrit par ailleurs une modalité de préparation et d'exploitation de stages par l'analyse de situations problèmes (Paquay, 1991-a). D'autres dispositifs d'exploitation de stage gérés en interdisciplinarité sont décrits par Chemin-Verstraete, Léhon et Paquay (1993). Une pratique particulièrement riche à cet égard est celle du « journal » telle que développée par Huberman et Jaccard à Genève (1992). Chaque étudiant doit présenter par écrit des descriptions de faits, d'anecdotes, d'événements vécus lors des stages ; il doit dégager un thème dominant, questionner ces observations, émettre des hypothèses, bref problématiser pour déboucher sur un projet de recherche ; il recherche différents éclairages sur ce problème au moyen de lectures, d'enquêtes et d'échanges ; enfin, il doit rendre compte du cheminement parcouru dans un travail de synthèse supervisé.

Le point critique d'une formation « d'enseignants réflexifs » à travers les stages est cependant l'organisation de l'accompagnement par des maîtres de stages chevronnés qui sont eux-mêmes habitués à réfléchir leurs pratiques. De nombreuses tentatives de formation de maîtres de stages ont été développées selon des modalités variées : la formation conjointe (à Ottawa, Bélair, 1993) ; les écoles associées (à Montréal, Carboneau et Hétu, 1990) ; la formation annuelle de maîtres de stages en éducation physique (à Louvain-la-Neuve, J. Florence, 1993) ; des partenariats d'écoles normales primaires avec des écoles fondamentales en rénovation (à Charleroi, Stordeur, 1987 ; à Nivelles, Gauthy, 1993). Selon des modalités diverses, des contrats clairs avec les écoles de stages

et les maîtres de stages ainsi qu'une formation élémentaire de ces derniers assure un minimum de cohérence entre les modèles théoriques d'enseignement préconisé et les pratiques théorisées en stage.

C'est là sans doute une réponse partielle au paradoxe exprimé par Perrenoud (1991) : « La professionnalisation entendue comme capacité à construire sa propre pratique, ses propres méthodes dans le cadre d'une éthique et d'objectifs généraux, ne peut se développer que sur le terrain, au contact des élèves et d'enseignants plus expérimentés. Or, ces derniers ne sont pas toujours de vivantes illustrations de la professionnalisation. Ce qu'on ne saurait leur reprocher, mais ce qui renvoie à un décalage entre le métier nouveau, préférable mais abstrait, et le métier ancien, discutable mais tangible. »

D'une façon plus générale, il importe de développer et de renforcer les liens théorie-pratique. Les moyens de formation d'enseignants réflexifs sont multiples. Outre ceux décrits dans Donnay & Charlier (1991), particulièrement le « diagnostic situationnel », citons à titre d'exemple : produire des démarches instrumentées d'enseignement en référence à une théorie de psychologie cognitive (Tardif, 1992) ; préparer des leçons en explicitant les choix effectués (Charlier, 1989) ; analyser les situations problèmes lors de stages, comparer deux recettes ou procédés dans une situation donnée, etc. (Paquay 1991-a). Autre moyen encore, la lecture guidée des ouvrages de Holborn, Wideen & Andrews (1992) peut aider à la prise de conscience par chaque futur enseignant des processus de construction de l'identité professionnelle tels qu'ils ont été analysés par les chercheurs.

4.4. Former à la recherche

Les mémoires professionnels constituent sans doute la clé de voûte d'une formation professionnelle, c'est-à-dire à la fois aboutissement et point de convergence. Ainsi que je l'ai montré par ailleurs (1991-b et 1993-a), ils peuvent être le lieu optimum d'une formation « d'enseignants-chercheurs ». Avec Vaniscotte (1992), on pourrait même imaginer une formation plus spécifique à la recherche : « L'enseignant en formation doit être initié aux méthodologies de recherche parce qu'elles lui donneront à la fois le recul critique et – ce qui est peut-être la principale qualité du bon enseignant – le doute permanent et le sens de la relativité. » Mais quel type de recherche ? Par priorité, sans doute, des recherches liées à l'action (Barbier, 1985, 1991), des recherches praxéologiques (Beillerot, 1991 ; Van Der Maren, 1993), c'est-à-dire plus concrètement des recherches de développement, des recherches évaluatives et des démarches de résolution de problèmes (Paquay 1993-a :

typologie adaptée de De Ketele, 1984 ; Parmentier, 1992). On notera cependant avec Perrenoud (1990) que l'essentiel c'est la professionnalisation ; la participation à la recherche n'est qu'un moyen partiel pour former des praticiens efficaces et en réflexion. Ainsi un mémoire professionnel n'est peut être pas le moyen premier pour former des professionnels qui réfléchissent. Un questionnement constant des pratiques observées et vécues reste sans doute une des priorités ; des démarches plus concrètes de questionnement sont proposées par Biron, Verschaeren & Watthee (1993).

Les approches ci-avant du métier d'enseignant sont à dominante psychopédagogique. Une approche sociologique va élargir l'éventail des fonctions de l'enseignant et ouvrir vers de nouvelles facettes du métier.

5. QUEL DEVRAIT ÊTRE LE RÔLE SOCIAL DES ENSEIGNANTS ?

5.1. Un acteur social engagé dans des projets collectifs

Le travail de l'enseignant ne se réduit pas à ses seules prestations en classe, « craie en main ». Tout qui intervient dans des écoles en rénovation peut constater que le métier change. Il reste bien sûr en partie individuel, mais dans son essence, il consiste en une insertion dans des projets communs (activités décloisonnées dans des classes-ateliers ou dans le cycle « 5/8 ans » par exemple). Ainsi que l'a montré Bourgeois (1991-b), les enseignants sont de plus en plus amenés à concevoir et à développer des projets pédagogiques, soit en groupes, soit au niveau des établissements. Ce qui implique nécessairement qu'ils s'engagent comme « acteur social » au niveau local.

Pour Quivy, Rucquoy & Van Campenhoudt (1989, p.131), « le concept d'acteur social représente un individu ou plus généralement un groupe ou un ensemble d'individus pratiquant un rapport social, c'est-à-dire qui coopère d'une manière conflictuelle ». Un individu n'est considéré comme acteur social ou partie prenante d'un acteur social que s'il intervient activement dans les interactions entre groupes, s'il est associé dans les productions de groupes et s'il est capable de défendre une position, de coopérer, de négocier.

Est acteur social l'enseignant engagé dans des projets collectifs (classe-atelier, classe-entreprise, projet en interdisciplinarité, participation constructive à des dispositifs communs d'évaluation, etc.), mais aussi l'enseignant engagé dans des débats pour définir un projet d'établissement et participer à sa gestion. Une telle prise de responsabilité

dans les projets et dans les rouages d'un établissement exige un profil nouveau que Grootaers & Tilman (1991) désignent par « **travailleur scolaire** ».

« En ayant la possibilité de définir le projet pédagogique, de le mettre en œuvre et d'en évaluer les résultats concrets, les équipes d'enseignants conquièrent une réelle responsabilité sur leur travail (...). Ce pilotage pédagogique contrôlé mené en concertation avec des collègues est une tâche nouvelle des enseignants, complémentaire au travail en classe avec les élèves » (p. 99). Cette tâche nécessite évidemment des moyens nouveaux (par exemple la reconnaissance des temps de concertation : voir Mommen, 1992) ; elle exige surtout des compétences nouvelles.

5.2. Apprendre à gérer des projets

Connaître les structures, l'organisation et le fonctionnement de l'institution école ; pouvoir analyser le système (où l'on fonctionne) dans ses multiples dimensions (inter-personnelles, organisationnelles, légales, politiques, économiques, idéologiques...) ; fonder les bases d'un projet sur cette analyse ; mettre en œuvre ce projet, et l'organiser collectivement ; le gérer, l'ajuster et l'évaluer, telles sont des compétences de base qu'il est possible d'acquérir dès la formation initiale (Bourgeois, 1991-b).

Comment ? En réalisant des projets collectifs, en construisant des outils pour aider la réalisation de chaque étape, en explicitant la démarche suivie, en l'évaluant et en explorant les conditions de transfert d'une pratique de projet. De tels projets peuvent s'inscrire dans un cours ou mieux encore se vivre en découloisonnement pluridisciplinaire. Peut-être aussi, dès la formation initiale, les étudiants peuvent-ils apprendre à assumer la co-gestion s'ils sont associés aux décisions de gestion de l'établissement ?

5.3. Un acteur social lucide et critique

L'école n'est pas un îlot extra-territorial ! Être un acteur social, c'est aussi « regarder plus loin que le bout de son nez... et que les murs de son école ! » C'est par exemple comprendre les mécanismes qui engendrent la violence à l'école (Dupriez, 1993). C'est être conscient que l'école est traversée par des conflits de valeur. C'est aussi être convaincu qu'on peut agir sur des décisions plus globales comme membre d'associations professionnelles, comme participant dans des groupes de pression ou tout simplement comme citoyen.

Pour avoir ainsi barre sur les options politiques, il faut être armé. Particulièrement, pouvoir analyser les pratiques quotidiennes et y percevoir les enjeux sociétaux (Grootaers, Liesenborgh, Dejemeppe, Peltier, 1985). À titre d'exemple, voyons les priorités d'une formation à l'évaluation conçue dans cette perspective : l'enseignant peut prendre conscience des fonctions sociales de ses interventions en tant qu'évaluateur. Par la certification, non seulement l'enseignant sélectionne une élite mais également il provoque directement ou indirectement l'exclusion scolaire et par là l'exclusion sociale de certains élèves et conséquemment l'accroissement de la violence dans une société duale. Dès lors, choisit-il de développer dans sa classe et au sein de l'établissement des stratégies d'évaluation formative, des modalités de différenciation et cela en vue de « faire échec à l'échec ».

Plus généralement, il est important que tout les enseignants puissent analyser les problèmes sociaux qui envahissent l'école et prendre conscience des enjeux sociétaux de leur action locale. Pour pouvoir réaliser de telles analyses et s'engager ainsi, une formation préalable est nécessaire.

5.4. Apprendre à déceler les enjeux anthropo-sociaux des pratiques quotidiennes

Valoriser cette conception de l'enseignement, d'un point de vue structurel, c'est peut-être instaurer des cours de philosophie de l'éducation et d'analyse sociologique des pratiques éducatives (Grootaers & Tilman, 1991)... sans oublier les autres sciences humaines dont la psychologie (qui comprend d'autres aspects que la psychologie de l'enfant et que la psychologie de l'apprentissage).

Mais ce seront surtout des séminaires qui pourront être le lieu d'une analyse des enjeux anthropo-sociaux des pratiques quotidiennes. De plus, une réflexion éthique s'impose. Gérard Fourez (1990) propose précisément des canevas de formation sous la forme de lectures, de séminaires et de conférences débats pour aider les enseignants à prendre conscience des enjeux sociaux, culturels et éthiques des pratiques éducatives.

Mais il ne s'agit pas de débats fumeux en chambre où brillent les beaux parleurs, il s'agit de débats où chacun s'engage corps et âme, prêt à affronter et à ajuster ses opinions, ses convictions et ses valeurs. Pour s'engager dans un tel débat, il faut sans doute allier un Moi fort et une ouverture au dialogue. D'où le sixième axe du métier d'enseignant et de la formation des enseignants.

6. COMMENT « ÊTRE » ENSEIGNANT ET « VIVRE » SON MÉTIER ?

6.1. L'image du « soi professionnel »

Les nombreuses enquêtes qui approchent le vécu subjectif de l'enseignant, constatent un profond malaise au sein du personnel enseignant (Brunet, Dupont & Lambotte, 1991). Les raisons en sont nombreuses. L'évolution de la société a provoqué une modification des fonctions de l'école et conséquemment des rôles de l'enseignant (Van Campenhoud, 1991) : l'enseignant n'a plus le monopole de l'information et doit adapter ses cours pour des élèves surinformés ; on attend des enseignants de compenser le manque de disponibilité des parents pour des tâches d'éducation ; les objectifs de l'école sont de moins en moins l'objet d'un consensus social ; l'enseignant doit dès lors se positionner dans des conflits de valeur.

Mais dans le même temps où le rôle de l'enseignant se complexifie, son statut social est en baisse : elle est révolue l'époque où l'instituteur était un des notables du village. Il n'est pas étonnant dès lors que les enseignants vivent des conflits d'identité. Ajoutons à cela les difficultés croissantes à organiser les apprentissages dans des classes hétérogènes avec des élèves qui n'admettent pas facilement les règles de vie en société. Et l'on comprendra la difficulté à développer une image positive du « soi professionnel » (Lentz, Frenay & Meuris, 1991).

On assiste à une véritable crise d'identité. Des évolutions s'imposent au niveau social (pour revaloriser le métier par exemple), mais aussi au niveau individuel, chaque enseignant ayant à se construire une identité professionnelle en évolution. Ce qui ne va pas sans crise (Huberman, 1990). Et dans ces périodes de crise, les transformations inévitables sont parfois difficiles à vivre (tout comme pour l'adolescent... ou le homard qui change de carapace !).

6.2. Quelles compétences prioritaires ?

Dans la perspective développée ci-avant, l'essentiel de la formation d'enseignants ne consisterait-il pas en un développement personnel lié au développement du projet professionnel ? La formation initiale ne devrait-elle pas aider l'enseignant à devenir soi, à se développer personnellement ? Ne devrait-elle pas en plus faire découvrir le plaisir d'enseigner ?

Par ailleurs, l'enseignant est un « être-en-relation ». Tous ceux qui s'interrogent sur l'efficacité de l'enseignement et qui ont l'occasion d'observer des situations variées d'enseignement, reconnaissent la primauté des compétences à communiquer, à gérer un groupe, à entrer en relation avec autrui (Dupont, 1986). Même si certains prétendent encore que « On a le sens de la communication ou on ne l'a pas ! », il est de plus en plus évident que les compétences relationnelles peuvent être développées (Baillauquès, 1990).

Selon le paradigme personnaliste, l'essentiel d'une formation consiste dès lors à « devenir-une-personne-en-relation ». Pour mieux percevoir ce qui distingue cette approche des autres, on peut préciser ce que devient une formation à l'évaluation. Pierre Marc (1991) montre que l'évaluateur exerce un pouvoir de manipulation sur les images que les élèves ont d'eux-mêmes et que les comportements d'évaluateurs renvoient fréquemment à des pulsions profondes et anciennes d'affirmation de soi. Pour former à l'évaluation, il est nécessaire dès lors d'amener les enseignants à reconnaître leurs affects et à prendre distance par rapport à ceux-ci. La formation à l'évaluation est donc nécessairement impliquante. Devant répondre à cette thèse provoquante de Pierre Marc, j'ai argumenté mon accord et j'ai d'ailleurs explicité des stratégies variées de formation d'une « personne évaluatrice » (Paquay, 1991-c).

Une question de fond se pose cependant. Y a-t-il un profil type, un modèle de référence de la « personne enseignante » ? Sans doute chacun a-t-il ses représentations d'un tel profil. Ainsi, par exemple, Rogers (1966) privilégie manifestement l'image d'une personne authentique, congruente, qui accepte inconditionnellement l'élève et trouve en lui-même la norme de son évolution. Autre exemple, Philippe Beumier a élaboré un modèle inspiré de la philosophie orientale (in Paquay, 1993-c). On trouve également des modèles de développement plus comportementalistes ou plus cognitivistes. Un accord sur un profil type étant impossible et humainement dangereux, il est cependant utile de décoder les cadres de référence pour éviter de mettre en place des stratégies unidimensionnelles.

6.3. Comment former des personnes ?

Dans les Instituts d'Enseignement Supérieur Pédagogiques belges francophones, le cours de « formation générale » vise explicitement le développement des compétences à s'exprimer, à communiquer et à analyser les relations. Ce n'est pas suffisant. Des programmes complémentaires de développement personnel s'imposent pour développer la présence à l'autre, pour sensibiliser à la dynamique de groupe et pour

améliorer la confiance en soi et la relation à autrui (voir Cohen & Despagne, 1976 ; Chemin, Lehon & Paquay, 1993).

Mais des programmes et des structures ne suffisent pas. L'apprentissage à une communication authentique et à l'expression de soi ne peut se réaliser que dans un climat de confiance où les formateurs « parlent vrai » et cadrent clairement la communication. L'expression de soi serait complètement pervertie avec des formateurs qui imposent des injonctions paradoxales de type « sois spontané ». De plus, l'apprentissage à l'intriorité passe lui aussi sans doute partiellement par des témoignages de vie des formateurs (Liesse, 1993). Mais n'est-ce pas là un doux rêve ?

De plus, la formation personnelle ne supporte guère l'acharnement éducatif. À vouloir trop prescrire, on risque d'enfermer les enseignants dans des carcans d'exigences contraignantes et d'obligations parfois contradictoires. En réalité, comme le rappelle entre autre Abraham (1983), l'enseignant est d'abord une personne. Et une personne qui évolue passe par des « crises » transformatrices tout au long de sa vie (Huberman, 1989). Son évolution ne se téléguide évidemment pas de l'extérieur. Il s'agira tout d'abord en formation initiale de provoquer une mise en mouvement vers un développement personnel. Il s'agira, ensuite tout au long de la carrière, d'offrir aux enseignants les conditions organisationnelles qui favorisent un développement personnel et relationnel vers plus d'unification (Baillauquès, 1990). Dans un environnement favorable, les personnes trouvent généralement en elles-mêmes des ressources considérables pour réaliser leurs potentialités propres au bénéfice de tous.

Sans doute faut-il inscrire clairement le développement personnel dans la formation professionnelle. Ainsi par exemple, Philippe Beumier développe-t-il un dispositif intitulé « communiquer et exister face à la classe » dans lequel le corps (la posture, les mimiques, le mouvement) sert de médiateur à un travail sur les attitudes professionnelles. Autre exemple, Jean-Claude Hétu (1991) suscite l'expression des enseignants quant au vécu affectif dans l'intimité de la relation éducative. Par ailleurs, Simone Baillauquès accompagne les enseignants en activité dans l'intriorisation de leur projet. Et similairement, dans la formation initiale, on pourrait prévoir une structure d'accompagnement personnalisé pour favoriser l'émergence et l'affirmation du projet personnel et professionnel. Comme le montrent Honoré & Bricon (1981), le projet professionnel et le projet personnel s'interpénètrent.

7. ÉCLECTISME OU CHOIX ? VERS UNE SYNTHÈSE INTÉGRATIVE

7.1. Y a-t-il un « maître choix » ?

Nous venons de passer en revue six conceptions du métier d'enseignant. Chacune de ces conceptions se caractérise par des types de compétences prioritaires, par des stratégies privilégiées de formation et, bien souvent, par une méthode spécifique pour définir les compétences centrales. On pourrait être tenté d'évaluer ces diverses conceptions du métier et de sélectionner les meilleures. Ainsi, telles que je les ai présentées, on pourrait croire que les paradigmes normatifs centrés sur les savoirs (1), les savoir-faire techniques (2) et les schémas d'action (3) sont à remplacer par les paradigmes du praticien réflexif (4), de l'acteur social (5) et de la personne en développement (6). Cependant, un tel choix dans sa radicalité ne constitue-t-il pas un leurre ? Ceux qui proposent des points de vue nouveaux ont trop souvent tendance à rejeter les points de vue « traditionnels » (même dans ce qu'ils ont de meilleur). Ainsi, par exemple, le discours actuellement dominant sur l'enseignant réflexif et l'enseignant chercheur tend à mettre au second plan, voire à mépriser, les schémas routiniers d'action. Or, il ne faudrait pas oublier qu'un excès de réflexion paralyse l'action. Un praticien réflexif est d'abord un praticien qui agit et interagit en temps réel et non après des délais de réflexion ! On pourrait tenir un tel raisonnement à propos des « savoirs », tant décriés par certains et qu'il faudrait pourtant réhabiliter dans leur essence (Develay, 1992). On peut dès lors émettre l'hypothèse de la valeur de chacune de ces conceptions du métier et considérer que chacune d'elles développe une facette du métier. Il ne s'agit pas de points de vue contradictoires mais d'approches complémentaires.

Incidentement, on a pu percevoir combien la méthode de production des objectifs et le mode d'approche aboutissaient à privilégier certains types de compétences au détriment d'autres. Ici, également, certaines méthodes sont-elles préférables à d'autres ? En 1982, Stievenart & Tourneur ont présenté dix démarches différentes pour produire des objectifs et ont montré leurs apports spécifiques et complémentaires. Dans leur sillage, on peut donc plaider a priori en faveur d'une diversité de méthodes et de sources pour définir un référentiel de compétences.

Si l'on admet que chaque paradigme met en relief une facette du métier, on en arrive à déterminer un cadre pour élaborer un référentiel général de compétences professionnelles. La figure 1 esquisse quelques points essentiels de cette articulation. Mais que vaut ce cadre ? Quels sont ses fondements ?

7.2. Vers une validation de ce cadre de référence

On peut d'abord s'appuyer sur des points de vue d'experts. Ainsi, outre les auteurs déjà cités au long de cet article, on pourrait se référer aux conceptions du métier exprimées par Altet (1994) qui distingue « le mage », « le technicien », « l'ingénieur » et « le professionnel » ; ou encore aux rôles de l'enseignant dégagés par De Peretti (1993) : personne ressource, technicien, évaluateur, chercheur, responsable de relation. Même si l'accord n'existe pas quant au choix des facettes du métier, la multi-dimensionnalité semble être reconnue par tous : l'enseignant apparaît être (devoir être) un « homme orchestre » à multiples facettes.

Un deuxième type d'argumentation est fondé sur les besoins sociétaux nouveaux et sur les exigences nouvelles posées à l'école. Pour répondre aux besoins actuels prioritaires de formation des jeunes, on a besoin d'enseignants qui puissent

1. transmettre des savoirs clés qui donnent du sens ;
2. organiser l'apprentissage des compétences de base ;
3. faire acquérir des procédures automatisées ;
4. éveiller des chercheurs ;
5. dynamiser des citoyens engagés et critiques ;
6. accompagner des personnes en développement.

Adoptant une argumentation de ce type (1993-d), j'ai ainsi montré que l'école de demain ne pourra sans doute remplir ses nouveaux rôles que si, dans des équipes éducatives, un nombre suffisant d'enseignants vise le développement de ces diverses compétences chez leurs élèves, fût-ce en se spécialisant dans des complémentarités.

Enfin, troisième argument, ces diverses dimensions du métier sont reconnues par les enseignants eux-mêmes. Ainsi, une enquête de l'OCDE menée auprès d'enseignants français de tous niveaux a permis de dégager les 12 qualités premières des enseignants, telles que ceux-ci les perçoivent eux-mêmes (Altet, 1993). Nous les citons ici en les groupant selon les 6 paradigmes précédemment dégagés.

1. – Connaissance de la discipline et des matières enseignées.
 - Savoirs pédagogiques et didactiques.
 - Savoirs psychologiques et sociologiques sur l'élève.
 - Connaissance du système éducatif et culture générale.
2. – Les savoir-faire pédagogiques en classe, savoir conduire une séance, savoir communiquer, gérer un groupe, expliquer, évaluer.
3. – Le savoir-s'adapter au niveau du public, de la classe, de l'institution.
4. – Capacité à réfléchir sur ces pratiques, à se remettre en cause, à prendre du recul.

5. – Passion, enthousiasme, dynamisme.
6. – Les savoir-communiquer avec les élèves, mais aussi avec les collègues, les parents, l'extérieur.
 - Relation bienveillante, écoute, empathie.
 - Ouverture, créativité, humour et équilibre personnel.
 - Les savoir-devenir, évoluer, s'engager dans un processus permanent de formation, s'auto-former et innover.

Une remarque cependant : dans cette enquête, les enseignants du primaire accentuaient davantage les qualités personnelles et relationnelles ; les enseignants du secondaire mettaient en relief les savoirs. Mais le plus intéressant, c'est que, au delà des accents spécifiques, tous reconnaissaient ces diverses dimensions comme étant toutes importantes et constitutives de la « professionnalité » de l'enseignant.

7.3. Vers plus d'intégration

Nous venons de développer un cadre général pour un référentiel de compétences professionnelles. Il faut encore étoffer celui-ci en produisant des listes structurées de compétences. En fait, de telles listes existent pour quasi chaque paradigme (Paquay, 1993-c). Fondre celles-ci en une seule liste structurée ne va pas sans risques. On peut craindre que la combinaison de tous les paradigmes ne constitue un mélange détonant ou au contraire un amalgame incohérent et insipide !

En effet, non seulement, par définition, un paradigme privilégie-t-il certains types de compétences et en oblitère-t-il d'autres. Mais le type de formulation et le type de représentation du métier diffèrent et sont parfois antinomiques. Des points de vue normatifs ne s'articulent pas sans tension avec des points de vue autonomisants. L'approche analytique du paradigme comportementaliste (2) est complémentaire sans doute de l'approche globale et développementale du paradigme personnaliste (6). Mais de là à fondre des listes de compétences dans un même ensemble, il y a un pas qui frôle l'incohérence !

L'essentiel n'est sans doute pas d'atteindre une liste de compétences unique et structurée. Pour autant que la valeur de chacune des facettes du métier soit reconnue, le référentiel-cadre que nous venons d'établir peut être utilisé comme révélateur pour analyser des programmes ou des parcours de formation. Il peut constituer une référence constante pour tout qui conçoit, structure, organise ou évalue des programmes généraux ou des parcours individuels de formation (fût-ce le sien propre). Pour éviter les incohérences, il importe de tendre vers plus d'intégration...

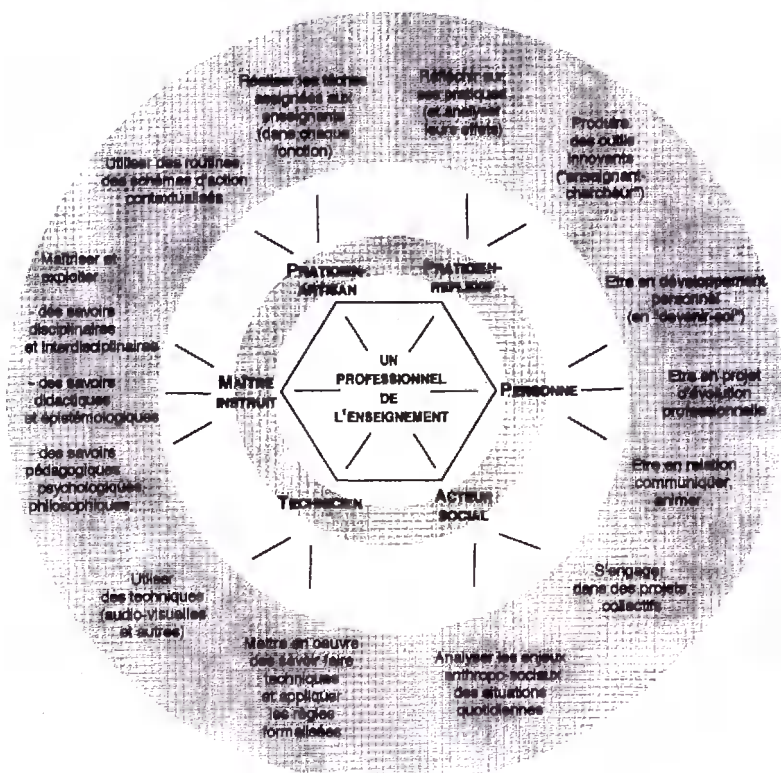


Figure 1. Un cadre pour définir un référentiel de compétences professionnelles.
Intégration de six paradigmes

(L. Piquay, U.C.L., 1994)

Intégration... Mot à la mode ? Solution miracle ? Ou terme fourre-tout qui cache souvent des différences d'interprétation ? Il ne s'agit pas ici de l'intégration qui consiste à incorporer les points de vue divergents dans une homogénéité simplifiante, ou dans des compromis boiteux. Il s'agit au contraire de la prise en compte des divers pôles et du renforcement de leur interdépendance dans leurs tensions dialectiques. Intégration... ! C'est l'élaboration d'un programme qui ait sens parce que les compétences partielles sont articulées dans des objectifs terminaux d'intégration (De Ketele, 1990). C'est aussi l'intégration constructive des moyens et surtout des personnes aux sens dégagés par De Peretti (1989). Dans le cadre de la problématique de cet article, intégrer des paradigmes signifie sans doute : reconnaître l'intérêt des compétences et des stratégies privilégiées selon chaque paradigme ; mettre en évidence leurs complémentarités et leurs interactions ; reconnaître les tensions entre pôles, neutraliser celles-ci dans leur pouvoir destructeur et les valoriser dans leur potentialité innovatrice ; renforcer les articulations, les liens entre les composants des systèmes et dispositifs mis en place ; viser la cohérence des parcours ; chercher les synergies dynamisantes... Mais une telle intégration est vivante ; elle évolue ; elle est à construire continuellement par chacun et, dans chaque établissement, elle peut renforcer les complémentarités créatrices.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abraham, A. (1984) (Éd.). *L'enseignant est une personne*. Paris : Éditions E.S.F.
- Altet, M. (1993). *La qualité des enseignants. Rapport sur les séminaires d'enseignants* (OCDE, CERI, DEP9, CREN). Université de Nantes, 39 p. + annexes.
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants. Analyse de pratiques et situations pédagogiques*. Paris : PUF, 254 p.
- Anderson, L.W. (1986). La formation des maîtres en fonction des compétences attendues. In : Crahay, M. & Lafontaine, D. (Éd.), *L'art et la science de l'enseignement*, Bruxelles : Labor, 365-385.
- Baillauguès, S. (1990). *La formation psychologique des instituteurs*. Paris : PUF, 299 p.
- Barbier, J.M. (1985). Analyser les démarches de recherche. Enjeux et impasses de la recherche en formation. *Éducation permanente*, 80, 103-123.
- Barbier, J.M. (1991). *Elaboration de projets d'action et planification*. Paris : PUF, 288 p.
- Bayer, E. (1986). Une science de l'enseignement est-elle possible ? In Crahay, M. & Lafontaine, D., *L'art et la science de l'enseignement*. Bruxelles : Labor, 483-507.
- Beillerot, J. (1991). La recherche, essai d'analyse. *Recherche et Formation*, 9, 17-31.

- Bélair, L. (1993). L'évaluation d'une pédagogie différenciée en formation des maîtres : un programme alternatif de formation conjointe. In : Bordeleau, L.-G., Brabant, M., Cazabon, B., Desjardins, F. & Leblanc, R. (Eds), *Libérer la recherche en éducation*, tome 2, 327-338.
- Beumier, Ph. (en préparation). *La médiation du corps pour « communiquer et exister face à la classe »*. Un dispositif de formation pour dynamiser un enseignant novice. Nivelles : École Normale Catholique du Brabant Wallon.
- Biron, M.F., Verschaeren, B. & Watthee, M. (1993). L'émergence du sujet d'un travail de fin d'études. In : Paquay, L. et coll (Ed.), *Le travail de fin d'études, creuset de la recherche dans l'action*, 2^e partie, *Les cahiers de la formation*. n° 5 (FOCEN, Rue des postes, 101, Braine-le-Comte, Belgique.), 93-113.
- Bolsterli, M., Cifali, M., Dandelot, M., Holzer, P., Perrenoud, Ph. & Snoeckx, M. (1991). *Le nouveau parcours de formation des enseignants primaire : à propos de la collaboration entre les Études pédagogiques de l'Enseignement primaire et la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation*. Genève : Études pédagogiques de l'Enseignement primaire et Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, rapport inédit.
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue Française de Pédagogie*, 94.
- Bourgeois, E. (1991-a). L'analyse des besoins de formation dans les organisations. Un modèle théorique et méthodologique. *Mesure et évaluation en éducation*, 14 (1), 17-60.
- Bourgeois, E. (1991-b). La formation continue des enseignants et la crise de l'enseignement. *Recherche en Éducation, Théorie et pratique*, (6), 25-30.
- Brunet, L., Dupont, P. & Lambotte, X. (1991). *Satisfaction des enseignants ?* Bruxelles : Labor, 182 p.
- Bussière, L. (1994). Renouvellement de la formation des enseignants et des enseignantes. *Vie Pédagogique*, 89, 10-11.
- Calderhead, J. (1992). Conceptualisation et évaluation de la formation professionnelle des enseignants. *Recherche et formation*, 11, pp. 51-63.
- Carbonneau, M. (1993). Modèle de formation et professionnalisation de l'enseignement : analyse critique des tendances nord-américaines. *Revue des Sciences de l'Éducation*, XIX, 1, 33-58.
- Carbonneau, M. & Hétu, J.-C. (1991). Écoles associées et formation par la pratique. *Recherche et formation*, 10, 153-164.
- Charlier, E. (1989). *Planifier un cours, c'est prendre des décisions*. Bruxelles : De Boeck.
- Chemin-Verstraete, M., Lehon, G., & Paquay, L. (1993). *Pratiques interdisciplinaires de formation initiale d'enseignants, à l'École Normale Maternelle, à l'École Normale Primaire et en intersections* (Diffusion : ICADOP, rue de Sotriamont, 1, B-1400 Nivelles), 72 p.
- Clark, C.M. & Lampert, M. (1986). Quel savoir sur l'enseignement pourrait être utile aux maîtres ? Quelques réflexions inspirées des recherches sur les aspects cognitifs des processus d'enseignement. In : Crahay, M. & Lafontaine, D., *L'art et la science de l'enseignement*. Bruxelles Labor, 185-198.

- Cohen, R. & Despagne, N. (1976). La formation pédagogique et psychosociologique à l'IFPP. *Les Sciences de l'Éducation*, IX (2-3), pp. 95-118.
- Crahay, M. (1986). Hommage à G. De Landsheere. In : Crahay M. & Lafontaine, D., *L'art et la science de l'enseignement*. Bruxelles : Labor, 9-26.
- De Ketele, J.M. (1984/1991). Vers une redécouverte de l'identité de la pédagogie expérimentale. *Pédagogies*, n°2, 7-38.
- De Ketele, J.M. (1990). Lutter contre l'insignifiance... ou la question du « quoi évaluer » ? *Bulletin de l'ADMEE*, 90.3, 2-6.
- De Landsheere, G. (1976). *La formation des enseignants demain*. Tournai : Casterman, 297 p.
- De Peretti, A. (1989). Projet éducationnel moderne et formation des enseignants. *Enjeux. Revue de didactique du français*. 17, 13-34.
- De Peretti, A. (1993). *Controverses en éducation*. Paris : Hachette, 380 p.
- Develay, M. (1991). Questions de formation. *Les Cahiers pédagogiques*. 297, oct. 1991
- Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement. Pour une épistémologie scolaire*. Paris : ESF, 163 p.
- Donnay, J. & Charlier, E. (1990). *Comprendre des situations de formation. Formation des formateurs à l'analyse*. Bruxelles : De Boeck, 188 p.
- Dupont, P. (1982). *La dynamique de la classe*. Paris : PUF, 239 p.
- Dupriez, V. (1993). École, parole et violence. *Le Soir*, 23 novembre 1993.
- Florence, J. (1993). *Évaluation de 10 ans de fonctionnement de maîtres de stage en éducation physique*. Louvain-la-Neuve : U.C.L., Institut d'Éducation Physique.
- Fourez, G. (1985). *Pour une éthique de l'enseignement des sciences*. Bruxelles : Éd. « Vie Ouvrière » (Chapitres sur « la conception des programmes » et sur « la formation sociale à l'école »).
- Fourez, G. (1990). *Éduquer. École, Éthique, Société*. Bruxelles : De Boeck, 219 p.
- Fourez, G. (1991). L'école pour quoi faire ? Pour qui ? En vue de quoi ? Pourquoi ? Louvain-la-Neuve : *Actes des États généraux de l'enseignement*, 23 p. (À paraître dans la revue « Enjeux »).
- Gauthy, P. (1993) Organiser les stages didactiques en partenariat avec des écoles fondamentales en rénovation. In : Chemin-Verstraete, M., Lehon, G., & Paquay, L. (1993). *Pratiques interdisciplinaires de formation initiale d'enseignants, à l'École Normale Primaire*. (Diffusion : ICADOP, rue de Sotriamont, 1, B-1400 Nivelles) Doc. DPF-93.06.
- Grootaers, D. (1991). Former des praticiens-chercheurs. *Pédagogies* n° 3 (« formation des adultes »), 49-62.
- Grootaers, D. & Tilman, F. (1991). Un professeur en forme, un professeur en formation. *La Revue Nouvelle*, (1), 93-104.
- Grootaers, D. Liesenborghs, J., Dejemeppe, X. & Peltier, M. (1985). Les chantiers de l'École normale, *La Revue nouvelle*, 9, 189-198.
- Hetu, J.-Cl. (1991). Le savoir d'expérience ; perspective holistique et intimité. Montréal : Université de Montréal (Communication au Congrès de Sciences de l'Éducation, Ottawa, 30 octobre 1991)

- Holborn, P., Wideen, M., Andrews, I. (1992). *Devenir enseignant*. Montréal : les Éditions Logiques, 2 tomes.
- Honore, B. & Bricon, D. (1982). *Former des enseignants. Approche psychosociologique et institutionnelle*. Toulouse : Privat.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants*. Lausanne : Delachaux & Niestlé, 339 p.
- Huberman, M. & Perrenoud, Ph., (1987). *Reconstruction de la formation des enseignants primaires. Sept principes de base*. Genève : Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation.
- Huberman, M. & Jaccard, J. (1992). *Le séminaire « journal »*. Genève : FAPSE (Document du cours de « pédagogie générale »).
- Kennedy, M.M. (1987). *Inexact Sciences : Professional education and the development of expertise*. Michigan : Paper of the National Center for Research for Teacher Education, 37 p.
- Le Boterf, G. (1993). *Quelle évaluation de l'investissement en formation continue ?* Communication au congrès de l'ADMEE, Lyon, 20 septembre 1993.
- Lemosse, M. (1989). « Le professionnalisme » des enseignants : le point de vue anglais. *Recherche et formation*, 6, pp. 55-66.
- Lentz, F., Frenay, M. & Meuris, G. (1991). Application d'un modèle multidimensionnel à l'étude du soi professionnel de l'enseignant. *Pédagogie*, 1, 39-60.
- Liesse, C. (1993). *Aller à l'école, est-ce pouvoir devenir soi ?* Communication au colloque de l'Association d'Analyse Transactionnelle et Éducation, Anger, 29 mai 1993.
- Malgaive, G. (1990). *Enseigner à des adultes : travail et pédagogie*. Paris : PUF, 287 p.
- Marc, P. (1991). Le poids du regard de l'évaluateur appelle l'implication du maître dans sa formation. In : Weiss, J. (éd), *L'évaluation, problème de communication*. Cousset (Fribourg) : Delval, 41-53.
- Meirieu, Ph. (1988). Vers une formation par la résolution de problèmes professionnels. *Les Cahiers Pédagogiques*, n° 269.
- Meirieu, Ph. (1989). *Proposition pour les IUFM*. Document ronéotypé.
- Mommen, E. (1992). *Un projet pour le mouvement pédagogique. Un métier collectif, pour une école de la démocratie et pour des savoirs utiles*. Bruxelles : CGE, 88 p.
- Morin E. (1986). *La Méthode : Tome III - « La Connaissance de la Connaissance /1 »*. Paris : Seuil.
- Paquay, L. (1991-a). La formation méthodologique des futurs enseignants. Quelques conditions pour un transfert des « savoirs méthodologiques » à leur pratique professionnelle. In : Jonnaert, Ph. (Éd.), *Les didactiques, similitudes et spécificités*. Bruxelles : Plantyn, 283-320.
- Paquay L. (1991-b). Un cadre d'analyse : les travaux de fin d'études au carrefour des fonctions de production, de formation et d'évaluation. In : Paquay, L., Delory, C. et coll., *Les travaux de fin d'études. Cadre problématique, pistes et outils. Les cahiers de la formation*. n° 1, (FOCEN, Rue des postes, 101 Braine-le-Comte, Belgique.), 20 p.
- Paquay, L. (1991-c). Pour une formation implicative des futurs enseignants. In : Weiss, J. (Éd.), *L'évaluation, problème de communication*. Cousset (Fribourg), Suisse : Delval, pp. 55-62.

- Paquay, L., (1993-a). Le travail de fin d'études, clé de voûte d'une formation initiale d'enseignants-chercheurs ? In : H. Hensler, H. (Éd.), *La recherche en formation des maîtres. Détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation* ? Sherbrooke : Éd. du CRP (diffusion : Éditions ESKA), 195-232.
- Paquay, L. (1993-b). Démarches de résolution de problèmes. D'un exemple de « recherche dans l'action » à des modèles généraux. In : Paquay, L. et coll. (Éd.) (1993). *Le travail de fin d'études, creuset de la recherche dans l'action* ? 2^e partie, *Cahiers de la Formation* n°5, (Braine-le-Comte, FOCEN, 101 rue des Postes), pp. 55-78.
- Paquay, L. (1993-c). Compétences professionnelles de base à développer en tant qu'enseignant. *L'école fondamentale*, 113 (2), 74-88.
- Paquay, L. (1993-d). Quelles priorités pour une formation initiale des enseignants ? *Pédagogies*, 6, 113-151.
- Parmentier, Ph. (1992). Former à la conception et au développement d'un projet de formation. Un exemple d'accompagnement des mémoires dans la licence en éducation pour la santé. In : Paquay, L. et coll (Éd.). *Le travail de fin d'études, creuset de la recherche dans l'action*, 2^e partie, *Les Cahiers de la Formation*. n° 5 (FOCEN, E. N, Rue des postes 101, Braine-le-Comte, Belgique.), 37-54.
- Perrenoud, Ph. (1982). La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage. Essai sur les effets indirects de la recherche en éducation. *Éducation et recherche*, 4 (2), 199-212.
- Perrenoud, Ph. (1988). Formation à l'évaluation : entre idéalisme béat et réalisme conservateur. In : Gather-Thurmer, M. & Perrenoud, Ph., *Savoir évaluer pour mieux enseigner. Quelle formation des maîtres ?* Genève : publications du service de la recherche sociologique, cahier n° 26, 115-131.
- Perrenoud, Ph. (1990). *Le rôle d'une initiation à la recherche dans la formation de base des enseignants*. Actes du colloque « la place de la recherche dans la formation des enseignants », 25-27 octobre 1990, Paris : INRP (pp. 91-112).
- Perrenoud, Ph. (1992). *L'articulation théorie-pratique dans la formation des maîtres*. Communication au colloque du Réseau REF, Sherbrooke, 8-9 octobre 1992.
- Perrenoud, Ph. (1993). Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. *Revue des Sciences de l'Éducation*, XIX, 1, 59-76.
- Québec (1992). *La formation à l'enseignement secondaire général. Orientations et compétences attendues*. Québec : Ministère de l'Éducation, 35 p.
- Québec (1994). *La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire. Orientations et compétences attendues*. Québec : Ministère de l'Éducation, 34 p.
- Quivy, R., Ruquoy, D. & Van Campenhoudt, L. (1989). *Malaise à l'école. Les difficultés de l'action collective*. Bruxelles : Éd. Fac. Univ. Saint-Louis, 161 p.
- Rogers, C. R. (1966). *Le développement de la personne*. Paris : Dunod.
- Saint-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Montréal : Presse de l'Université de Montréal, 112 p.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner*. New-York : Basic Books.

- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Serres, M. (1991). *Le tiers-instruit*. Paris : Gallimard/Éd. Bourin (collection Folio).
- Stievenart, M. & Tourneur Y. (1982). *Dix méthodes pour produire des objectifs éducatifs*. Mons : Université de Mons.
- Stordeur, J. (1987). Pour des stages... facteurs d'une autre formation. In : Meirieu, P. & Rouche, N. et 40 enseignants, *Réussir (à) l'école. Des enseignants relèvent le défi*. Bruxelles : Vie ouvrière ; Lyon : Chronique sociale, pp. 38-41.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : les Éditions Logiques, 474 p.
- Tardif, M. (1993). Savoirs et expérience chez les enseignants de métier. In : Hensler, H. (Éd.), *La recherche en formation des maîtres. Détour au passage obligé sur la voie de la professionnalisation ?* Sherbrooke : Éd. du CRP (diffusion : Éditions ESKA), 195-232.
- Trousson, A. (1992). *De l'artisan à l'expert. La formation des enseignants en question*. Paris : CNDP Hachette.
- Van Campenhoudt, L. (Éd.) (1991). *Les transformations du contexte socio-culturel et normatif de l'école*. Bruxelles : Centre d'études sociologiques des Facultés universitaires Saint Louis. Rapport présenté à la Fondation Roi Baudoin, 47 p.
- Van der Maren, J.M. (1993). *La recherche peut-elle avoir un rôle dans la formation professionnelle des enseignantes et des enseignants ?* In : Hensler, H. (Éd.), *La recherche en formation des maîtres. Détour au passage obligé sur la voie de la professionnalisation ?* Sherbrooke : Éd. du CRP (diffusion : Éditions ESKA), 87-108.
- Vaniscotte, Fr. (1992). La recherche en éducation et la formation des enseignants. Le rôle de l'ATEE. *European Journal of Teacher Education*. 15, (1/2), 1992.
- Wagner, M.C. (1988). *Pratique du micro-enseignement, une méthode souple de formation des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- Wideen, M. (1992). Devenir enseignant, qu'est-ce que cela veut dire ? In : Holborn, P., Wideen, M., & Andrews, *Devenir enseignant*. Montréal : les éditions Logiques, pp. 25-37.
- Yerles, P. (1991). Opérateur d'un « art de faire » didactique. In : Jonnaert, Ph., *Les Didactiques. Similitudes et spécificités*. Bruxelles : Plantijn, 108-116.
- Zeichner, K.M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34 (3), 3-9.

FORMER LES ENSEIGNANTS PRIMAIRES DANS LE CADRE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION : LE PROJET GENEVOIS*

Philippe PERRENOUD

Résumé. La création d'une filière entièrement universitaire pour la formation des maîtres primaires dans le cadre de la faculté de psychologie et de sciences de l'éducation de Genève est considérée par les instances genevoises comme une hypothèse forte compte tenu du défi posé par nos sociétés européennes.

Naturellement, le développement de l'universitarisation de la formation enseignante est un mouvement global où ce qui est visé est la professionnalisation de la fonction enseignante. Car c'est sans aucun doute au sein de l'Université qu'il est possible de concilier une formation théorique de haut niveau avec une démarche clinique articulant théorie et pratique.

Abstract. The creation of an all university channel for primary school teacher training within the departments of psychology and sciences of education which has been considered by the Genevan authorities constitutes a strong hypothesis from the viewpoint of the challenge to education raised by our European societies.

Indeed the involvement of the university in teaching is a global movement in which the professionalization of teaching is at stake. This professionalization is most likely to be achieved if this university training combines a top-level theoretical training with a clinical process joining theory and practice.

Alors que la France s'est orientée vers les IUFM, structure universitaire spécifique, d'autres pays francophones vont vers l'universitarisation de la formation des enseignants primaires par d'autres chemins. En Suisse, pays fédéraliste, chacun des vingt-trois systèmes éducatifs cantonaux pourvoit à la formation de ses propres enseignants. Dans la plupart des cas, on connaît encore le régime de l'École Normale, mais il est question d'aller partout vers des Hautes écoles pédagogiques, relevant de l'enseignement supérieur (post baccalauréat) mais n'appartenant pas à l'Université.

* Une première version de ce texte a paru en allemand, sous le titre "Die Ausbildung des Primarlehrkräfte an der Universität. Neue Perspektiven der Lehrerbildung in Genf", *Beiträge zur Lehrerbildung*, 1993, n° 2, pp. 139-152. Ce numéro, parce qu'il traitait de la formation des enseignants en Suisse romande, a été exceptionnellement traduit intégralement, sous le titre "La formation des enseignants en Suisse romande et au Tessin" (*Beiträge zur Lehrerbildung*, 1993, n° spécial en français). J'ai actualisé et complété la version française, pour tenir compte des événements survenus jusqu'en juin 1994.

À Genève, la situation est différente. Les instances concernées par la formation des enseignants primaires travaillent depuis 1992 à la création d'une filière entièrement universitaire, dans le cadre de la *Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation*. Il s'agirait d'une licence de sciences de l'éducation avec mention « Enseignement », obtenue en quatre ans, qui comporterait une année commune à toutes les orientations, puis un second cycle de trois ans, avec une forte articulation théorie-pratique. Cette hypothèse a été, depuis septembre 1993, affinée par un groupe-projet composé d'une douzaine de personnes, six émanant de la Faculté, six autres étant détachées par l'enseignement primaire pour cette mission. Ce groupe a proposé fin juin 1994 un projet de plan d'études, assorti d'un projet de contrat de partenariat acceptable tant par l'administration scolaire que par l'université, qui règle les modalités de l'articulation théorie-pratique (stages dans les classes et les écoles, contribution des praticiens à la formation initiale) et de la concertation à long terme sur les orientations du métier d'enseignant et de la formation.

La décision définitive reste à prendre avant fin 1995, à l'issue d'une ultime période de consultation et de négociation. Il y a beaucoup d'inconnues et la toile de fond (crise budgétaire, récession économique) n'est guère propice à l'innovation. On ne peut donc décrire ici que l'état d'un chantier encore à ciel ouvert. Il peut être intéressant cependant de saisir la façon dont les problèmes sont posés, puisque Genève s'apprête à s'engager dans une voie différente de celle que vont sans doute suivre les autres cantons suisses, et qui s'éloigne aussi des IUFM français.

Pourquoi aller vers une licence en quatre ans, dans le cadre d'une Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation ? Sans doute parce que la création d'une Haute école pédagogique ne représenterait pas, à Genève, un saut qualitatif sans précédent ; ce serait plutôt une nouvelle façon de nommer la formation actuelle. Mais ce n'est pas la raison principale : je tenterai de montrer que l'implantation de la formation des maîtres dans une Faculté de sciences de l'éducation est, sinon la seule, du moins façon la plus exigeante d'articuler la théorie et la pratique.

I. UN SYSTÈME DIFFÉRENT DEPUIS LONGTEMPS

À Genève, l'Université contribue depuis des décennies à la formation des enseignants primaires. En 1933, le Conseil d'État décidait d'une formation en trois ans : une année de stages et remplacements ; une année d'études théoriques ; une année d'études et d'activités pratiques.

L'année d'études théoriques était prise en charge par l'*Institut Jean-Jacques Rousseau*, rattaché à la *Faculté des Lettres* depuis 1929, qui deviendra *École autonome* (dès 1970), puis *Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation* (FPSE) dès 1975.

Soixante ans plus tard, presque sur le même modèle, la formation, de niveau « maturité + 3 ans », est assurée conjointement par deux institutions : d'une part un établissement appartenant au Département de l'Instruction publique, les *Études pédagogiques de l'enseignement primaire* (EPEP), d'autre part la *Section des sciences de l'éducation* de la FPSE. Qu'on ne se méprenne pas : il ne s'agit pas d'envoyer les étudiants d'une école normale traditionnelle suivre quelques cours en sciences de l'éducation. La formation est assumée selon un **partenariat** qui fonctionne depuis longtemps, au gré duquel la *Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation* assume le tiers de la formation initiale, essentiellement en seconde année, au gré d'un cursus de trois ans :

- la **première année** offre des stages, des remplacements, des cours de culture générale orientés vers la maîtrise des programmes scolaires ;

- la **seconde année** comporte sept cours de premier cycle en sciences de l'éducation (par exemple développement de l'enfant, sociologie de l'éducation, pédagogie générale, relations interpersonnelles, didactique) et des modules spécifiquement destinés aux futurs enseignants (journal des stages et remplacements de première année et séminaire de recherche, cours sur les relations famille-école) ; en début d'année scolaire, avant le début de l'année académique, il y a un *stage de compagnonnage* ;

- la **troisième année** comporte des stages, des cours de didactique des disciplines, des séminaires sur des thèmes transversaux (gestion de classe, évaluation) et des modules de formation personnelle (théâtre, vidéo, créativité littéraire, etc.).

À l'issue de leur formation, les candidats reçoivent un **brevet** qui leur permet d'enseigner dans les écoles enfantines et primaires genevoises, et depuis 1990, à la faveur d'accords intercantonaux, dans les degrés équivalents des autres cantons romands. La part universitaire de la formation est reconnue par un titre académique spécifique, le *Certificat d'études pédagogiques*. Mais surtout, elle leur assure un nombre d'unités de valeurs approchant du minimum requis pour une demi-licence en sciences de l'éducation. Immédiatement ou plus tard, les brevetés peuvent donc poursuivre leurs études jusqu'à la licence, ce que font nombre d'entre eux.

Depuis des années, en pratique, l'obtention du brevet assure un poste. Cette garantie d'emploi n'est possible qu'au prix d'une très forte sélection à l'entrée de la formation : ne sont admis qu'un quart, parfois moins encore, des titulaires de maturité qui se présentent au concours. Le nombre d'admis est fixé en fonction du nombre prévu de postes vacants trois ans plus tard.

Dans le contexte suisse et européen, le système genevois de formation des maîtres primaires a été longtemps en avance. Aujourd'hui, il n'est nullement en faillite, les enseignants primaires genevois sont bien formés et à la qualité de leur formation initiale s'ajoute, depuis une quinzaine d'années, un effort intensif de formation continue, tant à l'Université (pour tous ceux qui poursuivent des études jusqu'à la licence, voire au-delà) que dans de nombreux services de didactique créés par l'enseignement primaire (français, allemand, mathématique, informatique, évaluation, appui, enfants non francophones par exemple), qui collaborent souvent avec la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Alors, **pourquoi changer ?** Trois raisons se sont conjuguées : une dynamique interne, en faveur d'une plus forte articulation théorie-pratique ; le mouvement global, en Suisse et en Europe, vers l'universitarisation de la formation des maîtres primaires ; de nouveaux défis pour l'enseignement, la professionnalisation nécessaire du métier, seule alternative à sa prolétarianisation.

II. VERS UNE AUTRE ARTICULATION THÉORIE-PRATIQUE

Depuis 1986, les partenaires genevois de la formation des maîtres (institutions de formation, administration scolaire, associations d'enseignants et de formateurs) ont, à travers divers groupes de travail, tenté de faire le point et d'esquisser une nouvelle étape. Au centre du débat : **l'articulation théorie-pratique**. Certes, les maîtres en formation passent beaucoup de temps dans les écoles – remplacements, stages, recherches – et ils suivent de nombreux cours de didactique des disciplines, de gestion de classe et de sciences de l'éducation. Mais l'intégration de ces apports n'est plus suffisante en regard des conceptions contemporaines de la formation des enseignants, en partie parce que les deux institutions qui interviennent ont des territoires relativement distincts. Il serait faux de dire que l'une se limite à une formation pratique, l'autre à une formation théorique : depuis les années 1960, à tout le moins, la formation théorique (et non seulement méthodologique) a trouvé sa place aux Études pédagogiques, au côté des remplacements et des stages. Et la Faculté de

psychologie et des sciences de l'éducation s'est préoccupée d'envoyer les étudiants sur le terrain, pour des recherches, des expériences en didactique ou en évaluation, et d'encadrer la théorisation de leur pratique (journal, démarches cliniques). Il ne s'agissait donc pas, en 1987, de préparer une révolution, mais de rendre la démarche d'aller et retour entre le terrain et la réflexion plus intensive, plus continue, plus méthodique, plus cohérente. Pour cela, il fallait reconstruire entièrement le **parcours de formation**, en conjuguant tout au long des trois ans les apports des deux institutions. Cette réflexion a abouti à un projet de restructuration du curriculum en modules de quatre à huit semaines ayant pour cadre, **en alternance**, d'une part des écoles et des classes, d'autre part des cours-séminaires ou des ateliers ; durant ces moments de « théorisation », la tâche prévue n'était pas de suivre un curriculum préétabli, mais plutôt de préparer et d'exploiter les choses vues, faites, ressenties durant les stages. On a envisagé également des modules de temps partagé, une partie de la journée ou de la semaine en classe, l'autre en atelier. Ces modules ou séquences de modules auraient été assumés par une équipe de formateurs appartenant aux deux institutions concernées.

Le parcours ainsi imaginé sur trois ans a réuni un large consensus parmi les partenaires de la formation initiale, ce qui a amené à la question suivante : comment assurer la cogestion d'une formation intégrant aussi étroitement, durant trois ans, les apports de deux institutions qui, en dépit d'une collaboration de soixante ans, ont conservé des structures et des fonctionnements distincts :

- d'un côté un établissement relevant d'une administration scolaire, qui encadre fortement des maîtres en formation considérés comme des élèves (contrôle serré des horaires, des présences, peu d'autonomie dans le parcours) ; de l'autre une faculté dont les étudiants gèrent assez librement leur parcours grâce à un système d'unités capitalisables introduit dès les années 1970 ;

- d'un côté une gestion administrative (direction, inspection), avec un pouvoir fort sur les formateurs ; de l'autre une gestion participative et collégiale, respectueuse de la liberté académique des professeurs ;

- d'un côté, une institution appartenant à l'enseignement primaire, dont l'unique vocation est de former ses maîtres ; de l'autre une Faculté comportant deux sections (psychologie et sciences de l'éducation) offrant de nombreux programmes à des publics divers, en formation initiale et continue ;

- d'un côté une institution qui sélectionne fortement ses étudiants sur concours (de 25 à 75 admissions par an pour plusieurs centaines de candidats), de l'autre une Section de sciences de l'éducation qui réunit dans de nombreux cours les maîtres en formation et les autres étudiants,

parmi lesquels des étudiants sans maturité, admis sur dossier, souvent plus âgés, et de nombreux professionnels (enseignants, cadres, éducateurs, infirmières, travailleurs sociaux, formateurs d'adultes) faisant (ou achevant) une licence de sciences de l'éducation à des fins de formation continue ou de promotion professionnelle ;

- d'un côté un établissement définissant ses propres normes, maître de sa sélection, de ses modes d'évaluation et de certification ; de l'autre une Faculté contrainte par des règles d'ouverture à tous les titulaires d'une maturité, de standardisation des titres, d'équité dans l'organisation des examens ;

- d'un côté un petit établissement (quelques dizaines de formateurs, au maximum deux cents élèves), seul de son espèce, capable d'une certaine souplesse, fonctionnant souvent dans l'informel ; de l'autre une section prise dans une Faculté accueillant environ 1 200 étudiants (600 en sciences de l'éducation) et une université en accueillant 12 000, régies par des textes et des procédures garantissant transparence et égalité de traitement.

Faut-il s'étonner que le mariage de ces deux institutions se soit heurté à des obstacles, dès lors qu'on a songé à les amener à une collaboration presque quotidienne ? Certes, toute opération de renforcement d'un partenariat menace des pouvoirs, des territoires, des intérêts acquis, et représente un enjeu pour les personnes en place. Mais cette réalité, plus facilement perceptible, ne doit pas masquer les différences dans les cultures et les structures respectives des organisations en présence.

Reste un fait : alors que le nouveau parcours de formation avait fait l'unanimité, la question de savoir comment le gérer en co-responsabilité a débouché sur une impasse, et un blocage du processus de réforme. Pour en sortir, après un an de piétinement, l'ensemble des partenaires est arrivé à la conclusion que le nouveau parcours n'était réalisable qu'en créant une institution nouvelle, unique responsable de la formation.

Dans les cantons où il est aujourd'hui question de transformer l'École normale en Haute école pédagogique, il suffira d'aller chercher des compétences universitaires dans les Facultés, comme le font les écoles d'ingénieurs-techniciens, de soins infirmiers ou de travail social. À Genève, l'héritage historique donnait moins de degrés de liberté, puisque les professeurs de sciences de l'éducation, impliqués dans la formation des maîtres depuis longtemps, appartiennent à une Faculté qu'il n'entendaient pas abandonner pour créer un institut indépendant. Les partenaires sociaux ne voulaient pas davantage d'une régression de la forma-

tion des enseignants en termes de niveau académique : aujourd'hui la formation initiale donne pratiquement accès à une demi-licence en sciences de l'éducation et il est, depuis plusieurs années, question d'aller graduellement vers la licence.

C'est pourquoi plusieurs hypothèses intéressantes ont été écartées : ni une Haute école pédagogique indépendante, ni un Institut rattaché au Département de l'instruction publique ne constituaient une réponse, puisqu'ils plaçaient à nouveau devant la difficulté de construire un parcours très intégré géré en co-responsabilité par deux institutions et exigeant une collaboration étroite de deux corps de formateurs. La Section des sciences de l'éducation, après deux ans de blocage, n'était pas prête à maintenir une formule dont chacun percevait les limites. Elle a donc franchi le pas et proposé l'ouverture, au sein de la Faculté, d'un nouveau curriculum de licence en sciences de l'éducation, orienté vers la préparation à l'enseignement primaire. Cette proposition, après un an de concertations, de débats parfois très vifs, de pétitions adressées au parlement, d'interventions dans la presse, est devenue l'hypothèse forte de la majorité des acteurs. Deviendra-t-elle la nouvelle structure de formation des maîtres à Genève ? L'avenir le dira.

Ce débat sur les structures ne devrait pas faire perdre de vue l'essentiel : l'organisation n'est qu'une armature sous-tendant un parcours de formation. Et ce dernier n'a d'intérêt que s'il favorise l'articulation théorie-pratique et la construction des compétences dans l'esprit des étudiants.

III. LE MOUVEMENT GLOBAL VERS L'UNIVERSITARISATION

Depuis 1990 environ, un mouvement général se dessine en Europe en faveur d'une « universitarisation » de la formation des maîtres primaires. Il survient à temps pour renforcer la dynamique genevoise, mais il traduit d'autres préoccupations. Pour en identifier précisément les moteurs, il faudrait une étude comparative fine, tant les situations nationales et régionales sont diverses. On peut cependant esquisser quelques enjeux majeurs.

La tertiarisation des sociétés développées contribue à faire de l'enseignement un métier « comme les autres ». Les métiers de l'humain, de la relation, de la prise en charge de personnes se sont diversifiés très fortement, des professions de la santé au travail social, en passant par toutes sortes de métiers de soins, d'intervention, de thérapie ou de

conseil. La société civile se dissocie parallèlement de l'État, une partie des relations éducatives échappent au service public et deviennent marchandes. Il devient de plus en plus difficile de considérer la profession enseignante comme un sacerdoce laïc et sa formation comme un monopole d'État. En ce sens, l'universitarisation est un retour à une situation modale, la profession enseignante rejoint les professions de niveau universitaire, sans statut spécial.

Les systèmes éducatifs ont, parallèlement, toutes les raisons de se distancer de la logique d'autoreproduction qui, longtemps, a gouverné la formation des maîtres, en particulier au primaire. Durant plus d'un siècle, à partir de l'instauration de la scolarité obligatoire, les systèmes scolaires ont formé leurs maîtres, l'administration scolaire et ses cadres exerçant sur la formation une influence sans égale dans les autres métiers. Cette « formation-maison » se justifiait lorsque le contrôle idéologique et la volonté de normaliser les pratiques l'emportaient sur la recherche des compétences. Aujourd'hui, on discerne ses effets pervers : uniformité des profils de qualification et des systèmes de pensée, diffusion de l'esprit bureaucratique dès la formation initiale, souci de la carrière et de la sécurité de l'emploi, protectionnisme et faible capacité d'innovation.

Dans le cadre de l'intégration européenne, et aussi en réponse à la crise, on cherche à assurer l'équivalence des diplômes à l'échelle internationale et, à travers elle, une mobilité accrue des personnes. Lorsqu'un système éducatif forme son propre personnel enseignant en fonction de ses besoins prévisibles, il doit en effet affronter deux écueils :

- des erreurs régulières de planification, inévitables en période de variations démographiques, liées non seulement aux fluctuations de la natalité, mais à des mouvements migratoires encore moins prévisibles, qui conduisent à de coûteuses alternances de pénuries et de pléthores d'enseignants qualifiés, sans régulation par le marché de l'emploi ;

- des tensions fortes, chaque année, entre l'administration scolaire, les institutions de formation, les associations professionnelles et les étudiants potentiels, puisque l'emploi se joue dans les concours d'accès à la formation plutôt qu'au moment de l'arrivée sur le marché du travail.

On assiste également, presque partout, à un rapprochement des statuts et des revenus des maîtres primaires et secondaires. Si la profession n'est pas unanime sur ce point, il lui semble au moins nécessaire, pour conserver son unité et donc sa force dans les négociations salariales, d'accepter un amenuisement des hiérarchies internes. D'autre part, l'évolution des programmes, des didactiques, de la gestion des établisse-

ments rend de moins en moins acceptable l'idée que la formation des maîtres doit être proportionnée à l'âge de leurs élèves ! Développer l'intelligence et la personnalité d'enfants de cinq ans n'apparaît pas moins qualifié, à la lumière des sciences humaines, que d'enseigner la philosophie au niveau du baccalauréat à des élèves fortement sélectionnés, même si ce ne sont pas les mêmes compétences, ni le même équilibre entre compétences didactiques d'une part, maîtrise de savoirs disciplinaires de l'autre.

Ce mouvement s'alimente aussi à une volonté de **revalorisation de l'enseignement primaire**. « *Moins qu'un canari !* » dit lapidairement J.A. Tschoumy (1991), dénonçant l'insouciance des sociétés qui exigent des institutrices maternelles et des maîtres primaires qui éduquent leurs enfants moins de qualification que celle des vétérinaires qui soignent leurs canaris. Sur ce point, les représentations sont encore fort contradictoires et une partie des parents pensent toujours qu'avec un peu d'instruction et de bon sens, n'importe qui est capable d'enseigner au primaire. Ces idées ne sont plus dominantes, parce que les parents attendent de plus en plus de l'école, et parce qu'une fraction croissante d'entre eux font aussi partie des « nouvelles classes moyennes », soucieuses de faire reconnaître leur statut.

Ces diverses raisons concourent au transfert de la formation des enseignants primaires vers des institutions de type universitaire, indépendantes de l'administration scolaire, pratiquant une moindre sélection à l'entrée, mais ne garantissant aucun emploi à leurs diplômés, comme dans les autres domaines. Des institutions ne préparant peut-être pas aussi étroitement que les Écoles normales à intérioriser les normes et les habitudes d'un système particulier, mais permettant une plus grande polyvalence, donc une mobilité professionnelle (vers d'autres métiers de prise en charge) et géographique (vers d'autres systèmes scolaires).

IV. DE NOUVEAUX DÉFIS POUR L'ENSEIGNEMENT

Ces divers mouvements ont un point commun : ils n'ont pas de rapport direct avec la qualité de l'enseignement. Certes, l'universitarisation de la formation des maîtres primaires représente une élévation du niveau formel de qualification. Est-ce une garantie d'efficacité accrue dans l'action pédagogique ? Il n'en ira de la sorte que si les transformations renforcent vraiment les compétences professionnelles dans la salle de classe. Et c'est là qu'on revient à l'articulation théorie-pratique.

Le choix qui s'esquisse à Genève est à cet égard assez clair : ce n'est pour élargir d'abord leur culture générale qu'il s'agit de former les maîtres à l'Université. Certes, les acquis liés à la maturité fédérale ne suffisent pas tout à fait pour maîtriser tous les aspects du curriculum formel. Mais c'est surtout parce que les programmes de l'école primaire font, plus que ceux du secondaire postobligatoire, une large place à l'éducation physique, au dessin, à la musique, aux activités créatrices. Si l'on veut former un maître généraliste, polyvalent, il ne suffit pas qu'il manifeste un bon niveau en français, allemand, mathématique, sciences, histoire et géographie, telles que ces disciplines sont enseignées au niveau du lycée. Il n'est pas nécessaire pour autant de demander aux futurs instituteurs un complément de formation en Faculté des lettres ou des sciences, sauf si on leur offre des cours adaptés à leurs besoins. En ce sens, l'universitarisation voulue à Genève ne consiste nullement à calquer la formation des maîtres primaires sur celle des professeurs du secondaire, fût-ce avec de moindres exigences académiques, par exemple une demi-licence de mathématique ou d'histoire. Derrière ce choix, une double évaluation :

- dans l'enseignement obligatoire, la forte spécialisation des professeurs n'est ni indispensable, ni convaincante ; toutes les réformes de l'école moyenne butent sur le fractionnement des horaires, la guerre des territoires, la difficulté de travailler par projet ou en équipe pédagogique, la prédominance des savoirs sur les personnes ; il n'apparaît pas utile d'encourager cette tendance dans le primaire, alors que l'enseignement secondaire en mesure peu à peu les effets pervers ;

- la formation pédagogique des enseignants secondaires apparaît souvent assez légère au regard de l'évolution des publics auxquels ils sont confrontés ; elle ne figure certainement pas un modèle dont l'enseignement primaire rêve de se rapprocher.

De façon générale, toutes les réflexions contemporaines sur l'éducation (par exemple Bourdieu et Gros, 1989) mettent l'accent sur les **compétences transversales** (capacité de raisonner, d'argumenter, de communiquer, d'anticiper, de négocier, d'apprendre, de s'adapter, de se mettre en question, d'imaginer, de changer) plutôt que sur l'accumulation de savoirs vite dépassés. Enseigner, c'est de moins en moins donner des cours ou des leçons, c'est plutôt aménager des situations propices au développement et à la construction de concepts, de méthodes et de connaissances transférables. Le rôle de l'enseignant doit changer, la gestion de classe, la relation, l'évaluation formative, la différenciation, la diversification des approches et des modes de travail en classe deviennent des ressources majeures. Et même dans les didactiques des disciplines, les connaissances académiques ne sont rien sans capacités de planifica-

tion, d'invention, de régulation des situations d'apprentissage. Seuls les professeurs travaillant avec des élèves âgés, fortement sélectionnés, acquis sans réserve au projet de formation, peuvent penser que la maîtrise des savoirs disciplinaires dont témoigne l'enseignant suffit pour en susciter la construction dans l'esprit de ses élèves.

Une formation en sciences de l'éducation met l'accent sur ce qui fait la spécificité du métier d'enseignant aujourd'hui : la transposition didactique, la construction de conditions et de situations d'apprentissage et de développement diversifiées pour des élèves différents. Cette reconstruction des enjeux, à travers les mouvements d'école active aussi bien que grâce à la recherche en éducation, n'est pas étrangère à la faveur actuelle de l'universitarisation. Mais ces idées ne trouvent d'écho dans la société que parce que les systèmes éducatifs sont confrontés à des défis nouveaux. Il ne s'agit plus seulement, comme il y a un siècle, de sortir de l'école en sachant lire, écrire et compter. Pour survivre au XXI^e siècle, il faudra en savoir bien davantage, non seulement pour s'adapter aux technologies nouvelles et aux restructurations constantes et rapides des tâches professionnelles, mais pour participer aux décisions, dans des ensembles politiques de plus en plus vastes, complexes, multiculturels, interdépendants ; ou tout simplement pour conduire sa vie quotidienne et préserver son autonomie face à l'informatique, à la génétique, aux maladies et au système de santé, au droit, à la sécurité sociale, au système bancaire, aux assurances, à l'administration, etc. Lorsque les gouvernements modernes se fixent pour objectif d'amener 80 % d'une génération au niveau du baccalauréat, ils assignent au système éducatif des ambitions sans précédent. Ils lui demandent une efficacité nouvelle : il ne suffit plus d'instruire ceux qui ont toutes les chances de leur côté. Il faut atteindre tout le monde, les moins motivés, les réfractaires, ceux qui ne doivent à leur milieu familial et à leur classe sociale aucune familiarité préalable avec les savoirs et les modes de fonctionnement de l'école. Or ces ambitions – lutte contre l'échec scolaire – s'affirment dans un monde où il devient plus difficile d'enseigner, compte tenu de l'évolution des familles, des savoirs, de l'autorité, de l'urbanisme, de l'immigration, de la consommation. Aujourd'hui, dans une grande ville, une bonne partie des enseignants ont affaire à des élèves appartenant à divers groupes ethniques ou nationaux, parlant des langues différentes ; ils sont confrontés à des élèves dont le pouvoir de résistance et de négociation est important, qui vivent parfois dans des conditions très dures, celles des grands ensembles et des banlieues. Il n'est pas nécessaire que se conjuguent drogue, violence, prostitution et grande pauvreté pour que la tâche des enseignants soit difficile ! Il s'agit donc d'être plus efficace, alors même que les conditions de l'enseignement se transforment et changent la nature du métier.

Pour aller dans cette direction, **deux voies** sont ouvertes (Vonk, 1992 ; Perrenoud, 1993 d) : l'une consiste à parier sur les technologies, la fabrication de curricula, de didactiques, de moyens d'évaluation de plus en plus sophistiqués, mis en œuvre par des enseignants de moins en moins autonomes. Les pratiques pédagogiques seront alors pensées, planifiées, guidées par un corps de spécialistes, ceux que Chevillard a appelé la *noosphère*, la sphère de ceux qui pensent l'enseignement : spécialistes des objectifs, du curriculum, des méthodes d'apprentissage, des moyens d'enseignement, des techniques d'évaluation, des didactiques livrées « clés en main », des technologies éducatives et des didacticiels sophistiqués. C'est ce qu'on peut appeler la voie de la « **prolétarianisation** » du corps enseignant. Le mot est fort ; il figure entre guillemets, parce que la prolétarianisation de métiers du tertiaire n'est incompatible ni avec un revenu décent, ni avec une formation universitaire. Ce qui la caractérise, c'est la **dépossession de l'autonomie professionnelle** au profit d'un groupe de spécialistes de l'ingénierie pédagogique et didactique.

La seconde voie consiste au contraire à renforcer l'autonomie et la responsabilité individuelles et collectives des enseignants, en leur donnant les moyens d'assumer l'un et l'autre. C'est la voie de la **professionnalisation** (Bourdoncle, 1991, 1993 ; Carbonneau, 1993 ; Cifali, 1991 a ; Huberman, 1986, 1989, 1991 ; Labaree, 1992 ; Lemosse, 1989 ; Perrenoud, 1993 a, b & c, 1994 b). Elle passe sans doute par une formation de haut niveau. Mais l'allongement de la durée des études et leur transfert à l'université ne suffit pas. L'enjeu est de former des « **praticiens réfléchis** » (Schön, 1983, 1987 ; Clift, Houston & Pugach, 1990 ; Gather Thurler, 1992), des professionnels capables de repenser leur métier, leur façon de penser et d'agir tout au long de leur cycle de vie, seul, en équipe, ou encore dans le cadre d'un établissement, d'un réseau, d'une association ou d'une formation continue.

V. LES VRAIS PROBLÈMES

Les dés ne sont pas jetés. On parle beaucoup de professionnalisation, mais les signes de prolétarianisation s'accroissent, avec la dégradation de la condition enseignante et l'hyperdéveloppement de la *noosphère*. Le projet genevois s'oriente résolument vers la professionnalisation, parce que la recherche en sciences de l'éducation conduit aujourd'hui à reconnaître la complexité du métier d'enseignant, l'impossibilité de préparer à toutes les situations possibles, que ce soit à travers des recettes normalisées ou des théories scientifiques. L'enseignement est un métier

régulièrement confronté à l'échec, mu par un projet auquel l'apprenant résiste (Cifali, 1986), condamné au bricolage (Perrenoud, 1983) et à l'urgence (Huberman, 1983). Un métier dont la seule issue est une préparation intensive à l'identification et à la résolution de problèmes en situation d'incertitude, de stress, de forte implication personnelle. Pour cela, une formation théorique de haut niveau ne suffit pas. Il faut, dès le début une démarche clinique (Cifali, 1991 b ; Perrenoud, 1993 c) articulant théorie et pratique dans un va-et-vient incessant, tout au long du parcours. Là est le véritable défi. Il présente trois facettes complémentaires.

a) La première est d'ordre théorique : pour construire un tel parcours, il faut mobiliser toutes les connaissances et intuitions disponibles sur la construction des compétences professionnelles, l'articulation des savoirs savants et des savoirs d'expérience, la réflexion dans et sur la pratique ; or ce champ est en pleine évolution, les mises en relation avec les travaux sur la métacognition, la sociologie du travail ou l'épistémologie des savoirs quotidiens sont à peine amorcées (Perrenoud, 1993 e).

b) La seconde touche à l'identité de l'Université ; si elle n'est pas capable d'assumer une formation professionnelle sans déchoir, l'Université considérera cette tâche comme une annexe peu glorieuse, un service à la communauté plutôt qu'une occasion de faire progresser les connaissances ; le débat est ouvert en sciences de l'éducation ; j'ai tenté ailleurs (Perrenoud, 1993 b) de montrer que, dans un champ fondé sur le travail interdisciplinaire, la référence aux pratiques et aux systèmes de formation est le principal dénominateur commun des sciences de l'éducation, la source de leur identité spécifique, leur unique rempart contre les tentations disciplinaires ; dans cette perspective, en prenant en charge la formation des maîtres, une Faculté de sciences de l'éducation sert ses intérêts primordiaux en même temps qu'elle contribue à l'évolution du métier d'enseignant vers plus de professionnalisation.

c) La troisième concerne les modalités concrètes de l'articulation théorie-pratique, autrement dit les pratiques de formation, donc la formation des formateurs ; et les dispositifs de formation, parmi lesquels la collaboration de formateurs universitaires et de praticiens œuvrant dans le terrain ; dans ce domaine, à partir de la tradition ancienne des maîtres de stages et des expériences nouvelles de formateurs de terrain ou d'écoles associées (Bélair, 1991 ; Carbonneau et al., 1991, 1992), il appartient à l'Université de concevoir et de négocier un contrat global de partenariat avec le système scolaire genevois, et des contrats spécifiques avec des écoles et des enseignants.

VI. L'ÉTAT DU PROJET

À partir de ces lignes directrices, le groupe-projet a tenté de construire un parcours de formation à la fois novateur et réaliste, en fonction d'un ensemble d'objectifs orientés vers la professionnalisation (Groupe-projet, 1994, p. 34) :

Objectifs généraux de la formation

a. Maîtriser le métier d'enseignant tel qu'il est défini par la société et les systèmes éducatifs

Enseigner est un métier qui s'exerce dans le cadre d'une organisation publique ou privée à laquelle il appartient de prescrire les finalités de l'enseignement et de structurer le cursus, souvent de définir de façon plus ou moins détaillée des programmes et des horaires plus ou moins contraignants, parfois de proposer ou d'imposer des démarches didactiques et des moyens d'enseignement. La formation doit préparer à respecter les cahiers des charges fixés par les organisations scolaires tout autant qu'à faire évoluer le métier vers davantage d'autonomie et de responsabilité. On visera donc à former des professionnels capables de penser et d'agir de façon autonome et responsable à partir d'objectifs généraux et de principes éthiques aussi bien que de tenir compte de la définition sociale et institutionnelle des finalités et des modalités de l'enseignement.

b. Savoir réfléchir sur sa pratique

La formation visera à former des praticiens capables d'analyser leur action et de l'infléchir au gré de l'expérience. Cette compétence s'acquiert par un certain rapport théorique à l'expérience dès le début de la formation initiale. Cette dernière tendra à leur donner les moyens d'analyser chaque situation, d'identifier les obstacles et les problèmes, de construire et d'adapter les solutions. Cette orientation suppose non seulement une capacité d'analyse et de décision, mais également des attitudes : prise de risques, capacité de reconnaître ses erreurs, de demander de l'aide.

c. Maîtriser les disciplines à enseigner et leurs didactiques

Le but de la nouvelle formation est de faire passer les étudiants de la maîtrise personnelle des connaissances et des savoir-faire disciplinaires à leur mise en œuvre en situation didactique et leur appropriation active par les élèves. Cela suppose une familiarisation avec les contenus d'enseignement conçus comme élaborations complexes, historiquement constituées, contraintes par le système d'enseignement. Puis l'appropriation de concepts, de savoirs et de savoir-faire relevant des didactiques des disciplines aussi bien que d'approches pluri- ou interdisciplinaires.

d. S'approprier les sciences humaines comme base d'analyse des situations éducatives

Les savoirs accumulés par les sciences humaines ne peuvent prétendre guider pas à pas la pratique pédagogique. Ils constituent en revanche une référence essentielle :

- au stade de la planification didactique globale, de la préparation de séquences particulières, de l'adoption d'un mode de gestion de classe, de modalités d'évaluation, etc. ;
- au moment de l'analyse et de l'interprétation de l'expérience permettant la régulation de l'action sur le vif ou son ajustement différé en présence de situations analogues

e. Savoir concevoir, construire et gérer des situations d'apprentissage et d'enseignement

Le rôle des enseignants est de favoriser les apprentissages des élèves, leur développement – intellectuel, psychique, moral, social, physique – et la construction de leur identité, dans le sens des objectifs de l'institution scolaire aussi bien que des projets personnels des apprenants. Pour y parvenir, il s'agit de maîtriser les processus d'enseignement : s'approprier les savoirs disciplinaires, savoir planifier des progressions, faire des leçons ou des cours, construire des séquences didactiques, gérer un groupe, évaluer, négocier avec les parents et les collègues, etc. Mais la valeur de ces moyens se juge au niveau des destinataires, les élèves. Se centrer sur l'apprenant, c'est s'intéresser à ses processus d'apprentissage, ses modes d'appropriation de la connaissance, ses acquis, l'usage qu'il peut faire de ses connaissances.

f. Savoir prendre en compte la diversité des élèves

La diversité des apprenants est une donnée de base de toute action pédagogique. La formation préparera à comprendre et gérer cette diversité, tant au plan des systèmes de pensée et de valeur (éducation interculturelle) qu'au plan pratique (individualisation, différenciation).

g. Se sensibiliser aux dimensions relationnelles du métier

Œuvrer dans le champ éducatif, c'est apprendre à travailler sur ses émotions et affects. La formation rendra les étudiants attentifs à leurs mécanismes de défense, au poids de leur éducation et de leur histoire dans leurs attitudes et réactions, afin qu'ils prennent en compte cette dimension dans leur développement personnel. En les aidant à renforcer leur identité, à conquérir solidité et stabilité, la formation devrait permettre d'affronter la complexité, l'incertitude, les conflits, l'échec, de comprendre les dynamiques de groupes, le fonctionnement des organisations.

h. Intégrer une composante éthique à la pratique quotidienne

Enseigner, c'est concilier les objectifs de l'institution, ses propres valeurs et les projets de l'élève ; c'est respecter en tout temps la liberté de conscience et d'expression, l'identité, la sphère privée, les valeurs de l'élève et de ses proches ; c'est renoncer à toute stratégie d'enseignement, aussi « efficace » soit-elle, qui menacerait l'intégrité et le développement des personnes. La formation donnera une dimension éthique aux compétences et l'intégrera au fonctionnement en situation.

**i. Apprendre le travail en équipe et la coopération
au sein des établissements scolaires**

Aucun enseignant ne saurait à lui seul résoudre tous les problèmes. Sa formation le rendra capable de coopérer avec d'autres enseignants, avec les parents, avec divers spécialistes (psychologues, travailleurs sociaux, infirmières scolaires, par exemple). Elle le préparera à concevoir, négocier et mettre en œuvre une division du travail ou une action collective, à travailler en équipe, à participer à la vie de l'établissement, à gérer des projets communs.

j. Assumer un rapport critique et autonome aux savoirs

La formation des enseignants à l'Université favorisera une prise de distance par rapport à l'institution scolaire, aux contenus et modalités de l'enseignement. Elle visera, comme toute autre formation universitaire, à donner les moyens d'une interrogation autonome et critique des savoirs, des valeurs et des institutions.

Le parcours permettant d'atteindre ces objectifs est conçu comme une combinaison d'unités de formation (UF) de deux types, les unes dites compactes, les autres filées. Elles se distinguent selon leur organisation horaire.

Les UF **filées** courent tout au long d'un semestre ou d'une année, à raison de deux heures ou d'une demi journée par semaine, à un moment fixé dans une grille horaire stable ; ces UF peuvent correspondre à des cours ou des cours séminaires assez classiques, qui n'ont que des liens indirects avec une expérience de terrain. Mais elles peuvent aussi prendre deux formes plus proches d'une articulation théorie-pratique, que l'on connaît dans plusieurs IUFM :

- d'une part des stages filés (par exemple d'une demi journée par semaine dans une classe ou un établissement), accompagnés d'un séminaire ;

- d'autre part des séminaires d'analyse de la pratique, d'éthique, de travail sur soi (développement personnel) ou de mise en relation des autres éléments de la formation ; ces UF ne sont pas associées à des stages, mais renvoient à l'ensemble de l'expérience de formation.

Les UF dites **compactes** ont une autre logique : elles concentrent en plusieurs semaines consécutives le travail sur une ou plusieurs thématiques présentant une certaine unité, avec deux types de semaines en **alternance** :

- des semaines de terrain, au cours desquelles l'étudiant est immergé à plein temps dans un établissement ;

- des semaines de Faculté, durant lesquelles il prépare les semaines de terrain ou en tire les leçons.

Ce fonctionnement permet une alternance rapprochée, donc un cycle court entre hypothèse, observation et analyse, ou entre planification, expérience et régulation. Les semaines de Faculté sont entièrement conçues de sorte à préparer ou exploiter le plus intensivement le travail sur le terrain. Il n'y a donc pas en principe progression programmée

dans un « texte du savoir », mais construction des connaissances et des compétences à partir du travail de terrain. Durant les semaines qu'il passe dans une école, l'étudiant a plusieurs interlocuteurs : les formateurs de terrain, enseignants expérimentés accueillant les stagiaires ; et les formateurs universitaires, eux aussi présents, moins intensivement, dans les classes et les établissements.

Les UF sont de plusieurs types (Groupe-projet, 1994, p. 26) :

Type	Définition sommaire
UF centrées sur les didactiques des disciplines	L'enseignement est organisé dans une large mesure par disciplines scolaires. Dans chacune, l'enseignant doit maîtriser les savoirs à enseigner et les démarches didactiques qui en permettent l'appropriation par les élèves.
UF centrées sur les aspects transversaux	Certains processus « traversent » les disciplines scolaires : évaluation, processus d'apprentissage, gestion de classe, métier d'élève, relations familles-école, phénomènes interculturels, etc. Même s'ils sont en partie abordés dans chaque didactique, ils exigent aussi des approches transversales.
UF centrées sur les outils et les méthodes de travail et de recherche	Centrées sur des outils conceptuels au service du métier d'étudiant, d'enseignant et de chercheur en éducation, leur but commun est de donner une première maîtrise d'instruments de communication, de planification, de recherche.
UF d'intégration des savoirs et savoir-faire, et développement de la personne	Les enseignements sont centrés sur : le questionnement éthique ; le développement personnel et interpersonnel ; la mise en relation des éléments de la formation dans la perspective d'une pratique professionnelle avec des centrations sur la complexité et les interdépendances, l'approche systémique du métier, le sens de la formation, la construction de l'identité professionnelle.
UF de stages longs	Ce sont des périodes d'immersion intensive (stage compact) ou régulière (stage filé), accompagnées d'un séminaire.

On ne développera pas ici le détail des contenus du plan de formation, qui doivent encore être négociés en automne 1994, pour être, dans le meilleur des cas, mis en œuvre progressivement dès l'année académique 1995-96. Il se peut que ce projet reste un projet...

Quoiqu'il arrive, ce type de projet peut à mon sens alimenter le débat européen sur la formation des enseignants, car le parcours proposé représente une réelle alternative à la formule IUFM aussi bien qu'à celle des hautes écoles extérieures à l'Université. Ce parcours ancre la formation dans les sciences de l'éducation, en élargissant leur vocation de sorte à concilier formation universitaire et formation professionnelle. Il établit donc une connexion directe entre recherche en éducation et formation des enseignants. Ce qui permet certes une formation des futurs enseignants à la recherche ou par la recherche (Perrenoud, 1992 a & b), mais ce qui garantit surtout la liaison entre le renouvellement des connaissances et l'évolution de la formation professionnelle des enseignants.

Le risque est évidemment que l'Université fasse ce qu'elle sait faire le mieux. Le partenariat et le parcours proposés devraient éviter les dérives vers l'académisme. Mais à moyen terme, elles ne seront empêchées que par un débat épistémologique de fond, à l'intérieur des sciences de l'éducation, entre ceux qui voient la formation des enseignants comme un service à la Cité, voire une tâche alimentaire, et ceux qui pensent que la recherche fondamentale a tout à gagner à se confronter à la complexité des pratiques enseignantes.

RÉFÉRENCES

- Altet, M. (1994), *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF.
- Bélair, L. (1991), *Une formation initiale conjointe, une innovation axée sur la pratique en milieu scolaire*, Université d'Ottawa, Faculté d'éducation.
- Bourdieu, P. & Gros, F. (1989), Principes pour une réflexion sur les contenus de l'enseignement, *Le Monde de l'Éducation*, n° 159, avril, pp. 15-18.
- Bourdoncle, R. & Louvet, A. (éd) (1991), *Les tendances nouvelles dans la formation des enseignants : stratégies françaises et expériences étrangères*, Paris, INRP.
- Bourdoncle, R. (1991), La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines, *Revue française de pédagogie*, n° 94, pp. 73-92.
- Bourdoncle, R. (1993), La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe, *Revue française de pédagogie*, n° 105, pp. 83-119.

- Carbonneau, M. (1993), Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignement : analyse critique de tendances nord-américaines, *Revue des sciences de l'éducation* (Montréal), vol. XIX, n° 1, pp. 33-57.
- Carbonneau, M. et al. (1991), *Formation des maîtres en écoles associées. Rapport d'étape 1990-91*, Montréal, Faculté des sciences de l'Éducation de l'Université de Montréal.
- Carbonneau, M. et al. (1992), *Formation des maîtres en écoles associées. Rapport d'étape 1991-92*, Montréal, Faculté des sciences de l'Éducation de l'Université de Montréal.
- Cifali, M. (1986), L'infini éducatif : mise en perspectives, in Fain, M. et al. (éd.) *Les trois métiers impossibles*, Paris, Les Belles Lettres, Confluents psychanalytiques.
- Cifali, M. (1991 a), *Caractéristiques du métier d'enseignant et compétences : enjeux actuels*, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Cifali, M. (1991 b), *Modèle clinique de formation professionnelle, apports des sciences humaines, théorisation d'une pratique*, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Cifali, M. (1994), *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*, Paris, PUF.
- Cifali, M. & Hofstetter, R. (1991), Une démarche clinique pour des enseignants ? Enjeux et actualité, *Journal de l'enseignement primaire* (Genève), n° 33, pp. 28-30.
- Chevallard, Y. (1985), *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- Clift, R.T., Houston, W. R. & Pugach, M. C (1990) *Encouraging reflective practice in Education. An Analysis of Issues and Programs*, New York, Teachers College Press.
- Gather Thurler, M. (1992) *Les dynamiques de changement internes aux systèmes éducatifs : comment les praticiens réfléchissent à leurs pratiques*, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Groupe-projet (1994), *Objectifs, structures et parcours de formation de la nouvelle option de la licence en sciences de l'éducation avec mention Enseignement*, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Huberman, M. (1983), Répertoires, recettes et vie de classe : comment les enseignants utilisent l'information, *Éducation & Recherche*, n° 1, pp. 157-177.
- Huberman, M. (1986), Un nouveau modèle pour le développement professionnel des enseignants, *Revue française de pédagogie*, n° 75, pp. 5-15.
- Huberman, M. (1989), *La vie des enseignants*, Paris, Delachaux & Niestlé.
- Huberman, M. (1991), Le professionnalisme dans l'enseignement. Avantages et contraintes, *Éducateur*, juin 1991, n° 5, pp. 20-23.
- Huberman, M. & Perrenoud, Ph. (1987), *Restructuration de la formation des enseignants primaires. Sept principes de base*, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

- Huberman, M. & Gather Thurler, M. (1991), *De la recherche à la pratique*, Berne, Lang.
- Labarée, D.F. (1992), Power, Knowledge and the Rationalization of Teaching : A Genealogy of the Movement to Professionalize Teaching, *Harvard Educational Review*, (62), n° 2, pp. 123-154.
- Lemosse, M. (1989), Le « professionnalisme » des enseignants : le point de vue anglais, in *Recherche et formation*, n° 6, pp. 55-66.
- Perrenoud, Ph. (1983), La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le hricolage, *Éducation & Recherche*, n° 2, pp. 198-212.
- Perrenoud, Ph. (1988 a), Formation à l'évaluation : entre réalisme conservateur et idéalisme béat, in Gather Thurler, M. & Perrenoud, Ph. (éd.), *Savoir évaluer pour mieux enseigner. Quelle formation des maîtres ?*, Genève, Service de la recherche sociologique, Cahier n° 26, pp. 115-131.
- Perrenoud, Ph. (1988 b), La formation des maîtres ou l'illusion du « Deus Ex Machina ». Réflexion sur les rapports entre l'habitus et la pratique, in Séminaire des sciences de l'éducation de l'Université de Neuchâtel, *La formation des enseignants en Suisse romande. Actualités, perspectives*, Cousset, Delval, pp. 47-71.
- Perrenoud, Ph. (1991 a), Le rôle d'une initiation à la recherche dans la formation de base des enseignants, in *La place de la recherche dans la formation des enseignants*, Paris, INRP, pp. 91-121.
- Perrenoud, Ph. (1991 b), *Pratiques pédagogiques et métier d'enseignant : trois facettes*, Genève, Service de la recherche sociologique & Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Perrenoud, Ph. (1991 c), Formative Schülerbeurteilung : Welcher Platz in der Didaktik ?, *Beiträge zur Lehrerbildung*, n° 3, pp. 309-329.
- Perrenoud, Ph. (1992 a), Formation des maîtres et recherche en éducation : apports respectifs, in Audigier, F. & Baillat, G. (éd.), *Analyser et gérer les situations d'enseignement-apprentissage*, Paris, INRP, pp. 339-354.
- Perrenoud, Ph. (1992 b), Le rôle d'une initiation à la recherche dans la formation de base des enseignants, *Éducation & Recherche*, n° 1, pp. 10-27.
- Perrenoud, Ph. (1993 a), Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier, *Revue des sciences de l'éducation* (Montréal), vol. 18, n° 3, pp. 59-76.
- Perrenoud, Ph. (1993 b), Former les maîtres primaires à l'Université : modernisation anodine ou pas décisif vers la professionnalisation ?, in Hensler, H. (éd.) *La recherche en formation des maîtres. Détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation ?*, Sherbrooke (Canada), Éditions du CRP, pp. 111-132.
- Perrenoud, Ph. (1993 c), La formation au métier d'enseignants : complexité, professionnalisation et démarche clinique, in Association Québécoise Universitaire en Formation des Maîtres (AQUFOM), *Compétence et formation des enseignants ?*, Trois-Rivières, Coopérative universitaire de Trois-Rivières, pp. 3-36.

- Perrenoud, Ph. (1993 d), *Le métier d'enseignant entre prolétarianisation et professionnalisation : deux modèles du changement*, Genève, Service de la recherche sociologique & Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Perrenoud, Ph. (1994 a), *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF.
- Perrenoud, Ph. (1994 b), *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan.
- Perrenoud, Ph. (1994 c), *Du maître de stage au formateur de terrain : formule creuse ou expression d'une nouvelle articulation entre théorie et pratique ?*, Genève, Service de la recherche sociologique & Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Perrenoud, Ph. (1994 d), *La communication en classe : onze dilemmes*, *Cahiers pédagogiques*, n° 326, à paraître.
- Perrenoud, Ph. (1994 e), *L'ambiguïté des savoirs et du rapport au savoir dans le métier d'enseignant*, Genève, Service de la recherche sociologique & Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Schön, D. (1983), *The Reflective Practitioner*, New York, Basic Books.
- Schön, D. (1987), *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Tschoumy, J.-A. (1991), *Moins qu'un canari ? Soudaine accélération européenne en matière de formation des enseignants*, Neuchâtel, Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques.
- Vonk, J.H.C. (1992), *Nouvelles perspectives pour la formation des enseignants en Europe*, Neuchâtel, Neuchâtel, Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques.

LA PROFESSIONNALITÉ DANS L'ENSEIGNEMENT ET LA FORMATION DES ENSEIGNANTS :

Notes sur son histoire, son idéologie
et son potentiel (1)

Tom POPKEWITZ (2)

Résumé. *Les demandes les plus récentes de réforme scolaire ont mis l'accent sur la révision du travail et de la formation des enseignants. Une rhétorique paraît centrale dans le climat actuel, celle qui est liée à la professionnalisation de l'enseignement. On peut considérer les discours publics comme non seulement un mécanisme formel pour décrire des événements, mais aussi comme servant, dans une partie de leur contexte, à mettre en relation la loyauté et la solidarité sociale avec des valeurs et des intérêts sociaux particuliers. Mon intention, dans ce débat, est de soulever des questions sur la façon dont le mot professionnalisation est utilisé dans le contexte socio-politique où s'exerce l'enseignement. En même temps, je suggère qu'il existe, dans l'enseignement, certains problèmes que la professionnalisation peut aider à résoudre. En particulier, les tensions entre modernisme et post-modernisme dans l'examen des relations de pouvoir au sein desquelles s'exercent la production professionnelle de connaissances ou de savoirs et le développement de systèmes élaborés par des spécialistes.*

Abstract. *The more recent calls for school reform have focused on a re-visioning of the work of teachings and teacher education. A central rhetoric in the current climate is related to the professionalization of teaching. We can view the public discourses as not simply a formal mechanism for describing events but as part of their context serving to align loyalty and social solidarity with particular values and social interests. My intent in this discussion is to raise questions about how the word, professionalization, is used within the social and political contexts in which teaching occurs. At the same time, I propose that there are certain issues in teaching that professionalization can address. In particular, I examine tensions of modernity and a post-modernity for considering the power relations in which the professional production of knowledge and the development of expert-mediated systems of ideas occurs.*

(1) Une version antérieure et plus développée de ce texte a paru dans *Teaching and Teacher Education*, vol. 10, n° 1, pp. 1-14, 1994. Pour une discussion plus large de ces problèmes, voir Popkewitz (1987, 1991).

(2) Tom POPKEWITZ est professeur (Curriculum and Instruction) à l'Université de Wisconsin-Madison. Le texte a été traduit par Joëlle et Jean-Luc OULHEN et revu par Raymond BOURDONCLE.

Un certain nombre de rapports américains récents, émanant du gouvernement fédéral, des états et des fondations, ont mis l'accent sur la qualité de l'Instruction publique. Des rapports antérieurs, tel que *A Nation-At-Risk*, avaient décelé une crise de l'enseignement : les enfants n'apprennent plus les savoirs de base, et une meilleure instruction est nécessaire pour maintenir le climat moral, culturel et économique de la nation. Les appels les plus récents à la réforme scolaire ont insisté sur une révision du travail et de la formation des enseignants par le biais d'un changement des conceptions pédagogiques. Les propositions de réforme font état de revendications considérables à propos des problèmes des écoles et de l'orientation que devrait prendre cette réforme. Dans ce climat, la professionnalisation de l'enseignement devient l'un des thèmes rhétoriques centraux. Il existe un souci de donner aux enseignants plus d'autonomie, de privilèges et un meilleur statut. Des expressions comme réflexion, augmentation du pouvoir et du contrôle des enseignants sont mis en parallèle avec psychologie constructiviste et apprentissage coopératif, pour parler des nouveaux rôles et conditions qui doivent présider à la réforme de l'école.

Cependant, envisager les propositions de réforme comme des plans d'action objectifs et désintéressés équivaut à obscurcir leur portée sociale et leurs implications politiques. Le discours public actuel n'est pas seulement un mécanisme formel pour décrire des événements, il fait partie de leur contexte et sert à mettre en place la loyauté et la solidarité sociale avec des valeurs et des intérêts sociaux particuliers. Les documents définissent le type de connaissance requis pour l'étude des problèmes et une structure qui permette de trouver des solutions aux problèmes d'enseignement. Dans ce bref exposé, je porterai un regard social et historique sur le sens de la professionnalisation dans l'enseignement américain. Mon intention est de soulever des questions sur la manière dont le mot professionnalisation est utilisé dans le contexte socio-politique où s'exerce l'enseignement. J'avancerai en même temps qu'il existe certains problèmes dans l'enseignement que la professionnalisation peut tenter de résoudre.

I. L'ÉCOLE ET L'EXPERTISE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Bien qu'une grande partie de la rhétorique des réformes scolaires utilise le droit et la médecine comme exemple de professionnalisme, l'historique de ces domaines n'est pas particulièrement adapté au développement professionnel des enseignants. Le débat sur le professionnalisme devrait

plutôt être centré sur l'interrelation entre les sciences sociales et la formation des professions dites d'« aide » et ce, afin d'explorer les relations de pouvoir qui régissent l'enseignement aux États-Unis. La conception de professionnels comme experts pour organiser les institutions sociales au moyen de la connaissance scientifique est apparue dès le milieu du XIX^e siècle (Bledstein, 1976). L'attrait de ces nouveaux métiers résidait dans le fait que parmi un grand nombre d'appelés, seuls quelques-uns, spécialisés par la formation et l'endoctrinement entreraient dans cette profession que tous dans la société allaient respecter.

L'autorité sociale de cette profession provient en partie de ses prétentions scientifiques et en partie de l'hypothèse selon laquelle seules quelques personnes autonomes sont susceptibles d'exercer un jugement qualifié dans leur domaine de compétence. L'idéologie de ces sciences est fondée sur le fait qu'elles sont neutres socialement et culturellement. L'histoire des sciences sociales et des sciences de l'éducation montre leur participation à des mouvements sociaux et leur rôle dynamique dans les stratégies régulatrices au moment où l'état moderne assumait ses rôles d'aide sociale (Lement, 1991 ; Popkewitz, 1984). Depuis le début du XX^e siècle, la science a apporté beaucoup de légitimité au travail sur les programmes scolaires et l'enseignement. Le débat sur le professionnalisme s'est orienté vers la rationalisation (et le contrôle) des connaissances des enseignants dans le domaine de la pratique pédagogique par le biais des stratégies issues de la recherche en éducation.

II. L'ÉMERGENCE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET LES PROBLÈMES DE GOUVERNEMENT

Dans les sciences pédagogiques naissantes de la fin du XIX^e siècle et du début du XX^e siècle aux États-Unis, il est possible de déceler certaines différences de statut et des relations de pouvoir au sein de l'éducation qui limitent l'autonomie (O'Donnell, 1985 ; Napoli, 1981). Les pédagogies scientifiques constituaient la contribution des universités américaines, alors en pleine expansion, au développement de ce nouveau rôle de gestion sociale et culturelle (Powell, 1980). Selon Edward Thorndike, psychologue qui faisait autorité dans le domaine des tests mentaux, l'esprit humain peut être mesuré avec la même précision que celle que l'on utilise en sciences naturelles ; une telle mesure dépasse les capacités des enseignants et la conception des programmes scolaires devrait être confiée aux psychologues expérimentaux (Bloch, 1987). Lorsque l'on pense à leur souci d'organiser cet enseignement de masse encore à ses débuts, il semble

rétrospectivement que ce n'est pas par hasard que les sciences expérimentales et comportementales plutôt que la psychologie de Dewey se sont implantées fermement dans les projets d'instruction (Kliebard, 1986).

Les sciences des professions d'aide ont, elles aussi, développé des théories et des méthodologies particulières qui allaient faire partie des stratégies régulant l'enseignement. On croyait que la science pouvait faire progresser les institutions sociales et économiques. Parmi les nouveaux spécialistes de la sociologie, beaucoup affirmaient que les sciences sociales pouvaient assurer un progrès matériel et social comparable à celui que les sciences de la nature avaient apporté. Les nouveaux spécialistes mettaient l'accent sur l'analyse empirique et la connaissance utile (Foucault, 1970 ; Napoli, 1981 ; Silva & Slaughter, 1984). Au centre des sciences humaines, on trouvait le problème du contrôle : on « rêvait d'une science qui rendrait la société aussi analysable, maîtrisable et réformable que le monde étudié par les sciences de la nature » (Silver, 1983).

On assistait au développement d'un langage professionnel qui affirmait sa neutralité à l'égard des intérêts industriels, commerciaux ou civiques. Le savoir professionnel, prétendait-on, décrivait la manière dont les choses fonctionnaient et la façon dont elles pouvaient être utilisées par n'importe quel groupe social dans son propre intérêt. Les premiers leaders de l'American Economic Association, l'American Sociological Society, l'American Psychological Association et plus tard l'American Political Science Association affirmaient que les sciences sociales fournissaient une aide positive au gouvernement dans sa mission de progrès humain (Silva & Slaughter, 1984).

Même si les nouveaux spécialistes affirmaient leur neutralité, les principes sous-jacents de leurs sciences sociales allaient dans le sens du maintien de la paix sociale. Les méthodes et les questions des sciences nouvelles, pensait-on, allaient apporter un progrès social au moment où les revendications des ouvriers, la dislocation rurale et le défi aux groupes sociaux dominants que représentait l'immigration européenne favorisaient la mise en place d'une éducation de masse. Dans les premières décennies du XX^e siècle, la mission principale des sciences sociales était de contribuer à réduire les conflits sociaux et d'établir des stratégies pour américaniser les divers groupes qui avaient eu accès à la citoyenneté américaine (Popkewitz, 1991).

Les sciences de l'éducation participaient concrètement à ce désir d'harmonie sociale (O'Donnell, 1985 ; Napoli, 1981). Les sciences pédagogiques réagirent directement aux préoccupations liées à l'éducation

morale et à la socialisation des masses mais elles en firent des problèmes d'attitude, d'apprentissage et de capacité des individus dans le cadre de leur interaction avec leur environnement. L'importance donnée aux différences entre individus et les méthodes en apparence objectives des sciences sociales offraient une approche séduisante aux spécialistes de l'éducation qui devaient faire face à une augmentation massive de la population, à des problèmes de désorganisation urbaine et à des problèmes liés à la diversité des populations (Franklin, 1986). Les psychologies de l'éducation évitaient les conflits sociaux en insistant sur des institutions sans classe fondées sur le mérite (3).

III. LE CONSTRUCTIVISME ET LA RESTRUCTURATION DES SCHÉMAS DE RÉGULATION

Les propositions de réforme actuelles soulignent, tout comme les psychologues de l'éducation des années 1890, l'importance d'une connaissance empirique fonctionnelle pour donner une direction aux progrès de l'enseignement (Holmes Group, 1985). Le rapport Holmes, par exemple, affirme que la réforme de la formation des enseignants « doit passer par la réalisation de la tâche complexe qui consiste à identifier les connaissances de base d'un enseignant compétent et à développer les contenus et les stratégies qui permettent de les transmettre » (p. 49). Plus loin, « les études de la vie de la classe permettent maintenant d'arriver à des conclusions convaincantes et contre-intuitives au sujet de la scolarité et de la réussite des élèves » (p. 52). Ces connaissances, pense-t-on, peuvent permettre à « la formation d'augmenter le nombre de questions de plus haut niveau que pose un enseignant ; de réduire la prépondérance du temps de parole du professeur ; de fournir des organisateurs de haut niveau, des plans et des orientations claires ; de donner aux enseignants les ressources cognitives dont ils ont besoin pour prendre des décisions pédagogiques, et pour gérer de façon productive les centaines d'interactions distinctes qu'ils auront chaque jour avec les élèves » (p. 52).

Dans ces projets de réforme, on privilégie les idées nouvelles en matière de psychologie cognitive de l'enseignement au détriment du comportementisme d'antan. Le chercheur « cognitif » réfléchit à la façon dont les enseignants pensent et raisonnent sur leurs pratiques pédagogiques.

(3) Voir Mattingly (1973). Ces conceptions peuvent être opposées aux psychologies sociales actuelles qui tentent de comprendre la subjectivité comme socialement médiatisée (voir Resnick, Levine et Teusley, 1991).

L'argument c'est que de telles recherches peuvent aider à identifier des aptitudes et des compétences particulières des enseignants, qui établiront leurs références professionnelles. Cependant, une analyse de cette littérature montre que les programmes de recherche cognitive ont tendance à amener une stratégie plus contraignante dans la régulation sociale de la vie des enseignants (Popkewitz, 1991). L'organisation des connaissances sur la pensée des enseignants apporte de nouvelles formes d'observation et de surveillance des enseignants au niveau du travail scolaire lui-même.

Les psychologies constructivistes peuvent être envisagées comme productrices d'une cristallisation de connaissances et de valeurs. Le paradoxe de cette stratégie, c'est que la rhétorique des psychologues constructivistes consiste à traiter les connaissances en tant que construites socialement ; et pourtant ses engagements méthodologiques vont dans la direction opposée. Cette psychologie suppose un monde qui sépare l'esprit de son contexte socio-historique.

Ce genre de psychologie rappelle quelque peu l'enseignement jésuite de la Contre Réforme. Les Jésuites enseignaient la littérature grecque classique comme une littérature décontextualisée. On la disait dépourvue des valeurs sociales grecques qui sous-tendaient les œuvres de l'Antiquité. Les Jésuites recontextualisaient la littérature antique en en faisant un exercice technique de lecture de texte dans lequel on pouvait superposer aux récits les interprétations catholiques de principes et de valeurs. À l'instar de l'enseignement jésuite de l'Ancien Régime, les chercheurs en pédagogie considèrent que les schémas structurés qui sous-tendent les différentes disciplines vont de soi. Les psychologies constructives envisagent les matières enseignées comme dépourvues des interprétations multiples, conflits socioculturels ou intérêts sociaux d'où émerge le savoir disciplinaire. Le problème de la pédagogie scolaire, c'est de trouver des stratégies multiples pour faire apprendre ce qui est donné comme le contenu de l'apprentissage. Les concepts et les généralisations sont traités comme des monuments permanents à la gloire du développement des progrès harmonieux de la science et de l'humanité. Les stratégies pédagogiques doivent identifier des moyens souples de faire acquérir aux enfants ces monuments appelés concepts.

Derrière les stratégies de la recherche et sa rhétorique moderniste sur le développement des enfants, la résolution des problèmes et la construction sociale des connaissances, on trouve les conceptions d'un savoir déterminé du siècle dernier : un monde sans histoire et sans intérêts sociaux contradictoires. On ignore les schémas en évolution constante et à interprétations multiples de la science, des mathématiques et des sciences

sociales. Paradoxalement une grande part du mouvement de réforme des contenus d'enseignement construit un champ disciplinaire imaginaire en construisant sa matière scolaire imaginaire.

La régulation des psychologies cognitives s'inscrit dans des stratégies de recherche différentes mais reliées entre elles. Même si le paradigme de la recherche met l'accent sur la construction sociale du savoir, il y a une réification des matières enseignées. Le contenu des matières a une forte tendance taxonomique et on le présente comme universel plutôt que dépendant du contexte historique. En outre, la rationalisation des savoirs des enseignants est une technique d'administration sociale. Lorsque les spécialistes de l'éducation pensent que le rôle de la recherche est d'identifier les connaissances de base de l'enseignement ou bien qu'elle doit décrire par le menu la vie mentale des enseignants alors, cette recherche brise les multiples interactions sociales en tâches plus détaillées et plus dénombrables.

Cependant, ces stratégies de recherche ne sont pas seulement des idées d'universitaires sur l'enseignement. La recherche est conçue comme faisant partie du programme de réforme d'initiative étatique. Les catégories et les distinctions de la psychologie constructiviste doivent être ramenées à l'école pour guider les conceptions et les pratiques des enseignants. Le but de ces systèmes régulateurs est d'aider l'individu à déterminer des besoins, des satisfactions et des savoirs. Les catégories des évaluations extérieures et les distinctions utilisées pour déterminer la compétence personnelle de enseignants doivent comprendre des moyens plus fins permettant aux enseignants de s'auto-évaluer. Lorsque le programme de recherche sur la pensée des enseignants est lié à une perspective clinique, l'objet du discours est l'individu dont on doit révéler et ordonner les intentions par une démarche empirique.

Il y a quelque paradoxe dans le fait que le désir d'accroître la liberté et l'autonomie des enseignants grâce aux sciences de l'éducation ait eu par le passé des effets pour le moins variés sur leurs responsabilités. Les nouvelles technologies ont eu tendance à encadrer davantage la vie des enseignants par un processus d'individualisation qui fait de chaque enseignant l'objet d'une surveillance incessante effectuée par eux-mêmes et par d'autres.

IV. LA NORMALISATION, LA DISCIPLINE ET LES SAVOIRS PROFESSIONNALISÉS

En ce qui concerne les régulations, je m'intéresserai à la façon dont les savoirs scientifiques des professions régulent la pratique par les catégories et les définitions de l'enseignement qu'ils construisent. Les savoirs professionnels ne sont pas seulement des savoirs qui décrivent le monde mais aussi des systèmes d'idées et de pratiques qui contribuent à la perception qu'ont les gens de leur place dans la société en tant que personne et en tant que professionnel. (Les problèmes théoriques sur la manière dont on confère de l'autorité à certains savoirs sont évoqués par Bourdieu, 1991.)

Cette structure « profonde » du savoir est une conséquence de la modernité. Les discours scientifiques des professions constituent le savoir sacré de la modernité. C'est un savoir qui va nous aider à nous saisir des systèmes abstraits qui nous placent dans des mondes qui transcendent notre environnement local et communautaire. Par exemple, nous participons à une scolarité universelle, à l'intérieur de systèmes économiques qui sont souvent mondiaux, de systèmes de protection sociale destinés à protéger notre santé, de systèmes de gouvernement par l'état dans lesquels nous sommes citoyens ; chacun de ces systèmes nous impose un ensemble d'obligations et de responsabilités par rapport à ce que nous faisons et à notre perception de nous-mêmes en tant que membres de ces systèmes de relations à distance. En même temps, le savoir professionnel fournit des stratégies grâce auxquelles notre identité personnelle se réaffirme dans une communauté pour comprendre les interactions face à face qui forment le tissu de notre vie quotidienne (Giddens, 1990).

L'intervention directe et indirecte d'experts est importante pour le « moi » moderne. Nous allons chez un psychologue pour résoudre les problèmes personnels et familiaux, nous travaillons avec un conseiller financier pour prendre des décisions concernant notre plan de retraite ou bien nous travaillons avec un psychologue scolaire pour comprendre le comportement des enfants et les stratégies d'enseignement pour la classe. En même temps, et indirectement, notre discours quotidien au sujet de la famille, du travail, des loisirs et de l'enseignement est imprégné de rationalisations scientifiques qui créent des systèmes balisés avec lesquels nous régulons nos pratiques quotidiennes. Nous parlons de nous-mêmes et des enfants avec un savoir qui nous est communiqué par des experts, nous parlons par exemple de notre enfance, de la pré-adolescence, de la motivation de l'apprenant, de l'organisation de l'école par la gestion locale à la base, ou bien nous examinons les étiquettes sur la nourriture afin de déterminer les niveaux de cholestérol.

La signification de ces connaissances professionnelles médiatrices, c'est qu'elles consacrent et normalisent ; sans émettre de jugement de valeur sur ces pratiques discursives des professions, on doit reconnaître qu'elles produisent des contraintes et des restrictions à notre individualité. Cette régulation touche non seulement les « clients », c'est-à-dire les enfants dans les écoles mais aussi les agents médiateurs eux-mêmes, c'est-à-dire les enseignants. Cette régulation concerne la façon dont les objets du monde sont construits à travers les méthodologies sophistiquées et les stratégies linguistiques qui définissent et catégorisent ce qu'est une personne à l'école et ce que doit être son rapport au monde. Lorsque nous parlons, dans le domaine scolaire, de l'individu, de l'étudiant, de l'enseignant, l'administrateur, la réussite, l'enfance, etc., ce ne sont pas « seulement » des mots mais des concepts qui font partie de systèmes de pensée qui organisent le monde de façon cognitive et cette cognition implique des sensibilités, des dispositions et des prises de position qui ont le pouvoir de former et de façonner l'identité même.

Les mots nous permettent de « voir » quels objets du monde doivent être mis ensemble ou différenciés et en même temps peuvent faire qu'il est difficile de parler de certaines « choses » voire impossibles de penser à certaines choses. Dans ce sens, l'œuvre de Michel Foucault et la recherche féministe de ces dix dernières années nous aident à comprendre que les pratiques langagières sont non seulement représentatives des choses du monde mais constituent des éléments importants de la construction du monde.

J'ai tenté jusqu'ici de centrer le débat sur la professionnalisation en tant que dynamique dans le développement d'institutions créatrices de nouvelles formes de régulation sociale. Il faut considérer les sciences de l'éducation comme partie intégrante de ce processus de régulation sociale. Ces formes de régulation ont de multiples avantages :

1. elles ont favorisé une certaine mobilité sociale ;
2. elles ont apporté des systèmes de régulation par le biais de l'expression de certaines façons d'agir, de parler et de « voir » le monde (sur l'histoire de la professionnalisation et des idées dans l'éducation américaine, voir Franklin, 1986 ; Kliebard, 1986).

La professionnalisation a des conséquences directes non seulement pour les élites et leurs clients, mais aussi pour les travailleurs au niveau le plus bas de l'organisation des hiérarchies de l'enseignement surtout occupé par des femmes. Les réformes du début du siècle destinées à augmenter la professionnalisation des enseignants par le biais de l'efficacité ont, sans doute, protégé des emplois mais ont aussi réduit la responsabilité des enseignants dans le contenu des programmes scolaires et accru la

surveillance et le contrôle de leur travail par d'autres personnes (4). Les efforts actuels de réforme dans le sens de la professionnalisation de l'enseignement risquent de diminuer l'éventail des responsabilités et la part de conceptualisation de l'enseignant. Nous remarquons, par exemple, que les efforts destinés à améliorer les relations de travail risquent en fait de conférer aux enseignants un statut différentiel en conflit avec les normes de la qualité professionnelle (Smylie, 1992). En même temps, le mouvement de réforme a produit des initiatives nouvelles permettant aux enseignants de maîtriser leur espace de travail (5).

V. LA PROFESSIONNALISATION ET LES IDÉES POST-MODERNISTES SUR LE SAVOIR

Tout au long de cet essai, j'ai toujours envisagé les pratiques professionnelles en tant que pratiques sociales. Je me suis spécifiquement attaché aux problèmes de savoir qui sous-tendent la création de systèmes de savoir par des spécialistes pour lesquels l'école constitue une institution primordiale. J'ai évoqué ces préoccupations pour concevoir la pédagogie comme une science qui produit et reproduit des mondes sociaux et une identité sociale. Je pose le problème de l'enseignement ainsi dans le but de faire ressortir les problèmes de pouvoir qui sont indissociables des pratiques institutionnelles.

Révision du projet des Lumières

À ce stade, je souhaite évoquer brièvement une manière de reconstruire la notion de professionnalisation qui la replace dans la tradition socio-intellectuelle dont elle est issue, je veux parler des Lumières en Europe. Je maintiens l'usage du mot professionnalisme de façon rhétorique pour rendre explicites les tensions qui s'inscrivent dans les savoirs de l'éducation véhiculés par des spécialistes. En même temps, dans les débats professionnels sur l'enseignement et la formation des enseignants, je veux privilégier les traditions de scepticisme et d'esprit critique vis-à-vis des vérités établies. Grâce à l'expression « Lumières », j'évoque une

(4) Pour les réformes contemporaines, voir Popkewitz, Tabachnick et Wehlage (1982), particulièrement le chapitre sur l'enseignement technique. Voir aussi Ginsburg (1987).

(5) On peut en trouver des exemples dans le travail de M. Brennan, S. Kemms, J. Gore, J. Ladwig et J. Smyth en Australie ; K. Zeichner, S. Nofke et J. Kincheleoe aux États-Unis.

tradition qui croit en la raison et la rationalité pour améliorer les conditions du monde. Les « Lumières » représentent également une philosophie politique qui accordait aux gens une responsabilité publique dans l'organisation de leurs propres vies. Dans ce contexte, les écoles deviennent une institution éducative importante pour l'accomplissement de ce but social. L'objectif était de produire un citoyen éclairé mais comme je l'ai indiqué plus haut, la production de ce citoyen entraînait des relations de pouvoir dont les effets ont amené de nouvelles formes de régulation et de gestion.

Les mouvements majeurs de la philosophie du XX^e siècle, de la sociologie du savoir, des études culturelles, de la sociologie, des études littéraires, de l'anthropologie et de l'histoire, ont recentré le problème des Lumières en s'intéressant à la manière dont le pouvoir s'inscrit dans le savoir. Cette remise au point a été définie de diverses façons en tant que post-modernisme, post-structuralisme et féminisme. On reconnaît que la vérité et le progrès ont des connotations multiples ; le progrès n'est jamais absolu car c'est un mouvement pragmatique qui implique des moments à la fois critiques et constructifs. Cette idée nous conduit à considérer les revendications de vérité et de progrès social comme historiquement situées, contingentes et naissant des tensions et des luttes sociales du monde dans lequel nous vivons. De plus, l'effort pour élargir le champ des possibilités humaines est toujours chargé de dangers potentiels puisque les choses que nous recherchons dans le monde se concrétisent rarement comme nous l'avions prévu.

Nous pouvons envisager la mise en question actuelle de la relation entre savoir, pratiques sociales et pouvoir comme la remise en ordre stratégique des projets intellectuels et politiques du Projet des Lumières. Ce qui est central dans cette remise en question, c'est une reconceptualisation du concept de pouvoir. Les traditions de recherche « moderniste » antérieures ont tenté d'identifier des stratégies capables de surmonter les éléments répressifs de la société et ont recherché un progrès mondial et rédempteur. Non sans quelques hésitations et désaccords, la tradition intellectuelle moderniste présupposait un progrès évolutif tandis que les chercheurs fournissaient les orientations normatives destinées à guider et diriger le changement. Les études post-modernistes déplacent leur concept clé de pouvoir d'une conception expressive vers une conception centrée sur ses utilisations ; c'est-à-dire sur les manières dont le pouvoir s'immisce dans le corps social pour produire des pratiques sociales et une identité sociale : une conception nietzschéenne de la volonté de savoir. Ces études rejettent la notion de progrès évolutif et de stratégies globales du changement et attirent davantage l'attention sur les pratiques pragmatiques capables d'interrompre les processus par lesquels le pouvoir circule dans et à travers nos subjectivités.

Comment pourrions-nous réinterpréter l'enseignement et sa professionnalisation comme partie intégrante d'une tradition post-moderniste? Dans la perspective des Lumières, l'enseignement et la formation des maîtres, maintiennent des valeurs générales et apparemment transcendantes liées aux notions de démocratie, de justice et d'égalité. Pourtant, ces valeurs sont toujours construites et reconstruites de façon contingente. Nous devons garder à l'esprit que tandis que la rhétorique de l'éducation souligne toujours des valeurs transcendantes, le langage et les pratiques sociales sont précaires, limités et ont souvent des effets contraires. De plus, la formation des enseignants et l'enseignement, maintiennent des pratiques diverses et différentielles qui inscrivent continuellement des relations de pouvoir. Le contenu des programmes scolaires, par exemple, comporte des positions philosophiques diverses et contradictoires sur la « nature » humaine, des positions politiques sur le rapport entre les gens et les institutions et des positions culturelles sur les schémas et les valeurs centrales qui orientent la dynamique sociale (Kliebard, 1986). Quelle que soit la noblesse de nos aspirations, les programmes scolaires sont construits socialement avec des limitations politiques multiples dont les effets sont liés à des relations de pouvoir à travers lesquelles nous construisons une identité.

L'un des défis de la professionnalisation, c'est de développer une tradition de pratique pédagogique qui considère la pédagogie comme ayant un double rôle : elle doit développer des compétences et c'est une forme de régulation sociale qui produit des compétences au moyen des effets des relations de pouvoir (Bernstein, 1990 ; Lundgreen, 1983). Lorsque nous nous engageons dans la tâche de construire et de mettre en œuvre un programme, ce que l'on définit comme des possibilités, peut aussi devenir des prisons.

Les matières enseignées, l'alchimie et les constructions imaginaires

La pédagogie s'occupe de la sélection, l'organisation et l'évaluation des savoirs. Par savoirs, je ne me réfère pas seulement aux « faits » et au contenu qui font partie du programme. Le langage de nos conversations sur l'enseignement, l'enfance, l'individualité et la société est bien plus qu'une « lentille » cognitive ; c'est une façon de penser, de voir, de sentir et d'agir dans le monde. Dans ce sens, nous considérons les actes d'enseignement comme des formes de régulation sociale ; à partir du nombre total de phénomènes, on opère des choix pour imposer des limites à l'interprétation, pour classer et pour distinguer ce qui est significatif et lié ; et en même temps, les limites définissent ce qui devrait être occulté.

Voici un exemple précis : nous pouvons considérer les matières scolaires comme ce que le sociologue français Pierre Bourdieu a appelé une « alchimie », la réorganisation de phénomènes en passant d'un système de pratiques à une autre forme (Bourdieu, 1991). L'alchimie, c'est le passage d'un espace social (e.g. : la physique) à un autre (e.g. : la physique à l'école) ce qui présuppose un changement dans l'organisation mentale mais ne reconnaît pas ce changement dans l'espace social.

Lorsque nous envisageons la construction d'une matière enseignée comme une alchimie, nous pouvons commencer à voir les matières scolaires comme imaginaires – sans base dans le monde en dehors de l'école. Ce qui est introduit dans les écoles, ce n'est pas ce que font les savants, les mathématiciens, les écrivains ou les artistes. Ici, nous pouvons, je pense, rapprocher Bourdieu du sociologue britannique, Basil Bernstein (Bernstein, 1990). Bernstein parle de la reformulation des matières enseignées en « matières imaginaires » et « pratiques imaginaires ». La pratique qui consiste à choisir les savoirs scolaires implique un processus de reconceptualisation et de reformulation des savoirs. Les sciences et les mathématiques, par exemple, sont transformées en savoirs scolaires au moyen d'un processus d'appropriation sélective, de relocalisation et de refocalisation qui réorganise les matières scolaires. Le résultat final c'est quelque chose qui est différent de ce qui a été emprunté.

Le principe de reformulation semble évident, mais il se perd dans les débats sur les matières scolaires. L'éducation établit de façon rhétorique la nature sacrée de la science, des mathématiques, des sciences sociales et autres en mettant des étiquettes et en déterminant des catégories de savoirs. On parle dans les manuels scolaires de concepts et d'informations sur la science, les mathématiques, etc. Mais ces catégories de la science et des mathématiques sont remaniées dans leurs contextes pédagogiques nouveaux afin d'être conformes aux règles de l'école qui n'ont pas grand chose à voir avec les domaines disciplinaires d'origine. La syntaxe, le lexique et les références de la pédagogie séparent les pratiques de recherche de la science des déterminismes sociaux qui sont véhiculés par les pratiques disciplinaires. Les enseignants parlent de « comment aider les autres à apprendre », planifier un cours, enseigner un concept, évaluer les devoirs des élèves, ou comprendre leurs progrès. Leur science s'adresse à « de petits groupes coopératifs » ou à des « groupes entiers ». Les reformulations pédagogiques sont dissimulées dans les pratiques discursives de l'école, le cérémonial et le rituel (tels que le fait d'être assis dans un laboratoire de science avec tout un matériel, d'écrire des formules mathématiques à la craie sur un tableau, ou bien de lire les manuels intitulés « physique »).

C'est ici que nous pouvons explorer avec plus de force les qualités régulatrices du discours pédagogique à deux niveaux de la vie sociale. L'un d'eux, la matière imaginaire, instaure un ordre moral au moyen de règles d'ordre et des relations qui établissent des priorités et des valeurs dans le monde. Cet ordre moral est à la fois un préalable et une condition à la transmission des compétences au cours des pratiques d'enseignement. Certaines vérités qui garantissent et améliorent le bien-être de la vie sociale sont promues par le biais de l'inscription de ce qui est communément admis comme problèmes, questions et réactions dans la pratique de la classe.

Cependant, on trouve aussi la signification de la pédagogie à un deuxième niveau. Les principes organisateurs du programme scolaire sont censés enseigner aux individus qui ils sont et ce qu'ils sont dans leur monde – nous pourrions définir cet apprentissage comme une partie de la formation de l'identité. L'organisation cognitive des programmes doit être liée au développement des besoins, des désirs, des sensations. Lorsqu'un enfant apprend une matière scolaire, il apprend aussi ce que l'on « ressent » lorsqu'on se sent intelligent, comment relier cette intelligence à des mouvements du corps et à la parole et il apprend à se sentir compétent au cours d'une conversation qui dépasse souvent le cadre de l'école.

Si je prends un exemple spécifiquement américain comme la retransmission télévisée d'une audience du Congrès sur la nomination de Clarence Thomas à la Cour Suprême, nous pouvons comprendre comment l'apprentissage scolaire implique des dispositions pour apprendre, des sensibilités et une conception du monde et du « moi ». Thomas a été accusé de harcèlement sexuel par une ancienne employée. Cette audience télévisée est devenue l'un des spectacles télévisés les plus prisés l'année dernière. Aussi bien Thomas que son employée, Anita Hill sont des Afro-américains et ont vécu à la campagne dans un milieu pauvre. Tous deux avaient bénéficié de bourses d'étude pour étudier le droit à l'Université de Yale, l'alma mater du président Bush et de bon nombre de sénateurs présents à l'audience. Tous deux ont fait appel pour témoigner en leur faveur, à des personnes qui avaient, elles aussi, fréquenté cette Université d'élite. En écoutant l'audience, il apparaissait clairement qu'il ne s'agissait pas d'un simple drame du harcèlement sexuel sur le lieu de travail. Les participants se comportaient (dans leurs façons de s'exprimer, leurs gestes) d'une façon identique et parlaient avec une certaine assurance tout en faisant constamment référence à leurs liens avec Yale. Cette similitude dépassait les frontières de race et de sexe. Ce qu'ils avaient appris au cours de leurs études de droit, ce n'était pas seulement des arguments juridiques. La pédagogie leur avait aussi imprimé certaines attitudes,

sentiments, expressions et des attitudes physiques qui « révélait » leur position dans le monde.

C'est bien de ce rôle de régulation des programmes que parle Foucault quand il nous suggère d'inverser la croyance traditionnelle selon laquelle le savoir, c'est le pouvoir et qu'il situe le pouvoir dans la manière dont les gens acquièrent le savoir et l'utilisent pour intervenir dans leurs affaires sociales. Il s'intéresse plus particulièrement à la façon dont l'individu est régi par l'invention de certaines formes de discours scientifique sur l'individu. Foucault a appelé cette relation : gouvernementalité, la mise en relation de schémas administratifs et socio-politiques changeants avec des comportements et des dispositions individuels. D'une certaine façon, l'intérêt de Foucault pour les effets du savoir est important pour les théories de l'éducation.

La professionnalisation des enseignants doit tenir compte des conditions multiples du savoir, mais pas seulement dans les domaines philosophique et social. Les idées font partie du contexte matériel qu'elles expriment et qu'elles produisent.

Pouvoir, savoir et enseignement

Le système de règles, de distinctions et de catégories de programmes privilégie certains types d'interprétations du monde parmi le vaste ensemble de possibilités. Les règles des programmes scolaires fournissent aussi une technologie d'auto-régulation et d'auto-surveillance, une forme de pouvoir qui a des effets sur la façon dont les individus se comportent au moyen de règles, de normes et de modes de raisonnement qui construisent les possibilités et les limites dans la vie quotidienne.

Depuis au moins la Réforme protestante, les écoles sont des structures institutionnelles qui relient l'autorité politique, civile (et religieuse) et la discipline morale. L'idée de programme est une organisation particulière des savoirs par laquelle les individus devaient se réguler et se discipliner en tant que membres d'une communauté / société (voir Englund, 1986 ; Hamilton, 1989 ; Lundgreen, 1983). Les réformes introduites par Martin Luther devaient faire de l'école en tant que mécanisme « disciplinant » un élément important de la Réforme (Luke, 1989). Les réformes allemandes du XVI^e siècle n'étaient pas seulement destinées à éduquer les masses selon des principes humanistes. Le programme scolaire était (est encore) une façon d'imposer une connaissance du « moi » et du monde qui est censée générer l'ordre et la discipline individuelle. On n'imposait pas par

la force brutale, mais par le biais du système de symboles par lequel on doit interpréter, organiser et agir dans le monde.

La nature spécifique du savoir scolaire s'est développée historiquement, par rapport à un certain nombre de problèmes sociaux et de pressions. Notamment : la création d'une démocratie viable, la sélection et le maintien d'une main-d'œuvre et l'assistance grâce aux programmes sociaux et économiques qui ont marqué l'état moderne. Ces buts sociaux de l'éducation sont maintenus dans des sociétés caractérisées notamment par des différences de classes sociales, de religions, de races et de sexe, parmi tant d'autres.

Tout ceci a mené à des schémas scolaires de différenciation qui ne reflètent pas nécessairement les schémas sociaux plus larges mais sont liés à eux. Par exemple, il y a suffisamment de résultats de recherche aux États-Unis pour permettre d'affirmer que les modèles de conversation en classe et les pratiques de l'enseignement ne représentent pas une expérience commune ou universelle ; ils contiennent de multiples niveaux de sens et d'interprétation. Même si les rituels de l'enseignement font partie d'une institution commune à tous, il existe des distinctions sociales sur qui apprend quoi et comment cet apprentissage va se passer.

Nous pouvons considérer les réformes actuelles de l'éducation comme des contraintes qui inscrivent des modèles régulateurs par le biais des formes que l'on donne aux programmes et à l'enseignement. La nature de ces mesures imposées se prête cependant à des interprétations multiples. Par exemple, on peut voir le débat sur l'état et les normes professionnelles à propos d'un programme multiculturel comme une reconnaissance des limites multiples du savoir et de l'existence de groupes multiples jusqu'ici exclus des programmes scolaires (voir Rapport du New York State Committee, 1991 ; Conseil National des Études sociales, sous presse). Dans une certaine perspective, un tel programme doit développer des savoirs et des attitudes qui peuvent créer une cohésion nationale et des notions de bien commun par des processus d'inclusion. En même temps, ces efforts pour privilégier la position de différents groupes dans la population contribuent aussi à rendre les normes de la vérité toutes relatives et historiquement contingentes sans limites fixes et implicites dans les matières scolaires et la subjectivité (voir Giroux, 1992 ; Gore, 1990).

En nous concentrant sur le problème des Lumières en tant que cadres de la professionnalisation, nous revenons aux contradictions et aux dilemmes impliqués par l'enseignement et la formation des enseignants.

Le problème complexe et profond des programmes d'enseignement peut se résumer à un conflit entre l'espoir que nous mettons dans l'école et ce qui se passe lorsque les gens créent, soutiennent et renouvellent les conditions de leur monde. L'histoire des programmes scolaires, c'est une histoire au cours de laquelle les théories ne se réalisent jamais de la manière dont on le souhaitait. En outre, du fait que les pratiques en matière de réforme ont lieu dans l'environnement social de l'école, il y a des relations de pouvoir qui ont des conséquences imprévues et indésirables.

CONCLUSION

Mon propos a cherché à privilégier l'importance intellectuelle et politique des traditions critiques dans l'enseignement et la formation des enseignants. Les pratiques de l'enseignement et de la formation des enseignants s'exercent au sein d'espaces plus larges de relations structurelles dans lesquelles est située l'éducation. En même temps, les pratiques de l'enseignement sont elles-mêmes situées simultanément dans des mondes doubles. L'un de ces mondes est constitué par les modèles institutionnels qui produisent l'éducation. L'autre a pour contexte les luttes et relations de pouvoir plus larges qui incluent la production intellectuelle de connaissances et l'élaboration de systèmes d'idées transmis par des spécialistes. Lorsque je parle de « systèmes intellectuels » et d'intellectuels, je m'intéresse non seulement aux politiques des systèmes d'idées mais aussi aux pratiques sociales par lesquelles sont transmises les idées des experts. L'enseignement est le summum de cette médiation vers le modernisme.

J'ai insisté sur la relation entre l'enseignement et la formation des enseignants et ce que l'on a appelé le Projet des Lumières et la réflexion récente sur le rôle de la raison, du rationalisme et de l'intellectuel dans l'élaboration de systèmes sociaux justes et démocratiques. La révision des programmes et la modification de la façon dont l'enseignement est construit demandent des traditions intellectuelles qui peuvent affronter les façons dont les relations de pouvoir sont inscrites dans les catégories, les distinctions et les différenciations des pratiques professionnelles. Alors que nous ne pouvons pas perdre de vue les engagements sociaux au sein de l'enseignement, il nous faut également faire preuve de scepticisme envers des pratiques qui semblent établir des fondement sans ambiguïté — même lorsqu'il s'agit des notions d'autonomie de l'enseignant, d'apprentissage par les enfants, ou d'émancipation.

Si l'on examine l'histoire de l'enseignement et de la formation des enseignants, ses traditions ont tendance à être anti-intellectuelles. Elle accepte le rôle des connaissances transmises par les experts et celui des experts dans l'organisation du changement. Souvent posée comme un populisme qui considère les pratiques des enseignants comme sacrées (« la sagesse de la pratique »), elle ignore comment la pratique et l'expérience sont des catégories elles-mêmes théoriquement construites dont les effets sont de produire des relations de pouvoir (Scott, 1991). Même les traditions de l'enseignement et de la formation des enseignants qui doivent imposer des stratégies critiques dans l'enseignement tendent à privilégier le présent et l'immédiatement utile. Quand on examine des expressions comme « recherche-action », collaboration, écoles de formation professionnelle ou enseignement réfléchi – qui circulent dans l'éducation comme des slogans réformateurs –, on voit qu'elles tendent à privilégier l'immédiat et le présent en définissant des relations directes entre théorie et pratique (Ladwig, 1991). Obscurcies sont les conditions historiques dans lesquelles les systèmes d'idées sont élaborés, ainsi que les ensembles complexes de débats, les tensions et les luttes qui sous-tendent la production de savoir et de pouvoir.

Savoir étudier suppose l'apprentissage de la lecture « en profondeur » (voir par exemple, Cherryholmes, 1988). On ne peut se contenter d'apprendre quelles questions doivent être posées, les concepts à utiliser ou les méthodes à appliquer. Dans l'apprentissage des manières de poser des questions, nous devons aussi apprendre comment les questions que nous posons sont elles-mêmes construites dans le cadre de systèmes d'idées et de pratiques sociales formés historiquement. Les questions et les méthodes de recherche sont élaborées à l'intérieur d'écoles de pensée (que ce soit différents types d'empirisme, l'herméneutique, le marxisme ou le post-modernisme) qui sont des constructions historiques de disciplines. Dewey, par exemple, doit être lu non seulement pour les idées que nous « voyons » dans ses écrits, mais aussi en tant que personne épistémique faisant partie d'une communauté discursive qui répondait à de multiples changements dans le monde culturel, social, économique et politique (voir par exemple Ross, 1991).

Si nous devons nous engager dans ce que l'on appelle la recherche-action ou « l'enseignement réflexif », il faut se demander quels systèmes d'idées organisent la façon dont nous construisons les objets que nous appelons scolarité, enfants, enseignement, apprentissage, etc. Ceci implique que nous prêtions attention aux « systèmes d'habitudes intellectuelles », c'est-à-dire aux outils de la réflexion critique et à l'attitude active qui peut empêcher le savoir d'apparaître comme un catalogue de

techniques et qui renonce à une « indulgence académique envers l'histoire des doctrines ou des concepts afin d'accorder une reconnaissance diplomatique aux valeurs consacrées par la tradition ou la mode » (Bourdieu, Chamboredon et Passeron, 1991, p. 4). La mise au pas de la raison par le biais du bon sens et du langage ordinaire de l'enseignement doit être mise en évidence.

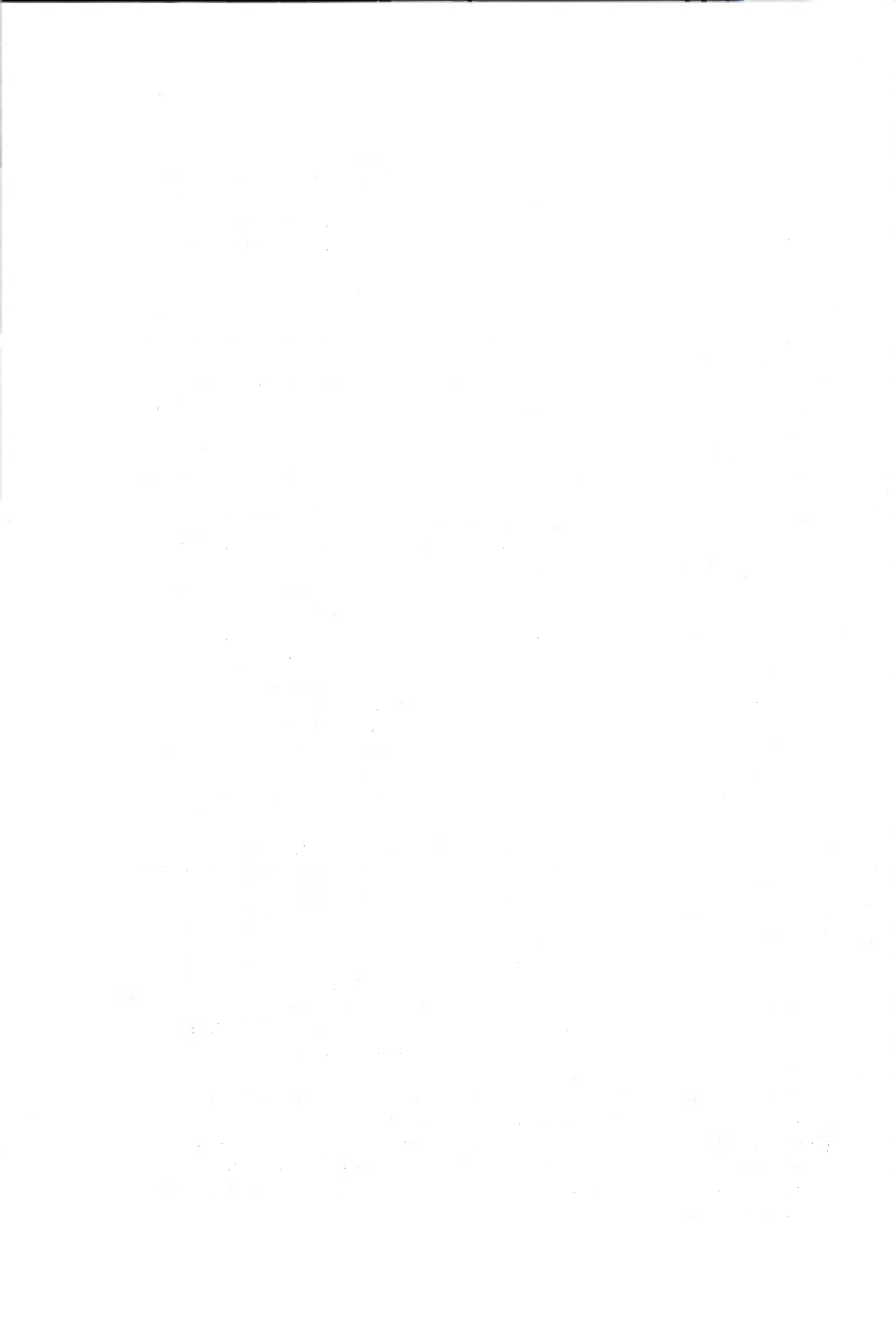
Les réformes actuelles qui s'en prennent à la qualité des écoles et des centres de formation d'enseignants offrent une occasion d'aborder les relations intellectuelles, sociales, culturelles et économiques qui sous-tendent notre enseignement. L'étude de l'enseignement devrait entraîner une prise de conscience critique qui nous permettra de comprendre comment les traditions et les coutumes existantes limitent notre recherche des possibilités. S. Wright Mills a appelé cette qualité d'interaction de l'histoire, de la structure sociale et de la biographie, « imagination sociologique » (1959). Notre lutte consiste à améliorer nos traditions et notre communauté ; mais cette lutte implique l'intégration des visions morales de la tradition et de la communauté avec un scepticisme vis-à-vis de ces traditions et de ses vérités.

BIBLIOGRAPHIE

- BERNSTEIN, B. (1990). *The structuring of pedagogical discourse. Class, codes and control* (Vol. IV). New York : Routledge.
- BLEDSTEIN, B. (1976). *The culture of professionalism*. New York : W. W. Norton.
- BLOCH, M. (1987). Becoming scientific and professional : An historical perspective on the aims and effects of early education. In T. Popkewitz (Ed). *The formation of school subjects : The struggle for creating an American institution* (pp. 25-62). London : Falmer Press.
- BOURDIEU, P. (1991). *Language and symbolic power*. In J. Thompson (Ed.), G. Raymond et M. Adamson (trans.), Cambridge, MA : Harvard University Press.
- BOURDIEU, P., CHAMBOREDON, J. and PASSERON, J. (1991). *The craft of sociology ; epistemological preliminaries*. Berlin : Walter de Gruyter.
- CHERRYHOLMES, C. (1988). *Power and criticism : Poststructural investigations in education*. New York : Teacher College Press.
- ENGLUND, T. (1986). *Curriculum as a political problem : Changing educational conceptions with special reference to citizenship education*. Uppsala, Sweden : Student Literature, Chartwell-Bratt.
- FOUCAULT, M. (1970). *The birth of the clinic*. New York : Vintage Books.
- FRANKLIN, B. (1986). *Building the American community : The school curriculum and the search for social control*. London : Falmer Press.

- GIDDENS, A. (1990). *The consequences of modernity*. Stanford, CA : Stanford University Press.
- GINSBURG, M. (1987). Reproduction and conceptions of professionalization : The case of pre-service teachers. In T. Popkewitz (Ed.). *Critical studies in teacher education : its folklore, theory and practice* (pp. 186-129). New York and London : Falmer Press.
- GIROUX, H. (1992). *Border crossings, cultural workers and the politics of education*. New York : Routledge.
- GORE, J. (1990). What we can do for you ! What can "we" do for "you" ? Struggling over empowerment in critical and feminist pedagogy. *Educational Foundations*, 4 (3), 5-26.
- HAMILTON, D. (1989). *Towards a theory of schooling*. London : Falmer Press.
- The Holmes Group Standards Development. (1985). *Goals for educating teachers as professional : An interim report*. Draft presented at Wingsroad, Racine, Wisconsin.
- KLIEBARD, H. (1986). *Struggle for the American curriculum*. London : Routledge and Kegan Paul.
- LADWIG, J. (1991). Is collaborative research exploitative ? *Educational Theory*, 41 (2), 11-20.
- LATHER, P. (1991). *Getting smart : Feminist research and pedagogy within the postmodern*. New York : Routledge.
- LEMERT, C. (1991). *Intellectuals and politics : Social theory in a changing world*. Newbury Park, CA : Sage Publications.
- LUNDGREN, U. (1983). *Between hope and happening : Text and context in curriculum*. Geelong, Australia : Deakin University Press.
- LUKE, C. (1989). *Pedagogy, printing, and Protestantism. The discourse as childhood*. Albany, NY : State University of New York Press.
- MATTINGLY, P. (1975). *The classless profession : American schoolmen in the nineteenth century*. New York : New York University Press.
- MATTINGLY, P. (1987). Workplace autonomy and the reforming of teacher education. In T. Popkewitz (Ed.). *Critical studies in teacher education : Its folklore, theory and practice* (pp. 36-56). London : Falmer Press.
- McCASLIN, M. and GOOD, T. (1992). Compliant cognition : The misalliance of management and instructional goals in current school reform. *Educational Researcher*, 21 (3), 4-17.
- MILLS, C. W. (1959). *The sociological imagination*. New York : Oxford University Press.
- NAPOLI, D. (1981). *Architects of adjustment : The history of the psychological profession in the United States*. Port Washington, NY : Kennikat Press.
- National Council for the Social Studies (in press). *Curriculum standards for the social studies*. Washington, DC : National Council for the Social Studies.
- O'DONNELL, J. (1985). *The origins of behaviorism : American psychology, 1876-1920*. New York : New York University.
- POPKEWITZ, T. (1984). *Paradigm and ideology in educational research, social functions of the intellectual*. New York : Falmer Press.
- POPKEWITZ, T. (1987). Organization and power : Teacher education reforms. *Social Education*, 51, 496-500.

- POPKEWITZ, T. (1990). Some problems and problematics in the production of evaluation. In M. Grandheim, M. Kogan and U. Lundgren (Eds.). *Evaluation as policy making : Introducing evaluation in a national decentralized educational system* (pp. 103-118). U.K. : Jessica Kingsley Publishers.
- POPKEWITZ, T. (1991). *A political sociology of educational reform. Knowledge/power in teaching, teacher education, and research*. New York : Teachers College Press.
- POPKEWITZ, T. (Ed.) (1993). *Changing patterns of power : Social regulation and teacher education reform*. Albany, NY : The State University of New York Press.
- POPKEWITZ, T. (in press). Preface in P. McLaren, J. Giatelli and J. Kincheloe (Eds.). *Critical theory and educational research*. New York : State of New York Press.
- POPKEWITZ, T. and LIND, D. (1989). Teacher incentives as reform : Implications for teacher's work and the changing control mechanism in education. *Teachers College Record*, 90, 575-594.
- POPKEWITZ, T., TABACHINICK, B. and WEHLAGE, G. (1982). *The myth of educational reform : A study of school responses to a program of change*. Madison : University of Wisconsin Press.
- POWELL, A. (1980). *The uncertain profession : Harvard and the search for educational authority*. Cambridge : Harvard University Press.
- The Report of the New York State Social Studies Review and Development Committee (1991). *One nation, many peoples : A declaration of cultural interdependence*. Albany, NY : New York State Education Department.
- RESNICK, L., LEVINE, J. and TEASLEY, S. (1991). *Perspectives on socially shared cognition*. Washington, DC : The American Psychological Association.
- ROSENEU, P. (1992). *Post-modernism and the social sciences. Insights, inroads and intrusions*. Princeton, NJ : Princeton University Press.
- ROSS, D. (1991). *The origins of American social science*. New York : Cambridge University Press.
- SCOTT, J. (1991). The evidence of experience. *Critical Inquiry*, 17, 773-797.
- SILVA, E. and SLAUGHTER, S. (1984). *Serving power : The making of the academic social science expert*. Westport, CT : Greenwood Press.
- SILVER, H. (1983). *Education as history, interpreting nineteenth and twentieth century education*. London : Methuen.
- SMYLIE, M. (1992). Teacher's reports of their interactions with teacher leaders concerning classroom instruction. *The Elementary School Journal*, 93 (1), 85-98.
- SVENSSON, L. (1990). Knowledge as a professional resource : Case studies of architects and psychologists at work. In R. Torstendahl and M. Barrage (Eds.). *The formation of professions : Knowledge, state and strategy* (pp. 51-70). London : Sage Publication.
- WERTSCH, J. (1991). *Voices of the mind. A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge : MA : Harvard University Press.
- WOODWARD, A. (1987). *From professional teachers to activity managers : The changing role of the reading teachers' guide, 1930-1986*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Washington, DC.



UNE INSTANCE D'ANALYSE ET D'ÉLABORATION COLLECTIVE DE SITUATIONS ÉDUCATIVES

André SIROTA*

Résumé.

La capacité de l'élève à travailler dans le cadre des structures scolaires dépend de la manière dont les responsables de direction et les professeurs les aménagent et les pensent. Ceci suppose une prise en compte de la multiplicité des élèves réels, de leurs contextes sociaux et familiaux et des émotions mobilisées. Ce texte présente une instance de réflexion où il est possible de prendre en compte les circulations émotionnelles groupales qui animent ou entravent le travail de transmission à l'intérieur des structures de l'école et d'élucider les jeux avec les structures, ou jeux de liaison et de déliaison.

L'adaptation des individus à une structure sociale — et réciproquement — dépend de la capacité des acteurs à constituer un espace commun à partir d'espaces divers, pour la plupart en discontinuité les uns avec les autres. C'est dans cet espace commun que peuvent être mis en jeu et en relation ce qui va permettre aux uns et aux autres de se situer positivement dans un travail d'apprentissage et d'éducation. La fécondité de cet espace commun dépend, selon certaines hypothèses, du mode de nouage entre les forces de liaison et les forces de déliaison à l'œuvre dans toute institution, en fonction d'une organisation fantasmatique. Toute structure est sous-tendue par une ou des fantasmatiques psychosociales à l'insu des acteurs. Sans un travail collectif régulier pour analyser les « trous » des structures, leurs rapports avec l'activité fantasmatique et leurs effets sur la vie scolaire quotidienne, celle-ci est déstabilisée pour les professeurs comme pour les élèves et l'adaptation de l'élève à la structure est compromise du fait des excès de discontinuité et d'insécurité qu'elle induit.

C'est l'expérience de la conduite d'une instance d'analyse et d'élaboration collective de situations éducatives en établissement scolaire qui a permis la formalisation du modèle de consultation psychosociologique ici présenté.

Abstract.

Whether pupils get involved in the school structures depends on how the persons responsible for them, directors and teachers, work them out and think about them. This implies taking into account the diversity of pupils as they really are, of their social backgrounds, and their emotions.

This article presents a group of discussion where it is possible to take into account group emotional movements which stimulate or hinder the transmission work within the school structures and to elucidate the interplay with the structures, of binding and unbinding.

Whether individuals adapt to a social structure, and vice versa, depends on the actors' ability to create a common space from the different spaces, most of which have no connections. In this common space, can be brought into play and connected what will enable all the actors to take a positive stand towards learning and education. According to some hypotheses, the fruitfulness of this common space depends on the way the binding and unbinding forces at work in any institution build up together, according to a fantasmatic pattern. Underlying any structure and without the actors knowing it, is a social-psychological pattern of fantasms. Without a regular collective work to analyse the gaps in the structures, their relationships with the fantasmatic activity, and their effects on the school's everyday life, this will be disrupted, for teachers as well as pupils, and the consequently excessive lack of continuity and security will prevent the pupils from adapting to the structure.

The form of psychosociological consultation presented here was elaborated from the experience of monitoring a group of "collective analysis of educational situations" within schools.

* André Sirota est maître de conférences à l'Université de Paris-X Nanterre.

Le dispositif de travail psychosociologique présenté est le fruit de l'expérience de la conduite d'instances de consultation ou intervention dans différentes organisations et plus particulièrement en établissement scolaire.

1. QUELQUES PRÉSUPPOSÉS THÉORIQUES

La démarche exposée ici s'inscrit dans les perspectives des travaux de D. W. Winnicott (1971) qui mettent en valeur l'idée d'*espace potentiel et transitionnel* ou d'*espace intermédiaire* qui rend possible la *localisation d'expériences culturelles* grâce à l'*espace de jeu* qui est créé entre soi et le non soi, les mondes internes et les mondes externes, entre le passé, le présent et l'avenir.

Pour celui qui y travaille et qui veut y prendre place, une *organisation* (une association, une entreprise, une école, un hôpital, une administration) constitue un ensemble social dont il est important de déchiffrer, réactualiser ou reformuler périodiquement les valeurs, l'histoire et les spécificités. En effet, lorsqu'il y a des changements et nécessité de rompre avec *la tradition*, cela ne peut se faire que dans le souci de rester en continuité avec elle.

Dans le groupement humain de l'école, les *phénomènes* psychosociaux les plus durs à vivre sont pour une part générés par les ruptures de *cadre* et de *valeurs* entre les milieux familiaux et la société. Dans ces failles, tant elles sont larges, nombre d'enfants ressentent confusément l'obligation sociale de l'éducation et de la formation intellectuelle comme une exigence le confrontant à *la folie*. L'école est parfois le premier représentant de la société pour un élève, tant certaines familles font écran entre l'intérieur et l'extérieur. Tant certains parents, de différents milieux sociaux sont peu *parentalisés*. Ces *phénomènes* sont aussi générés par la spécificité du *vécu de l'adolescence* dans le monde contemporain avec les images qu'elle renvoie à ceux qui sont en position d'incarner les adultes.

Toute situation-problème à vivre est à considérer d'abord comme une énigme et non comme la répétition d'un déjà connu. Chaque situation-problème ne peut être déchiffrée et dépassée, par les individus qui la subissent, et la produisent à leur *insu*, que s'ils assument de s'en reconnaître acteurs.

On observe un certain chaos culturel, une défaillance dans la parentalisation des parents, une non-inscription de ceux-ci dans de grands ensembles sociaux et idéologiques par lesquels une certaine combativité sociale est assumée collectivement – du fait d'un certain effondrement des modèles – du coup, les parents n'assument plus suffisamment leur fonction protectrice entre le *social brut* et le groupe familial comme enveloppe protectrice de l'enfance. La télévision de son côté, avec son autonomie relative, constitue trop souvent quoiqu'on s'en défende, une intrusion du social brut dans l'enveloppe familiale, ce qui ne veut pas dire que cet outil ne pourrait pas apporter autre chose. De ce fait les enfants reçoivent de plein fouet les effets des violences sociales en même temps qu'ils baignent dans l'univers du discours du « droit », ce qui crée autour de l'enfant un univers cacophonique, incompréhensible.

L'école, nécessairement, devient le lieu où viennent se réfracter et se mettre en résonance les angoisses enfantines et des jeunes, parfois sous forme de manifestations violentes contre le matériel, voire contre les maîtres, mais aussi contre l'autre, le semblable. Le gendarme n'étant plus suffisamment craint, il craint lui-même, l'école devient à la fois le premier représentant de la loi et de la société et le dernier rempart, peut-être, contre le désordre. L'école est donc un lieu de transfert, d'expression et de dépôt de protestations qui ne savent pas où se produire, où se traduire autrement qu'au travers de conduites négatives, destructives qui témoignent de sentiments profonds de désorientation et d'insécurité.

Or, l'individu ne peut entrer dans une organisation que si celle-ci fonctionne comme une *communauté*. Chacun a besoin d'éprouver qu'il occupe une *place* en relief dans une sorte d'*espace imaginaire commun et conscient* dans la tête de ses pairs, des autres catégories d'acteurs, dans la tête des responsables de l'institution. Cet espace imaginaire sert d'étayage à l'*espace intermédiaire* que l'individu a besoin de constituer entre lui-même avec ses mondes personnels et familiaux et la société. Cette place contribue à le *fonder* comme *sujet social*, comme sujet et relais dans les processus sociaux de transmission des savoirs et des valeurs qui permettent de reconnaître et de préserver les liens selon la tradition ou la loi en cours dans une organisation.

Pour qu'il y ait des investissements professionnels et institutionnels synergiques, entre différents acteurs, ceux-ci doivent être *capables de rêverie partagée* et de prendre plaisir à cette rêverie à propos des « objets », personnes, instances et liens qui rendent une institution active et vivante. Si un statut formel est nécessaire, il n'est pas suffisant pour éprouver sa *place*.

Ce qui circule dans les mots, consciemment ou non, comme ce qui est passé sous silence entre les membres d'une communauté produit obligatoirement des effets ; lesquels influent sur les relations et perceptions réciproques, sur le sentiment d'avoir ou non sa place dans l'institution et sa part dans l'entretien du sens de ses activités et des processus de réalisation de celles-ci.

Lorsqu'un espace social présente trop de failles et que le système institutionnel ne peut plus assurer sa *fonction* « conteneur » autour de ses membres, ces derniers le vivent comme un milieu asocial, disqualifiant et persécuteur, et sont sur la défensive. Dans un tel contexte, ils sont exposés au danger de se laisser entraîner dans des mouvements d'opposition ou d'inertie *perverses*, ce qui est différent d'une prise de position et d'une construction *critiques*.

Le travail de contenant de l'institution, comme le travail de liaison de cet espace imaginaire commun est toujours entravé par le contre-travail de la *pulsion de mort* à l'œuvre dans la circulation émotionnelle inconsciente. À l'école, les élèves, qui sont à l'initiative de la mise en résonance des parts destructives de chacun, n'ont pas ou ont peu *incorporé* les cadres sociaux. Cette *attaque* de quelques élèves vient exciter la *négativité* disponible de leurs condisciples mais aussi celle des professeurs. Dans un établissement, ces attaques sont d'autant plus vives, renouvelées et efficaces que le nombre d'élèves vivant dans un milieu socio-familial chaotique est élevé et que l'organisation comme communauté ou cadre culturel de socialisation n'est pas investie par les professeurs.

Reconnaissons que l'*initiative inconsciente* de mouvements de déliaison, dans l'école par exemple, n'est pas le privilège exclusif des élèves ou d'une catégorie d'acteurs. Selon mon expérience, ces attaques sont d'autant plus efficaces que les structures d'une organisation fonctionnent en référence à un modèle démocratique, où la voix de chacun compte, quel que soit son statut. Or, en parlant ou en écrivant, comme dans les contes pour enfants, chacun peut tout aussi bien laisser sortir de sa bouche quelques vipères venimeuses et déstabilisantes pour ses congénères et les institutions que des pierres précieuses ou des pensées élevées. C'est pourquoi il est important de comprendre les prémisses de certains phénomènes collectifs redoutables, mais non exceptionnels, que je propose d'appeler *résonances et alliances psychosociales perverses*. Comprendre et reconnaître avec courage comment chacun peut parfois y participer à son insu peut aider à être moins désarmé par ce genre de phénomène.

Travailler en parlant avec d'autres sur des *situations-problèmes* vécues et relatées par les professeurs et cadres pédagogiques réunis dans un lieu spécifique et régulier est utile pour comprendre ce qu'il y a de complexe, de douloureux et de violent dans les relations intergénérationnelles d'aujourd'hui, dans l'institution de l'école plus particulièrement, comme lieu social majeur où sont mis en jeu les transmissions culturelles, le relais des générations et les grands conflits de l'humanité qui leur sont associés.

Au-delà des « objets » discutés et des conclusions pratiques éventuelles, ce lieu permet de saisir ce qui se passe dans une classe, dans un sous-groupe, — dans une réunion avec les parents. Il permet d'élucider les attaques issues des élèves, de leurs familles, les phénomènes de *leadership* et de séduction dans un groupe-classe, la portée et les limites formatives de telle ou telle disposition pédagogique ou institutionnelle, le projet d'un élève et de sa famille à son endroit, enfin les réactions *contre-transférentielles* des professeurs et éducateurs vis-à-vis des élèves, de leur métier, de leur discipline, des structures de l'école, etc. Ce lieu permet aussi de repérer, grâce à un fin travail d'analyse, les attaques dont les professeurs ont parfois pris l'initiative à leur insu, et à leurs dépens. Sur le plan théorique, on peut dire que le but inconscient, c'est-à-dire non volontaire, de ces attaques est la mort, c'est-à-dire ici l'absence de travail de transmission. En effet une stratégie *perverse* vise toujours à détourner l'institution de son projet, de son activité, en la *divertissant* avec autre chose.

Pour être surmontés de manière pertinente et fructueuse, les tensions, les dysfonctionnements classiques et les *phénomènes de déliaison* doivent faire l'objet d'une *activité de mise en paroles en vue d'une activité de pensée et de connaissance* ou de construction de savoir grâce à une démarche collaborative. C'est une démarche de recherche active à laquelle chacun est invité avec le consultant. Cela suppose de chacun une décision, celle de développer un intérêt intellectuel soutenu concernant les faits psychiques et psychosociaux, y compris pour soi-même et au-delà des enjeux plus immédiats de résolution de problèmes ou de régulations de situations singulières.

Communiquer et construire en groupe des observations et des pensées sur le cadre dans une communauté est important, *intéressant* mais inhabituel. La fécondité d'une telle démarche dépend de la qualité de l'implication personnelle. Un temps incompressible de familiarisation avec ce type de cadre de travail est nécessaire avant que chacun puisse l'investir de façon suffisamment fructueuse pour lui, le groupe et l'institution.

Les théories psychanalytiques ne sont pas considérées ici comme la formalisation du seul fonctionnement fantasmatique de l'appareil psychique individuel. Pour moi, le creuset œdipien et familial n'a pas d'existence séparée de ses inscriptions sociales et culturelles. Il y a, selon les théories que je prends en référence, une inséparabilité des mondes internes et externes. Or, la volonté de fonctionner autrement et de façon coopérative dans une institution confronte davantage encore aux tensions entre ces mondes internes et externes. Un individu est aussi excité ou insécurisé par la possibilité d'exercer sa liberté coopérative dans une institution, que par l'énoncé de la règle de libre association en psychanalyse ou en groupe de thérapie.

« *L'enfant* est le sujet de la structure sociale dans laquelle il est inséré avant de l'être de ses liens parentaux. Pour affirmer une hypothèse de ce genre il faut en proposer une autre. La structure sociale, génératrice de l'espèce, est la matrice qui donne naissance au sujet dans sa structure familiale. L'insertion sociale ne se dériverait pas de la structure familiale. La structure familiale marquée par l'Œdipe et la structure sociale marquée par le complexe social ont chacune des lois propres. Pour la première, je considère que l'organisateur est la castration, et pour la seconde les règles et l'institution. Dans l'une sont défendus l'inceste et le parricide, dans l'autre l'anomie et l'assassinat de n'importe qui. » J. Puget, 1989 (1)

2. DISPOSITIF, MÉTHODE ET OBJETS DE TRAVAIL

1. Une instance collective d'analyse, d'élaboration et d'étayage du cadre

C'est un temps et un lieu où toute décision est suspendue. L'action réside dans un travail de parole. Le travail intellectuel qui se développe part des données des situations-problèmes et des expériences émotionnelles suscitées par la vie professionnelle telles qu'elles sont relatées par ceux qui les exposent.

(1) Janine PUGET exerce en Argentine et a notamment encadré des groupes de paroles pendant la dictature de la junte militaire alors qu'il y avait fréquemment des disparus dans les familles et dans les milieux intellectuels plus particulièrement. À cette époque, en Argentine, la dureté du monde externe entraînait par effraction dans le psychisme d'une manière plus traumatique et plus visible que lorsque l'on vit dans un univers politique moins hostile.

Les processus psychosociaux, les implications et représentations individuelles de type professionnel, les attentes de rôles et les résonances collectives, parfois inconscientes sont l'objet d'une analyse et des élucidations sont proposées.

Chacun est invité à évoquer à son initiative, le plus librement possible ce qui, dans le cadre d'une situation-problème précise de la vie professionnelle, *attaque* le *Moi* ou le *lien*, ou encore attaque et détourne le groupe de *sa tâche* et donne des sentiments d'impuissance, fragilise la confiance en soi et en l'autre ou en l'institution, fait vivre une épreuve d'incompétence. On travaille à comprendre, par exemple, ce qui est menacé dans l'identité professionnelle et ce qui pourrait peut-être utilement se transformer.

Une telle instance institue les conditions pour surmonter les difficultés et tensions relatives à chaque situation exemplaire mise en discussion, dans le but de maintenir ou de renforcer ce qui doit faire *cadre* entre les acteurs et autour d'eux, en vue du travail à accomplir.

Lorsque des idées de décision se dégagent, elles sont reportées dans les instances concernées de l'établissement.

2. Périodicité et durée

En principe, ce type d'instance se réunit une à deux fois par mois pendant une durée de 2 à 3 heures.

C'est une instance intégrée à la vie et au travail de l'établissement. Une fois créée, elle est reconductible chaque année.

3. Effectif

L'effectif souhaitable de ce type de groupe de travail est d'une douzaine de participants. Si régulièrement plus d'une quinzaine de personnes devenaient intéressées et présentes, l'ouverture d'un deuxième groupe et les articulations entre les deux devraient être étudiées.

4. Composition du groupe et participation

1. La question des relations *inter-statutaires* ou *hiérarchiques*

Il est souhaitable que des membres de l'équipe de direction de l'établissement ou le chef d'établissement participent à cette instance. Il y a là une difficulté à ne pas passer sous silence. Il faut en débattre suffisam-

ment afin de faire en sorte que les échanges qui peuvent se nouer dans ce lieu soient suffisamment libres et féconds pour chacun.

2. La permanence du groupe et des participants

C'est un groupe comprenant un noyau permanent ou relativement permanent restant ouvert. Outre ceux qui s'engagent à y participer régulièrement, tout membre de l'équipe éducative peut annoncer son intention d'y participer. On peut en effet venir ponctuellement dans ce groupe, notamment lorsque l'objet du travail d'une séance est connu à l'avance et que quelqu'un se sent plus particulièrement intéressé.

5. Choix des « objets » mis en discussion

À chaque séance, à la faveur d'un échange entre participants, un « objet » de travail est retenu en fonction du sentiment d'importance ou d'urgence associé aux *situations-problèmes* évoquées. Après l'échange préliminaire et le choix d'un « objet », le participant concerné relate des faits, des émotions, des analyses, il précise quelle est son attente de départ par rapport à cette *mise en discussion*. Au bout d'un certain temps, les autres participants interviennent pour apporter des informations complémentaires, faire part de leurs réactions, questions, analyses, opinions, propositions d'aide ou suggestions. En cas de besoin, on peut retenir, pour une réunion ultérieure, un « objet » de discussion.

Les « objets » mis en discussion touchent aux registres du pédagogique, de l'éducatif, de l'organisationnel ou de l'institutionnel. Ils sont relatifs à l'un ou l'autre des différents espaces de travail de l'établissement.

6. Le Consultant externe et son cadre de référence

Cette instance est conduite par un consultant externe à l'établissement s'appuyant sur une double expérience psychosociologique et psychanalytique, sous réserve qu'on ne réduise pas la psychanalyse à une théorie et une clinique de l'histoire familiale, intime, sexuelle et fantasmatique d'un individu.

Le rôle du consultant externe est d'écouter et de faciliter l'évocation des situations professionnelles ou événements problématiques que l'on souhaite mettre au travail. Son rôle est de poser des questions, de communiquer des remarques, des *interprétations*, non comme des vérités intangibles, mais comme des éclairages à discuter, puis à écarter ou à exploiter comme des hypothèses partielles intermédiaires pour aller vers de plus complexes.

L'intérêt intellectuel pour les processus inconscients et leurs interférences avec les processus conscients n'exclut ni l'existence ni l'importance qui doit être accordée à ces derniers.

7. Principes de discussion et de travail en groupe

Pour parler assez spontanément dans un tel lieu, différents principes et règles sont importants. Chaque personne qui s'y engage est tenue de les prendre en compte.

- La *participation* : chacun s'engage à exposer une situation-problème où il est impliqué.

- L'*écoute* : chacun s'engage à porter attention au récit d'autrui, et à chercher à comprendre ce que l'autre communique de sa pratique, sans la juger, il entretient en lui et à l'égard de l'autre une présomption de bonne volonté.

- L'*expression* ou l'*effort pour le dire* : chacun s'engage à communiquer, à celui qui (s')expose et aux autres participants, de façon sincère, ses questions, ses pensées, tout en faisant un autre effort qui peut paraître contradictoire, c'est celui de la *courtoisie* qui consiste à reconnaître ses besoins de parler parfois par *estocades* et à accepter, si besoin, de revenir sur ce qu'on a dit, non pour nier qu'on l'ait dit, mais pour aller au-delà d'un besoin de décharge agressive.

- La *discretion* : chacun ne peut restituer à l'extérieur du groupe que ce qu'il a dit lui-même, s'il le souhaite, ou ce qui est convenu, avec le groupe, de rapporter et de réinvestir ailleurs.

- La *restitution*, à savoir qu'à chaque début de séance, les participants sont invités à faire part de ce qui a pu être réinvesti ou simplement repensé, selon quelles démarches et avec quels résultats à partir des échanges antérieurs tenus dans cette instance.

Enfin, l'*existence pour chacun d'une demande de changement personnel et d'une capacité de patience*. On ne peut contribuer à un changement tant chez autrui qu'au niveau des structures collectives, lorsque des changements apparaissent souhaitables, que si l'on commence par accepter en préalable pour soi-même l'idée de changement. Ce qui suppose une capacité à se remettre en cause, sans se sentir pris en défaut de ne pas déjà savoir.

8. Le principe de réinvestissement dans le collectif de l'établissement

De l'analyse des « situations-problèmes », des pistes de résolution ou au moins une compréhension plus fine se dégagent en général, elles peuvent impliquer des acteurs non présents dans le groupe. Elles peuvent

donner à repenser certaines dispositions pédagogiques ou organisationnelles. C'est pourquoi la règle de discrétion peut entraver un utile réinvestissement.

Cette question complexe de l'articulation entre *discrétion* et *réinvestissement* doit être discutée, et des modalités de réinvestissement doivent être convenues.

9. La rédaction d'un compte rendu

Si chaque participant du groupe en est d'accord, chaque séance est enregistrée. Après chaque séance, le consultant rédige un *compte rendu* qui constitue une *reconstruction* de la réunion et non la simple transcription mécanique de notes. Si cette reconstruction reflète les objets de travail, les grands thèmes et courants de pensée, les mouvements émotionnels, les pistes de résolution de problème qui ont animé les échanges du groupe, elle comprend aussi des remarques et hypothèses venues après coup à l'esprit du consultant.

Périodiquement, le *compte rendu* doit pouvoir raconter sur un mode éventuellement métaphorique, l'histoire fantasmatique collective, ce qui suppose de pouvoir s'appuyer sur une longue période. Par cette mise en forme, les membres d'une communauté peuvent appréhender certaines dimensions de la vie collective et y reconnaître les grands conflits propres à l'humanité en général, ce qui peut favoriser à la fois une prise de distance par rapport aux événements, une réparation narcissique, le juste sentiment de participer aux grandes causes de l'humanité quand on croit être pris dans le médiocre du quotidien. C'est après des reconstructions ayant un peu d'ampleur qu'un groupe peut reconstituer l'énergie et la capacité de plaisir vampirisées par la lutte éternellement recommencée contre le négatif du quotidien.

Le texte du compte rendu doit participer à la restauration périodique de la capacité de rêveries partagées entre adultes encadrant une communauté accueillant des enfants. Par là, on comprend que les séances doivent être enregistrées. Qu'il s'agit d'un travail de recherche-action, pour tous.

Le compte rendu est d'abord destiné aux personnes participant régulièrement aux réunions, mais il peut être diffusé plus largement, après décision collective.

3. EFFICACITÉ D'UN TEL DISPOSITIF

Une preuve d'efficacité est donnée à chaque fois que l'un des participants, ayant mis une situation-problème en discussion, comprend et reconnaît explicitement comment les dépôts mis en lui par autrui, à la faveur des circulations émotionnelles et des transmissions inconscientes, ont excité à son insu ses mouvements contre-transférentiels et ses parts destructives en lui faisant perdre l'usage de ses capacités d'analyse ou autrement dit en le rendant « bête ».

Une preuve d'efficacité est donnée à chaque fois que l'un des participants, ayant mis une situation-problème en discussion, comprend et reconnaît explicitement comment il a probablement pris lui-même l'initiative d'une circulation émotionnelle négative, et qu'il s'est probablement situé dans le registre du transfert plutôt que dans celui du contre-transfert.

Lorsque ce type de prise de conscience intervient et est explicité, c'est que les participants concernés ont le courage de leur propre « bêtise » (M. Balint, 1957). Après de telles élucidations, qui peuvent s'accompagner de phases de dépression salutaire, les personnes concernées deviennent capables de se situer autrement dans des situations semblables et de mieux déjouer les effets d'emprise des circulations inconscientes. Comme ces élucidations ont lieu en groupe, il s'y produit généralement un effet de réassurance à la fois groupale et individuelle : l'individu après avoir été interpellé, avec bienveillance mais sans complaisance, par ses propres dire et par ceux des autres, reprend confiance en lui ; il ne se sent plus seul mais au contraire compris et soutenu par les autres et rassuré en s'apercevant que ses collègues, même ceux qui sont plus expérimentés, ne sont pas à l'abri des difficultés, du doute et de semblables capacités de « bêtise ». La fonction conteneur de l'ensemble de l'institution se trouve elle-même en ces occasions restaurée.

L'efficacité est confirmée lorsque, lors d'une réunion un participant revient sur une séance antérieure, explique le changement produit en lui et relate les changements relationnels positifs entraînés dans sa relation à un élève, une classe, un « objet », et quand il décrit les changements d'attitude des élèves eux-mêmes vis-à-vis du groupe classe, et parfois aussi des changements dans leur rapport à la tâche et leurs performances scolaires. Dans ces moments de restitution, chacun saisit la fonction élaborative de la parole en groupe et les effets observables du travail de liaison qui opère grâce à la mise en discussion d'une situation-problème dans laquelle sont impliqués plusieurs membres d'un collectif de professeurs et cadres pédagogiques au sein d'une structure éducative.

INDICATIONS BIBLIOGRAPHIQUES

- ANZIEU D., 1975, *Le groupe et l'inconscient*, Dunod.
- BALINT M., 1957, *Le médecin, son malade et la maladie*, Payot, 1960.
- BARUS-MICHEL J., 1987, *Le sujet social*, Dunod.
- BELMONT N., 1974, *Arnold Van Gennep, le créateur de l'ethnographie française*, PBP.
- BION W. R., 1959, Attacks on Linking, *Interna. Journ. of PsychoAnalysis*, vol 40, 5-6, Traduc. franç. 1982, Attaques contre les liens, *NRP*, n° 25, Gallimard, pp. 285-298.
- CASTORIADIS C., 1990, La crise du processus identificatoire, in *Malaise dans l'Identification*, Revue *Connexions*, Erès, n° 55, pp. 123-135.
- CHASSEGUET-SMIGEL J., 1975, L'idéal du Moi et le groupe, in *L'idéal du Moi*. Essai psychanalytique sur la « maladie d'idéalité », Tchou, pp. 89-106, (épuisé) reproduit dans *Le narcissisme, l'amour de soi*, Tchou, 1985, pp. 171-187.
- DUBOST J., 1987, Pour une définition de la recherche-action et une typologie des pratiques, in *L'intervention psychosociologique*, PUF, pp. 127-150.
- ENRIQUEZ E. 1973, Le pouvoir et la mort, Revue *Topique* 11-12, PUF. pp. 147-193.
- ENRIQUEZ E., 1983, *De la horde à l'État, Essai de psychanalyse du lien social*, Gallimard.
- ENRIQUEZ E., 1992, *L'organisation en analyse*, PUF.
- FREUD S., 1921, Psychologie collective et analyse du moi, en tra. fr. in *Essais de psychanalyse*, Payot 1924 et 1950.
- FREUD S., *Totem et tabou*, P. B. Payot, 1971.
- JAQUES E., 1955, Des systèmes sociaux comme défense contre l'anxiété dépressive et l'anxiété de persécution, in *Textes fondamentaux de psychologie sociale*, rassemblés par A. Lévy, Dunod, 1970, pp. 546-565.
- JAQUES E., 1972, *Intervention et changement dans l'entreprise*, Dunod.
- KAES R., 1979, Introduction à l'analyse transitionnelle, in *Crise, rupture et dépassement*, Dunod.
- KAES R., 1991, La question psychanalytique de la règle fondamentale et du processus associatif dans les groupes. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, Erès, n° 17, pp. 13-31.
- KAES R., 1987, Le Malaise du monde moderne et l'expérience transitionnelle du groupe, in *Les Groupes d'Enfants, Revue française de psychothérapie psychanalytique de groupe*, Erès, n° 7-8, pp. 147-163.
- KAES R., 1987, Les trappes de l'institution : pacte dénégatif, « passé sous silence », et colmatage du négatif, in *L'institution et les institutions*, Études psychanalytiques, Dunod, pp. 32-33.

- LEWIN K. 1947, Les frontières dans la dynamique des groupes, traduction de *Frontiers in group dynamics* (*Hum. Rel.*, 1947, I, n° 1, 2 38), publié dans *Psychologie Dynamique*, PUF, 1959, pp. 244-283.
- MAISONNEUVE J., 1972, Réflexions autour du changement et de l'intervention psychosociologique, *Connexions* n° 3 pp. 9-23.
- MAISONNEUVE J., 1973, Le problème du changement, in *Introduction à la psychosociologie*, PUF, pp. 243-263.
- MENDEL G., 1988, À propos de l'instinct de mort, in *La psychanalyse revisitée*, La Découverte, pp. 168-179.
- ORTSMAN O., 1992, Peut-on changer l'organisation du travail et la culture de l'entreprise ?, *Revue Française de Gestion*, Mars-Avril-Mai, Éditions Liaisons, n° 88, pp. 5-17
- PUGET J., 1989, *Violence d'état et psychanalyse*, Dunod.
- PUGET J., 1989, Le transfert dans les situations de violences sociales, Le transfert dans le groupe, *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, Erès, n° 12, pp. 79-90.
- SAINSAULIEU R., Tixier P.-E. et Marty M.-O., 1983, Cultures, apprentissages et créativité dans le fonctionnement collectif, in *La démocratie en organisation*, Méridiens, Klincksieck, pp. 185-227.
- de TERSSAC G., 1991, *Autonomie dans le travail*, PUF, Collection Sociologie Aujourd'hui.
- Revue *POUVOIRS*, 1990, Démocratie, n° 52, PUF.
- Revue *Psychologie Clinique*, 1991, Processus de crise dans les organisations, n° 5, Klincksieck, et notamment les articles de – GIUST-DESPRAIRIES F., La crise comme rupture des systèmes de représentations, pp. 93-112 et de RIDEL L., La crise, chance ou catastrophe ? pp. 29-38.
- WINNICOTT D. W., 1971, *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Gallimard, 1975.

LES SCÈNES REDOUTÉES PAR LE PROFESSEUR : « UNE APPROCHE PSYCHODRAMATIQUE »*

Natacha NAVARRO ROLDAN

(traduit de l'espagnol par Maïdo Mahol et Patrice Randjard)

Résumé. Les scènes redoutées par le professeur, qui correspondent à des craintes bien connues de perte de contrôle, de craintes de ne pas savoir, ou d'être vus dans ces situations difficiles par un témoin extérieur peuvent être travaillées, et analysées, grâce à des approches psychodramatiques, et amener les professeurs à prendre conscience de leur auto-concept. Mais ce n'est qu'au sein d'une communauté éducative et par un travail de groupe, qu'il est possible au professeur de perfectionner ses actions dans la classe et de trouver ainsi une solution au « malaise enseignant ».

Abstract. The situations that teachers dread correspond to well-known fears of losing control, of not knowing or being seen in these circumstances by an outsider. These situations may be dealt with and analysed thanks to psychodramatic approaches and may lead teachers to become aware of their self-concept. But it is only within a teaching community and through group-work that a teacher can improve his actions in the classroom and thus find a solution to the "teacher's unease".

INTRODUCTION

Nous voyons sans cesse publier des articles de presse ou des livres qui parlent de la déception du corps enseignant, de ses « maladies professionnelles ». La réforme du système éducatif est en marche actuellement et nous nous demandons si les changements prévus vont répondre à ce malaise professionnel, alarmant pour certains.

La nouvelle structure et le cadre d'ensemble des programmes, qui n'est pas vraiment novateur, n'intéresse qu'un pourcentage très faible du corps enseignant. Celui-ci reste dans l'ensemble très sceptique, et se refuse au changement. C'est cette réalité contradictoire et rigide parfois, que j'ai explorée, dans trois « séminaires laboratoires » avec des professeurs. J'aurais pu l'intituler « les feux de la rampe » ou « les coulisses », car j'ai voulu jeter un regard sur la « mise en scène » de l'enseignement dans la classe.

* Cet article est la rédaction d'une communication présentée au VII^e congrès de l'AIRPE à Salamanca en avril 1992. L'auteur est à mi-temps psychologue et professeur de lycée à Salamanque.

A. Thelen (1) dit de l'école : « *Il semblerait juste de dire que l'école peut-être une institution assez compliquée. Le problème d'être un professionnel sans avoir le statut de professionnel ; la crainte d'être mal interprété par les parents si l'on dit quelque chose sur quoi ils ne sont pas d'accord ; la charge de multiples réunions ; la diplomatie nécessaire pour se frayer un chemin dans le labyrinthe des coteries ; la contradiction entre les souhaits d'essayer du nouveau et le souci de ne pas être perçu par les autres comme une menace ; ce ne sont pas en réalité de petits problèmes.* »

Cela pourrait être une bonne énumération des problèmes qu'affronte n'importe quel professeur dans l'exercice de sa profession, mais allons-y petit à petit : ce qui m'a encouragée à faire des recherches au sein du corps enseignant a été le fait d'être entourée par ces professionnels – tout en ne l'étant pas moi-même – et de commencer à penser que l'aspect « personnel » de ces professionnels était négligé. Ils avaient tous, hommes et femmes, un discours intellectualisé et complètement défensif quant à leur travail. Ils refusent ou projettent leurs plaintes sans se donner d'autres choix. Tout ceci, et le fait de connaître le travail que les auteurs des « scènes redoutées par le coordinateur de groupes », H. Kesselman et E. Paulovsky, ont fait avec les professionnels du monde des médecins, des psychiatres, des psychanalystes..., m'a encouragée à penser que je pourrais travailler les scènes redoutées par un des coordinateurs de groupes par excellence : le professeur.

Compte tenu de ma formation en psychodrame et en thérapie de groupe, j'ai voulu affronter le défi sous un double versant :

- d'un côté approfondir les scènes redoutées par le professeur : lorsque quelqu'un a peur qu'il lui arrive quelque chose, cela va nécessairement le conditionner dans sa conduite habituelle. Je pensais ainsi mieux comprendre la façon dont le professionnel enseignant joue son rôle ;
- d'autre part, comprendre les actions et réactions des professeurs, en classe, pour les aider à les améliorer.

Ce premier travail m'a amenée à réfléchir et à faire des recherches sur le rôle du professeur ainsi qu'à exposer plusieurs propositions qui ont eu comme objectif l'aspect qualitatif de l'interaction didactique.

Bien que le dénominateur commun de ces cours ait été de connaître les scènes redoutées par les professeurs, le domaine ouvert et complexe de la personnalité du professeur, tout comme les interrelations propres

(1) H.A. THELEN : *La dynamique de groupes en action*. CEPE, Buenos Aires, 1976.

au corps enseignant qui ne sont pas moins compliquées, m'ont conduite à m'engager dans un travail sur les antécédents et les conséquences de l'agir du rôle enseignant.

La réflexion aborde donc le professeur comme sujet d'observation, sur lequel je me pose les questions suivantes :

- Quels sont les raisons, les craintes et fantasmes, les besoins qui déterminent un type de relation avec l'élève et pas un autre ?
- Quels sont ceux des autres collègues de la profession ?
- Avec quelles attitudes de base y répondons-nous ?
- Quels sont les sabotages, chantages, hypothèques que nous utilisons dans notre rôle professionnel ?
- Comment puis-je préserver mon moi personnel pour qu'il ne souffre pas et ne soit pas envahi par mon moi professionnel ?

Faire des recherches à ce sujet, comparer avec nos collègues, utiliser des outils psychologiques pour connaître et changer si nécessaire nos comportements, tels sont en définitive les objectifs que, enseignants, nous souhaitons poursuivre, sans savoir comment nous y prendre. Ce travail voudrait offrir un chemin pour y arriver.

LES OBJECTIFS

1. Créer un lieu et une forme de réflexion sur la dimension personnelle de la pratique du corps enseignant.

2. Explorer la réalité complexe et multiple de l'acte éducatif sous ses aspects qualitatifs, les interrelations de ses membres, en approfondissant l'étude des modèles de relation :

- professeur-élève ;
- professeur-parents ;
- professeur-professeur.

3. Doter le professorat d'outils psychologiques utiles pour résoudre les conflits qui découlent de l'interaction éducative.

4. S'enquérir de la variété des rôles enseignants et des conditionnants qui vont les modeler.

5. Explorer les traits caractéristiques de la « personnalité du professeur ».

6. Exposer finalement une autre dimension de la formation initiale et permanente du professorat.

LE MODÈLE

Le modèle est celui des travaux en groupe, proposé par les techniques de Dynamique des Groupes et de thérapie de groupe ; il s'agit de réunir de 15 à 25 personnes et d'exposer des propositions communes pour réviser, analyser et proposer des changements.

J'ai utilisé le modèle intensif une fois, et le modèle « séminaire-laboratoire » deux fois ; douze heures au total pour chacun des modèles.

LA MÉTHODE

Pour choisir la façon de travailler, j'ai tenu compte du fait que je me trouvais face à un groupe de professeurs, groupe qui présente une particularité : l'interaction éducative exige que le professeur joue une grande quantité de rôles qui doivent s'accommoder à la grande variété des besoins de son élève. C'est ce qui m'a décidée à utiliser surtout la technique du *role-playing* ou jeu de rôles.

Un autre facteur qui m'a poussée à faire ce travail pratique d'expérience, et non pas un groupe de discussion, fut le soupçon, confirmé aujourd'hui que le principal mécanisme de défense utilisé par l'enseignant pour ne pas affronter ses conflits, est justement le discours intellectuelisé (à travers des négations, projections, évitements, sublimations, etc.). Il fallait éviter qu'ils parlent trop. Le travail avec des dramatisations suppose une connaissance et une information pour le sujet qui l'a vécu, fort différentes de celles qui découlent uniquement de la pensée rationnelle et de ses pièges inconscients. Nous avons donc abandonné l'analyse verbale et la réflexion en faveur des expériences.

Les techniques utilisées ont été diverses, de la simple improvisation dramatique au véritable psychodrame. Les rôles peuvent rester ouverts : un enseignant, un élève, un parent, un autre enseignant... et quatre participants improvisent librement. On peut aussi définir d'avance les profils de personnalité des protagonistes : c'est tel type d'enseignant et tel type d'élève que les joueurs font interagir. On peut enfin définir toute la situation sur la base d'une scène authentique, qui s'est réellement produite en classe. Celui qui l'a vécue devient acteur-metteur en scène, les autres participants jouent les personnages qu'il a décrits ; toutes les techniques habituelles du psychodrame sont alors utilisables (inversion de rôles, voix *off* du double, etc.).

Il s'agit dans tout cela d'activités dirigées, dont j'étais l'animatrice. Le traitement a été d'analyse « en groupe » et non pas « de groupe » ; c'est-à-dire que l'objectif n'est pas le groupe en tant que groupe, mais les individus qui le forment et qui utilisent la situation de groupe, avec des personnes ayant des expériences semblables, pour enrichir leurs connaissances et élargir leurs perspectives.

LES EXPÉRIENCES

Mon expérience est composée de trois travaux.

Le premier travail avait pour cadre l'éventail de séminaires de perfectionnement du professorat de l'ICE (Instituto de Ciencias de la Educacion) de l'Université Polytechnique de Valencia. Donc, en novembre 1985, j'ai présenté le « laboratoire de Psychodrame et de Créativité » et, plus concrètement, un premier travail que j'ai appelé « Le professeur : un « *capitan-trueno* » menteur ? » (2).

Le groupe de travail était composé de 15 professeurs de EGB (Education General Basica = enseignement élémentaire) de l'école publique, privée ou coopérative.

Les activités sur lesquelles nous avons travaillé ont été les suivantes :

- jouer les rôles fantasmatiques ou imaginaires de soi-même ;
- dramatisations pour approfondir la connaissance de la « personnalité du professeur » dans lesquels on jouait des rôles de prototypes de professeurs ayant des traits de personnalité prédéterminés (voir annexe I). En jouant avec ces profils, on a introduit des scènes quotidiennes de relations : professeur-élève / professeur-parents / professeur-professeur et leurs combinaisons.

Le travail sur les scènes redoutées par le professeur se limite à la technique proposée par ses auteurs (3) qui l'appellent *Multiplification dramatique*, où une scène, qui se présente comme un flash, en provoque une autre, qui en entraîne une autre et encore une autre... jusqu'à ce que

(2) *Capitan trueno* (capitaine tonnerre) : personnage de bandes dessinées des années 60, qui terrorise ses ennemis, mais défenseur idéaliste de causes perdues.

(3) H. KESSELMAN et E. PAULOVSky : *Les scènes redoutées par le coordinateur de groupe*. Fundamentos, Madrid, 2^e édition, 1981.

l'original se décompose de telle façon qu'il est impossible de le reconnaître. Les auteurs prétendent par là exorciser notre crainte et en finir avec notre image narcissique, en décomposant et en définitive en dédramatisant la scène redoutée que nous imaginons et qui se présente à nous sous forme de fantasme.

L'échange qui suit le jeu se construit à partir des questions :

- comment t'es-tu senti ?
- as-tu préparé les situations dramatisées ou ont-elles été spontanées ?
- est-ce bien ce qui se passe en classe ?
- as-tu choisi des rôles qui te sont familiers ou bien contraires à ton agir professionnel ?
- où t'es-tu senti le mieux dans cette interaction éducative ? Et pourquoi ?

Voici le résumé des réponses :

- la majorité connaît bien les caractéristiques et se sent bien dans le rôle autocratique ;
- des sentiments de culpabilité apparaissent lorsqu'on verbalise qu'on se sent bien dans ce rôle autoritaire ;
- tous les personnages (professeur, parent, élève) tendent à jouer des rôles de pouvoir ;
- ils sentent qu'ils ont choisi des situations « trop problématiques » et considèrent que « ce n'est pas toujours comme ça » (il faut ajouter qu'il n'y a eu aucune consigne au préalable et que les rôles ont été choisis d'une façon spontanée sans être communiqués aux autres).

L'observation nous permet de souligner que :

- dans la relation professeur-élève, les professeurs assument clairement un rôle autoritaire ;
- les enfants sont présents et intimidés ;
- tant que la figure d'un tiers (père, directeur) ne se matérialise pas, le professeur semblerait ne pouvoir être ni complice ni apaisant. Tandis que dans ces situations, le professeur délègue le rôle autocratique à la figure qui a l'autorité, ou à la figure paternelle, et occupe une autre place, qui va dépendre de la situation, comme modérateur allié de l'un ou de l'autre et en essayant de chercher des solutions.

Les scènes redoutées les plus répétées et les plus redoutées furent les suivantes :

- la situation de *ne pas pouvoir contrôler* la classe et de voir s'installer le **chaos** ;
- la même situation mais avec l'apparition en classe du directeur ou d'un *collègue qui se rend compte du désordre* ;

- *ne plus se contrôler face à un élève* (le frapper ou se mettre à crier), c'est-à-dire oublier son rôle ;
- *dire ou faire quelque chose qui est interdit* par la communauté.

J'ai fait ce travail une seconde fois pendant l'Université d'été de Vigo, en septembre 1986.

Les conditions étaient différentes, car les participants étaient des étudiants et des professeurs, et les séances ont eu lieu pendant toute une semaine, deux heures par jour. Ce ne sont pas ces conditions qui ont obligé à changer les propositions initiales, mais plutôt le fait que, chaque jour, il y avait un nombre différent d'assistants, jusqu'à 45 personnes un jour. Le niveau d'engagement et d'approfondissement n'a pas atteint celui de l'expérience précédente et tout a été plus superficiel. Mais il est important de voir le travail des scènes redoutées : les craintes de *ne pas savoir*, de *perdre le contrôle*, sont apparues une fois de plus, avec un troisième volet : la crainte d'avoir à agir dans une situation où il faudrait résoudre des questions morales, de *valeurs éthiques*. Des scènes avaient donné lieu à ce que des élèves laissent apparaître leur sexualité (soit en se masturbant, soit en lisant des magazines pornographiques). La situation dans laquelle se trouvaient les professeurs, en devant réagir à cette situation, était vécue en conflit et en contradiction.

Le troisième et dernier des travaux réalisés fut un séminaire des « Rencontres Expression-École » organisées par l'Institut Municipal d'Éducation de Vigo pour des instituteurs, en juillet 1990. Ce séminaire (mal nommé d'ailleurs) avait pour titre : *être professeur ; n'est-ce qu'un jeu de masques ?*

Au cours des deux travaux précédents, j'avais exploré le type de professeur qu'il y a en chacun, en essayant de voir quels étaient les conditionnements externes qui conduisent à cela. Le profil était modelé par la conception sociale de l'éducation, les conditionnements psychologiques propres (exprimés à travers les scènes redoutées) et la personnalité de chacun. Par rapport à l'aspect personnel, j'avais étudié *l'autoconception de professeur* que chacun a de soi-même, ainsi que son *modèle de professeur idéal* (je hasardais que cela avait à voir avec les modèles réels de professeurs que nous avons eus et l'image idéalisée du professeur que nous voulons être).

Il fallait explorer également l'autre versant, c'est-à-dire l'idée que nous avons de nos élèves.

Je me suis donc centrée sur les tâches suivantes, lors de mon troisième et dernier travail :

- explorer le type d'élève que j'ai en classe ;
- explorer mon autoconception en tant que professeur ;
- explorer les modèles de professeurs que j'ai eus.

Nous devons comparer ensuite ces trois approches pour connaître leurs interrelations.

Les scènes redoutées par le professeur furent exposées dans le travail d'autoconception pour vérifier, d'une façon expérimentale, la contradiction ou pas, l'ajustement ou pas, entre mon auto/image et ma façon d'agir.

Du point de vue technique, j'ai alterné les techniques dramatiques et de *role-playing* avec le questionnaire et l'expression écrite.

Dans la première partie de la proposition, pour explorer *le type d'élèves que j'ai*, on demande aux professeurs de réfléchir sur leurs élèves et de définir par écrit leurs traits de personnalité et leurs comportements. Ils avaient la consigne d'essayer ensuite de regrouper les traits, en profil de personnalité et de leur donner un nom. Le résultat final a donc été que *le type d'élèves que j'ai en classe* répond à ces profils :

le rejeté,
le clown,
le maternel,
le leader,
le fils unique.

Dans la deuxième partie de cette proposition de travail, ils devaient choisir ces rôles et les jouer dans différentes situations de l'école (en classe, à la récréation, lorsqu'il faut faire quelque chose en commun, etc.).

Le rôle le plus choisi a été l'élève maternel, avec les caractéristiques suivantes : obéissant, soumis, affectueux qui accepte l'autorité et l'ordre. « *EI materno* » : les instituteurs avaient ainsi nommé ces élèves (particulièrement des filles) qui aiment être « maternels » avec leurs camarades. Lorsqu'on leur demandait la raison pour laquelle ils avaient choisi ce rôle, ils répondaient que ces élèves-là étaient ceux qui leur plaisaient le plus et qu'ils préféraient avoir.

Pour le travail sur l'image de soi (*autoconception de l'enseignant*) j'ai utilisé les items proposés par Ada Abraham dans sa Matrice Interpersonnelle du Soi Professionnel de l'Enseignant (MISPE). On sait que cet instrument de recherche se présente comme un Q-sort de 60 items à classer quatre fois pour se décrire quatre fois :

- comment je me perçois ;
- comment je pense que les élèves me voient ;
- comment je pense que l'inspecteur me voit ;
- comment j'aimerais être.

Le travail d'analyse mathématique de ces classements produit une douzaine de « configurations » qui représentent les problématiques psychologiques complexes des enseignants (4). Mon intention n'était nullement d'utiliser l'outil comme le fait A. Abraham : je voulais seulement obtenir la *polarisation* de l'autoconception des enseignants, pour voir si un lien apparaîtrait avec le travail sur les scènes redoutées. J'ai donc invité les participants à tirer des 60 items les dix auxquels ils s'identifiaient le plus volontiers et les dix qui leur semblaient les plus inacceptables.

Un tel rétrécissement du test n'a évidemment rien de scientifique, et on peut s'attendre qu'il produise une image, non pas différente, mais accusée, caricaturale. En effet, les résultats (cités en annexe II) concordent avec ceux d'A. Abraham : le concept du soi professionnel de l'enseignant est très idéalisé et ne s'ajuste pas à la réalité mais à la conception sociale de l'enseignant. Les traits les plus énergiquement rejetés par les instituteurs sont ceux qui correspondent à des conduites sociales réprouvables et non pas à des sentiments personnels.

Ces résultats en tout cas s'ajustent parfaitement avec les observations faites dans les jeux dramatiques.

Dans le séminaire de Vigo, le travail sur les scènes redoutées a vu apparaître de nouvelles versions des mêmes craintes :

- crainte de l'autorité disqualifiante (la direction de l'école privée ; le maire dans l'unité des crèches, etc.) ;
- qu'un(e) des collègues soit témoin du désordre et du chaos en classe ;
- crainte d'« être pris en faute », de ne pas savoir ;
- peur de ne pas contrôler la situation ;
- peur de perdre le contrôle avec un élève.

(4) Ada ABRAHAM : *Le monde intérieur des enseignants*, Barcelona, 1987. Édition française : EPI Paris, 1972.

Le dernier travail de ce séminaire a été d'essayer de se souvenir de ses professeurs et de les décrire. Puisqu'il s'agissait de scènes réelles (vécues dans le passé), j'ai utilisé le psychodrame pour les concrétiser.

Les scènes montraient des professeurs :

- hystériques, qui criaient et qui perdaient leur contrôle ;
- autoritaires, jusqu'à tel point qu'ils utilisaient le soulier pour imposer l'ordre ;
- affaiblis face à une direction rigide qui pouvait aller jusqu'à tendre un mouchoir pour sécher les larmes.

Dans la discussion, on a vu apparaître des sentiments contradictoires envers les professeurs (quelqu'un a même verbalisé qu'il « détestait cette maîtresse ») sentiments qui devinrent moins irrationnels et viscéraux lorsqu'on eut changé de rôles et commenté les résultats en groupe. Ces personnages, arrachés à l'oubli, représentent ce qui est absolument rejeté dans le Q-sort sur l'autoconception. Il a été curieux d'observer, cependant, que le professeur qui a exprimé de la haine pour un modèle de professeur hystérique, reproduisait ce modèle lorsqu'il improvisait les rôles de professeur. Est-ce que ces scènes permettaient de faire sortir les sentiments de haine envers soi-même (professionnel) ou est-ce que c'était vraiment des scènes conditionnantes et qui nourrissaient cette contradiction de base entre l'autoconception et la façon d'agir réelle de chacun ? C'est là une des nombreuses questions qu'il faudra travailler lors des prochaines expériences.

CONCLUSIONS

Puisque ceci n'est pas à proprement parler une communication scientifique, mais plutôt une expérience qui essaye de trouver une formule pour se convertir en une expérimentation positive, on ne peut avancer de conclusions définitives, mais plutôt présenter des résultats qui sont provisoires et approximatifs.

C'est dans ce sens que, d'après les résultats obtenus, je propose les réflexions suivantes.

Les craintes imaginées que nous vivons comme une menace pour notre vie professionnelle peuvent être représentées dramatiquement sous forme de scènes. Ces scènes que j'appelle *scènes redoutées* peuvent être le secret de chaque professionnel, être l'objet de confession amicale et de

plaisanteries, et faire ainsi partie de la psychopathologie de la vie quotidienne des professeurs. Ou bien au contraire, elles peuvent devenir un objet d'approfondissement pour proposer un changement et un apprentissage pour ce professionnel. Tel est le sens dans lequel je propose l'étude des scènes redoutées par le professeur.

Si nous révisons les scènes les plus souvent apparues, nous verrons quatre grands centres de craintes :

1. scènes **je ne sais pas, je crains qu'ils sachent que je ne sais pas ;**
2. scènes **je ne contrôle pas, je crains qu'ils sachent que je ne contrôle pas ;**
3. scènes **que faire, comment faire ?**
4. scènes **perte de contrôle, débordement émotionnel.**

Nous voyons que toutes les scènes comportent une double crainte : que la scène redoutée ait lieu et que, de plus, elle soit vue par un tiers.

D'autre part, ces scènes et tout ce qu'elles comportent sont en étroite relation avec l'idée – désir social – de ce que *doit* être un enseignant :

– **tout-puissant** : il doit tout contrôler et faire même mieux que les parents ;

– **omniscient** : il doit être le principal transmetteur « de ce que l'on doit savoir » pour être utile à la société.

Cette conception « sociale » est vécue par l'enseignant en contradiction et comme « une charge » face à laquelle il ne peut qu'utiliser les profils de rôles autocratiques et de relation de pouvoir pour *contrôler le groupe-classe*. Ces profils ou rôles vont renforcer le lien de conflit (tension de forces) avec l'élève et vont faciliter le fait que n'apparaisse que « le masque conventionnel » dont parle A. Abraham, pour qui « Il y a une série de facteurs décisifs qui font que ce masque est indispensable... »

Elle cite entre autres :

- le professeur représente la société ;
- il est seul face à la classe ;
- la formation de l'enseignant perpétue cette conception ou ce masque (5).

(5) Ada ABRAHAM *Op. cit.*

Le résultats des scènes redoutées fait penser, d'abord, qu'une solution serait d'éviter que l'enseignant soit « seul face à la classe ». La normalisation de la présence de collègues en classe, la corresponsabilité et la coparticipation tout comme l'estimation et l'évaluation partagées en finiraient probablement avec ce fantasme.

Dans un autre ordre d'idées : l'existence de groupes de professeurs qui travailleraient sur des situations en classe, comme celles que je propose dans ce rapport, aiderait certainement à surmonter positivement la plupart des craintes et insécurités que la situation de « solitude face au danger » entraîne.

Si nous étudions le travail d'*autoconcept*, le soi professionnel, et le comparons avec les résultats du travail sur le *rôle du professeur* ; nous trouvons une contradiction de base entre ce que l'enseignant fait (le rôle autoritaire) et son autoconcept ou image idéalisée de soi-même, que nous voyons à travers les items avec lesquels il s'identifie. Cette contradiction provoque des malaises (ils avouent se sentir mal d'avoir si souvent choisi le rôle autoritaire).

Comment un professeur peut-il conjuguer son concept quant à son agir professionnel (stimuler la confiance de tous ses élèves/stimuler l'activité personnelle en classe/prendre au sérieux tous ses élèves, etc.) avec ce qu'il fait réellement (il a besoin – il tend à être autoritaire et à contrôler sa classe et il souhaite que ses élèves soient obéissants et soumis, « maternels ») ? (Voir Annexe I) Que peut-il faire pour ne pas se sentir « divisé » ?

Les résultats de A. Abraham le confirment : « il est rare de trouver des enseignants qui continuent à présenter des idéaux "autoritaires" ». Les valeurs « démocratiques », converties en stéréotypes verbalisés, sont souhaitées (parfois remises en question), mais continuent à n'avoir aucune relation avec la conduite réelle de l'enseignant (6).

Il y a également quelque chose à dire quant à l'exploration du *modèle de professeur que j'ai eu*, et son influence sur mon rôle. Il y a une réflexion qui découle de ces résultats : que se passe-t-il pour l'enseignant qui déteste tel rôle de professeur et qui ne peut s'empêcher de répéter ce modèle sans cesse ? Comment doit-il se sentir ? Ces questions nous mènent inévitablement à une autre question : est-ce qu'un modèle de

(6) « L'enseignant est une personne », sous la direction de Ada ABRAHAM, Ed E.S.F. 1984.

professeur autoritaire est indispensable pour pouvoir fonctionner ? Est-ce simplement le reflet du modèle social d'enseignant ou est-ce plus ?

On peut formuler ces questions et bien d'autres encore et trouver des réponses dans *un groupe d'entraînement de professeurs* ou « laboratoire-groupe » qui s'ajuste de façon générale à la méthode proposée par ce travail : le travail en groupe, et trouver à travers les techniques de dynamique de groupe et de psychodrame des solutions à leurs conflits.

A. Abraham a utilisé également une méthode de travail en groupe et quelques techniques de dramatisation, mais pas comme noyau central comme dans ce cas. Elle dit en conclusion (7) : « L'expérience vécue des émotions, la catharsis, leur permet de chercher de nouvelles voies de construction qui les aide à trouver des solutions aux problèmes ».

Cela peut être un résumé de la défense de la méthode active, des techniques dramatiques, où la connaissance, du fait d'impliquer le corps et la personne dans la représentation, est très lucide et est loin de pouvoir utiliser les pièges défensifs que notre pensée utilise normalement. Je partage donc l'idée d'A. Abraham que c'est une méthode valable pour travailler avec les professeurs, bien qu'il existe des différences substantielles dans la manière de traiter le groupe.

Je crois que pour la mise en marche de ces groupes, il faut partir des suppositions suivantes :

1. le perfectionnement de l'enseignement exige le perfectionnement des actions des professeurs dans la classe ;
2. ce n'est que le professeur qui peut modifier les actions du professeur ;
3. ce n'est que par le travail en groupe de professeurs qu'on peut y arriver ;
4. il faut y impliquer toute la communauté éducative. Les parents et responsables de l'enseignement devraient appuyer et connaître/suivre les résultats de ces groupes d'entraînement.

Je crois que cette méthode de « laboratoire » ou d'entraînement de professeurs peut être valable pour aborder un autre type de perfectionnement du professorat. Mais non seulement la formation des professeurs en exercice est importante, il faut s'occuper également du futur professeur, lors de sa formation initiale.

(7) *Op. cit.*

En résumé, je considère qu'il faut entreprendre un travail de prophylaxie, de prévention du « malaise enseignant » à partir de la formation initiale du professorat et en faire une formation continue, tout au long de la vie professionnelle. C'est la raison pour laquelle je propose cette méthode de travail, cohérente avec une dimension alternative et réformatrice de l'enseignement.

ANNEXE I

Profils de personnalité du professeur

AUTOCRATIQUE

- possède le savoir
- c'est l'autorité
- prend les décisions tout seul
- applique les règlements
- se préoccupe de la discipline
- sanctionne / intimide
- n'a pas confiance en la capacité de l'élève

DÉMOCRATIQUE

- enseigne à apprendre
- crée des responsabilités
- fait parler et écoute
- propose des alternatives
- stimule le dialogue et le consensus
- a confiance en la capacité de l'élève et du groupe

PATERNALISTE

- autoritaire
- vulnérable
- compréhensif mais directif
- n'a pas confiance en la capacité de l'élève
- ne laisse pas prendre d'initiatives
- fait payer
- base la relation sur la faute
- utilise le chantage affectif

PASSIF

- n'agit pas
- laisse-faire
- ne propose rien
- ne critique pas
- n'a pas de critères
- croit que rien ne peut changer

ACCUSATEUR

- juge sans poser de questions
- intimide
- a beaucoup de préjugés
- compare sans arrêt
- se plaint et accuse les autres
- exige par principe
- n'écoute pas les explications

ANNEXE II

Résultats de l'enquête sur l'autoconception du professeur
(cf. Ada Abraham, *Le monde des enseignants*, op. cit.)

Traits	s'identifie positivement	s'identifie négativement
1. Je prends l'élève au sérieux	100 %	
2. Je stimule l'activité en classe	85 %	
3. Je stimule l'autoconfiance de l'élève	70 %	
4. J'encourage la réflexion personnelle	70 %	
5. J'exige beaucoup de moi-même	70 %	
6. Je me sens coupable si les élèves ne font pas de progrès	70 %	14 %
7. Je développe les relations sociales en classe ...	60 %	
8. J'essaie de plaire aux élèves	60 %	14 %
9. D'autres professeurs peuvent m'aider	60 %	70 %
10. Je comprends les sentiments de mes élèves	60 %	
11. Je consulte mes collègues sur des problèmes personnels	14 %	70 %
12. Beaucoup d'élèves me détestent		70 %
13. J'apprends beaucoup de l'inspecteur		70 %
14. Je juge les élèves comme bons ou mauvais		70 %
15. Je multiplie les punitions		70 %
16. Les propositions de mes élèves me dérangent ..		85 %
17. Je suis incapable de m'occuper d'un handicapé		100 %
18. Je crains mes élèves		100 %

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 RENÉ TIJOU

Propos recueillis par Annette Gonnin-Bolo et Françoise Pédemay

A. G.-B. — Pouvez vous nous donner en quelques mots votre trajectoire professionnelle ?

R. T. — J'ai commencé ma carrière comme ingénieur dans l'univers de la technologie chez Renault dans un département chargé de concevoir des systèmes automatisés de production ; à partir de là je suis venu presque naturellement à la formation dans le début des années 70, pour créer un département de formation technique chez Renault. J'y ai passé une dizaine d'années, ensuite j'ai pris des responsabilités industrielles au Portugal : j'avais en charge l'implantation industrielle de Renault. J'y ai passé cinq ans, pour revenir dans les années 84 m'occuper dans un premier temps des conditions de travail, puis j'ai été nommé voici maintenant huit ans, Directeur de la formation et du développement social, mon activité s'exerçant sur la branche automobile Europe, sachant que Renault a des implantations en péninsule ibérique (Espagne et Portugal), en Belgique, en Turquie et en Slovénie. La présence de Renault en Europe représente un peu plus de cent mille salariés. Renault, maison mère (l'ex Régie Renault) représente soixante mille salariés, dont la moitié industriels, un autre quart étant le personnel technique, le reste étant l'activité commerciale et l'activité administrative.

Pour caractériser l'entreprise, il y a deux choses à dire ; Renault représente en France une dizaine d'implantation industrielle, et de cinq

cent points de service composés en partie de salariés, en partie de concessionnaires. Il s'agit donc d'une entreprise assez éclatée sur l'ensemble du territoire.

Le deuxième point c'est qu'elle est contrainte, comme toute l'industrie automobile, de sortir un nouveau modèle tous les ans ou tous les ans et demi, ce qui pose le problème de l'adaptation et des qualifications et des compétences techniques du personnel à ce rythme.

Ce personnel se compose environ de trente mille ouvriers (moins de 50 % de l'effectif), d'employés techniciens et agents de maîtrise, de six mille ingénieurs et cadres, (10 %), ce qui forme les 60 000 personnes de Renault.

À l'intérieur de ces trente mille ouvriers, plus de la moitié sont des ouvriers hautement qualifiés, mais le nombre d'illettrés représente cependant quatre mille personnes.

A. G.-B. — Quelles sont les conceptions générales de la formation aujourd'hui chez Renault ?

R. T. — Dans les années 70 la formation répondait à un souci d'actualisation continue des compétences, en fonction de l'évolution des technologies. Cela se traduisait par l'existence d'un centre de formation interne très structuré en distinguant trois grands domaines : l'école de maîtrise, la promotion sociale, et la formation technologique.

Assez rapidement il y a eu élargissement du rôle de la formation dans l'entreprise. Cette nécessité d'actualisation du contenu des compétences se poursuit, mais en même temps la formation est devenue un élément majeur de régulation de l'emploi. Cela veut dire concrètement qu'il faut être en même temps en capacité d'accompagner des reconversions internes ou externes, de gérer de manière fluide et dynamique l'emploi en interne ce qui est une donnée nouvelle.

De plus la formation devient outil au service des managers c'est-à-dire qu'on ne peut plus concevoir aujourd'hui un grand chantier sur le terrain de l'organisation qui ne soit pas à la fois préparé et accompagné par la formation.

A. G.-B. — Diriez aussi que c'est un outil d'intégration sociale dans l'entreprise pour les salariés, en terme de construction d'identité professionnelle ?

R. T. — Tout à fait ; effectivement sous la rubrique de l'emploi, il faut mentionner l'insertion professionnelle des jeunes, et peut être corriger, juste en passant, l'image que l'on peut avoir de l'extérieur de l'entreprise seulement destructrice d'emplois : c'est vrai que l'industrie

automobile a perdu beaucoup d'emplois, et malheureusement elle continue d'en perdre, mais en même temps, elle en crée sur la base de métiers totalement transformés. C'est pourquoi, nous sommes sur des niveaux de recrutement de jeunes de l'ordre, au minimum, du millier par an, voire très au delà dans certains cas.

A. G.-B. — À quel niveau les prenez vous ?

R. T. — On est à peu près cohérent en terme de recrutement par rapport à l'évolution de la stratification socioprofessionnelle de l'entreprise que j'évoquais tout à l'heure.

La remarque que je faisais d'entrée de jeu sur le rythme de renouvellement de nos modèles et de nos productions prend toute son importance, car on ne peut plus aujourd'hui concevoir et imaginer le lancement d'un nouveau modèle qui ne s'accompagne d'une formation extrêmement structurée à la fois pour les personnels en charge de la conception, ceux en charge de la fabrication, de la commercialisation, et de la réparation de ces nouveaux modèles.

C'est-à-dire qu'il a fallu que Renault revoie assez fondamentalement son système de formation.

D'une manière un peu lapidaire on pourrait dire que le jeu a consisté à intégrer la formation dans le cadre même de l'élaboration des plans de développement de l'entreprise, et à satisfaire aux exigences du terrain, donc de l'activité professionnelle : il s'agit d'une sorte de mouvement de balancier, entre le centre de décision, pour ce qui concerne la planification et l'élaboration des axes de formation, et une implication beaucoup plus forte des managers de terrain, pour la mise en œuvre même de cette formation.

De plus, à la fin de l'année 1989, dans le cadre de notre accord d'entreprise, nous avons affirmé un certain nombre de principes, en particulier celui d'un positionnement beaucoup plus clair de chaque salarié en tant qu'acteur de son projet professionnel et de son projet de formation.

Nous avons travaillé à la fois sur la responsabilisation des directions détentrices du savoir, dans la diffusion de celui-ci, et nous avons en même temps délocalisé les outils centraux au niveau de chaque secteur d'activités, c'est-à-dire les usines, d'une part, et les directions régionales commerciales d'autre part.

A. G.-B. — Pouvez vous nous préciser ce qu'étaient les outils centraux ?

R. T. — Les outils centraux c'étaient en 1985, 250 formateurs à temps plein, permanents, placés sous ma responsabilité, et ayant des activités ici, au plan central, dans le domaine des formations linguistiques, des formations de promotion sociale, des formations techniques dans le domaine des automatismes... y compris d'ailleurs un centre associé AFPA, pour former aux métiers de base, ouilleur, etc. Les salariés venaient se former à Billancourt, de toute la France.

F. P. — Vous aviez fait appel à ce moment là au CNED pour essayer d'avoir un certain nombre de formation dans vos ressources... ?

R. T. — Cela reste vrai maintenant, on a délocalisé et nous avons un réseau à animer avec à la fois des centres d'expertise, qui sur leur domaine d'expertise diffusent leur savoir, et des centres de formation intégrés aux établissements ou aux directions régionales et commerciales qui ont leurs propres activités de formation à assurer au plan local.

Le problème que vous soulevez, c'est que sur un certain nombre de domaines, on ne va pas laisser chaque secteur inventer son propre dispositif de formation, il faut donc se mettre en réseau, et faire vivre ce réseau, y compris, par l'enseignement à distance.

C'est moins facile que d'avoir à gérer des structures centrales, mais plus efficace, parce que le système de formation est plus proche de chaque personne qui peut ainsi trouver son propre itinéraire dans des dispositifs et contribuer à son orientation.

Le jeu consiste à faire en sorte que la dimension « gestion des ressources humaines » soit bien prise en compte au stade des grandes décisions de l'entreprise, et qu'on appréhende toutes les conséquences induites par telle ou telle innovation technologique ou organisationnelle afin d'avoir un degré d'anticipation suffisant concernant la formation des gens. C'est ce que j'appelle l'intégration stratégique.

Cela se joue sur deux plans : dans le cadre de la planification de l'entreprise, les ressources humaines et la formation sont un des éléments de cette planification triennale ; celle ci prend en compte des objectifs de développement de l'entreprise, et naturellement des données de politique sociale. Et puis dans ce cadre triennal sont prises en compte toutes les hypothèses concernant le recrutement des jeunes et ce que cela entraîne en terme de stratégies d'insertion de ces jeunes.

La deuxième dimension est le jalonnement en ressources humaines dans le cadre des cycles de développement de produit. Il faut à peu près quatre ans pour concevoir une voiture, entre le moment où on décide de la lancer et le moment où elle est effectivement fabriquée et commercialisée. Durant ces quatre ans, on va passer par un certain nombre d'étapes, qui vont concerner ce que nous appelons dans notre jargon « le gel du

style », puis la définition des solutions techniques précises des différentes composantes de la voiture, ensuite la définition des moyens de production, puis le réception des moyens dans des usines, le démarrage de la voiture, la montée en cadence, puis la fabrication en grande série, et le lancement commercial.

Notre ambition, est que à chacune de ces étapes on examine de manière concrète, les questions de ressources humaines qui doivent être prises en compte à ce stade ; c'est-à-dire que nous sommes en capacité aujourd'hui, trois ans ou quatre ans avant de lancer une voiture, de nous interroger sur un certain nombre de questions concernant les problèmes de ressources humaines.

A. G.-B. — Et vous réussissez à ajuster parfaitement ?

R. T. — Non, il y a tellement d'éléments qui surviennent entre ce que l'on peut appréhender d'un projet et sa réalité... Le plus difficile n'est pas d'identifier les besoins de formation, que de faire en sorte que les gens qui ont été formés pour assurer tel travail soient effectivement mobilisables au moment où on a besoin d'eux pour assurer l'activité prévue. L'autre qualité d'un système de formation c'est sa réactivité et sa capacité permanente d'adaptation aux besoins du terrain.

A. G.-B. — Comment arrivez vous à être à l'écoute des gens de façon aussi aiguë ?

R. T. — Nous avons organisé Renault autour de petites équipes de travail, qui s'appellent des unités élémentaires de travail : ce sont des collectifs de l'ordre d'une vingtaine de personnes, s'agissant des structures de fabrication, et de l'ordre de six/dix personnes s'agissant des structures de service ; ce collectif est responsabilisé sur une activité précise, production d'un bien ou d'un service, et placé sous l'autorité d'un responsable d'unité. Celui ci exerce globalement les responsabilités qu'assume un petit patron dans son entreprise, à cette différence près que nous ne sommes pas un millier de PME, nous sommes une entreprise et ces unités doivent fonctionner les unes par rapport aux autres ; donc elles sont toutes unies par des accords de coopération, dans une logique de relation client-fournisseur ; mais, ceci étant, le chef d'unité est responsable du fonctionnement global de son secteur, notamment de la gestion des compétences des personnels. Cela crée un certain nombre d'obligations dont, notamment, celle d'avoir au moins une fois par an un entretien assez approfondi avec chaque membre de son équipe. Ce n'est pas un exercice d'école puisque il y a au bout une sanction financière, car nous avons institué par un accord d'entreprise, ce que nous avons

appelé un complément de carrière, qui est en fait un complément du salaire de base, et qui est attribué au salarié en fonction des compétences réellement mises en œuvre et donc des résultats professionnels. Dans le cadre de cet entretien annuel, il y a un examen d'un certain nombre de points précis, qui concernent effectivement l'activité professionnelle proprement dite, et puis il y a toute une partie consacrée au projet de formation ; notre ambition, c'est que, ce qui va ressortir de cet entretien, soit vraiment le fruit d'un dialogue, c'est-à-dire à la fois l'expression par le salarié de ses souhaits, et en même temps un enrichissement de cette expression par le chef d'unité, qui doit être capable à la fois de faire entrer le salarié dans un projet d'entreprise, ne serait-ce qu'en l'informant des différents éléments qui risquent de survenir etc... d'une part, et d'autre part aussi, surtout s'agissant d'une population ouvrière, l'aider à formuler son propre projet ce qui n'est pas toujours évident.

Cela se consolide par synthèses successives au niveau global de l'entreprise Renault.

F. P. – Comment s'organise la formation, quelle logique suit-elle ?

R. T. – C'est très variable ; la durée et l'organisation pédagogique résulte fondamentalement des objectifs visés, et des populations concernées ; ce n'est pas l'inverse, on n'est pas du tout dans un système de chèque formation.

On va accorder les nécessités du plan triennal et l'expression des besoins individuels ; ce plan de formation est élaboré au niveau de chaque direction : pour chaque établissement de Renault, il décline l'ensemble des objectifs de formation par secteur, en fonction des éléments qui ont été recueillis, et il y a ensuite un travail systématique d'ingénierie pour effectivement apprécier quelle va être la réponse la plus judicieuse à apporter.

Certaines formations, en petit nombre, sont impulsées par la direction centrale de Renault, dans le cadre de ce plan, ce sont des actions transversales : par exemple la formation des bas niveaux de qualification, de durée assez importante. Ce programme est composé de trois filières : en tête un module de bilan orientation, qui en fonction du profil des gens va permettre une orientation vers les autres filières ; il est possible pour ceux qui vont faire la première filière, dans certaines conditions, d'accéder à la seconde, voire à la troisième (la première étant réservée plutôt aux analphabètes, aux illettrés) ; pour accéder à la seconde cela suppose qu'entre les deux ils aient acquis un minimum de maîtrise de la lecture, ce programme représente entre 250 et 350 heures par filière ; ce qui veut dire que si une personne suit le parcours complet, c'est plus de mille heures de formation.

Dans le même esprit nous avons des formations pour les cadres intermédiaires, la maîtrise, et de l'encadrement supérieur, qui sont également impulsés par l'échelon central.

D'autres formations sont impulsées à l'échelon des grandes directions ; ainsi la direction commerciale organise tout un programme de formation technique en direction de son personnel de la réparation ; elle fait la même chose en direction des vendeurs. Il s'agit de formations très modulaires ; ce sont en règle générale des formations de 4 à 5 jours, centrées sur un objet, sur une compétence technique spécifique, et il est possible, sous certaines conditions, de répéter plusieurs fois dans l'année une formation modulaire de ce type-là ; il faut tenir compte des profils des gens, les aider à construire un itinéraire par le biais de cette modularisation.

S'agissant des vendeurs, la logique est tout à fait différente, correspondant mieux à ce type de population : en règle générale les formations durent une ou deux journées, pas plus, et se répètent N fois dans l'année, car il s'agit de techniques de vente très pointues, liées à un objectif commercial bien identifié.

Puis existent des formations impulsées au niveau local : ce sont en particulier des formations qui correspondent à la gestion des emplois, l'intégration des jeunes, et le perfectionnement individuel ; pour certaines d'entre elles ces formations sont relativement codifiées, je pense en particulier à tout ce qui est destiné aux techniciens, aux ouvriers professionnels dans un domaine technique spécifique, codifiées dans la mesure où elles sont sanctionnées par un examen interne, qui s'appelle l'essai professionnel, et qui permet de déboucher sur un changement de qualification ; ce sont des formations assez longues, qui durent en général plusieurs centaines d'heures, (300 à 400 heures en moyenne, pour donner un ordre de grandeur). Les systèmes d'insertion professionnelle des jeunes, eux ne sont pas codifiés, mais s'inspirent d'un cadre pédagogique qui a été défini pour l'ensemble de l'entreprise.

A. G.-B. — Quel est le dispositif à la disposition de tout jeune qui entre dans l'entreprise ?

R. T. — Tout jeune qui rentre chez Renault bénéficie de ce que nous appelons un parcours d'initialisation de carrière. Ce parcours d'initialisation de carrière va naturellement prendre des formes différentes selon qu'il s'agit d'un jeune ingénieur, d'une secrétaire ou d'un ouvrier ; ce parcours d'initialisation de carrière vise des objectifs de trois ordres : sociologique, culturel, professionnel. Dans notre jargon on l'a appelé une approche « *culturo-socio-professionnelle* », parce que ces trois dimensions sont incontournables ; le système repose sur un double tutorat, un

tutorat prenant en compte les deux premières dimensions, socio-culturel, et un compagnonnage prenant en compte la troisième dimension, la dimension professionnelle. Nous avons pu observer effectivement que la pertinence de l'initiation professionnelle des jeunes, passait par une relative proximité par rapport au tuteur ; en d'autres termes, si le tuteur est un ingénieur et le jeune un niveau V ou IV de l'Éducation nationale, cela ne se passe pas très bien, il y a un trop grand écart, entre l'objet même de l'apprentissage et le profil du tuteur ; c'est pourquoi, nous avons, non pas dissocié les deux, parce qu'il y a des relations très étroites entre le compagnon et le tuteur, mais nous avons missionné de façon un peu différente les deux : le compagnon est quelqu'un de très proche en terme professionnel du jeune, et sa mission est plus centrée sur la transmission d'un certain nombre de savoir-faire, alors que le tuteur n'est pas nécessairement dans les structures hiérarchiques au sens classique du terme, nous avons en particulier réussi à trouver un certain nombre de tuteurs parmi des gens qui avaient opté pour une préretraite progressive, temps de travail à mi-temps et autre mi-temps à la retraite, si j'ose dire, et durant leur mi-temps actif, ils assurent cette fonction de tuteur ; ils ont une responsabilité effectivement socioculturelle, c'est-à-dire qu'ils doivent être attentifs à faire appréhender par le jeune un certain nombre de données plus générales concernant la vie en collectivité, les règles de fonctionnement de l'entreprise, les valeurs de l'entreprise, le client, la qualité totale, la qualité du travail etc.

F. P. — S'agit-il des savoir-être, si on reprend les termes classiques ?

R. T. — Oui, on est plutôt dans le domaine des savoir-être.

Revenons au parcours professionnel : nous avons souhaité qu'un jeune qui rentre chez Renault puisse bénéficier de deux séquences professionnelles dans les toutes premières années de sa vie active ; en règle générale on constate que lorsqu'on embauche un jeune pour un travail parfaitement identifié, 20 ans après on le retrouve toujours au même emploi, dans le même secteur ; il n'y a pas eu d'apprentissage, de mobilité intellectuelle, et plus grave, il y a parfois déficience dans la compréhension par le jeune des objectifs généraux de l'entreprise et de ses enjeux. L'idée est donc de lui offrir la possibilité de vivre deux expériences assez différentes qui lui permettent d'appréhender l'entreprise par deux bouts afin qu'il en tire un certain nombre d'enseignements.

Enfin en règle générale, durant ce parcours qui peut s'étaler sur deux ou trois ans, cela dépend des secteurs, le jeune bénéficie d'une formation structurée d'une durée minimale de deux cents heures.

Pour terminer ce tour d'horizon, il nous est paru important de compléter la panoplie du système de formation de Renault par des centres de

ressources, ouverts, accessibles, en self-service avec un accompagnement pédagogique fort.

Ces ressources sont extrêmement variées, beaucoup de support papier, beaucoup de logiciels, de l'enseignement à distance, présence d'enseignants... il n'y a peut être pas assez de moyens audiovisuels, multimédia. Sur du court terme, c'est probablement la micro-informatique qui va permettre le plus fort développement de l'auto-formation.

Enfin, chez Renault, nous avons aussi une politique en matière de formation diplômante qui parcourt toute l'échelle des salariés.

A. G.-B. - Qui sont les formateurs, et comment eux-même se forment-ils ?

R. T. - Ce sont en général, pour moitié, des personnes qui ont été recrutées pour effectuer ce travail, en général des gens qui ont fait des DESS de Ressources Humaines, à la marge vous trouvez des maîtrises de psycho, vous trouvez aussi quelques jeunes ingénieurs qui ont trouvé un intérêt particulier pour les milieux de la formation, et pour autre moitié ce sont des anciens agents de maîtrise, des membres de l'encadrement de Renault, des ingénieurs, techniciens, qui dans leur cursus de carrière interne, à un moment donné, se sont vus proposer ou ont sollicité une activité en formation : il y a à peu près 350 formateurs permanents.

En complément, il y a un nombre non négligeable de formateurs occasionnels. Dans les usines des personnes vont être affectées à de activités de formation pour une durée déterminée, (par exemple à Douai, 40 personnes assurent une opération spécifique de formation pour l'ensemble des ouvriers dans le cadre du lancement d'un nouveau véhicule), ce sont des opérations spécifiques à dominante « acquisitions de nouveaux savoir-faire professionnels », alors que nos formateurs permanents, en règle générale, travaillent plus au fond, sur des actions, qui peuvent être des actions à caractère technologique, beaucoup plus basique, dans le domaine de l'informatique, dans le domaine de l'électricité, etc.

Les formateurs permanents ont aussi pour une part non négligeable dans la conception des systèmes d'éducation. Sur 3 000 sessions par an, il y a un fond qui subsiste, avec 20 % ou 25 % de formations qui évoluent : donc il faut faire l'ingénierie, être capable de dialoguer avec les opérateurs qui peuvent être des opérateurs extérieurs à Renault, comme les GRETA, l'AFPA, des entreprises de formation etc. Les autres sont eux plus centrés sur des activités ponctuelles.

A. G.-B. - Comment sont ils formés ?

R. T. — Il y a, dans certains cas précis, des investissements lourds qui se font sur les deux populations, formateurs permanents et ponctuels. Par exemple pour les gens de Douai nous avons développé une formation de formateurs extrêmement structurée (je crois que cela s'est fait avec le concours d'un GRETA) de plusieurs semaines. Puis, il y a, en interne chez Renault, des modules de formation de formateurs qui sont organisés régulièrement, et là aussi on se fait aider d'un certain nombre d'acteurs extérieurs, on peut avoir des objectifs d'information, de sensibilisation... on parlait tout à l'heure de formation à distance, de formations ouvertes...

Mais, d'une manière plus générale, il y a aussi l'encadrement à qui on demande d'avoir une responsabilité directe de formation de leur personnel ; c'est clair en ce qui concerne l'insertion des jeunes pour lesquels la formation des tuteurs nécessite un gros travail.

A. G.-B. — Est ce qu'il y a des recherches sur la formation ? des innovations contrôlées, des évaluations... une recherche de rationalisation de la formation... ?

R. T. — On a chez Renault un programme de recherche socioéconomique qui est placé sous le pilotage politique de la Direction des affaires sociales, mais sa mise en œuvre est confiée à l'un des départements de la Direction de recherche de Renault, parce que nous avons estimé que les réseaux de la communauté scientifique étaient mieux appréhendés par la Direction de la recherche que par la Direction des affaires sociales. En revanche nous n'avons pas voulu pour autant nous défaire de ce problème sur la Direction de la recherche et nous sommes complètement partie prenante du pilotage de la recherche dans ce domaine. La recherche socioéconomique de Renault aujourd'hui, se fait avec le concours d'un certain nombre de labos de recherches, dans lesquels on est assez présent (le GIP Mutations Industrielles par exemple, le LEST d'Aix en Provence, le Centre de la gestion Sociale des Mines et de l'École Polytechnique...).

On investit beaucoup sur la recherche liée aux nouvelles formes d'organisation du travail, on investit beaucoup sur les problèmes de motivations, comportements des populations ouvrières dans le cadre des nouvelles exigences qualités, etc. (on a travaillé directement avec Philippe Diribarne), sur des sujets plus techniques, qui touchent à l'ergonomie, l'interface homme/machine.

On a essayé de travailler en amont, sur la mesure des capacités d'apprentissage des populations non qualifiées (dans le cadre d'un appel à projets fait par le ministère de la Recherche) avec des résultats assez décevants d'ailleurs.

On fait donc un certains nombre de travaux, mais on ne s'est pas vraiment mis sur le terrain d'une exploitation approfondie, continue, de capitalisation, d'une expérience pédagogique.

A. G.-B. - À partir de toute votre expérience avez vous envie de dire quelque chose sur les formations de l'Éducation nationale ? Sur l'enseignement technique et professionnel ?

R. T. - L'appréciation globale que je peux porter sur l'Éducation nationale est assez nuancée : je crois qu'il y a toute une part de l'enseignement technique qui fonctionne plutôt bien, dans la mesure où on sent aujourd'hui (et cela fait un certain temps maintenant) une volonté de mieux coller, de mieux anticiper un certain nombre d'évolutions des compétences professionnelles, je n'ai donc pas de jugements à porter sur ce qui se fait.

J'aurai par contre trois remarques à faire : la première c'est que, quand même, les enseignants sont encore trop sur la réserve dans leurs relations avec les entreprises et insuffisamment présents physiquement dans le monde économique, alors que nous sommes, en ce qui nous concerne en tout cas, tout à fait disposés à les accueillir chez nous.

La deuxième remarque porte sur le fait que l'Éducation nationale ne pourra jamais s'offrir des équipements actualisés, industriels, et que c'est complètement illusoire de vouloir doter les lycées techniques et professionnels de moyens techniques modernes ; il faut cesser de croire ce mythe ; je crois qu'il faut que l'Éducation nationale revienne à une politique d'équipements beaucoup plus pédagogiques, et qu'elle noue des partenariats avec des entreprises pour qu'une partie des enseignements pratiques puissent être développés au sein même des entreprises avec le concours des enseignants.

Enfin, troisième remarque, je crois également que l'Éducation nationale doit admettre dans certains cas son impuissance à développer certains types de formation et que de ce point de vue elle accepte de reconnaître que l'apprentissage peut être une alternative intéressante : je pense en particulier aux formations où la dimension professionnelle polyfonctionnelle (pour reprendre les termes du CEREQ) prend le pas sur la dimension technologique

F. P. - Pour conclure, que représentent actuellement les actions de formation chez Renault ?

R. T. - Quelques chiffres : sur la seule maison mère, donc sur 60 000 personnes, nous avons à peu près actuellement 75 000 stagiaires par an, donc il y a plus d'une personne par an en moyenne qui suit une

formation chez Renault. Ces 75 000 stagiaires pour l'année 1993 correspondent à 35 000 personnes différentes, c'est-à-dire que 61 % de l'effectif de Renault en 1993 a pu bénéficier d'une formation ; je me permets d'insister sur ce point parce que c'est un chiffre important et ce n'est pas le fait du hasard ; il y a cinq ou six ans, c'était en gros seulement 30 à 35 % des personnels de Renault qui bénéficiait d'une formation ; c'est une retombée concrète de notre accord d'entreprise d'ouvrir le plus largement possible le système de formation à tous les salariés de l'entreprise ; on est donc passé en cinq ou six ans de 30, 35 % du personnel à plus de 60 % bénéficiant d'une formation.

Ceci recouvre quelques 3 000 actions de formation différentes, et met en œuvre plus de 700 acteurs pédagogiques différents ; cela représente un million sept cent mille heures, et il nous en coûte 580 millions de francs taxes comprises, ce qui fait de l'ordre de 5,2 % de la masse salariale, pour être complet sur les chiffres.

Ce n'est pas seulement l'argent qui compte mais, du fait de l'ampleur du système, de la masse d'informations traitées et de la diversité des réponses apportées, la cohérence d'ensemble, seule garante de l'efficacité.

AUTOUR DES MOTS

Cette rubrique propose autour d'un ou de quelques mots une halte pensive à travers un choix de citations significatives empruntées à des époques, des lieux et des horizons différents.

L'INGÉNIERIE EN CITATIONS ET SITUATIONS

Le terme d'ingénierie, dans le monde francophone, ne s'est introduit que de manière récente, plus ou moins subrepticement, dans les usages. Si l'on consulte, en effet, les dictionnaires qui constatent ou autorisent habituellement ceux-ci, on ne trouve guère sa trace avant son extension progressive à la fin du siècle.

Il n'apparaît pas, bien sûr, dans le *Dictionnaire Larousse* du *XX^e siècle* en cinq volumes des années 20, ni même beaucoup plus tard. Il est inexistant dans le *Grand Robert* ou le *Petit Robert* des années 70 ou même 80. Il n'apparaît pas non plus dans le dictionnaire franco-britannique *Harrap's Shorter*, dans l'édition de 1964. Même si, le terme anglais, *engineering*, lui apparaît, il n'en est rien, côté français.

Une extension progressive mais accélérée

Sans faire une recension systématique des usages dans les dictionnaires, on peut constater néanmoins que, dans un *dictionnaire de l'informatique*, publié par Larousse dans les années 80, on trouve les rubriques *Ingénierie assistée par ordinateur* et *Ingénierie de systèmes*, développées sur plus d'une page avec comme définition générale : « *Métier consistant à concevoir et réaliser des systèmes informatiques répondant à des besoins spécifiques* ».

La rubrique précise ensuite quinze caractérisations de ce « métier » dont la première désigne « la *complexité* des systèmes qu'il réalise, mettant en œuvre des moyens divers préexistants ou réalisés sur mesure... en provenance généralement de constructeurs différents, et des logiciels capables de supporter les différents matériels inclus dans le système et de répondre aux spécificités demandées ».

Projet et complexité

Dès cette première entrée dans notre vocabulaire moderne, on trouve une relation directe à une technologie en expansion et à une complexité opérationnelles. L'usage paraît limité au domaine industriel, même s'il déborde bientôt le champ de l'informatique, comme cela apparaît dans le *Robert, dictionnaire d'aujourd'hui* (édition 1991) avec la modeste mention : « *Étude globale d'un projet industriel* ».

Dans le *Larousse de poche* de 1993, la définition s'étoffe : « *Ingénierie : ensemble des études faites pour déterminer le meilleur mode de réalisation d'un projet industriel* ».

Le *Nouveau Petit Robert*, paru en 1993, peut cette fois s'aventurer plus loin, établissant une première extension sur trois rubriques en risquant des « analogies » et une consécration comme discipline d'application scientifique :

« Ingénierie :

1. Conception, étude globale d'un projet industriel sous tous ses aspects (techniques, économiques, financiers, sociaux) coordonnant les études particulières des spécialistes.

Par analogie, savoir-faire dans différents domaines, *Ingénierie financière, politique, culturelle*.

2. Informatique : Ingénierie des systèmes : métier qui consiste à concevoir et réaliser des systèmes informatiques répondant à des besoins spécifiques.

3. Discipline d'application scientifique. Ingénierie de l'atome. Biologie. Ingénierie génétique ».

Ingénierie et culture

On note déjà la mention de l'« *ingénierie culturelle* ». C'est, qu'entre-temps, Outre-Atlantique et Outre-Manche, l'attribution du terme d'ingénierie s'était étendue aux domaines en importance croissante dans leur intérêt et leur coût, de l'éducation et de la formation. On trouve, en effet, dans l'*Encyclopedia for education* (Crowell, Collier Éd.) des années 70, un article final sur l'*engineering* en éducation, désignant, à destination de l'expert « consultant » en ces domaines, l'opportunité de connaissances scientifiques approfondies conjointes à une formation solide dans le champ de sa pratique (avec notamment l'indication des savoirs en économie, en droit, en affaire) mais aussi dans le champ de la communication et dans celui de l'appréciation des personnes aussi bien que de soi, car : « Quoique l'*engineering* soit réputé s'occuper en premier lieu d'objets, la plus grande part du travail du consultant s'effectue avec les gens. »

Voisins : systèmes et technologies

En France, comme à l'étranger, l'extension du terme d'ingénierie semble s'être effectuée en proximité ou en suite des conceptions relatives aux préoccupations d'organisation concernant les systèmes d'enseignement et d'éducation ; au développement des formations d'adultes mais aussi de formateurs et d'enseignants. Elle était suscitée en raison des dépenses croissantes d'éducation, par des exigences de performance éducative et, en conséquence, d'optimisation des moyens mis en œuvre, en raison du développement des supports technologiques et donc de la technologie éducative. Il importait désormais que les pratiques d'enseignement ou de formation répondent comme celles ordonnant les planifications à des critères de professionnalisation et soient donc régulées par l'affirmation d'une culture professionnelle.

C'est aux divers voisinages que nous venons de rappeler qu'il nous faudra approfondir, après quelques généralités, la compréhension du concept d'ingénierie de formation ou d'ingénierie éducative.

Une compréhension complexe

On peut d'emblée noter que les définitions précédentes ont mis en évidence, pour assurer la compréhension générale de l'ingénierie, des caractérisations conjointes : de *complexité* ; de *spécificité* des besoins du domaine concerné ; de *optimisation* ; de recours à des moyens et de *matériels multiples* ; de *globalité* ; d'*intégration* d'aspects divers ; de *systématiques* ; de *connaissances* scientifiques approfondies ; d'*habiletés de management* ; de *capacités de conception* et de *réalisation* pratiques ; de démarches méthodiques d'ajustement et de mise en ordre (dans l'espace et le temps).

Un tel assemblage se retrouve dans une définition proposée dans le cadre de l'OCDE, en 1973, par J. Perrin : c'est, disait-il, « l'ensemble de méthodes et de structures d'organisation permettant de maîtriser l'interdépendance des informations scientifiques, techniques, technologiques, économiques, financières, nécessaires à la conception et à la réalisation optimale... du capital en un ensemble productif cohérent ».

Un corps spécifique de réflexions et de moyens ?

« Capital », « ensemble productif », « organisation », « techniques et technologie », ces termes ne connotent pas nécessairement aux paradigmes et aux concepts habituellement mis en évidence dans les sphères de l'enseignement et de la formation.

Toutefois, même si certains éprouvaient quelque difficulté, ou quelque souci, à faire se rapprocher les métiers de l'enseignement et ceux de l'ingénieur, on ne pourrait refuser, pour tous ces métiers, le besoin d'un *corps spécifique de réflexions, d'applications des savoirs scientifiques, et d'ordonnances de moyens disponibles (techniques et instrumentaux)*, que signifie précisément la notion d'ingénierie.

Celle-ci se réfère directement aux activités de l'ingénieur lequel est, comme le remarquait en 1951 Louis de Broglie (1), « en quelque sorte par définition, un homme qui s'est spécialisé dans la mise en œuvre de certaines applications de la science... La plupart du temps, l'ingénieur doit avoir pour objet final de fournir à de nombreux utilisateurs des appareils ou des machines solides et faciles à manier ». Nous pourrions ajouter : des processus ou des procédures pratiques faciles à utiliser.

Une « forme » vigilante et optimisante d'alertes

Toutefois l'ingénierie ne peut être identifiée à un pragmatisme ni à un empirisme irréfléchi ou impatient : surtout si elle s'applique aux activités de formation et d'enseignement. Elle se manifeste toujours davantage comme une forme ou *praxis vigilante*, mettant constamment les comportements et les gestes de chaque professionnel en relation, c'est-à-dire en *réflexion* ou *ordonnance*, avec les

(1) L. de Broglie, in *Nouvelles perspectives en microphysique, le rôle de l'ingénieur au siècle de la science*, p. 264.

principes généraux, les théories scientifiques, les précautions méthodologiques délimitant et sous-tendant son métier et sa discipline propre.

Une telle praxis d'alertes et de précautions, nourrie par une *culture transitionnelle* entre théories et pratiques, préserve la mise en œuvre de techniques (ou l'utilisation d'outillages adéquats) d'une *gadgétisation* ou *routinisation* réductrices : tant il est vrai que chaque moyen ou objet (matériels ou intellectuels), auxquels on a professionnellement recours en formation ou enseignement, doit être *rehaussé* en valeur, en qualité d'usage et de finition, mais aussi utilisé de façon *économique*, en *optimisation*.

Une « matière » et des supports nécessaires

Complémentairement, l'ingénierie doit apporter la disposition matérielle de supports suffisamment différenciés et étendus. Ceux-ci peuvent être aussi bien :

- des *référentiels* d'objectifs et de phases de progression, ou de situations-problèmes ;
- des *repères* pour cadrer les activités, déterminées parmi une gamme de possibilités ;
- des variétés de *formes d'expression* ainsi que de *didactiques* ;
- des *alertes* pratiques en check-lists, ou en inventaire de *points d'appui* ;
- des *mémentos* de modes d'organisation de groupes, en sous-groupes ;
- des *fiches de techniques de travail*, d'étude, ou d'animation, et de dispositifs ;
- des *documentations*, des *bibliographies* et des *listes de moyens audiovisuels* (vidéos, films, enregistrements, photos, etc.)
- des *schémas multiples*, des illustrations significatives, des *historiettes* adéquates ;
- des *textes théoriques* brefs, des extraits, des éléments de l'historique d'une discipline professée ;
- des *répertoires d'exercices*, d'opérations, de procédures, de démarches, de *méthodes multiples* ;
- des *banques de données* et des *techniques d'analyse de contenu* ainsi que des *traitements des informations* ;
- des *simulations*, des études de cas et jeux de rôle ;
- des *recueils de processus*, de paramètres, et d'instruments variés d'*évaluation* ou d'*audit* ;
- des *pratiques de planification*, de mises en ordre temporelle, d'emplois du temps ;
- des *modèles* de journées d'étude, de séminaires, de programmations ;
- des *tableaux de compétences*, de *capacités*, de *besoins* éventuels, de *difficultés* ;
- des *principes de théorisation* de pratiques observées ou décrites ;
- le rappel de *technologies* et de *matériels utilisables*.

Une incessante médiation

Quoiqu'il en soit de la richesse de la « matière » en moyens et supports mis en disponibilité d'utilisation (selon l'énumération précédente), l'ingénierie se manifeste par une démarche composite : d'*ajustement* entre des présences concrètes et des projets conceptuels d'ensemble ; d'*équilibre* entre des pratiques et des

conceptions théoriques, et, plus généralement de *médiation* entre des soucis de professionnalisation et des préoccupations de personnalisation, comme de réciprocité dans les échanges entre les formateurs et les individus en formation ou en éducation.

Dans ces domaines, culturels par destination, moins qu'ailleurs, il n'est possible d'échapper à des conduites d'interrelations comme d'inter-réalisations, à des allers-retours incessants entre des savoir-faire et des savoir-être, entre des conceptualisations et des contrôles d'application, entre l'esprit de géométrie et l'esprit de finesse, entre du matériel et du cognitif, entre du sensible et de l'abstrait, entre du global et du local, entre du général et du particulier.

Toutefois cette situation tierce, d'être toujours « entre », doit elle-même se maintenir en précaution, en « vergogne » selon le terme rajeuni par Michel Serres, pour éviter les exagérations, l'oubli des limites dans le respect de ses voisinages : ou nous retrouvons le notion d'alertes nécessaires.

* * *

Ce premier parcours sur l'extension et la compréhension du concept d'ingénierie, sur la « forme » et la « matière » qui le constituent, nous invite à suivre, au plus près de certains commentateurs, théoriciens et praticiens, son effluence tranquille.

Nous partirons de sa source, autour des paradigmes de *projet professionnel* et de *formation* ; nous constaterons sa configuration *systémique*, et son rapport à la *complexité* ; nous dégagerons sa relation à un principe d'*optimisation*, ainsi que sa fonction de *médiation* ; ce faisant, nous observerons, dans son voisinage, le concept de *technologie éducative* et, corrélativement, les *alertes méthodiques* incluses dans son emploi ; après avoir enfin esquissé ses rapprochements avec les conceptualisations données à la *pédagogie*, à l'*éducation comparée*, aux *didactiques* et aux *sciences de l'éducation*, il sera utile d'explorer son lien intime avec le développement d'une *culture professionnelle* de la formation et de l'enseignement.

INGÉNIERIE, PROJET ET PROFESSIONNALISATION, PLANIFICATION, PROGRAMMATION

Au commencement, l'*homo faber* et l'*homo sapiens* se concertent ! La technique et la réflexion sont alors mises en interaction. Prométhée et Épiméthée sont conduits à s'entendre, à distance de Pandore, la bricoleuse ! Des plans, des programmes, des projets sont donc faits par l'homme lui-même : raison et formation se confortent, donnant chance et forme à l'ingénierie. Car :

« Dans la technique, l'homme appelle la nature à se dévoiler comme fond. Dans la formation, c'est l'homme lui-même qui est ainsi interpellé. La formation devient moyen : on forme quelqu'un pour quelque chose. C'est, comme disent les technocrates, un outil de gestion des ressources humaines. La formation est ainsi liée à la planification économique et sociale, à la normalisation des comportements. Enfin, elle se rationalise sur le mode scientifique et technologique comme ingénierie. »

(Michel Fabre, *Penser la formation*, PUF, 1994, pp. 223-224)

Dès l'origine, la professionnalité est donc dans le champ des préoccupations d'ingénierie dans la mesure où :

« C'est probablement autour de la conception de systèmes éducatifs, particulièrement de système de formation professionnelle, que se sont forgés les premiers concepts et les méthodes de l'ingénierie de la formation. L'élaboration des plans de formation et la définition de programmes techniques et architecturaux d'équipements éducatifs et culturels constituèrent par la suite de nouvelles occasions pour cette approche d'ingénierie. »

(Guy Le Boterf, *L'Ingénierie du développement des ressources humaines : de quoi s'agit-il ?*)

Éducation permanente, n° 81, décembre 1985, p. 9)

PROGRAMMES ET ARCHITECTURE ?

« Nous distinguons quatre niveaux d'articulation interdépendants et indissociables qui définissent l'architecture du dispositif de formation. Il s'agit : premièrement, des procédures de constitution de l'offre de formation, deuxièmement, de la prise en compte des caractéristiques et aspirations des publics, troisièmement, du déroulement de la formation et de l'acquisition d'une qualification-certification et, enfin, quatrièmement, des tentatives d'adéquation à l'appareil de production lors de l'insertion professionnelle des publics. »

(Danielle Colardyn, *Vers une ingénierie des formations*,
Éducation permanente, n° 81, décembre 1985, p. 32)

Professionnalisante, l'ingénierie ne peut pourtant ignorer le « savoir praticien » en ce que :

« le professionnel est dépositaire d'un savoir ancien, souvent empirique dont il enrichit, par sa pratique personnelle, le capital constitué, et dont il ne redoute pas la confrontation avec les découvertes et les démarches scientifiques. Il est même capable de théoriser sa pratique, et de contribuer ainsi à une certaine avancée de la connaissance. Définir le praticien, cependant, comme le professionnel que l'exercice de son activité met au contact obligé de la science, serait insuffisant pour le distinguer de l'ingénieur ou du scientifique... c'est dans cette confrontation du savoir d'origine scientifique ou commune, avec la quotidienneté, la singularité, que le praticien développe un savoir spécifique que nous nommons le savoir praticien. »

(Pierre Gillet, *Pour une pédagogie*, PUF, Paris, 1987, p. 36)

Cependant,

« le terme d'ingénierie met l'accent sur la volonté affichée d'aborder la formation d'adultes comme une science nouvelle. La planification apparaît dès lors comme le processus qui permet de donner un sens aux actions de formation, en fournissant notamment des finalités et des objectifs opérationnels. »

(Jean Aubégnny, *Formation et Développement : vers une ingénierie de la formation*, L'Harmattan, Paris, 1989, p. 230)

Mais à quels besoins précis peut correspondre la formation, si les individus sont à juste titre pris en considération, ce qui n'est pas simple :

« Les besoins de formation n'existent pas "en soi". Ils constituent des écarts qu'il faut identifier et analyser par rapport aux situations concrètes et aux référentiels qui sont à leur origine ... ou qui seront définis "dans les premières étapes de l'ingénierie". Plus complètement, "toute formation sur mesure suppose l'élaboration d'un cahier des charges" spécifique à ceux qui la programmeront et la conduiront ; elle devra respecter les spécifications (objectifs, organisation, progression, évaluation). Enfin, "la hiérarchie ne s'intéressera durablement à la formation que si elle est impliquée dès la phase initiale d'identification et d'analyse des besoins de formation". »

(Guy Le Boterf, *L'ingénierie et l'évaluation de la formation*, Éditions d'organisation, Paris, 1990, p. 33)

On peut faire une remarque analogue en ce qui concerne l'individu, l'apprenant lui-même. Il est indispensable qu'il soit impliqué dès la conception d'une formation destinée par construction à un service public ou social, notamment l'enseignement :

« Une situation d'apprentissage est à construire à partir de l'activité intellectuelle de l'apprenant, en s'interrogeant sur les conditions pour qu'un conflit socio-cognitif puisse réellement avoir lieu... Ce qui suppose, impérativement, en formation des maîtres, un travail long, patient, précis et portant sur les caractéristiques des publics scolaires auxquels les futurs maîtres auront à faire, et l'éducation systématique des conditions pour que puisse avoir lieu, sur des objets de savoir identifiés, avec des élèves déterminés, cette interaction sans laquelle il ne peut y avoir véritablement de construction de connaissances. »

« La question est de construire une formation professionnelle où, à chaque instant, les préoccupations disciplinaires et les préoccupations pédagogiques s'interpénètrent, où l'on ne parle pas de l'enfant en général mais d'enfants concrets... »

(Philippe Meirieu, *L'envers du tableau*, ESF, Paris, 1993, p. 233)

Apprenants ou élèves « déterminés », « concrets », et néanmoins des « postes de travail » et une formation définis indépendamment d'eux s'il est vrai que :

« L'approche fonctionnaliste définit les objectifs de la formation à partir de l'analyse du poste de travail de l'enseignant dans l'école d'aujourd'hui. »

Car... « Peut-on définir une formation d'enseignants sans prendre en compte les exigences professionnelles de l'actualité du métier, les savoirs scientifiques susceptibles d'éclairer l'action, l'actualité de la technique et les caractéristiques psychosociologiques des situations éducatives, y compris d'ailleurs celles de la situation de formation ? »

(Michel Fabre, *Penser la Formation*, op. cit., pp. 105 et 106)

Dans cette oscillation entre l'individu et le social, l'ingénierie se trouve placée à un « croisement » de démarches, avec des risques. Car :

« Dans cet univers où ne comptent que les techniques d'enseignement l'apprentissage, les définitions systématiques d'objectifs et de programme, la conception –

sélection de méthodes, la planification et la gestion du "contexte" de l'apprentissage, le professeur perd ses fonctions originelles, se contentant d'exercer celle que lui procure l'organisation systémique dont il n'est plus qu'un élément. »

(Marc Scholer, *Contenus et objets du Concept de technologie éducative*, in *Perspectives universitaires*, nouvelle revue de l'AUPELF, vol. 2, n° 2, 1983, p. 40)

Mais la démarche systémique s'oppose au systématique : elle ne peut ignorer ni l'individu ni le contexte de son activité.

INGÉNIERIE ET PARADIGME SYSTÉMIQUE

Par nature, l'approche systémique est faite d'allers-retours entre l'action et la réflexion, la considération de chaque individu et celle des ensembles et sous-ensembles en interaction. De la sorte,

« La viabilité d'un système ou d'une réforme éducative, par exemple, ne peut résulter d'une planification dont seraient exclus ceux à qui elle s'adresse. Il est donc tout à fait nécessaire que le processus d'ingénierie du développement des ressources humaines soit réalisé avec une démarche participative, considérant les habitants ou les producteurs comme des partenaires ou des co-acteurs du processus d'ingénierie. »

(Guy Le Boterf, in *Éducation permanente*, n° 81, 1985, p. 17)

Cela amène immédiatement à préciser :

« L'ingénierie de la formation est un ensemble de démarches méthodologiques et instrumentales, se référant au paradigme systémique, et visant, dans une perspective prévisionnelle et concertée, à créer ou à modifier des systèmes d'action en vue d'une efficience »

« Ce projet d'ingénierie de la formation a un double but :

– donner à chacun des bases théoriques et des outils méthodologiques sur la formation des adultes ;

– permettre une réflexion sur les dispositifs actuels de formation... »

(Jean Aubégnay, *Formation et Développement : vers une ingénierie de la formation*, L'Harmattan, Paris, 1989, p. 33)

De toutes façons, la préoccupation systémique pour une efficience incite à ne pas s'enfermer dans des bases ou des réflexions closes, en respectant

« la tendance à ne pas étudier les faits en série close, mais plutôt à les envisager dans plusieurs des différents ensembles auxquels ils peuvent participer... »

Car *« Il n'y a pas de fait en soi ; un fait est toujours plus ou moins façonné par celui qui le constate. Mais il peut ainsi répondre davantage à des poncifs, à des routines qu'à l'individualisation clairvoyante de traits fournis par l'expérience. Ainsi des collections infinies de faits peuvent ne pas valoir un fait unique mais significatif. »*

(Henri Wallon, *Les origines du caractère chez l'enfant*, PUF, Paris, 1979, 234 p)

Alain avait, antérieurement, pour un regard sur la technique, déjà invité à quelque mouvement incessant :

*« J'appelle technique ce genre de pensée qui s'exerce sur l'action même, et s'ins-
truit par de continuels essais et tâtonnements. »*

(Alain, *Humanités*, 1937, p. 193)

Plus récemment, le danger des arrêts et des fermetures était dénoncé au niveau épistémologique à propos des systèmes explicatifs ou formalisés :

« Le théorème de Gödel et la logique de Tarski montraient conjointement qu'aucun système explicatif ne peut s'expliquer totalement lui-même (Tarski) et qu'aucun système formateur complexe ne peut trouver en lui-même sa propre preuve (Gödel). »

(Edgar Morin, De la complexité : complexus, in *Les théories de la complexité*, Le Seuil, 1990, p. 290)

Ces invitations à la souplesse dans toute conception systémique peuvent, en saine ingénierie, retrouver également les perspectives piagétienues pour l'individu :

« Dans le cadre de l'épistémologie génétique, on considère que la représentation de l'objet se construit progressivement, par un processus jamais achevé, et ce tant au niveau du développement de l'enfant que dans l'histoire des sciences. L'objet réel est ainsi la limite vers laquelle tend le processus de connaissances. »

(Doron et Parot, *Dictionnaire de psychologie*, PUF, 1991)

Mais, dans cette conduite progressive, que ce soit des microsystèmes de formation ou pour de grands systèmes :

« Dans tous les cas de figure, la démarche d'ingénierie se traduira dans la mise en œuvre systématique et explicite d'étapes, de méthodes et d'instruments pertinents par rapport au type de résultat attendu. Elle procédera à une analyse systématique des sources documentaires. »

(Guy Le Boterf, *L'ingénierie et l'évaluation de la formation*, Les Éditions d'organisation, Paris, 1990, p. 32)

En revanche, s'il s'agit particulièrement d'un système important de formation, le réseau complexe de communications réciproques devra être fortement développé. L'ingénierie participative de formation suppose :

« – l'établissement de mécanisme de communication régulière entre l'institution ou l'équipe chargée du travail d'ingénierie (maître d'œuvre) et le maître d'ouvrage. Des allers et retours fréquents sont à prévoir... »

– la mise en place et le fonctionnement d'un dispositif participatif où les principaux intéressés (...) puissent donner leur avis... »

(Guy Le Boterf, *ibid.*)

Ces allers et retours, cet échelonnement d'étapes et de coopérations, ne se disposent pas, cependant, en séquences linéaires et régulières. Tant il est vrai qu'

« Il convient de distinguer deux aspects dans l'investigation d'un système : l'aspect relatif à la structure, et celui qui concerne le comportement dynamique. Les deux sont intimement enchevêtrés car c'est la structure qui produit le comportement. Cependant, l'intérêt à porter à ces deux aspects est séquentiel. »

(Jay Forrester (1966), cité in Bruno Lussato, *Introduction critique aux théories des organisations*, Dunod, Paris, 1972, p. 109)

La démarche systémique, au-delà des « enchevêtrements » qu'elle implique, renvoie l'apport de l'ingénierie à des considérations sur la complexité.

INGÉNIERIE ET COMPLEXITÉ

En quelque domaine que ce soit de son application industrielle ou éducative, l'ingénierie ne peut échapper à la difficile rencontre de la complexité :

« La méthode de la complexité nous demande de penser sans jamais clore les concepts, de briser les sphères closes, de rétablir les articulations entre ce qui est disjoint, d'essayer de comprendre la multidimensionnalité, de penser avec la singularité, avec la localité, avec la temporalité, de ne jamais oublier les totalités intégratrices. »

La complexité est difficile... »

(Edgard Morin, op. cit., pp. 295-296)

Du côté industriel, c'est ce qu'observe Le Boterf :

«... l'apparition et le développement des activités d'ingénierie sont liés à des facteurs tels que la complexité des techniques de production, les processus continus de fabrication croissants des complexes industriels. Actuellement, dans le domaine industriel, l'ingénierie constitue une fonction autonome, reconnue comme profession et exercée par des sociétés spécialisées. »

(G. Le Boterf, *Éducation permanente*, n° 81, 1985, p. 8)

Du côté des pratiques éducatives, s'il s'agit de les comprendre pour les maîtriser, il en est de même :

« L'intelligibilité de pratiques éducatives, complexes parce que foisonnantes, enchevêtrées plus encore que stratifiées, autant surdéterminées par le projet qui les fonde que par les attentes praxéologiques (optimisation de l'action, aide à la décision) qui les modulent, suppose bien une pluralité de regards et de perspectives, voire autant de langages distincts, pour pouvoir en rendre compte. Ce pluriel sera facilement perçu comme antinomique aux idéaux de transparence, de pureté, de simplification analytique, généralement prêtées aux disciplines les mieux établies par le découpage qui les constitue. En ce sens, les sciences de l'éducation apparaissent quelque peu bâtarde et leur discours est moins reconnu que d'autres. »

(Jacques Ardoino et Guy Berger, « Les sciences de l'éducation : analyseurs paradoxaux des autres sciences », in *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*, 1994, p. 46)

Et les pratiques sont amenées à admettre « l'impureté » ou la « bâtardise » d'une ingénierie si celle-ci leur offre du moins la possibilité d'un choix complexe entre des modalités concrètes de différenciation, laquelle, pratiquement :

« peut jouer sur la diversité des outils de travail, des styles d'intervention de l'enseignant, des modalités du groupement des élèves. Elle peut s'efforcer de faire face à la diversité des façons dont chacun pilote son apprentissage (les élèves, mais aussi l'enseignant), à la reprise des difficultés qui avaient initialement été sous-estimés, à ces défaillances du dispositif qui peut ne pas s'avérer aussi performant qu'on pouvait l'espérer (les élèves n'accrochant pas ou, au

contraire, trop bien... mais en distordant le projet). Dans tout acte l'évaluation fonctionne, on s'en doute, comme un processus continu. »

(J.-P. Astolfi, *L'école pour apprendre*, ESF, Paris, 1992, p. 159)

En fait la complexité ne détourne pas les agents sociaux d'une volonté de rationalité et d'organisation. Ceci implique que :

« L'ingénierie peut être définie comme étant une activité spécifique de conception, d'étude et de coordination de diverses disciplines exercées par des ingénieurs et techniciens agissant généralement en équipe pour la réalisation et la mise en service d'un ouvrage ou d'un ensemble d'ouvrages (machine, bâtiment, usine ou partie d'usine, équipement ou complexe industriel, aménagement urbain ou rural, etc. »

(F. Nasser, *L'ingénierie et son organisation*, Les Éditions d'organisation, Paris, 1971)

Mais il s'agit d'autre chose que d'« ouvrages » réalisés avec l'intervention de techniques, quand il est question de formation et d'éducation :

« Pour Heidegger, "le dévoilement qui régit la technique moderne est une provocation par laquelle la nature est mise en demeure de livrer une énergie qui puisse comme telle être extraite et accumulée." Nous pensons qu'en ce qui concerne la formation, notamment professionnelle, le dévoilement qui la détermine est une provocation, par laquelle l'homme est mis en demeure de livrer ses possibilités et de les canaliser pour atteindre des objectifs utilitaires. »

(Bernard Honoré, *Sens de la formation, sens de l'être*, L'Harmattan, Paris, 1990, p. 190)

« Livrer ses possibilités » ; dans le cas de la formation, il s'agit d'une réalisation au premier degré destinée à se poursuivre au second degré, en « continuité », car :

« La place centrale qu'occupe l'individu dans le processus de formation nous incite à appréhender les liens entre les activités en situation de travail et les activités en formation par l'étude de la continuité méthodologique et structurale qui lie ces situations et qui va en permettre la maîtrise. C'est cette continuité qui prépare l'individu à un transfert de compétences entre situation et formation, travail et retours en formation. »

(Danielle Colardyn, *Éducation permanente*, n° 81, 1985, p. 34)

« Continuité », « objectifs utilitaires », « réalisation », « performance », « optimisation de l'action » : dans son affrontement de la complexité, l'ingénierie ne peut être disjointe d'une recherche d'efficience, d'efficacité et d'optimisation ; ou d'économie dans la mise en œuvre des moyens.

INGÉNIERIE ET OPTIMISATION

Que l'optimisation soit une des caractéristiques constitutives de l'ingénierie, il serait difficile, dans n'importe quel domaine, d'en douter. Le rapport du Comité de l'ingénierie du VI^e plan, en 1970, en fait foi :

« L'ingénierie est l'ensemble des activités, essentiellement intellectuelles, ayant pour objet d'optimiser l'investissement, quelle que soit sa nature, dans ses choix, dans ses processus techniques de réalisation et dans sa gestion. »

Cet objet général confirmé quelques années plus tard :

« L'ingénierie d'un ouvrage consiste à traiter toutes les informations nécessaires à sa réalisation, en cherchant à optimiser l'investissement correspondant au sein du système global dans lequel il devra s'intégrer. »

(F. Nasser, *L'ingénierie*, PUF, 1976)

Au plan d'un « ouvrage » (mais qui peut être un « système de formation »), on peut noter, par rapport à la recherche d'informations utiles :

« D'une manière générale, on peut définir l'ingénierie comme l'ensemble coordonné des activités permettant de maîtriser et de synthétiser les informations nécessaires à la conception et à la réalisation d'un ouvrage (unité de production, bâtiment, système de formation, réseaux de télécommunications...) en vue :

- d'optimiser l'investissement qu'il contient ;*
- d'assurer les conditions de sa viabilité.*

Sur la base de cette définition générale, on peut avancer que l'ingénierie de la formation constitue l'ensemble coordonné des travaux méthodiques de conception et de réalisation des systèmes de formation. »

(G. Le Boterf, *L'Ingénierie et l'évaluation de la formation*, Éditions d'organisation, Paris, 1990, p. 31)

Une telle préoccupation d'optimisation de l'investissement vient rejoindre, dans le domaine de la formation et de l'apprentissage, l'objet essentiel de la technologie éducative :

« La préoccupation essentielle de la technologie éducative se situe dans un souci d'améliorer le rendement de l'apprentissage. Différentes conceptions s'affrontent : nécessairement éclectique, la technologie éducative se présente donc comme un corpus de procédés et de techniques, mettant en œuvre, selon des schémas variables, ressources conceptuelles, humaines et techniques. »

(Marc Scholer, *Perspectives universitaires*, nouvelle revue de l'AUPELF, vol. 2, n° 2, 1983, p. 40)

Le but d'améliorer le rendement de l'apprentissage suppose le rapport à une multiplicité maximale de variables :

« L'ingénierie de l'éducation fonde un outil méthodologique dont le principe est la prise en compte du maximum de variables possibles dans le but de créer un système d'action.

Elle suppose une démarche prévisionnelle, la concertation avec différents partenaires et une capacité de traduction des objectifs en actions.

Elle comprend la conception, l'étude, la planification et la réalisation d'un ouvrage éducatif. »

(Abraham Pain, février 1986, cité par J. Aubigny, *Formation et développement : vers une ingénierie de la formation*, L'Harmattan, Paris, 1989, p. 248)

Le « maximum de variables possibles » déborde naturellement les domaines scientifiques et techniques : l'optimisation vise également les domaines économiques et financiers :

« Ensemble de méthodes et de structures d'organisation permettant de maîtriser l'interdépendance des informations scientifiques, techniques, technologiques,

économiques, financières nécessaires à la conception et à la réalisation optimale (coût et délai de constitution, coût de fonctionnement) du capital en un ensemble productif cohérent. »

(J. Perrin, *Engineering : terminologie et fonction économique*, OCDE, février 1976)

Il importe cependant de sélectionner, en saine ingénierie, les informations et variables pertinentes en vue d'« améliorer » la formation :

« Pour dépasser le diagnostic d'un problème et définir des paramètres pour modifier et/ou améliorer la formation, il semble que ce soit un type très particulier et précis d'informations qu'il convient de privilégier. En effet, les données utilisées dans l'amélioration des formations sont des informations sur la planification, les contenus d'enseignement, les curricula, les méthodes d'enseignement, la qualification des enseignants, les équipements, etc. Les résultats les plus opérationnels concernent ces aspects, et beaucoup d'actions correctives en sont issues. »

Les autres critères (taux de placement, taux de succès, satisfaction des employeurs) n'ont été que peu sollicités dans les opérations de modernisation des programmes. »

(Danielle Colardyn, *Vers une ingénierie des formations, Éducation permanente*, n° 81, décembre 1985, p. 27)

INGÉNIERIE ET TECHNOLOGIE ÉDUCATIVE

Il est intéressant de constater, grâce au recueil établi dans la nouvelle revue de l'AUPELF, *Perspectives universitaires*, vol. 2, n° 2, 1983, p. 93, l'extension progressive des définitions de la technologie éducative. Celle-ci s'en tient d'abord au processus d'apprentissage et d'enseignement :

« La technologie éducative est une façon systématique de concevoir, de réaliser et d'évaluer tout le processus d'apprentissage et d'enseignement en fonction des objectifs pédagogiques découlant de la recherche dans les domaines de l'apprentissage humain et de la communication ; elle utilise une combinaison de ressources humaines et non humaines, pour provoquer un enseignement efficace. »

(Commission on Instructional Technology, États-Unis, 1970)

Mais le domaine concerné par la technologie éducative se développe rapidement vers le développement des systèmes éducatifs, outre-Atlantique, au-delà de l'apprentissage :

« La technologie éducative est un champ d'intérêt impliqué dans la facilitation et l'utilisation systématiques d'une pleine gamme de ressources éducatives et par la gestion de ces processus. Elle comporte, sans s'y limiter, le développement des systèmes éducatifs, l'identification des ressources existantes, l'accès des élèves aux ressources et la gestion de ces processus ainsi que les personnes qui les appliquent. »

(Professeur Ély, pour l'Association for Educational and Communications Technology, AECT, États-Unis, 1972)

La technologie éducative va donc devoir concevoir, tester et gérer les écoles aussi bien que les systèmes éducatifs :

« la technologie éducative peut être comprise comme signifiant le développement d'un ensemble de techniques systématiques ainsi qu'un savoir pratique concomitant en vue de concevoir, de tester et de gérer les écoles en tant que systèmes éducatifs. »

(Robert Gagné, Canada, 1973)

Gestion de la classe et méthodes d'enseignement sont alors englobées dans le ressort de ladite technologie éducative. Car,

« La technologie éducative, c'est la conception et l'implantation de systèmes d'apprentissage qui vont s'inspirer activement (sans en attendre de miracles), des méthodes de communication modernes, des aides visuelles, d'une gestion de la classe et des méthodes d'enseignement. »

(Gass, 1973, in Armseq et Dahl, Unesco)

L'empirisme débordé, la complexité est cependant requise à tous les niveaux et dans toutes les étapes :

« La technologie éducative est un processus complexe, intégré, impliquant des hommes, des procédés, des idées, des moyens et une organisation en vue d'analyser des problèmes et d'imaginer, d'implanter, d'évaluer et de gérer les solutions aux problèmes qui se posent dans l'apprentissage humain. »

(Association for educational and communications technology, AECT, États-Unis, 1977)

Au-delà du mélange des hommes et des moyens, le champ de la technologie éducative recouvre la totalité de l'éducation.

« La technologie éducative est un champ d'étude et de pratiques qui se préoccupe de tous les aspects de l'organisation des systèmes et des sous-systèmes éducatifs à travers lesquels des ressources – humaines, matérielles, électromécaniques monétaires – sont alloués pour atteindre des résultats pédagogiques spécifiés et potentiellement reproductibles. »

(David Mitchell, Canada, Montréal, 1981)

Mais l'ingénierie en formation et en éducation doit s'interposer entre des « ordres » foncièrement antagonistes, et, de façon croissante, en raison de leur différenciation inexorable :

« Une division du travail très poussée sert de fond à des interactions constantes et subtiles, entre le fondamental et l'appliqué, entre la recherche, l'enseignement et l'industrie, entre les différentes disciplines impliquées dans une production. L'application, c'est, d'un point de vue pédagogique, économique et utilitaire, la mobilisation des savoirs scientifiques à des fins pratiques concrètes. C'est l'insertion de ces dernières dans le cycle infini des changements incessants, de révolution permanente qui est celui du devenir de la science. C'est l'époque de l'ingénierie fermée dans une école "spéciale". »

(J.-P. Sérís, op. cit., 1994, pp. 235-326)

La médiation, si difficile soit-elle, et d'autant plus qu'elle intervient dans une situation éducative, ne peut provenir d'une seule bonne volonté. Elle doit pouvoir, ingénierie parlant, disposer d'une :

« série d'instruments finalisés de conception, d'organisation, de fonctionnement, d'évaluation et d'actualisation permanente de la formation. Des instruments méthodologiques spécifiques à chacun des quatre niveaux traduisent des préoccupations centrées sur les mécanismes de transition entre milieu de travail et de formation. (...) Parmi les différents instruments d'une ingénierie des formations, certains paraissent plus particulièrement répondre au souci de transférabilité des compétences, d'assimilation des mutations technologiques comme de la mobilité professionnelle. Il s'agit : des études prospectives sur la formation ; des référentiels pour la définition des objectifs de formation ; des référentiels pour la définition des situations pédagogiques intégrés aux objectifs de formation. »

(Danielle Colardyn, *Éducation permanente*, n° 81, 1987, p. 33)

En matière de formation, un instrument, un outil, peut-il être d'emploi et de façonnement satisfaisants ? Pour Bachelard,

« un outil spécial, si élémentaire soit-il, rectifie déjà une ustensilité trop vague, une ustensilité trop près d'un besoin primitif et qui est facilement dénoncé par l'existentialisme. Certes, on peut se servir de n'importe quel corps solide pour faire une action de levier et pour donner à bon compte une satisfaction à la volonté de puissance. Mais on réalise mieux cette action de levier, et déjà on la comprend, si l'on prend une barre de fer. On a spécialisé un outil. Si l'outil vient à manquer, on lui cherchera plus intelligemment un substitut. »

(Gaston Bachelard, *L'activité rationaliste dans la physique contemporaine*, PUF, Paris)

Processus médiateurs et « processus qui permettent de gérer les interfaces multiples qui caractérisent une situation éducative » (Aubégnay), les supports instrumentaux nécessaires entre théorie et pratique, prévus et conçus, nous renvoient au voisinage de la technique :

« ... quand nous parlons de "la technique", nous pensons toujours aux techniques, c'est-à-dire aux méthodes cristallisées de l'action sur les choses et sur les hommes, avec les médiations et les constructions sur lesquelles elles s'appuient pour prendre effet. Voilà la positivité que nous voudrions étudier. »

(J.-P. Seris, *op. cit.*, p. 43)

INGÉNIERIE ET ALERTES MÉTHODIQUES

L'ingénierie a comme fonction de prévenir contre les abus de la rationalité comme de la technologie, ou contre les inerties d'entraînement, qui portent à oublier les hommes, ou à trop simplifier, dans les « plans » :

« Dans la plupart des trente-deux entreprises étudiées par Rosanvallon et Troussier, ces chercheurs constatent une inadéquation entre les rythmes d'introduction et de généralisation des changements technologiques et le volume et le contenu des actions de formation destinées à les organiser. Même si certains plans de formation "anticipent au moins partiellement ces changements", les décisions en matière d'équipements ne sont pratiquement jamais négociées avec les représentants des salariés et "aucune analyse n'est faite des capacités ouvrières à s'adapter efficacement à ces nouveaux matériels". »

(Claude Dubar, *Éducation permanente*, n° 81, p. 43)

Au contraire,

« Dans l'ingénierie, ce qu'il faut rechercher avant tout c'est la complexité et respecter l'Acteur. Il faut apprendre à vivre le contradictoire et à assumer l'antagonisme, à sortir des principes et des idéologies.

Comment faire cohabiter des points de vue contraires ? En privilégiant la réussite (Piaget) – Réussir, c'est comprendre en action

1. l'action ;

2. la compréhension. »

(Jean Aubigny, op. cit., p. 88)

Réussir ? La technique ou la technologie ne peuvent servir d'alibi pour préserver des routines. Car

« Ou la technique se confond avec l'automatique, et elle commence une chute ; ou elle est intelligente et déjà elle adapte ou améliore ce qu'elle reconstruit. Plus elle contiendra d'invention, plus elle sera éducative. »

(H. Le Senne, *Le devoir*)

En toute hypothèse,

« Au plan des décisions, l'homme est incapable de suivre un modèle de rationalité absolue parce qu'il ne peut appréhender toutes les choses possibles d'une part, et d'autre part, parce qu'il raisonne séquentiellement et non systématiquement. »

(March et Simon, *Organisations*, Dunod, Paris, p. 276)

L'ingénierie, en revanche, doit préparer à rencontrer l'insolite, l'incertain et la contradiction :

« Le mot dialogique veut dire qu'il sera impossible d'arriver à une unification première ou ultime, à un principe unique, un maître mot ; il y aura toujours quelque chose d'irréductible à un principe simple, que ce soit le hasard, l'incertitude, la contradiction ou l'organisation. »

Mais *« le principe dialogique consiste à faire jouer ensemble de façon complémentaire des notions qui, prises absolument, seraient antagonistes et se rejetteraient les unes les autres. »*

(Edgar Morin, op. cit., p. 292)

Aucune logique ne peut, à elle seule, être donc suffisante : dans l'ordre d'enseignement et de la formation, moins qu'ailleurs. Comme l'explicite Philippe Meirieu,

« Ma conviction profonde est même que les disciplines d'enseignement obéissent, dans leur constitution, à une toute autre logique que les disciplines scientifiques et que, si elles leur empruntent un langage, des concepts et des procédures, elles sont structurées de manière tout à fait différente. »

(Philippe Meirieu, *L'envers du tableau*, ESF, Paris, 1993, p. 118)

L'ingénierie, attentive aux spécificités, ne peut nous laisser glisser hors de nos propres logiques et valeurs, en formation et en enseignement :

« Il ne s'agit pas de produire toujours plus vite une quantité d'informations de moins en moins significatives. Pour accélérer l'élaboration des nouveaux "outils" dont nous avons besoin, nous devons tenter de mieux définir nos propres

systèmes de référence, de valeur et de besoin ; nous devons, en un mot, faire l'effort de mieux nous connaître. »

(Bruno Lussato, *op. cit.*, p. 126)

Outillage ? Engins ? Techniques ou machines ? Et quelle place à l'invention ?

« L'ingénium, l'esprit en tant qu'il est capable d'inventer, est à l'origine des engins, que construit l'ingénieur, qui est aussi l'homme du génie. Mais les techniques intellectuelles ne sont pas ou ne sont pas forcément "machinales", au sens donné à ce mot dans le paragraphe sur les métiers. L'esprit a une plasticité aux normes que n'a pas le corps. »

(J.-P. Seris, *op. cit.*, p. 140)

L'alerte principale est bien, pour l'usage de l'ingénierie, de nous préserver de la « récupération technicienne » qui guette inéluctablement :

« ambiguïté ; risque de "récupération technicienne" : « le meilleur exemple en est encore le concept tout récent d'ingénierie de la formation. Avec ce concept semble bien concerné le triomphe de l'arrondissement technique. Alors, en effet, l'homme lui-même est considéré comme une ressource dont l'exploitation doit être optimisée, comme un objet que l'on forme, conditionne, stocke, déplace ou recycle en fonction simplement de ses usages possibles. Cette conception d'inspiration technocratique et taylorienne est davantage qu'un danger : elle est la réalité des méthodes traditionnelles de l'ingénierie. Mais c'est bien le souci de l'optimisation de la gestion qui oblige à mettre en place, en formation, un processus d'ingénierie qui soit lui-même éducatif. Et c'est l'optimisation technologique elle-même qui requiert que les hommes ne soient plus considérés comme de simples objets, comme de simples exécutants pris en main par des experts. Si l'ingénierie semblait de prime abord reléguer au second plan la démarche psychosociologique, elle doit, à présent, l'intégrer. »

(Michel Fabre, *Penser la formation*, PUF, 1994, pp. 225-226)

INGÉNIERIE ET/OU CULTURE PROFESSIONNELLE

L'ingénierie de formation ne peut être écartée de considérations culturelles, par essence artistiques.

« Car c'est bien l'œuvre d'art qui fournit le paradigme de l'expérience formative. En elle-même, la formation est l'accomplissement de l'œuvre : elle est le mouvement de la vérité comme dévoilement... Comme dans le "chef-d'œuvre" du compagnonnage, se former, c'est se réaliser, s'accomplir, accéder à la vérité de soi-même. »

(Michel Fabre, *op. cit.*, p. 221)

Ainsi que le précise Bernard Honoré, commentant Heidegger :

« Il ne s'agit pas de la formation par l'art, mais de la formation en tant qu'art, c'est-à-dire en tant qu'elle révèle le sens de toute production de l'agir. Elle est ouverture à l'œuvre et pas seulement moyen d'une efficacité utilitaire. »

(B. Honoré, *Sens de la formation, sens de l'être*, tome I, p. 193)

L'art de la formation ou de l'enseignement suppose, par suite, une certaine hauteur de vue, au-dessus des pratiques :

« Le praticien engagé dans les situations concrètes développe un savoir qui ressortit moins à la réflexion, comme savoir d'un savoir-faire, mais à la réflexivité, comme savoir sur un savoir-faire. Le savoir de sa pratique se contient dans les recettes, les tours de main, les secrets et autres potions magiques ; le savoir sur sa pratique se projette sur le fond d'une action sociale, sinon militante. Le praticien est à la fois un professionnel, acteur dans une organisation qui engage des enjeux personnels ; c'est aussi, et d'autant plus qu'il est personnel, un acteur engagé dans la praxis d'un sujet historique pour reprendre l'expression de Touraine. »

(P. Gillet, *op. cit.*, p. 33)

Si l'ingénierie peut englober les « recettes », « tours de main » et « pratiques » dans la mise en œuvre de techniques et méthodes, elle incline complémentaiement, par savoir sur des savoir-faire, à les rehausser, ponctuellement et globalement :

« Pourquoi parler d'ingénierie de formation ?

On peut en effet se demander s'il ne s'agit pas pour ceux qui travaillent dans la formation continue de trouver un terme qui ennoblisse leur tâche, par attirance avec le titre même d'ingénieur. »

(Rémy Charpentier, *La formation continue des enseignants, Guide du système éducatif*, Hachette, Paris, 1993, p. 56)

Le rehaussement, l'ennoblissement formel par l'ingénierie se justifie nécessairement par une exigence d'originalité créatrice, de responsabilité éclairée :

« Placer la pédagogie sous la juridiction des sciences de l'éducation, comme leur simple application, en viendrait à éliminer la décision singulière du sujet comme spécificatrice de la pédagogie, avec sa charge politique, ses références, ses enjeux personnels et collectifs : la conséquence ce serait la "mise à plat", "le fonctionnalisme", l'affirmation de déterminismes infiltrant toute activité, la dilution du sujet personnel, de son désir, dans une solution de fatalités diverses. Le moment de la décision, dans les situations singulières, c'est le moment de la réalisation du sujet pédagogique... »

(P. Gillet, *op. cit.*, p. 277)

Dans sa mise en œuvre, l'ingénierie impose sélectivement un emploi réfléchi et responsable des techniques, quelles qu'elles soient. Évoquant les risques et enjeux de « l'ingénierie biologique », ouvrant à la connaissance opératoire « le domaine du patrimoine génétique », Jean-Pierre Seris observe plus généralement :

« La technique "responsabilise", si l'on veut bien entendre par là qu'elle crée une responsabilité, avant même de produire un sujet responsable, à qui on puisse demander compte de ses actes. »

(J.-P. Seris, *op. cit.*, p. 332)

Mais, dans le cadre de l'ingénierie de formation, c'est bien le sujet responsable qui est considéré pour être placé en observation réflexive sur son développement même :

« Par cette réflexion essentielle, pensée méditante sur son faire et son entraînement au faire, l'homme peut retrouver un sens et une vue sur ce qu'il produit par ses actes. Ainsi peut-il se maintenir dans la veille. Ainsi est-il fondamentalement en formation. La production se révèle alors comme quelque chose d'essentiellement différent de l'effet des techniques. Elle est œuvre, ainsi que l'indiquait déjà, à l'origine grecque, le sens de tekhnê. »

(B. Honoré, op. cit., p. 193)

Une ingénierie d'« Œuvre » et de sens s'applique donc à l'apprentissage comme à l'enseignement et à la formation, dans la mise en accord, sans trivialité, des outils et des situations d'étude ou de recherche :

« ... On peut apprendre, en effet, à associer systématiquement des procédures de travail à des questions précises qu'elles permettent de résoudre... des connaissances scolaires aux exercices qu'elles permettent de faire, pour employer, si l'on préfère, un vocabulaire plus traditionnel. Cela suppose, bien sûr, toute une réflexion pour ne pas s'en tenir aux apparences et découvrir, derrière les éléments de contexte présents dans les exemples étudiés, la structure même du problème à résoudre. Mais cela permet, en découvrant la corrélation entre des connaissances – outils et des situations – problèmes, de se mobiliser sur des apprentissages qui ne s'inscrivent plus dorénavant dans une logique de l'empilement scolaire mais bien dans des situations qui leur donnent du sens. »

(Ph. Meirieu, op. cit., p. 137)

L'émergence historique d'une ingénierie, confrontée à une découverte de la complexité sociotechnologique traduit les mutations culturelles qui touchent les modalités de formation et d'éducation ou d'enseignement. On peut relever :

« – le passage de savoir-faire manuels et de connaissances empiriques caractéristiques d'une culture de métier à des savoirs techniques nouveaux plus théoriques et moins parcellaires devant déboucher sur une nouvelle culture technique impliquant une nouvelle articulation – encore peu définie – entre formation "pratique" sur le tas et acquisition de savoirs "théorique" généralement pluridisciplinaires ;

– le passage de savoirs spécialisés et de savoir-faire normatifs fondés sur l'application – plus ou moins active et déformée – de procédures élaborées par les concepteurs et services des méthodes, à une compréhension cognitive et globale du fonctionnement du procès de travail permettant une surveillance active et une vue d'ensemble ("représentation mentale préalable") du système ;

– le passage de la juxtaposition hiérarchisée de capacités individuelles et parcellaires à une combinaison coordonnée de compétences impliquant une dimension collective et devant permettre la compréhension, la maîtrise et l'échange d'informations, de codes et de symboles concernant à la fois les aspects techniques et organisationnels de la production. L'importance accordée à l'apprentissage des langages (informatiques et autres...) et aux capacités de communication est de plus en plus au cœur des « exigences » de formation liées aux mutations en cours. »

(Claude Dubar, Mutations technologiques : discours, réalités, paradoxes, Éducation permanente, n° 81, p. 40)

« Culture technique » de qualité, « compréhension cognitive et globale » des processus, « apprentissage » affiné des « langages », « capacités de communication » : le monde post-industriel et « post-moderne » requiert leur développement et leur intégration au sein d'une *culture professionnelle par laquelle s'éclaire et se justifie une ingénierie*, notamment dans les domaines de la formation, de l'éducation et de l'enseignement.

POUR CONCLURE

Une telle culture professionnelle, intérieure à toute ingénierie de formation, peut donner une *aisance* de disponibilité et de distance, une *contenance* par rapport à des « contenus » à dispenser : en vue d'effectuer des choix responsables, personnalisés, sur une large *variété de supports d'ingénierie* (en gammes de conceptions théoriques, de techniques, de méthodes et d'instruments, expérimentés et validés, à l'utilisation desquels le formateur ou l'enseignant ont été et sont exercés professionnellement).

Et cette culture professionnelle, appuyée sur des *répertoires* ou *référentiels* de consultation rapide et des *recueils* d'outils et de procédures multiples, peut permettre aux enseignants et formateurs d'effectuer une *médiation avisée*, éthique, entre des savoirs, des savoir-faire et de savoir-être, en connaissance de cause (par observation) *des personnalités de leurs destinataires*, dans leur *environnement spécifique et global*.

De la sorte, des *modalités variées* d'enseignement et d'apprentissage, à effets *différenciés* et *ajustés*, peuvent être combinées « artistiquement » en des *pratiques vitalisées* et *rehaussées*, gardées de toutes *banalisations* ou *dérives*, assurant une *économie de dispositifs efficaces* au sein des systèmes éducatifs en incessante évolution.

NOTES CRITIQUES

ALLOUCHE-BENAYOUN, J., PARIAT, M. (1993) – *La fonction formateur. Analyse identitaire d'un groupe professionnel*. – Toulouse : Privat. 231 p.

L'ouvrage cité ne concerne pas les enseignants et s'éloignerait, *a priori*, des préoccupations directes des lecteurs.

Est-ce aussi évident ? Rien n'est moins sûr et pour au moins deux raisons :

- les « fonctions de formateur », les identités professionnelles correspondantes, encore incertaines, se sont constituées, en partie, en référence aux corps enseignants ;
- les fonctions et identités professionnelles des corps enseignants sont confrontées, que les agents y adhèrent ou non, à des dimensions « formatives », « animatrices », quand il s'agit de s'engager contre diverses formes de « l'échec scolaire ».

Que dire en quelques lignes de cet ouvrage dont on a rendu compte, par ailleurs, plus largement dans la *Revue Française de Pédagogie* ?

Les auteurs annoncent ainsi leur but : « C'est l'analyse de la fonction du formateur dans la société, c'est-à-dire du rôle et de la place qu'il y occupe, ainsi que des savoir-faire qu'il mobilise, que nous avons pour ambition de mettre en évidence par une étude approfondie des structurations de son identité professionnelle. » (p. 5)

L'ouvrage est construit en quatre parties : genèse d'une fonction ; les outils du formateur ; valeurs et identité ; innovation, évaluation et recherche qualité. Il repose sur une synthèse bibliographique et des études de cas réalisées à l'Université de Picardie.

L'émergence du formateur, par une approche historique, est référée à trois modèles : celui de l'instructeur (de Condorcet) ; du bénévole ou du militant (de l'Éducation populaire), celui du formateur professionnel, de l'AFPA, des CFA, développé ensuite par la loi de 1971 et les divers dispositifs d'accompagnement du chômage.

À partir de cette histoire, de l'observation de différentes formes de division du travail, l'identité du formateur se construit socialement en s'opposant (aux) et en recomposant les rôles sociaux du maître, de l'ani-

mateur, de l'éducateur d'une part, et, se négocie d'autre part, au sein des institutions employeurs qui proposent et imposent des statuts, des fonctions, des valeurs. Héritiers sans héritage assumé, concurrents implicites ou explicites d'autres professions éducatives, agents pris dans des systèmes d'action et dans une division sociale du travail, les formateurs d'aujourd'hui n'ont par ailleurs que peu à voir avec leurs aînés. En effet, à la conception « messianique » des années 1970 s'est substituée une approche où les termes clés sont la régulation sociale et l'efficacité (p. 124). Ceci n'empêche pas les auteurs de considérer que la fonction formateur se professionnalise.

Si l'on peut émettre des réserves, théoriques, empiriques, on recommande aux enseignants, dans une perspective comparatiste et questionnante, la lecture de cet ouvrage.

Jacques HÉDOUX
Université de Lille III

BAILLAUQUÈS, S., BREUSE, E. (1993). — *La première classe*. Éditions ESF, 216 p.

Les derniers concours le montrent bien : les personnes désireuses d'entrer dans la Fonction publique sont de plus en plus nombreuses. Ce n'est pas un hasard. Bien sûr la conjoncture économique, la crainte de l'incertitude et du nomadisme au sein du secteur privé, la peur du chômage, voire de l'exclusion y sont pour quelque chose. Mais il y a aussi, dans ces choix, une interrogation relative au sens même de l'existence, au sens même des efforts et des investissements que l'on consent tout au long d'une vie de travail, au sens du plaisir que l'on en éprouve en retour. Ce n'est pas un hasard non plus si, parmi ces personnes, celles qui veulent s'engager dans un service d'enseignement sont, elles aussi, en nombre croissant. Cet ouvrage les concerne au plus haut point. Écrit par deux professionnels de l'enseignement, qui en ont connu tous les niveaux, de l'école primaire à l'université, mais aussi de l'inspection à la recherche, préfacé par A. de Peretti qui le qualifie de « livre de vie », il présente et analyse les débuts dans le métier d'enseignant.

Il comprend trois parties, construites à la fois à partir de témoignages concrets et de recherches effectuées dans différents pays. La première, au titre significatif, « tomber dans une classe... », présente quelques fragments d'histoire de vie : tantôt positifs et sans problème, il est important de le noter. Tantôt résumés par un seul mot : « l'épreuve ». Et il est vrai que « boutés dans l'inconnu », projetés de façon soudaine dans une profession où l'on se trouve d'emblée avec les mêmes responsabilités

qu'un confrère ancien, ces épreuves sont lourdes : problèmes liés aux conditions de travail et à l'accueil par les collègues, aux relations avec les enfants comme avec les parents, aux déficiences de la formation, à l'emploi, au manque de considération... « Partout et toujours les mêmes problèmes... » Avec ce constat, somme toute positif, que les enseignants, en grande majorité, dépassent le choc initial et restent dans la profession. Par manque de choix pour certains, par réalisme pour d'autres, ou, tout simplement, par amour du métier. Et c'est souvent le cas.

La seconde partie cherche à comprendre ce phénomène d'universalité des débuts dans le métier. On est à la fois le produit de soi-même et des circonstances dans lesquelles on se trouve placé. Aussi le nouveau « maître », jeune ou moins jeune, qui entre dans le métier, qui va s'y professionnaliser, vivra cette universalité des problèmes de l'enseignement à un autre niveau et dans un autre ordre d'importance que ne le font les collègues confirmés. Précisément parce qu'il débute ; et parce qu'il maîtrise moins qu'eux les surdéterminants externes ou internes, conscients ou inconscients, logiques ou stratégiques qui influencent ses relations avec le savoir, le pouvoir... et les autres. Bien évidemment, la formation première n'échappe pas à l'analyse des auteurs. Mais c'est peut-être leur analyse sociologique de l'entrée dans un processus professionnalisant, et non seulement de l'affectation à un poste, d'un engagement dans « une pratique de l'incertitude », dans un rapport original entre théorie et pratique, qui donne le plus à réfléchir sur la problématique de la crise et du dépassement qui caractérise ces premiers moments.

La troisième partie invite le débutant à la lucidité et à la responsabilité à travers un certain nombre de propositions concrètes. Celles-ci ont le grand mérite de sortir du simple cadre de la classe pour aborder, d'une part, le cadre institutionnel et administratif : le logement, la rémunération, les procédures d'accueil et d'insertion, l'attribution des classes, l'éventualité d'une période probatoire... Et, d'autre part, tout ce qui contribue à faire du processus d'entrée en fonction, de sa préparation en formation initiale et continuée, et de sa valorisation individuelle et collective en cours de service, un véritable dispositif éducatif. À l'image de ces « organisations qualifiantes » sur lesquelles les entreprises se penchent aujourd'hui avec un intérêt croissant.

Les hommes de ma génération ont tous en tête le récit de cet instituteur alsacien qui décrivait, en des temps bien troublés, sa « dernière classe ». L'émotion liée à de tels moments rares se retrouve ici avec l'évocation de la « première classe ». Elle est relayée par une documentation riche, par des emprunts à des champs de recherche très divers. La fin de l'ouvrage présente différentes « conditions de progrès », et évoque à plusieurs reprises une « étude à poursuivre ». La qualité du travail ici présenté nous fait attendre celle-ci avec beaucoup d'intérêt. Que sera-t-elle ?

Quelques hypothèses sont possibles. Elle s'appuiera vraisemblablement sur d'autres développements organisationnels et institutionnels, permettant d'analyser le jeu des acteurs, leurs stratégies, leurs enjeux et leurs contraintes, y compris dans des contextes pluri-culturels. Elle fera certainement davantage appel à des approches d'analyse du travail, sans oublier de réfléchir aux idéologies qui les sous-tendent. Elle abordera peut-être les rôles, les présupposés, les dynamiques de fonctionnement des institutions globales qui ont reçu précisément pour mission de former les maîtres. Peut-être abordera-t-elle aussi les dynamiques internes à la profession, dans leurs rapports à la prospective de l'éducation comme aux politiques d'évaluation.

Mais l'essentiel est déjà dit dans cet ouvrage. À l'image de la bibliographie qui débute sur « le monde intérieur des enseignants » et s'achève sur « la sélection non verbale à l'école », il sait avec beaucoup de talent faire vivre les interfaces entre les structures et les êtres, entre le prescrit et le réel, l'explicite et le non verbal. C'est-à-dire faire sentir à quel point l'engagement dans la profession enseignante équivaut à débiter un voyage « intérieur » où le travail sur soi constitue le fondement et le gage de tous les autres. À condition, bien sûr, que l'institution le permette et le nourrisse en retour.

Pierre CASPAR
CNAM

DEVELAY, Michel (1994). – *Peut-on former les enseignants ?*
Paris, ESF, 156 p.

Les IUFM ont trois ans – quatre pour certains d'entre eux. La nouvelle formation des enseignants s'est mise en place. Certes, des débats se poursuivent mais la zone des turbulences qui menaçaient l'existence de ces instituts semble dépassée. Il est à prévoir que d'autres mises en question surviendront, mais elles porteront probablement plutôt sur la pertinence et la cohérence des formations. Le moment est venu de prendre de la hauteur et d'engager une réflexion d'ensemble sur la formation des enseignants. L'ouvrage de Michel Develay vient à point pour nous y aider.

Le titre choisi – *Peut-on former des enseignants ?* – paraît pourtant nous ramener en arrière. Provocation ou figure de rhétorique ? En tout cas, il permet à l'auteur d'apporter une double réponse :

– *oui, parce qu'il le faut* – si du moins on est d'accord pour définir l'enseignant comme « un professionnel de l'apprentissage des élèves » (p. 143), comme « un médiateur habile à créer des situations d'apprentis-

sage-enseignement qui prennent en compte simultanément une attention portée au savoir et une attention portée à l'élève » (p. 58). Dans cette perspective, il n'y a pas à opposer compétence disciplinaire et centration sur les processus d'apprentissage des élèves, mais à les penser comme toutes deux nécessaires et complémentaires. Ce qui conduit à la seconde réponse

– oui, si... la formation ne néglige aucun des champs de compétence nécessaires à l'exercice du métier d'enseignant tel qu'il est défini plus haut : domaine de la connaissance des savoirs à enseigner (sans oublier l'épistémologie de la discipline car « un savoir de haut niveau est celui qui permet un recul distancié vis-à-vis de la structure de la discipline » (note p. 84), domaine de la connaissance didactique nécessaire à la conception d'un apprentissage, domaine de la conception de l'action pédagogique, domaine enfin de la maîtrise des compétences psychologiques.

La « démonstration » (p. 141) s'articule donc en deux temps, allant des présupposés et des orientations générales (chapitres I à III) à la configuration générale de la formation (contenus, modalités, réflexions et propositions concernant la professionnalité et l'identité professionnelle chapitres IV à VI). Le parcours proposé couvre pratiquement l'ensemble des questions que pose la formation des enseignants, avec un égal souci d'ouverture aux différentes approches possibles et de cohérence dans la perspective d'une professionnalisation.

Faute de pouvoir ici détailler les contenus abordés, on se contentera (au risque d'en trahir la cohérence) d'en suggérer la multiplicité des apports. On trouve en effet dans cet ouvrage :

– des synthèses (souvent illustrées par des tableaux), qui reprennent l'ensemble des perspectives sur des points aussi divers que l'apprentissage scolaire (la pluralité des modèles explicatifs et les principaux points de repère, pp. 20 à 47), les catégorisations concernant les situations d'enseignement (selon L. Not et selon certaines didactiques disciplinaires, pp. 51 à 55), la triade « éduquer, instruire, former » (pp. 62 à 66), les principales conceptions de la formation (G. Ferry, G. Adamczewski, M. Lesnes, pp. 66 à 72), les processus de formation (G. Mottet, pp. 129 à 136) ;

– des réflexions de fond et des propositions d'orientation concernant les transformations nécessaires à toute entreprise de formation continue des enseignants (pp. 56-59), les principes généraux pour aborder la formation (pp. 72-80), la trajectoire générale de formation – qui inclut un travail sur les représentations et les modèles pédagogiques (pp. 122-129) ;

– des propositions argumentées concernant le point essentiel des contenus de formation (pp. 84-111), où l'on trouve l'énoncé évoqué plus

haut des quatre champs de compétences, eux-mêmes spécifiés : à la compétence disciplinaire s'ajoutent l'épistémologie et l'histoire de la discipline ; didactique et didactique générale sont distinguées, de même que pédagogie et pédagogie générale ; enfin les différents pôles de la formation psychologique sont explicités ; autres points faisant l'objet de propositions : les modes de formation (individualisée, personnalisée, pp. 137-141) ainsi que le développement du sentiment d'identité professionnelle ;

– enfin des outils pour penser et organiser la formation, notamment un référentiel de tâches pour l'enseignant (p. 113) et – en relation avec celui-ci – un référentiel assez détaillé de compétences à acquérir au cours d'une formation initiale d'enseignants (pp. 115-118) : pour le formateur comme pour le formé, ce sont des outils précieux si l'on vise une formation cohérente et efficace. Dans le même esprit, un tableau mettant en relation la formation des enseignants et l'enseignement lui-même peut être aussi considéré comme un bon instrument d'analyse et de clarification à l'usage des formateurs.

Cette vue cavalière met en évidence l'intérêt multiple et la richesse de l'ouvrage. Il se peut, certes, que le spécialiste de telle ou telle discipline émette des réserves : certaines synthèses peuvent paraître rapides, approximatives ou formelles, certains détails contestables (p. 36 : peut-on affirmer que, pour le courant de l'École nouvelle, « le sens [des situations d'apprentissage] réside dans l'objet » et qu'« il convient de proposer des activités ludiques qui seront déclencheurs des apprentissages » ?). Mais c'est sans doute la « loi du genre ». En revanche, les formateurs d'enseignants et tous ceux qui se préoccupent de formation d'enseignants sauront gré à Michel Develay d'avoir apporté de nombreux éléments d'information et de réflexion, des clarifications, des orientations cohérentes.

Une insatisfaction demeure cependant. Il ne s'agit certes pas de faire grief à M. Develay d'avoir « oublié » un aspect dans l'ensemble des questions abordées : il convient lui-même en conclusion qu'il a dû faire des choix et il énumère les points non traités. Il s'agit plutôt d'une problématique bien évidemment présente dans le livre (implicitement et explicitement) mais qui aurait mérité un abord plus direct et plus global car elle est au cœur des préoccupations actuelles et futures : ce que l'on vise sous les termes d'« articulation théorie / pratique » ou « terrain / centre de formation ». C'est déjà beaucoup de disposer d'un référentiel de tâches et de compétences, de s'interroger sur la nature de l'apprentissage scolaire et de l'aide à l'apprentissage... mais comment l'étudiant-professeur acquiert-il ces compétences, comment l'aider dans cet apprentissage ? Comment lui permettre d'entrer dans le métier lors de sa première année sans qu'il oublie, pour « survivre » dans sa classe, ce qu'il a pu acquérir en formation ? On sait bien que la difficulté essentielle est là, et qu'elle

met en question l'orientation, l'architecture, le statut (et les acteurs) de la formation initiale – tout en posant corrélativement la question de ses rapports avec la prise de fonction des enseignants et avec la formation continue (cf. les travaux de M. Huberman – et notamment son article dans *Recherche et formation* n° 1). Michel Develay nous fournit déjà de précieux éléments de réponse dans son ouvrage (en particulier pp. 131-134). On souhaiterait – dans un autre livre ? – qu'il nous aide à réfléchir plus directement sur cette question en ses différents aspects.

R. FÉNEYROU

JEAN, G. (1993). – *Enseigner ou le plaisir du risque*. – Paris : Hachette, 159 p.

La passion d'enseigner et d'éduquer est-elle transférable, transmissible ? C'est la question que l'on se pose en fermant ce petit ouvrage du poète-enseignant Georges Jean.

L'auteur a voulu se plier aux normes et au style de la collection « Questions d'éducation », plus technique et didactique que philosophique. On le regrette, surtout si on a lu l'autobiographie et les nombreux essais de l'auteur. C'est la raison pour laquelle le renvoi du lecteur à « la passion d'enseigner » (Éd. du Sorbier, 1985) nous semble nécessaire.

Trace du poète : les textes dits « Marge I, II, ... etc., jusqu'à LVI, sont de loin, les plus intéressants, car ils invitent à la réflexion personnelle et risquée... Ces marges constituent l'originalité et la pertinence de ce livre. Elles mélangent, pour notre plus grand plaisir, poètes, philosophes et se terminent sur une très belle page de Condorcet. Ces marges sont l'essentiel. On trouvera aussi, surtout vers la fin, des propos éclairants sur le métier d'enseignant lorsqu'il mêle avec bonheur *raison* et *imaginaire*.

« Là se situe l'un des risques fascinant de ce métier, qui est de naviguer à l'aventure en même temps qu'au plus près, sans toujours savoir par quels cheminements atteindre le plus rationnellement possible des finalités précises. » Ce thème de l'aventure pédagogique, on le retrouve dans toutes les pages qui en appellent à « la prise de rôle », aux « vieilles idées neuves », aux marges et aux « fabriques », ce dernier terme renvoyant, bien sûr, à la *Fabrique du pré* de Francis Ponge, maître livre de tout enseignant qui veut ouvrir les voies de l'écriture à ses élèves.

Malgré ce qui vient d'être dit, de nombreux conseils pratiques mais toujours soutenus par une argumentation philosophico-poétique sont offerts aux enseignants qui débutent dans le métier. Les pages sur la formation de ces derniers sont à méditer par les professeurs des IUFM. On y

voit bien que l'*entraînement* à la pratique pédagogique par la pratique *personnelle* d'activités (ce qui fait la caractéristique essentielle des CEMEA : Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active) comme le rappelle Georges Jean, manque cruellement, encore aujourd'hui, dans les « stages » et modules divers de formation.

Georges Jean a le mérite, au fil des pages, de rappeler sans cesse que l'on ne peut, dans l'enseignement, ni séparer culture personnelle et acte d'enseigner, ni mettre un fossé entre vie privée, temps personnel et vie professionnelle. Alors, de quoi parle-t-on quand on appelle à un « nouveau professionnalisme » des enseignants ?

Décidément l'enseignement n'est pas une profession comme les autres... Il réclame une créativité et un engagement personnel à nul autre pareil. Georges Jean a raison de nous le rappeler.

Francine BEST

ROBERT, A. (1993). – *Système éducatif et réformes*. – Paris, Nathan.

Dans ce livre qui s'annonce comme un manuel destiné aux futurs enseignants et qui est sans doute un peu plus, A. Robert retrace les cinquante dernières années d'une histoire scolaire où l'on discerne deux séries principales de faits : d'une part les décisions politiques des *réformes*, d'autre part les flux démographiques de la *scolarisation* ; bref, la construction d'un *système* et la mise en œuvre d'un *service*.

De la série des réformes, présentée ici avec le détail de ses avatars, ressortent trois grands moments.

- L'ordonnance prise par le ministre Berthoin en janvier 1959 prolonge la scolarité obligatoire jusqu'à seize ans (à partir de la rentrée 1967), et institue un cycle d'observation de deux ans en 6^e et 5^e. Texte qui est logiquement suivi en août 1963 par le décret de Fouchet créant les CES, lieu de scolarité secondaire de premier cycle unique et pour tous (quoiqu'il maintienne des filières séparées, on s'en souvient : section 1, avec ou sans latin dès la sixième, section 2 ou moderne court qui conduit essentiellement vers le technique, section 3 ou classes de transition). En cela consiste, dit l'auteur page 41, le « début d'une mise en système de l'Éducation nationale ».

- La réforme Haby, en juillet 1975, supprime ces filières et substitue le collège unique au CES.

- L'étape ultime de cette édification se marque en 1981 dans la volonté d'intégrer le secteur privé (régi par la loi Guerneur de novembre 1977), tentative de la gauche qui, on le sait, va échouer en 1984 sur l'écueil versaillais d'une manifestation en faveur de l'« école libre ».

La ligne directrice de ce livre consiste à mettre en rapport cette série politique avec une série démographique, celle de l'accroissement des effectifs de la population scolaire, c'est-à-dire une démocratisation *quantitative* que les spécialistes nomment « démographisation », pour la distinguer d'une démocratisation *qualitative* fondée sur le recrutement socialement différencié des secteurs les plus valorisés de l'institution scolaire et l'obtention des certifications et des diplômes qu'ils délivrent.

– Dans les années 1950, la réforme Berthoin va dans le sens d'un accroissement remarquable des effectifs qui s'analyse comme un « choc », une « explosion », la première du genre, accompagnée d'ailleurs d'une grande augmentation des dépenses publiques.

– La réforme Haby prolonge un mouvement démarré dans les années 1960 et où l'on doit voir un second « choc ». En fait, cette loi ouvre délibérément, en fonction d'impératifs économiques autant que d'injonctions idéologiques (l'idéal démocratique) une ère de massification des collèges. C'est à dater de là que le développement de la scolarisation s'effectue au moyen de l'enseignement secondaire, ce qui n'était pas le cas jusqu'alors.

– Les années 1980 enfin voient se poursuivre et s'amplifier la massification dans les lycées et l'enseignement supérieur ; processus explicitement encouragé par le mot d'ordre ministériel : « 80 % d'une classe d'âge au niveau du bac ! » Rappelons que 5 % d'une classe d'âge obtenait le bac en 1950, mais 51,2 % en 1992 ; et qu'en 1990, la population lycéenne a cru d'un quart de l'effectif par rapport à 1985.

À considérer la présentation de ces deux séries de données, on s'aperçoit ainsi que système, ou « mise en système », désigne une organisation institutionnelle qui, d'une part, rend possible la démocratisation quantitative, pur et simple *développement* de l'école en tant qu'offre de places capable d'accueillir une population scolarisable sur un temps long (les enfants entre trois et seize ans, ce qui, remarquons-le, double en moins d'un siècle le temps de la scolarité) ; et qui, d'autre part, inscrit dans son fonctionnement le principe de la démocratisation qualitative comme principe virtuel et actuel : par la liaison interne des segments (1), le système a vocation à rassembler et *unifier* la population scolaire, à l'intérieur de laquelle chaque individu est alors théoriquement en mesure de parcourir

(1) Interdépendance, unification, intégration – notamment du technique –, et finalement rationalisation. N'oublions pas que dans la période antérieure de la Troisième République, les différents secteurs de l'Instruction publique sont cloisonnés institutionnellement et surtout socialement, puisque le primaire débouche et se clôt sur le primaire supérieur (qui se nomme « cours complémentaire » depuis 1886), alors que le secondaire conduit de la 6^e au baccalauréat en recourant de façon autonome aux lycées – qui comprennent, en outre, une possibilité de scolarité élémentaire, celle des « petites classes ».

la totalité des niveaux, sans rupture, en se préparant continûment à celui qui suit dans celui qui précède. Il s'agit par conséquent d'une institution fondamentalement méritocratique, et qui, à ce titre, représente l'aboutissement du rêve libéral des républicains du XIX^e siècle.

A. Robert n'omet pas, toutefois, de fournir les éléments empiriques relatifs au recrutement inégalitaire propre aux filières les plus élevées dans la hiérarchie scolaire (celle qu'on atteint si l'on « réussit »), montrant du coup les limites précises – bien connues et ressassées dans la conscience de gauche – de la démocratisation qualitative au regard de la démocratisation quantitative (2).

Remarquons, sur ces bases, deux traits essentiels de ces analyses.

D'abord l'insistance sur la dynamique institutionnelle du traitement des flux de population c'est-à-dire de l'offre de places, ce qui en appelle du reste à des approches à la fois macro-sociologiques ou globales et micro-sociologiques ou locales. L'intérêt de cette hypothèse de travail, récemment argumentée également par un article remarquable de J.-P. Briand et J.-M. Chapoulie (3), c'est qu'elle se joue sur l'affaiblissement du rôle imputé à la « demande d'éducation » – principe d'explication jusque là décisif, notamment chez les historiens (4).

Ensuite, l'effort de relativisation et d'aplanissement des divergences partiales. Toute la période, d'après ce livre, est prise dans un contexte idéologique (un « paysage idéologique », lit-on parfois), sorte de socle commun aux différentes positions politiques et qui se définit comme « célébration de la réforme », selon une expression empruntée à P. Bourdieu. Cette idée primordiale d'une continuité idéologique en dépit des oppositions et des querelles, certes avancée avec prudence et nuances, est de toute façon cohérente avec la perspective d'une construction progressive du système. Et A. Robert ne manque jamais de souligner les éléments de consensus, suggérant par exemple que la théorie des *aptitudes* (le point de vue méritocratique de l'individu) va de la gauche vers la droite, soit de Langevin-Wallon à Haby ; tandis que la théorie du *capital humain* (« investir à plein profit » : le point de vue de l'État) va de la droite vers la gauche, soit de Berthoin à Chevènement. Ajoutons qu'il y a là une source d'interrogations sur les débats « pédagogiques » (très présents également dans cette étude), pour ce qu'ils pourraient bien devoir

(2) Un bilan nuancé est effectué pp. 220 et suiv. pour la première, pp. 230 et suiv. pour la seconde.

(3) L'institution scolaire et la scolarisation : une perspective d'ensemble, in *Revue française de sociologie*, vol. XXXIV, 3-42, 1993, pp. 3-41.

(4) Voir par exemple F. Furet et J. Ozouf, *Lire et écrire, l'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry*, Paris, 1977, 2 tomes.

leur vigueur de ces dernières années juste au fait qu'ils offrent encore un espace de conflits, quoiqu'édulcorés par les divisions simples qu'ils installent entre « conservateurs » et « modernistes ».

François JACQUET-FRANCILLON
IUFM de Versailles

TOCHON, F.V. (1993). – *L'enseignant expert*. – Paris : Nathan.

Le livre de François Tochon, professeur à l'Université de Sherbrooke, au Québec traite de ce qui fait la virtuosité, le « savoir-faire » de l'« enseignant(e) expert(e) » (1).

Tout est évidemment suspendu à la définition de « l'expertise », dont le chapitre quatre montre les ambiguïtés, et qu'il tente de dépasser en mettant en évidence un principe d'abduction, emprunté à Peirce, qui rendrait compte de la nature de l'action de l'expert : ni induction, ni déduction, l'abduction est un choix d'hypothèse quasi « intuitif » et adapté à un cas. Tout le problème semble être en effet de rendre compte des procédures dont usent les enseignants « chevronnés » dans leur action : à la fois planifiées et flexibles, réagencant sans cesse des routines, elles sont une sorte d'improvisation dont le modèle peut être cherché du côté de la tradition orale, du théâtre, ou même du jazz : le chapitre 3 propose à cet égard des pistes de métaphorisation et de réflexion originales. Ces thèmes semblent rejoindre ce qu'en France Anne-Marie Chartier a montré de « l'invention du quotidien », à partir de Michel de Certeau.

Un renversement de point de vue est ici pointé comme déterminant dans les courants de la recherche en sciences de l'éducation : celle-ci se fait moins en laboratoire, et apparaît moins prescriptive. Il ne s'agit plus de dire, depuis un « savoir scientifique », ce que doit être l'expert à venir, mais de reconnaître d'abord, sur le terrain, la préexistence de cette « pensée pratique », que les chercheurs ont alors pour tâche de décrire, d'où un retour aux enseignants mêmes, mais pas seulement à leurs faits et gestes : au sens qu'ils leur donnent. Ainsi, présentant dans un premier chapitre les diverses approches possibles (sciences cognitives, phénoménologie, histoires de l'expérience...) F. Tochon montre qu'elles ont en commun une réaction au behaviorisme, dans l'hypothèse que la

(1) Un double titre *L'enseignant expert* et *L'enseignante experte*, et une constante indication du double genre signalent un langage « politiquement correct » très nord-américain...

pensée fait partie de l'action : enseigner est une *réflexion-en-action*. F. Tochon note cependant que cette pensée reste d'abord implicite, et que d'inviter les enseignants à « verbaliser » cette action, a un effet de réorganisation et peut-être même de formation, thème qui est l'objet du dernier chapitre.

Comprendre « l'expertise » des enseignants va donc passer par cette mise en mots de l'action enseignante, qui alors échappe à un phénomène bien connu des lieux de formation : le développement d'un double langage, langage idéal de la prescription, et langage quasi-clandestin de « la réalité des pratiques que l'on n'ose tenir qu'avec les collègues proches ». Ce livre met donc en question des modèles de formation inspirés d'une rationalisation behavioriste et techniciste des tâches et des objectifs. Le « pédagogue » serait plutôt un bricoleur qu'un ingénieur. À l'heure où le discours de l'ingénierie pédagogique connaît une certaine vogue, ce travail donnera à réfléchir. Il se situe dans un courant qui a pris de l'ampleur aux États-Unis, celui des « pratiques réfléchies », dont il faut saluer l'intérêt.

Mais alors il semblerait que quelques réflexions d'ordre philosophique puissent ne pas être superflues. Elles contribueraient à élucider les problèmes qui ici hantent les notions d'expérience, d'expertise et de pensée.

Élucider la notion d'expérience, sans la rapporter à un simple nombre d'années accumulées, permettrait de poser plus clairement le problème de la formation : s'il faut du temps pour bien exercer un tel métier, la formation ne peut pas se substituer à l'expérience mais seulement la préparer. Cependant le métier n'est pas seulement une affaire de durée, ni de leçons d'un vécu qui peut n'en apporter aucune. C'est le *discernement* qui apparaît l'essentiel de « l'expertise ». Ainsi, un enseignant accompli, serait celui qui dans les fonctions qu'il exerce a « *du jugement* ». Par ce concept, on comprend pourquoi « les enseignants agissent de façon comparable à celle des médecins et des architectes ». Si cela aide à davantage reconnaître l'importance de leur tâche et la confiance indispensable à cette « profession à haut risques », le problème est pourtant de cerner ce qu'ont de spécifiques les risques et le jugement qui leur est propre. Si la rationalité techniciste a des limites, élucider enfin la notion de pensée dans l'expression « pensée-en-action » permettrait de distinguer rationalité et raison, et d'introduire dans cette analyse des pratiques deux éléments porteurs de sens : les raisons propres aux disciplines et la raison d'être des enseignements. On montrerait alors que la raison réfléchie à l'œuvre dans ce métier n'est pas seulement la rationalité technique d'une pédagogie par objectifs, mais la recherche réfléchie d'un raisonnable qui prend en compte l'autre - souci éthique de l'autre, qui ne se réduit pas à une « prise en compte de l'affectif » un peu sommaire.

Quant à la formation, supposée amorcer la réflexion sur la pratique, elle rencontre un cercle vicieux : par quoi commencer ? Par une réflexion sans objet d'expérience, ou une « pratique » aveugle ? Une formation sur cas, de type clinique, paraît intéressante. Suffirait-elle ? Elle prendrait en tout cas énormément de temps, et, d'autre part, un travail général paraît aussi indispensable pour comprendre ce qui est *significatif* de ce métier (2). Enfin si la recherche se reconnaît judicieusement descriptive, la formation elle, ne peut éviter d'être prescriptive. La question est ici double : reconnaître que les faits à décrire ont toujours en éducation un caractère problématique de valeur, et élucider la distinction entre normativité et normalisation : si la normalisation behavioriste est contestable, à quelles normes raisonnables jugeons nous de... l'expertise ?

Proposant un hilan clairement mis en perspective, avec index, bibliographie, résumés et encadrés, ce livre donne de bons « repères pédagogiques », selon le nom de la collection, et présente une ouverture bienvenue sur la recherche internationale. Il pourrait être l'indice que sur de telles questions des disciplines parfois adverses rencontrent des problèmes communs, où dès lors une confrontation apparaît indispensable.

Laurence CORNU
IUFM de Poitou-Charente
Centre de La Rochelle

(2) Sur ces diverses questions cf Laurence Cornu, Actes du colloque *Le métier d'enseigner*, « L'identité d'un métier ». CNDP, Paris, 1992. Et « La formation des enseignants », Revue *Le débat* n° 64, Paris, mars-avril 1991.

NOUS AVONS REÇU N° 16

- ALTET, M. (1994), *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF. 12 + 264 p.
- BRESSOUX, P. (1994), « Les effets de la formation initiale et de l'expérience professionnelle des instituteurs. Étude portant sur le CE2 ». *Les dossiers d'Éducation et Formation*, n° 36. Paris : Direction de l'évaluation et de la prospective. 297 p.
- CHARLOT, B. (dir.) (1994), *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Paris : Colin. 224 p.
- DASTE, P. (1993), *Gérer les personnels enseignants*. Paris : Hachette, 288 p.
- DUPOND, P., OSSANDON, M.- *La pédagogie universitaire*. Paris : PUF. 128 p.
- FABRE, M. (1994), *Penser la formation*. Paris : PUF. 274 p.
- FERRY, G. (1994), *Partance*. Paris : L'Harmattan. 295 p.
- GARCIA, J.-F. (1994), *L'École unique en France*. Paris : PUF. 232 p.
- HOUSSAYE, J. (dir.) (1994), *La Pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF, 208 p.
- LAPIERRE, G. (éd.) (1993), *Formations préprofessionnelle et professionnelle des enseignants : la question de l'individualisation*. Grenoble : Groupe de Travail Interuniversitaire et ARCUFEE. 115 + 24 p.
- PERRENOUD, P. (1994), *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF. 208 p.
- PERRENOUD, P. (1994), *La formation des enseignants entre la théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan. 250 p.
- ZAY, D. (dir.) (1994), *La formation des enseignants au partenariat. Une réponse à la demande sociale ?* Paris : PUF. 336 p.
- ZAY, D. (dir.) (1994), *Enseignants et partenaires de l'école. Démarche et instruments pour travailler ensemble*. Bruxelles et Paris : De Boeck et INRP. 191 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 (Actualité générale) ou Annette BON (IUFM-Actualités).

I. ACTUALITÉ GÉNÉRALE

1. RENCONTRES ET COLLOQUES

RÉFORMER L'ENSEIGNEMENT SCIENTIFIQUE : HISTOIRE ET PROBLÈMES ACTUELS

C'était le thème d'un colloque organisé par le service d'histoire de l'éducation de l'INRP, qui s'est déroulé les 17, 18 et 19 janvier 1994.

Le principe du colloque était d'alimenter une réflexion sur les problèmes actuels de l'enseignement des sciences par l'histoire de deux moments clés : les réformes de 1902 et celles des années 1960-1970 ; la démarche était résolument comparative, menant de front la réflexion sur les deux périodes, sur les mathématiques et la physique, sur la France et sur l'étranger, largement représenté à la tribune. Le colloque se voulait très ouvert dans ses problématiques, qui visaient à « mêler les questions d'ordre historique, philosophique, scientifique, didactique ».

Est-ce la profusion, l'excès de matière, le découpage peut-être discutable des séances ? Ou mon ignorance de néophyte : j'étais l'une des rares non-spécialistes d'une assistance surtout composée de scientifiques, enseignants, formateurs et chercheurs. Est-ce la passion perceptible dans les débats, la volonté militante de défendre ou de pourfendre la réforme, de faire émerger des points de vue qui semblaient refoulés ? Chacun dans ce colloque avait été plus ou moins acteur d'une de ces réformes, fût-ce à titre d'« *acteur passif* », selon l'expression d'Antoine

Prost : comme professeur ou comme élève, subissant au premier chef la réforme si ardemment conçue pour eux par d'autres, qui ne les avaient guère associés aux travaux préparatoires. Toujours est-il que l'on sortait de ce colloque avec le sentiment d'une grande richesse, mais d'une certaine confusion. Cela tient sans doute à la multiplicité des pistes ouvertes pour une interrogation qui ne fait que commencer. D'où une frustration compensée par la certitude d'avoir aussi découvert beaucoup.

Pourtant, au fil des exposés prirent forme un certain nombre de figures contrastées.

Il était peut-être dommage, pour la clarté et l'approfondissement des problèmes, de traiter en contrepoint les mathématiques et la physique, les logiques de leurs réformes étant fort différentes : cependant, d'une certaine façon, le parallélisme sans discussion des deux disciplines reflétait une situation de fait où la force des choses, c'est-à-dire l'attraction des grandes écoles et la hiérarchie héritée des disciplines, mathématisait de plus en plus l'enseignement de la physique, malgré la volonté constante des réformateurs d'une physique plus expérimentale, plus qualitative, plus orientée vers l'acquisition d'une culture générale ; pendant qu'au contraire les mathématiques sont devenues de plus en plus désincarnées et se sont presque complètement coupées d'un point de vue « appliqué ». On devait d'ailleurs s'apercevoir que les mathématiques semblaient souffrir d'être sorties exsangues d'une réforme trop radicale, pendant que la physique semblait, au contraire, attendre toujours une réforme qui n'arrivait jamais à se faire.

Les réformes de 1902 s'étaient accomplies à effectif d'élèves constant, avec un corps d'enseignants stable, dans le cadre d'un enseignement secondaire élitiste voué à une culture qui se voulait désintéressée ; limitées dans leur objectif, elles ne bouleversaient pas l'ensemble de la discipline et mêlaient l'ancien et le nouveau. Celles des années 1960-1970 voulaient accompagner une démocratisation du collège, qui était elle-même liée à l'objectif de modernisation du pays, en manque d'ingénieurs et de techniciens bien formés ; en même temps, l'ambition était de donner dès l'enseignement élémentaire les notions qui renouaient les mathématiques dans le supérieur. Un afflux d'élèves sans précédent amena au recrutement latéral de nombreux enseignants plus ou moins bien formés. D'où certains bilans très positifs à propos de la réforme de 1902, quand celles des années 1970 n'appelaient guère qu'un constat d'échec.

Sur le *contenu* des réformes, il y eut de remarquables exposés, précis et complets, venant des didacticiens, notamment Edith Saltiel et Michèle Artigue. J'ai été impressionnée par la qualité d'une didactique très savante, capable d'articuler de façon précise et lumineuse des perspectives historiques, scientifiques, épistémologiques ; loin d'être la parente pauvre de la discipline, la didactique se révélait ici une science sociale du complexe, à l'interdisciplinarité érudite.

Cela étant, cette qualité même des interventions des didactiques avait un effet discutable.

L'ensemble du colloque laissait un peu l'impression, accentuée par les conclusions optimistes de Samuel Joshua, que les réformes des années 1970 avaient échoué pour cause de didactique déficiente, mais que désormais les didactiques étaient prêtes à relever le défi. Ce serait un mauvais service à leur rendre que de laisser croire à leur toute-puissance, indépendamment de tous autres facteurs, sociaux ou organisationnels (facteurs que paradoxalement les didacticiens étaient presque les seuls à mettre en évidence, soulignant par exemple l'importance de la qualité des manuels, composés par les savants promoteurs de la réforme en 1902, bâclés par les éditeurs dans les années 1960-1970).

On a beaucoup parlé d'*effet pervers* à propos de la réforme des mathématiques dites modernes. C'est qu'au fantasme des réponses éternelles des humanités gréco-latines avait succédé le fantasme des *structures* par lesquelles le tout du savoir se laisserait saisir ; il y avait des « maths partout » et ce seraient des « maths pour tous » (cf. B. Charlot) ; entre les intentions des promoteurs de la réforme et les réalisations, il y eut assurément plus qu'un écart, mais ce compte rendu donne peut-être l'occasion de rappeler que le concept d'effet pervers est utilisé avec des pincettes par les sociologues ; l'économiste A.O. Hirschman a démontré que cette idée d'un résultat de l'action diamétralement opposé aux intentions de départ était intellectuellement suspecte, et qu'elle réduisait la complexité historique, où une réforme entraîne quantité d'effets voulus et non voulus, les uns bénéfiques, les autres déplorables, à une idée plus superstitieuse que scientifique.

L'appel trop fréquent à l'effet pervers signalait peut-être le manque d'historiens et de sociologues, qui eussent analysé la complexité du scénario des différentes réformes, afin de dégager les ingrédients divers des configurations qui produisent les échecs et les réussites partiels. Si le *pourquoi* des réformes fut assez bien cerné, ainsi que leur *contenu*, restait à s'interroger sur le *comment*. Comment la décision a-t-elle été prise ? Par quels jeux de réseaux, quels acteurs convaincus ont-ils su enrôler d'autres sphères dans leur volonté de réforme ? Comment a-t-elle été préparée ? A-t-on associé des enseignants aux commissions préparatoires, ou a-t-on, caractéristique bien française comme devait le signaler John Ogborn, respecté un principe hiérarchique ? Comment se sont fait les manuels ? Pour finir, qui l'a mise en œuvre, quels enseignants, avec quelles caractéristiques, quel recrutement, quelle formation ? Ces questions, proprement politiques et non didactiques ou scientifiques, ont été peu abordées, sinon à titre programmatique et plus pour l'étranger que pour la France.

On restait un peu frustré de n'avoir pas compris comment une réforme qu'un beau consensus dénonce en 1994 a pu être imposée dans l'enthousiasme à un corps enseignant notoirement mal préparé. La frustration est à la mesure des enjeux : on souhaiterait comprendre ce qui a fait échouer les précédentes réformes, pour être en mesure de réussir les prochaines... Or cette dimension « logistique » a été peu abordée. La qualité des orateurs, excellents dans chacune des interventions, n'est pas en cause ; mais il s'avère que le chantier est immense et que l'on manque d'historiens de l'éducation et de sociologues des sciences. Ainsi, les contributions très éclairantes de Bruno Belhoste et de Patrick Trabal ont-elles paru quelque peu isolées, alors qu'elles étaient au cœur du sujet. Elles furent peu relayées, et une des conclusions de ce colloque pourrait être cet appel à travaux. La publication attendue des actes gagnerait sans nul doute à réordonner les problématiques en les liant par des perspectives historiques : ce sera sans nul doute un ouvrage précieux.

Sophie ERNST
INRP, IUFM de Créteil

LES PROFESSEURS DE SCIENCES ET DE TECHNOLOGIE : QUELLE FORMATION POUR QUEL ENSEIGNEMENT ?

Symposium européen, organisé par le Conseil de l'Europe, le ministère de l'Éducation nationale et la Cité des Sciences et de l'Industrie, 30 mars - 1^{er} avril 1994, cité des Sciences et de l'Industrie, Paris

Un colloque qui s'était tenu dans les mêmes lieux en janvier 1993 et qui avait pour thème le développement de la culture scientifique et technique dans la formation des enseignants de l'école primaire, manifestait, dans le contexte français, l'importance de mettre cette question à l'ordre du jour. Alors que les besoins sociaux d'une formation scientifique et technique participant de la culture générale du citoyen se font plus pressants, la formation des enseignants dans ces domaines est appelée à se développer et se renouveler.

C'est le même problème qui a motivé la tenue de ce symposium, mais cette fois pour la formation des enseignants de sciences et de technologie dans l'enseignement secondaire, à l'échelle européenne. Dans le cadre du projet « Un enseignement secondaire pour l'Europe », les organisateurs ont voulu donner l'occasion aux spécialistes européens de l'éducation d'examiner ensemble cette question, avec une représentation de la pluralité des points de vue professionnels (1).

(1) Le compte rendu de ce symposium est disponible auprès de la Section de l'Éducation Scolaire et Extrascolaire, Conseil de l'Europe, F 67006 Strasbourg Cedex.

Deux cent participants, originaires de la plupart des trente-huit pays signataires de la convention culturelle du Conseil de l'Europe, et concernés par le thème de diverses façons, comme formateurs, administrateurs, inspecteurs, chercheurs, ont ainsi pu échanger leurs expériences et confronter leurs points de vue.

Sur les nouvelles orientations curriculaires, les stratégies de formation initiale et de formation continuée, la question des institutions et celle de la sélection des enseignants, les contenus et les méthodes des formations, les réponses des différents pays participants ont été présentées, soit lors de séances plénières, soit à l'occasion des discussions en ateliers, de façon à la fois descriptive de l'état actuel et prospective des orientations qui se dessinent.

Dans un contexte où l'enseignement scientifique lui-même est en pleine évolution, la politique de formation des enseignants dépend étroitement des finalités qui sont assignées à l'enseignement scientifique et technologique.

Dominique Lecourt invite à rompre avec la conception philosophique empiriste de la science, née dans une conjoncture scientifique et sociale déterminée au milieu du dix-neuvième siècle, et qui conduit à enseigner « les sciences comme une somme de résultats rapidement actualisés, et comme un ensemble de procédures de calcul et d'observations sans cesse plus raffinés », et la technologie « comme autant de procédés "dérivés" de hautes théories enveloppées de mystère ». Bachelard a montré que la pensée scientifique n'est pas une pensée adhésive, mais une pensée qui ne cesse de se juger elle-même pour mieux progresser par rectifications successives : l'enseignement doit inclure dans son objet la maturation philosophique des concepts pour former à la disponibilité d'esprit propre à l'esprit scientifique. Dans cette perspective, il faut « des maîtres qui savent et qui pensent. Qui pensent toujours au-delà de leur savoir ; et qui se préoccupent sans cesse d'en savoir plus pour nourrir leur pensée ».

On assiste actuellement au développement d'un intérêt pour la culture scientifique et technique pour tous qui se traduit par l'augmentation, dans beaucoup de pays, de la place accordée aux disciplines scientifiques et techniques dans le tronc commun de l'enseignement secondaire. À côté d'un enseignement spécialisé réservé aux formations professionnelles ou aux spécialisations optionnelles, une importance accrue est donnée à un enseignement pour tous à vocation culturelle.

Le contexte est particulièrement porteur d'évolutions pour la technologie qui, devenant dans de nombreux pays une discipline d'enseignement obligatoire dans le cursus de formation générale (à côté de l'enseignement professionnel), change de finalités et doit être repensée, tant dans ses contenus que dans ses modalités d'enseignement.

Le symposium a donné l'occasion d'un débat sur la place à donner à cet enseignement (doit-il être intégré aux enseignements scientifiques ou avoir une place autonome), les types de relations de complémentarité entre enseignements scientifiques et technologiques, le statut de science appliquée qui lui est attribué par certains, la fonction de restructuration des connaissances scientifiques pour les appliquer et résoudre des problèmes que d'autres lui confèrent et les implications en termes d'enseignement et de formation des enseignants.

Ont été en particulier soulignés les variations dans le degré de prise en compte de la dimension socio-économique dans les différentes pratiques d'enseignement exposées, le danger d'un intellectualisme très fort venant masquer la composante « expérimentale », la nécessité de maintenir les activités pratiques dans une position centrale sans les réduire à des activités d'exécution mécanique.

En Suède par exemple, la technologie est devenue une discipline d'enseignement obligatoire dès le début de la scolarité. Le curriculum national, établi par un groupe de travail associant politiques, professionnels et universitaires, donne des directives générales, et préconise une pédagogie de résolution de problèmes. Dans les faits, l'enseignement de la technologie a encore du mal à trouver sa place, entre les deux dérives opposées qui consistent à le réduire à un enseignement de physique ou à des activités purement pratiques. La formation est un élément clé de l'évolution de cet enseignement, elle devra former au travail en équipe des enseignants, indispensable dans ce domaine plus particulièrement.

La recherche en didactique peut aider à mieux penser la formation, selon Jean-Louis Martinand. Face aux nouveaux défis posés par les changements relatifs aux contenus, aux moyens, aux missions, aux publics d'élèves et de formateurs concernés, avons-nous les bons modèles pour penser la formation ?

Différents modèles peuvent rendre compte de la diversité des pratiques actuelles :

- le modèle « formation », qui identifie des pôles opposés (académique/pédagogique ; théorique/pratique ; professionnel/personnel) ;
- le modèle « compétences » qui caractérise les compétences d'ordre scientifique et technologiques et les compétences d'ordre pédagogique ;
- le modèle « transposition » qui analyse la cascade des transformations qui font passer du savoir savant au savoir à enseigner, puis au savoir enseigné.

Ces modèles sont cependant insuffisants pour la formation des professeurs de disciplines scientifiques et techniques, pour lesquelles les références autres que le savoir savant ont une importance considérable. Un autre modèle prenant en compte référence et professionnalité permettra de poser des questions pertinentes pour ces disciplines. Il n'est guère

possible ici de résumer ces questions. Signalons simplement les quatre pôles définis par Jean-Louis Martinand.

Du côté des références, ce modèle distingue les pratiques socio-techniques (production, services, recherche, culture) et les disciplines académiques (sciences, sciences appliquées, génies).

Du côté de la professionnalité de l'enseignement, on trouve les pratiques d'enseignement (les activités et les apprentissages associés) et les disciplines scolaires (contenus et démarches).

L'évolution des contenus d'enseignement, et en particulier leur caractère **disciplinaire ou interdisciplinaire**, a des répercussions sur la formation des enseignants. Différents facteurs incitent à une recomposition des disciplines scolaires ou tout au moins à des mises en relation plus étroites : les champs disciplinaires sont en pleine évolution, leurs frontières se modifient ; des enjeux mondiaux se font jour sur l'environnement, la santé, l'énergie. Quels sont les liens établis entre différentes disciplines ? Corrélativement, les enseignants doivent-ils être spécialistes d'une seule discipline ou polyvalents ? Est-ce que les choix sont les mêmes pour enseigner au collège et au lycée ? Des exemples ont été présentés, telle la création d'une formation scientifique pluridisciplinaire en Pologne, qui se trouve choisie par les étudiants les plus brillants. L'existence d'un enseignement scientifique intégré dans certains pays comme l'Allemagne, l'Autriche, la Norvège est parfois assuré par des enseignants formés de façon polyvalente, parfois par des enseignants spécialistes d'une discipline : comment les former au travail en équipe ?

Quelles sont les **méthodes** pratiquées pour l'enseignement scientifique dans les différents pays et comment y forme-t-on les enseignants ? En particulier, quelle est la place de l'approche expérimentale ? À l'occasion des échanges en atelier, un accord s'est fait jour, majoritairement, sur l'intérêt d'un développement d'activités de résolution de problèmes, à ancrage expérimental important, qui se proposerait de construire un savoir non exhaustif mais explicatif. Mais dans les pratiques réelles d'enseignement, diverses dérives ont été relevées, comme la persistance d'un modèle transmissif réhabillé au goût du jour, ou à l'opposé un accent mis excessivement sur la découverte, qui vont à l'encontre de ces options constructivistes.

La pédagogie du projet, souvent adoptée dans l'enseignement technologique, nécessite des modalités d'évaluation appropriées. Les projets conduits en équipe sont maintenant pris en considération dans l'examen en Autriche ; cette disposition existait depuis longtemps en Grande-Bretagne, mais pour une minorité d'élèves seulement : elle s'est étendue à tous récemment.

Face à cette évolution de contenus et de méthodes de l'enseignement scientifique et technologique, l'exemple de l'Espagne nous propose une réponse globale et concertée. La réforme de l'enseignement scientifique s'est traduite dans ce pays par la définition d'un curriculum ouvert, privilégiant les activités d'investigation pour les élèves et laissant une large place aux initiatives des équipes enseignantes des établissements scolaires. La formation initiale des professeurs s'en est trouvée modifiée : organisée de façon décentralisée et diversifiée elle aussi, elle a cependant toujours la caractéristique d'associer les stagiaires à la définition de leur formation et de les amener à construire des savoirs qui serviront de cadre de référence pour les choix d'enseignement qu'ils seront amenés à faire. Elle s'articule étroitement avec la formation continue.

Dans cette perspective, indique Rafael Porlan, les nouveaux savoirs professionnels doivent s'organiser autour de quatre sources :

- les disciplines scientifiques, en incluant les perspectives sociologiques, historiques et épistémologiques ;
- les disciplines qui étudient les processus d'apprentissage, avec les dimensions psychologiques et pédagogiques ;
- l'expérience personnelle des stagiaires comme élève ou comme professeur, ainsi que les expériences accumulées ;
- la didactique, qui intervient comme discipline de synthèse des trois types de sources précédentes et qui construit une praxis, définie comme action-transformation fondée.

Ces savoirs professionnels jouent le rôle de références pour l'élaboration par chaque stagiaire de son propre savoir, au cours d'une démarche de recherche que la formation met en place et dont Rafael Porlan a tracé les grandes lignes.

D'autres thèmes ont été débattus, en particulier celui de l'utilisation de ressources extérieures à l'école, qui prend de plus en plus de place dans l'enseignement. La production du savoir et des connaissances scientifiques se fait en dehors de l'école : université, recherche et industrie y concourent. Les médias, les musées, les centres de ressources, les organismes scientifiques, l'industrie, les associations participent largement à la diffusion de ces connaissances. Comment l'école établit-elle des liens entre ces différents savoirs, quelles formes de partenariats sont mis en place entre l'institution scolaire et ces différentes structures ? Comment les partenaires envisagent-ils leur collaboration avec l'enseignement ? Y a-t-il un développement de matériel didactique spécifique ? Des professionnels ont témoigné de leur expérience au cours d'une table ronde et la discussion s'est prolongée en ateliers.

Cet échange d'expériences et de réflexions balayant très largement les questions qui se posent actuellement pour la formation des enseignants de sciences et de technologie aura eu pour rôle d'en réaffirmer l'importance. Il enrichira les analyses et les réalisations qui se multiplient.

Anne VÉRIN
INRP

DEUXIÈME BIENNALE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

Organisée à la Sorbonne du 9 au 12 avril 1994 par l'APRIEF (Association pour la promotion des recherches et des innovations en éducation et formation) (1) avec le soutien de plusieurs organismes.

La Biennale de l'éducation et de la formation qui se déroule tous les deux ans comme son nom l'indique, est un lieu d'information et de débat permettant une analyse de l'état actuel des recherches et des innovations et un lieu de rencontre et d'échanges entre tous ceux que l'éducation et la formation concernent : chercheurs professionnels ou indépendants, innovateurs, praticiens et décideurs à l'échelon national ou local ou du secteur économique et social. Cette année, elle a accueilli 1 500 personnes.

L'objet de la Biennale est l'éducation et la formation sous toutes ses formes : relevant du ministère de l'Éducation nationale ou d'autres ministères, éducation formelle ou informelle, concernant les parents, les adultes, auto-formation à distance, planification...

Les deux premières journées furent particulièrement denses : chaque demi-journée était organisée autour de deux thèmes qui étaient simultanément traités sous différents aspects. Les dernières demi-journées furent centrées autour d'un seul thème. La présentation des communications entrecoupait les demi-journées. Un petit journal faisait la liaison d'une journée à l'autre.

Il est impossible pour un participant non doué d'ubiquité de faire un compte rendu de cette manifestation. Il risquerait, en outre, d'être partiel, au hasard des exposés entendus, dans le sillage des vedettes ou à la poursuite d'intérêts intellectuels personnels.

(1) Président : Jacky Beillerot, professeur à l'université de Nanterre.

La Biennale qui débuta par une conférence de Cornelius Castoriadis sur « la culture dans une société démocratique » s'inscrit autour des thèmes suivants :

- collectivités territoriales et éducation ;
- alternance et formation professionnelles initiale et continue ;
- planification et coût : la construction des politiques d'éducation et des formations ;
- l'éducation interculturelle ;
- les droits de l'éduqué et du formé ;
- les évolutions, perspectives et enjeux dans les recherches et les innovations.

Elle se termina sur la problématique du « sujet » en éducation et formation, considérée sous différents points de vue.

Bien qu'il ait été souvent question des enseignants, aucun thème ne les prenait vraiment pour sujet d'étude. Toutefois, une table ronde consacrée aux « savoirs théoriques et savoirs d'action » réunit Jean-Blaise Grise (Université de Neuchâtel) qui défendait la position classique de la pertinence de distinguer ces deux types de savoir, Gérard Vergnault (CNRS) pour qui la plupart de nos connaissances sont des savoirs d'action sur les compétences. Savoirs théoriques et savoirs d'action ne s'opposent pas mais s'articulent. François V. Tochon (Université de Sherbrooke) estima, pour sa part, que le savoir professionnel ne peut être théorique. Le savoir théorique est une généralisation de l'expérience pratique qui est réduite en concepts afin de la décontextualiser et de la transmettre, à charge ensuite de la recontextualisation. F. Tochon insista sur l'importance de verbaliser la pratique et de la vivre et sur la richesse du matériel informatif qu'apportent les « histoires d'expérience ».

441 communications dont 233 recherches et 175 innovations ont été présentées, par 187 universitaires, 50 formateurs d'enseignants et 50 chercheurs. Il y avait peu de communications émanant des milieux hors Éducation nationale, ce qui prouve la difficulté de les toucher. 150 communications sur les enseignants, formateurs, directeurs ont été dénombrées dont 70 présentaient des innovations.

L'ensemble des résumés est rassemblé dans un ouvrage publié par l'APRIEF et diffusé par l'INRP. Une synthèse en cinq pages des communications peut être obtenue sur Minitel 3616 INRP ou commandée au secrétariat de la Biennale (2). Il n'y aura pas d'Actes de la Biennale. Le texte des conférences sera publié dans différentes revues.

(2) Université de Paris-X, bât. C 301. 92001 Nanterre Cedex. Tél. (1) 40.97.70.73.

La dimension internationale inhérente de nos jours à l'éducation et la formation était présente (notamment lors des discussions sur l'alternance et la formation professionnelle, lors de l'exposé sur les courants actuels de la recherche en science de l'éducation en RFA). La Communauté européenne fit connaître les thèmes sur lesquels elle soutiendrait des recherches.

La prochaine Biennale devrait donner plus d'ampleur à la dimension internationale de l'éducation.

Michèle TOURNIER
INRP

2. PROCHAINES RENCONTRES

IMAGES PUBLIQUES DES ENSEIGNANTS

Un colloque, une exposition, des rencontres audiovisuelles organisés par l'INRP.

■ Colloque les 8, 9, 10 février 1995

• « *Images publiques des enseignants* »

La crise annoncée du recrutement des enseignants à l'aube du XXI^e siècle a constitué ces dernières années une priorité pour les gouvernements et a provoqué la mobilisation des spécialistes, des décideurs et des formateurs au service d'une image publique renouvelée de la profession d'enseignant. Ainsi exposé sur la scène publique, « médiatisé », « vécu », ce sujet a cependant peu interpellé les milieux de la recherche.

C'est autour de cette question que l'INRP propose l'organisation d'un colloque qui se déroulera à Paris : ce colloque prendra comme thèmes généraux de travail : **Traits et Portraits** du métier, des métiers d'enseignants (8 février), **Construction d'images et Images en construction** (9 février), enfin **Invention et diffusion d'images : gérer des métiers, gérer des images** (10 février).

Alterneront des conférences, tables rondes, travaux d'ateliers, projections de films et débats. Un **appel à communication** est lancé sur les thèmes suivants :

1. Évolution du métier, transformation des identités ?
2. Modes de vie et cultures enseignantes ?
3. Enseigner : une affaire de femmes ?

4. Des récits de vie aux récits de pratiques.
5. Les enseignants vus par leurs partenaires.
6. Les enseignants et leurs syndicats : images de la corporation.
7. Évolution des images de la profession pendant la formation ?
8. Enseignants à l'écran ?

Les propositions d'interventions devront parvenir à l'INRP avant le 15 décembre à Colloque « Images publiques des enseignants » (E. Burguière, A. Bon, A. Gonnin-Bolo).

■ Exposition en décembre, janvier, février 1995

- « *Enseigner, une affaire de femmes ?* »

■ Rencontres audiovisuelles les 6, 7, 8 février 1995

- « *Un siècle d'images des enseignants* »

Pour tous renseignements,
s'adresser à la cellule Colloque 46.34.91.11
et à R. Bourdoncle, 46.31.91.51.

LE PREMIER COLLOQUE EUROPÉEN SUR L'AUTOFORMATION

Ce colloque est organisé par l'Université de Nantes – Formation continue – les 17 et 18 novembre 1994 à Nantes.

Tél. : (33) 51.25.07.17

Responsabilité et coordination générale :
Georges Le Meur, Sciences de l'Éducation, Université de Nantes.

II. IUFM ACTUALITÉS

1. CONTRIBUTION DES IUFM ET DES MAFPEN À LA RECHERCHE EN ÉDUCATION

La recherche en éducation s'est développée durant les dix dernières années dans des unités multiples et les différents acteurs ont fortement souligné la nécessité d'une coordination au niveau national des efforts engagés trop souvent de manière dispersée pour bénéficier réellement au système éducatif.

La conférence des directeurs d'IUFM a mené une réflexion pour dresser « l'état des lieux » et fixer quelques principes de travail sur cette question qui ne saurait laisser indifférents les établissements chargés de la formation des enseignants.

Un texte a été remis en avril 1994 au ministre de la Recherche et de l'Enseignement supérieur. Il nous paraît important de le publier ici.

* * *

*Contribution
de la conférence des directeurs d'IUFM
à la réflexion pour la formation des enseignants*

avril 1994

n° 3

LA CONTRIBUTION DES IUFM À LA RECHERCHE EN ÉDUCATION

Sommaire

1. La recherche en éducation
2. Les lieux où s'élaborent les savoirs en éducation
3. Les besoins de la formation des enseignants
4. Une politique, une structure, des objectifs
5. En conclusion

La Conférence des Directeurs d'IUFM a mené une réflexion afin de dresser « l'état des lieux » et de fixer quelques principes de travail sur les principales questions qui se posent maintenant aux IUFM. L'expérience acquise depuis quatre ans, les difficultés rencontrées, les solutions trouvées, les avancées réalisées, l'expertise de ceux qui mettent en œuvre chaque jour la formation des enseignants, ont nourri cette réflexion.

Cette analyse se fonde à la fois sur l'identité universitaire des IUFM, et sur leur caractère d'établissements de formation professionnelle.

Universitaires, les IUFM le sont tant par leur vie propre que par les relations étroites qu'ils entretiennent avec les universités. Ce caractère universitaire est essentiel à la formation des enseignants. Mais il ne saurait être dissocié de la finalité professionnelle des IUFM : former des enseignants compétents, aptes à s'adapter aux évolutions que le système éducatif ne manquera pas de connaître dans les prochaines décennies.

1. LA RECHERCHE EN ÉDUCATION

La recherche en éducation est, aujourd'hui, assurée par des unités diverses, tant par les disciplines que par les méthodes ou la scientificité de l'approche. Elle est insuffisamment coordonnée et les appels d'offres comme leur évaluation restent à harmoniser avec les critères utilisés dans d'autres secteurs de la connaissance. La production est foisonnante mais les supports de publications restent très inégaux en qualité. Ce constat justifie que cette recherche soit promue et même pilotée, car elle a la particularité, en France, d'aborder autant les aspects expérimentaux et d'innovation pédagogique que les champs théoriques et fondamentaux.

La recherche en éducation aborde des sujets socialement prioritaires : l'éducation et la formation initiale des jeunes, la formation continue des salariés, les rapports éducation-travail et l'insertion professionnelle des jeunes, le travail éducatif mené par les familles, les travailleurs sociaux, les organisations. C'est une recherche essentielle si l'on veut améliorer le niveau global de qualification des jeunes sortant du système éducatif et armer les futurs enseignants. Pour ces derniers, le taux de renouvellement connaît une accélération spectaculaire, un renouvellement de près de la moitié en dix ans.

C'est une recherche qui déborde le cadre des recherches conduites sur l'enfance, car elle se préoccupe aussi des adolescents et des adultes apprenants. Elle intègre les problèmes spécifiques de la formation par alternance des jeunes et ceux de la vie étudiante.

C'est également une recherche fondamentale, avec des problématiques propres dépassant le strict cadre de l'innovation pédagogique. Des enseignants-chercheurs et chercheurs appartenant notamment aux établissements d'enseignement supérieur, à l'Institut National de Recherche Pédagogique, à l'INSERM, au CNRS, ont la capacité et le souhait qu'institutionnellement leur soit confiée cette mission, au travers d'une organisation identifiable et scientifiquement assise.

C'est une recherche souvent plus coûteuse en temps qu'en équipements, pour laquelle il suffirait, dans bien des cas, de fédérer et de mettre en perspective des opérations issues du questionnement des praticiens ou des chercheurs.

C'est une recherche dont les retombées économiques nombreuses ne se limitent pas à l'amélioration du système éducatif et à l'optimisation des performances individuelles d'apprentissage, ce qui constitue déjà une formidable ambition. Les nouvelles technologies éducatives issues de l'informatique, de l'audiovisuel et des sciences de la communication, doivent être nécessairement développées. Elles doivent notamment contribuer à l'aménagement du territoire par un enseignement à distance prenant en

compte certaines insuffisances locales et permettre des processus d'individualisation de la formation. Elles peuvent encore donner prise à une industrialisation (nationale ou européenne) des processus et des contenus de formation, puisque la maîtrise des matériels et des standards ainsi que des marchés de diffusion échappe déjà à la France et à l'Europe.

C'est une recherche dont il conviendrait de renforcer la dimension appliquée par la mise en place de programmes ou d'appels d'offres, en concertation avec d'autres ministères, visant à optimiser les novations technologiques ou d'ingénierie pédagogique. Elle peut donner lieu à de nouveaux développements, les éditeurs sollicitant souvent ces collaborations, qu'ils appartiennent au secteur public (Centre National de Documentation Pédagogique) ou privé (et relevant de secteurs économiques divers : fabricants de mobilier, d'équipements, de matériel didactique, d'ouvrages, de didacticiels...). Or, en l'absence d'une structure identifiable de valorisation de la recherche appliquée en éducation, les créateurs reproduisent dans ce secteur un parcours souvent erratique, comme ont pu l'effectuer par le passé les enseignants-chercheurs s'impliquant dans le transfert de technologie. Enfin, la perspective appliquée de cette recherche se justifie aussi par son lien étroit avec le terrain et l'influence qu'elle exerce en retour sur le système éducatif : le développement de ses applications la rendrait plus utilisable par le système éducatif, et notamment par l'ensemble des enseignants.

C'est une recherche qui doit se développer dans un partenariat scientifique associant notamment les IUFM, les universités, l'Institut National de Recherche Pédagogique, le CNRS ainsi que certains services ministériels telle la Direction de l'Évaluation et de la Prospective ou la Direction de l'Information et des Technologies Nouvelles du ministère de l'Éducation nationale.

C'est une recherche fondée sur la culture et la langue françaises, les savoir-faire et les savoir-enseigner, qui restent des valeurs que notre pays devrait continuer à faire rayonner et à promouvoir sur la scène internationale, aux côtés des autres pays plus avancés dans les domaines de l'éducation, et auxquels la spécificité des travaux français pourrait apporter beaucoup. En outre, certaines régions du Monde ont à cet égard des attentes particulières, qu'il s'agisse de l'Afrique, de l'Asie ou de l'Europe de l'Est. Un partenariat international de recherche en éducation ne peut être que fructueux, alors que la France n'y a plus assez la place qui devrait être la sienne.

2. LES LIEUX OÙ S'ÉLABORENT LES SAVOIRS EN ÉDUCATION

La recherche en éducation n'est pas limitée aux seuls acteurs de la recherche appartenant aux ministères les plus concernés (ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche et ministère de l'Éducation nationale). Non seulement parce qu'il n'y a pas dans ce domaine, non plus, de séparation radicale entre certains thèmes de santé publique, de droit, d'économie... et l'éducation, mais aussi parce que d'autres ministères ont en charge des opérations de formation (agriculture, défense...). Néanmoins, c'est au sein des deux ministères, MESR, MEN, que se trouvent les disponibilités et les compétences les plus nombreuses.

La notoriété des pionniers européens de la réflexion sur l'éducation n'est plus à souligner, que l'on se réfère aux traités ou ouvrages généraux (y compris en langues

étrangères), ou que l'on consulte le taux de citations. La première moitié du vingtième siècle (ou du moins la période qui s'ouvre en France, à partir de 1880, avec les lois Jules Ferry) fut marquée notamment par les techniques pédagogiques et les systèmes nouveaux d'éducation.

La réussite de l'école primaire, le succès de l'école maternelle française doivent beaucoup aux apports de l'Éducation nouvelle. En revanche, le collège et aujourd'hui le lycée, qui ont dû intégrer la massification du secondaire, n'ont pas encore suscité d'initiatives d'une telle valeur heuristique. Il en est de même pour l'enseignement supérieur, qui connaît maintenant des développements importants.

La France par le passé s'est illustrée dans d'autres domaines : celui du dépistage précoce des difficultés scolaires par des échelles métriques, de la psychologie de l'enfant, du rôle des conditions sociales des individus et du déterminisme sociologique. De même ont été étudiés les choix culturels et pédagogiques des maîtres en classe, en fonction de leurs origines familiales, leurs trajectoires sociales, leurs références idéologiques... Les travaux sur la planification et sur l'économie de l'éducation ont marqué la recherche française et internationale, illustrant l'apport que d'autres disciplines ont pu faire au domaine de l'éducation. Enfin, attestant de la reconnaissance d'une compétence, le rôle d'experts ou la présidence des organisations ou associations internationales ont été souvent confiés à des Français. Mais force est de remarquer que la production scientifique dans ce domaine est aujourd'hui moins influencée par les écoles françaises ou européennes que par les publications étrangères, en provenance du continent nord-américain notamment.

La création du champ des sciences de l'éducation dans les universités n'a pas eu, sur le seul domaine du système éducatif, l'impact auquel on aurait pu s'attendre. Deux facteurs, au moins, peuvent être mis en cause. Tout d'abord, le relatif isolement de la formation des enseignants par rapport aux universités n'a pas mis le questionnement des acteurs de terrain au centre des préoccupations des chercheurs, ni facilité réglementairement l'entrée des chercheurs dans les classes. En second lieu, les instances qui évaluent et financent la recherche n'ont pas accordé aux sciences de l'éducation la reconnaissance souhaitable pour assurer leur promotion. Elles ont généré des filières sans possibilité d'insertion professionnelle des étudiants, l'acquis du formé n'étant utilisable par l'institution (MEN ou MESR) que s'il était déjà un acteur du système éducatif avant de s'engager dans cette voie.

Peut-être faut-il souligner la polysémie du mot « éducation » (système, méthode, contenu, action, effet...) pour mieux mesurer son lien avec un grand nombre de disciplines présentes dans les établissements d'enseignement supérieur : philosophie de l'éducation, sociologie et psychologie de l'éducation, linguistiques française et étrangères, didactique des disciplines...

Plus récemment apparue, la didactique des disciplines devient une véritable science possédant sa propre problématique, centrée sur les interactions entre l'apprenant, l'enseignant et le savoir. Comme il existe peu d'équipes de didactique des disciplines, les chercheurs sont fréquemment dispersés et, dans leur établissement, ne se rattachent qu'accessoirement aux arborescences structurées de la recherche. Toutefois, dans l'instant, c'est leur seul moyen d'obtenir financement et reconnaissance institutionnelle, car intégrés dans le corps disciplinaire, ils émergent aux recherches reconnues.

Au sein des corps d'enseignants titulaires, du premier et du second degré, forces vives de ces populations, a toujours existé une volonté de formation continue par la

recherche, ou en accompagnement. L'INRP (dont les missions ont été redéfinies par le décret du 5 mars 1993) fédère, oriente les travaux ou les contributions de nombre d'entre eux ; c'est aussi le cas des sciences de l'éducation. Hormis ces dernières années, l'essentiel des étudiants engagés dans une licence, une maîtrise, voire un doctorat en sciences de l'éducation, sont des personnels enseignants, d'inspection ou de direction.

La mise en place des IREM puis des MAPPEN avait suscité le même engouement, et l'on retrouve la même disponibilité parmi les personnels des IUFM qui poursuivent au sein d'équipes ou d'écoles doctorales des recherches diplômantes (DEA, thèses) ou qui apportent leur contribution aux recherches en cours. Même chez les enseignants qui ne sont pas encore engagés dans un processus de recherche qualifiante, l'attente est très forte ; en témoigne l'attrait des conférences ou rencontres autour d'auteurs contemporains et la participation assidue des personnels aux séminaires organisés par des structures de recherche, à l'université ou à l'IUFM.

3. LES BESOINS DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Le métier d'enseignant a beaucoup évolué ; à commencer par la maîtrise des savoirs à enseigner, mais l'université et la formation initiale et continue y pourvoient. Les publics ont changé, socialement et par l'origine culturelle des élèves. Il faut préserver les jeunes enseignants d'attitudes simplificatrices. Les modes de communication, les techniques pédagogiques doivent intégrer l'attrait concurrent des médias en évitant la dispersion et le factice. Un jeune enseignant n'est pas un animateur, mais il doit utiliser les ressources de l'innovation pédagogique, y compris documentaire, en ne privilégiant pas seulement celles qui figurent sur support papier. Participant à l'orientation des élèves, les données de la docimologie, de l'évaluation, le coût des formations, la gestion des flux, la compréhension des évolutions sociales sont à prendre en compte. Ces quelques exemples justifient le développement d'une recherche en éducation diversifiée et sa prise en compte dans la formation des maîtres.

Une des caractéristiques originales du système universitaire français réside dans la volonté de lier la recherche à l'enseignement supérieur. Cela doit être d'autant plus vrai que le niveau des étudiants et personnels en formation dans les IUFM débute après une licence. Les données de la recherche sont régulièrement présentes dans les interventions des formateurs disciplinaires, au cours des deux années de la formation université-IUFM. Mais elles ne doivent pas être limitées aux seuls domaines disciplinaires.

La formation professionnelle des enseignants doit également bénéficier des apports de la recherche. On a beaucoup écrit sur ce thème, notamment ces dernières années où le débat sur la formation des enseignants s'est enrichi de positions contrastées. Ces apports sont majoritairement assurés par des praticiens de terrain et par des formateurs permanents. Il faut veiller à ce que la formation des enseignants ne soit pas confiée à des corps d'enseignants auxquels on dénierait, statutairement et structurellement, l'accès à la recherche.

4. UNE POLITIQUE, UNE STRUCTURE, DES OBJECTIFS

Pour mieux définir les besoins et les priorités en matière de recherche en éducation, notre pays a besoin que soit définie une politique nationale, or elle n'a jamais été claire en ce domaine. Elle n'a ni les orientations affirmées, ni la capitalisation des moyens, que l'on peut observer dans des domaines aussi divers que la santé, l'aménagement du territoire, l'espace...

La création d'une structure incitative orientant la recherche en éducation et ayant comme caractéristique de réunir en son sein les deux références à la recherche et aux pratiques sociales et professionnelles concernées apparaît nécessaire. Son rôle serait d'être une agence permettant de mettre en relation ou en réseau tout ce qui se fait en la matière. Elle aurait des missions de programmation et d'évaluation de ces recherches, qu'elles soient menées à l'université, dans les IUFM, à l'INRP, dans les organismes de recherche, etc.

Elle donnerait lieu à des évaluations régulières et donc, à des reconnaissances temporaires. Les moyens alloués pourraient, pour l'État, se limiter à la redistribution de l'existant, pour les collectivités territoriales, à des opérations d'aides à la décision, pour les PME-PMI, à des mises au point de matériels didactiques, d'ouvrages ou de logiciels et didacticiels.

5. EN CONCLUSION

De même que les progrès de la biologie, de la génétique et de la médecine ont conduit à porter un regard nouveau sur les problèmes d'éthique (où doit s'arrêter l'action de l'homme en matière de procréation, de dépistage des maladies génétiques, de traitement des maladies mentales ?), la généralisation d'une formation primaire, secondaire et maintenant supérieure pour tous les jeunes doit conduire la France à définir une politique en matière d'éducation. Une telle réflexion ne peut être conduite sans le ministère de l'Éducation nationale.

Dans le même temps, comme pour tous les secteurs de recherche spécialisés, une évaluation de la recherche en éducation doit être réalisée et une prospective doit être entreprise pour définir les besoins et structurer ce champ de recherche.

La Conférence des Directeurs d'IUFM rappelle que la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 mentionne que les IUFM « participent à la recherche en éducation ». La Conférence souligne que les formateurs des établissements qu'ils dirigent sont désireux qu'une place leur soit faite dans le dispositif qui pourrait être élaboré, nombreux étant ceux qui contribuent déjà à des opérations reconnues.

La Conférence des Directeurs d'IUFM prépare un rapport à la demande du Directeur Général de la Recherche et de la Technologie. À cet effet, une enquête en cours permettra d'évaluer les moyens en fonctionnement et les ressources humaines investis dans ce champ de la recherche par les IUFM. Cette enquête fera également émerger les thématiques abordées, souvent en partenariat avec les universités, les organismes de recherche et certaines directions du ministère de l'Éducation nationale. Ce rapport abordera, par ailleurs, les pratiques et les thèmes de recherche que la formation des enseignants requiert, les besoins de la formation des enseignants en matière de recherche.

2. SOUTIEN À LA RECHERCHE EN ÉDUCATION POUR LES FORMATEURS

Depuis 1991, l'INRP participe à la politique de soutien à la recherche en éducation particulièrement en ce qui concerne les formateurs (IUFM et MAFPEN) en réservant sur ses moyens deux cents heures (à raison de quatre heures par doctorat) pour aider de manière significative cinquante formateurs s'orientant vers une formation doctorale diplômante.

La liste suivante présente les candidats retenus pour les années 1994-1995.

Au-delà de l'aspect descriptif de ce tableau, on pourra juger de la richesse, de la diversité des travaux de thèses ou de DEA qui sont entrepris dans des lieux qui se situent bien à l'interconnexion de la recherche et de la pratique.

**Résultats de la commission de sélection du 25 mai 1994
pour l'attribution des heures de soutien à la recherche en éducation**
(voir tableau pages suivantes)

Académies	Nom du Doctorant	Titre du DEA (D) de la thèse (T)	Directeur de la formation doctorale	Directeur de la recherche	Observ.
Aix-Marseille					
Amiens	LE BOURGEOIS Roselyne (IUFM)	Paroisses, chapitres, cathédrale à Beauvais (fin XIV ^e -milieu XVI ^e) (T)	A. VAUCHEZ (Univ. Paris X)	A. VAUCHEZ (Univ. Paris X)	
Antilles-Guyane	PHALENTE Marie-Angé (IUFM)	Philosophie, éducation et pédagogie à travers le <i>Dictionnaire de Pédagogie</i> de Ferdinand Buisson (1882-1911) (T)	J. BRUNSCHWIG (Univ. Paris I)	B. BOURGEOIS (Univ. Paris I)	
Besançon	HURN Colette (IUFM)	Effets d'un changement de programme comme révélateur des facteurs motivant les choix didactiques des enseignants : l'optique élémentaire en 4 ^e (T)	Y. VEYRET (Univ. Paris VII)	L. VIENOT (Univ. Paris VII)	
	KERLAN Alain (IUFM)	Les sciences et l'idée éducative. Le moment positiviste. Matériaux pour une critique de la raison éducative (T)		A. TOSEL (Univ. de Besançon)	
	THIERBAUT Michel (MAFFPEN)	L'Antiquité vue dans la bande dessinée d'expression (1945-1980) (T)	M. CLAVEL-LEVEQUE	M. CLAVEL-LEVEQUE (Un. de Franche-Comté - Direct. URA 338 et GDR 926 du CNRS)	
Bordeaux					
Caen	LE BAS Alain (IUFM)	Les déterminants d'une transposition didactique de la gymnastique à l'École maternelle (T)	LEZIART (Univ. Rennes II)	J. GUGLIEMI (directeur de l'IUFM)	
	ORANGE Christian	Intérêt de la modification formelle pour la définition de savoirs opérants en biologie-géologie (lycée) (T)	Y. VEYRET (Univ. Paris VII)	C. RUMELHARD (Univ. Paris VII)	

Académies	Nom du Doctorant	Titre du DEA (D) de la thèse (T)	Directeur de la formation doctorale	Directeur de la recherche	Observ.
Clermont-Frd	MORENAS Marie-Colette (IUFM)	Expérience et apprentissage (D)	G. ARSAC (Univ. Lyon I)		
Corse					
Créteil	PORCHERON Jean-Louis (IUFM)	Schémas cognitifs et planification dans la résolution de problèmes additifs (T)	J.-F. RICHARD (Univ. Paris VIII)	J.-F. RICHARD (Professeur Univ. Paris VIII)	
Dijon					
Grenoble	AUBERT Joëlle (IUFM) ROBARDET Guy (IUFM/MAFFEN)	Représentations sociales et compor- tement des élèves en gymnastique : conséquences didactiques (T) Portée de la didactique des Sciences sur la formation des enseignants (T)	J.-P. BLANCHI (Univ. Grenoble I) C. LABORDE (Univ. Grenoble I)	P. CHIFFLET (Univ. Grenoble I) S. JOUSIA (Univ. Aix- Marseille I)	
Lille	DECEUNINCK Julien (IUFM) BERQUER Benoît (MAFFEN) LEMAITRE Brigitte (IUFM) TOMBAL Gérard (IUFM)	Industries de la communication et appareil éducatif : le cas des réseaux (T) Innovation pédagogique et innova- tion technologique. Les recours à l'informatique pédagogique en SES (T) Ponctuation et apprentissage de la lecture-écriture aux cours élé- mentaires (T) Les aides à l'écriture à l'école élé- mentaire-problématique, perspec- tives, propositions (T)	M. BAILLÉ (Univ. Grenoble II) J.-P. ASTOLFI (Univ. Rouen) Y. REUTER (Univ. Lille III) Y. REUTER (Univ. Lille III)	J. BERBAUM (Univ. Grenoble II) J.-P. ASTOLFI (Univ. Rouen) Y. REUTER (Univ. Lille III) Y. REUTER (Univ. Lille III)	
Limoges	MILLET Jean-Luc (IUFM)	Approche didactique de l'enseigne- ment modulaire (en 2 ^{de}) (D)	R. LEFFÈVRE (Univ. Toulouse III)	A. ANTIBI (Univ. Toulouse II)	

Académies	Nom du Doctorant	Titre du DEA (D) de la thèse (T)	Directeur de la formation doctorale	Directeur de la recherche	Observ.
Lyon	CLERC Pascal (IUFM)	La ville dans l'enseignement de la géographie en France : l'étude de la différenciation intra-urbaine (T)	D. PUMAIN (Univ. Lyon II)	M.-C. Robic (Univ. Paris I)	
	MANGNOT François (IUFM)	Écriture assistée par ordinateur : une informatique pédagogique ouverte au service de l'enseigne- ment des langues (T)	J. ANIS (Univ. Paris X)	J. ANIS (Univ. Paris X)	
	ROCHE Janine (MAFFEN)	Approche du concept de profession- nalisation application à l'alter- nance (T)	G. BROYER (Univ. Lyon II)	R. MARTIN	
	SAUZEDE Jean-Paul (MAFFEN)	Astrologie, déterminisme ou orientation. Des conceptions scientifiques de l'orientation : quelle est la place du sujet dans sa propre orientation ? (T)	P. MEIRIEU (Univ. Lyon II)	D. HAMELINE (Univ. Lyon II)	
	TRITHARD COMBES François (MAFFEN)	L'inspection des enseignants du 1er degré : mort ou changement de vie (T)	G. AVANZINI (Univ. Lyon II)	M. DEVELAY (Univ. Lyon II)	
Montpellier	BRONNER Alain (IUFM)	Négociation didactique de la mise des irrationnels. Rôle probléma- tique de la notion de racine carrée (T)	D. GRENIER (Univ. Montpel.)	G. LABORDE (Univ. Grenoble I)	
	FRÉCHENGUES Pierre (MAFFEN) LUCCIONI Jean-Claude (MAFFEN) MERCIER Dominique (MAFFEN)	Activation et structuration du concept d'électron (T) Conceptualisation à l'aide de l'ordinateur en SP (T) Conceptualisation à l'aide de l'ordinateur en SP (T)	J.-M. DUSSEAU (Univ. Montpel. II) idem idem	J.-M. DUSSEAU (Univ. Montpel. II) idem idem	
Nancy-Metz					

Académies	Nom du Doctorant	Titre du DEA (D) de la thèse (T)	Directeur de la formation doctorale	Directeur de la recherche	Observ.
Nantes	GINSBURGER-VOGEL Yvette (MAFFEN)	Analyse des difficultés des élèves et propositions pour développer des stratégies didactiques face aux documents d'apprentissage dans l'enseignement des sciences de la vie (T)	Y. VEYRET (Univ. Paris VII)	G. RUMELHARD (Univ. Paris VII)	
Nice	COLMACRO Christiane (IUFM) DAUPHIN-LEMERRE Éliane (IUFM) JONCHERAY Suzanne (IUFM)	À partir d'une pratique artistique personnelle, comment se fabrique et se lit l'œuvre ? Quels outils pour transmettre ? (D) L'adaptation des textes littéraires par la bande dessinée (T) L'image du Nouveau roman dans les manuels scolaires	M. TOURNON (Univ. Aix) E. BRUNET (Univ. Nice) E. BRUNET (Univ. Nice)	J. ARROUYE (Univ. d'Aix) N. BILOUS (IUFM/Univ. Nice) N. BILOUS (IUFM/Univ. Nice)	
Orléans-Tours	VINCENT Hubert (IUFM)	Pour une philosophie de l'éducation (T)	A. KELVEL	M. POULAIR (Univ. Paris III)	
Paris	BACHELET Michel-Pierre (IUFM) COCIS Danièle (IUFM) DES DESERTS Marie-Claude (IUFM)	L'art oratoire : principes et techniques vers une pédagogie de la lecture "expressive" (T) L'acquisition des marques graphiques du genre : erreurs, obstacles, stratégies (T) Le déni de contemporanéité dans les représentations occidentales des peuples non-européens : aspects historiographiques savants, scolaires et publics (T)	M. PALMER (Univ. Paris III) D. LAROCHE-BOUVY (Univ. Paris III) C. COQUERY-VIDROVITCH (Univ. Paris VII)	F. JACQUES (Univ. Paris III) M.-A. MOREL (Univ. Paris III) H. MONIOT (Univ. Paris VII)	
Poitiers	IMBERT Odile (IUFM)	F.C. et processus de changement dans les pratiques des enseignants de l'école élémentaire (T)	M. ALTET (Univ. Nantes)	M. ALTET (Univ. Nantes)	

Académies	Nom du Doctorant	Titre du DEA (D) de la thèse (T)	Directeur de la formation doctorale	Directeur de la recherche	Observ.
Reims					
Rennes	MAILLOS Marie-France (IUFM)	Formation des enseignants à l'approche réflexive. Application à l'anglais dans le second cycle (T)	Y. VEYRET (Univ. Paris VII)	A. CAIN (INRP/Univ. Paris VII)	
	LE COUSTUMER Yvon (MAFFPEN)	Épistémologie et didactique de l'interprétation des textes littéraires (T)	C. NIERES (Univ. Rennes II)	F. DUCAST (Univ. Rennes II)	
	LUCAS Nicole (IUFM)	L'enseignement de l'histoire dans le 2 nd degré (enseignement public) à travers les manuels, programmes et pratiques (1902-1990) (T)	J. SAINCLAVIER (Univ. Rennes II)	J. SAINCLAVIER (Univ. Rennes II)	
	MARTIN Véronique (MAFFPEN)	La formation continue du personnel de l'enseignement second. (D)	C. NIERES (Univ. Rennes II)	L. TANGUY (CNRS/Univ. Paris X)	
La Réunion					
Rouen	PELTIER Marie-Lise (IUFM)	La formation en mathématiques des futurs professeurs d'école. État des lieux, contradictions, adaptations (T)	Y. VEYRET (Univ. Paris VII)	A. ROBERT (IUFM Versailles)	
Strasbourg	GOSIN Pascale (IUFM)	Lectures et médiations (D)	M. DE MONTLIBERT (Univ. Strasbourg II)		
	HECKLY Guy (IUFM)	Les éléments culturels dans les manuels d'apprentissage de l'allemand à l'école élémentaire (T)	D. GOEDEL (Univ. Strasbourg II)		
	TESTE Gérard (IUFM)	Implications didactiques de la linguistique textuelle pour l'apprentissage/enseignement de la production écrite au cycle 3 des écoles : quelles formations pour quelles interventions ? (D)	N. CHARBONNEL (Univ. Strasbourg II)	J.-F. GARCIA (Univ. Strasbourg II)	

Académies	Nom du Doctorant	Titre du DEA (D) de la thèse (T)	Directeur de la formation doctorale	Directeur de la recherche	Observ.
Toulouse	BONANGE Bernard (IUFM)	Le dispositif de la scène dans la formation et dans l'analyse des institutions (T)	M. BATAILLE (Univ. Toulouse II)	J. FERRASSE (Univ. Toulouse II)	
	CALMETTES Bernard (IUFM)	Pratiques de référence, pratiques enseignantes en physique appli- quée (T)	J.-C. MARTIN (Univ. Toulouse III)	R. LEFEVRE (Univ. Toulouse III)	
	LANGLADE Gérard (IUFM)	La didactique des textes littéraires (T)	F.-C. CODARD (Univ. Toulouse III)	M. BRESSOLETTE (Univ. Toulouse II)	
Versailles	LEBON Rachelle (IUFM)	Concept, analyse et évaluation d'outils hyper-médias pour l'ap- prentissage de la prononciation des langues étrangères (T)	Y. VEYRET (Univ. Paris VII)	B. DUMONT (Univ. Paris VII)	
	DEBAYLE Jocelyne (IUFM) SCHROFFER Denise (IUFM)	Roman et formation (T) Les pratiques théâtrales en milieu scolaire. État des lieux à partir de quatre observatoires privilégiés du département de l'Essonne (T)	J. BESSIÈRE (Univ. Paris III)	J. GILLET (Univ. Paris III) R. ABRACHED (Univ. Paris X)	

Sous la direction
de M. Bernard

M. Abdallah-Pretceille

A. Baby

J.-M. Barbier

P. Bernhard

M. Crespo

J.-L. Derouet

C. Etève

J.-L. Ferrand

G. Gagné

A. Girard

S. Hermine

G. Langouët

A. Léger

C. Lessard

D. Massé

J.-S. Morvan

M. Pagé

M. Roger

F. Serre

G. Vergnaud

G. Vigarello

D. Zay

Préface
de J.-P. Bardet
Posface
de A. Girard

POUR LES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Approches franco-québécoises

Plus de vingt universitaires ont contribué en France et au Québec à cet ouvrage, qui, pour la première fois, présente des contributions de base sur :

- . l'apparition et l'implantation des sciences de l'éducation,
- . les formations et les recherches en sciences de l'éducation,
- . la documentation sur la recherche,
- . la formation de formateurs,
- . la formation des enseignants,
- . la formation en administration de l'éducation,
- . l'éducation et les communautés culturelles.

Par ces apports, apparaissent à la fois la conception, l'histoire et l'implantation singulières des sciences de l'éducation dans chaque pays ainsi que des perspectives nouvelles.

Cet ouvrage concerne les chercheurs en éducation, les enseignants, les formateurs ainsi que les responsables et décideurs en éducation et formation.

Il intéresse tous ceux qui sont concernés par la coopération franco-québécoise et plus largement la coopération internationale.

403 pages, format 16 x 24 cm, 1994

Centre de coopération
interuniversitaire franco-québécoise

REVUE
DES SCIENCES
DE L'ÉDUCATION



Institut National de
Recherche Pédagogique

France (TVA 5,5%) : 190 F. ttc - Corse, DOM : 183,78 F

Guyane, TOM : 180 F. - Etranger : 198 F.

Toute commande d'ouvrages doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre de l'agent comptable de l'INRP

INRP - Service des Publications - 29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05

HISTOIRE DE L'AGRÉGATION

Contribution à l'histoire de la culture scolaire

André CHERVEL

Apparu en 1766, sous Louis XV, rétabli après la Révolution dans les années les plus noires du règne de Louis XVIII, le concours d'agrégation, marqué du sceau de l'élitisme et de la culture la plus traditionnelle, semblait ne pas devoir survivre aux évolutions démocratiques et modernistes du XIX^e siècle. Tirant parti de la situation d'infériorité dans laquelle stagne longtemps l'enseignement supérieur français, il réussit cependant à s'adapter aux circonstances et à se diversifier suffisamment pour assumer toutes les tâches nouvelles qui s'imposent à l'Instruction publique, puis à l'Éducation nationale. Longtemps, les jurys du concours contrôleront à la fois l'enseignement secondaire et celui qui est dispensé dans les facultés des lettres et des sciences ; et c'est en grande partie autour de lui que s'opère l'évolution des disciplines enseignées.

Caractéristique du système d'enseignement français, le concours d'agrégation peut être considéré comme l'une des pièces importantes de la "spécificité française".



1993 - 289 pages - format 14 x 24 cm

ÉDITIONS
KIMÉ

France (TVA 5,5%) : 170 F. - Corse, DOM : 169,22 F.
Guyane, TOM : 161,14 F. - Etranger : 177 F.

Toute commande d'ouvrages doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre de l'agent comptable de l'INRP

INRP - Service des Publications - 29, rue d'Ulm 75230 Paris Cedex 05

Sous la direction de
Jean HASSENFORDER

LECTEURS ET LECTURES EN ÉDUCATION

avec la collaboration de
M. ABDALLAH-PRETCEILLE

Jean AUBA et
Paule ARMIER,
Carmel CAMILLERI,
Louis CROS,
Maurise DEBESSE,
Gilbert de LANDSHEERE,
Joffre DUMAZEDIER,
Jean-Claude FORQUIN,
Frédéric GAUSSEN,
Victor HOST,
Michaël HUBERMAN,
Louis LEGRAND,
Philippe MEIRIEU,
Gaston MIALARET,
S. MOLLO-BOUVIER,
Louis NOT,
André de PERETTI,
André PETITAT,
Gaston PINEAU,
Marcel POSTIC,
Louis RAILLON,
Olivier REBOUL,
Maurice REUCHLIN,
Michel SOETARD,
Jacques WITWER

Quels sont les livres qui comptent dans la réflexion sur l'éducation ? Comment entrer dans la recherche à partir des ouvrages qui la jalonnent ?

Pour effectuer des choix de lecture, il est bon de pouvoir trouver conseil auprès de lecteurs qui exposent leurs questionnements et qui montrent comment ils ont pu trouver des réponses dans tel ou tel ouvrage. A travers leurs témoignages, on pourra situer les livres dans leur contexte et connaître le climat dans lequel ils ont rejoint les interrogations de leurs lecteurs.

Issus d'une revue de l'INRP, *Perspectives Documentaires en Éducation*, les *Itinéraires de lecture* présentés dans ce recueil proviennent de professeurs et de chercheurs ayant acquis une grande familiarité avec la pensée et la recherche concernant l'éducation. Ces personnalités partagent avec nous leur expertise dans une grande variété de parcours. Ce recueil nous introduit dans le mouvement de la pensée relative à l'éducation au cours des dernières décennies. Il éclaire l'histoire des sciences de l'éducation.

Cet ouvrage suscite également en nous un sentiment convivial. En partageant avec les auteurs leur expérience du travail intellectuel, nous pouvons nous sentir appelés nous-mêmes à les imiter, à notre mesure, dans une démarche d'auto-formation.

Ainsi, cet ouvrage peut-il jouer le rôle d'un guide, par le compagnonnage qu'il nous propose, comme par la mise en évidence des ressources qui sont mises à notre disposition.

1993 - 358 p. - 16 x 24 cm - Ref : BB 031
INRP / L'Harmattan, coll. Éducation & Formation

France (TVA 5,5 %) : 180 F. - Corse, DOM : 174,20 F.
Guyane, TOM : 170,62 F. - Étranger : 187,70 F.

Toute commande d'ouvrages doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre de l'agent comptable de l'INRP

INRP - Service des Publications - 29, rue d'Ulm 75230 Paris Cedex 05

Les enseignants-chercheurs physiciens

Marie-Françoise FAVE-BONNET

Préface de Pierre LÉNA

En quoi consiste le métier d'enseignant-chercheur à l'Université, et particulièrement pour les physiciens ?

Dans *"Les enseignants-chercheurs physiciens"*, Marie-Françoise FAVE-BONNET observe le fonctionnement universitaire au plus près du terrain, rompant avec la "langue de bois" des discours habituels sur l'Université. Enseignant-chercheur de Sciences de l'Éducation, l'auteur réfère son enquête à différentes disciplines *"avec une rigueur qui mérite bien l'adjectif de «scientifique»*. *L'ouvrage tend aux physiciens un miroir. Ce miroir ne cherche pas à plaire, mais à donner l'image de femmes et d'hommes enfermés dans leur passions et leur contradictions"* (Pierre LÉNA, extrait de la préface). Passion de recherche, mais aussi inquiétude pour l'enseignement.

L'enquête se fonde sur une enquête plus globale par entretiens et questionnaires auprès d'enseignants-chercheurs de différentes disciplines : l'opinion des physiciens est ainsi référée à ce qui se vit dans d'autres secteurs. Cela permet de mesurer la spécificité des physiciens et de la physique dans l'Université.



1993 - 140 pages - format 16 x 24



France (TVA 5,5%) : 85 F. - Corse, DOM : 82,26. F
Guyane, TOM : 80,57 F. - Etranger : 88,60 F.

Toute commande d'ouvrages doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre de l'agent comptable de l'INRP

INRP - Service des Publications - 29, rue d'Ulm 75230 Paris Cedex 05

DIDASKALIA

Recherches sur la communication et l'apprentissage des sciences et des techniques

Face au défi que représente, aujourd'hui, la formation scientifique et technique
une nouvelle revue

- ☐ pour contribuer au développement de la recherche en didactique,
- ☐ pour permettre la diffusion, en langue française, de recherches et d'innovations menées dans le monde entier,
- ☐ pour favoriser la communication entre les chercheurs, les enseignants et les formateurs.

Créée à l'initiative d'universitaires francophones,
DIDASKALIA est éditée par :

Institut National
de Recherche
Pédagogique



et



UNIVERSITÉ
LAVAL
(Québec)

DIDASKALIA : 3 numéros par an, 128 pages environ par parution,
format 16,5 x 24,5 cm.

Diffusion : INRP - Publications, 29, rue d'Ulm, 75230 Paris cedex 05
Téléphone : (1) 46 34 90 80 - Télécopie : (1) 43 54 32 01

Abonnement : France et Québec : 400 francs ttc. Autres pays : 500 francs.
Le numéro : France et Québec : 140 francs ttc. Autres pays : 146 francs.

Joindre le règlement à l'ordre de l'agent comptable de l'INRP

BON DE COMMANDE

à retourner à

INRP- Publications -

29, rue d'Ulm 75230 PARIS CEDEX 05

Nom ou établissement.....

Adresse.....

Localité.....Code postal

RECHERCHE ET FORMATION	Nb. d'ex.	prix	total
N°2 (1987) RR002			
N°3 (1988) RR003			
N°4 (1988) RR004			
N°5 (1989) RR005			
N°6 (1989) RR006			
N°7 (1990) RR007			
N°9 (1991) RR009			
N°10 (1991) RR010			
N°11 (1992) RR011			
N°12 (1992) RR012			
N°13 (1993) RR013			
N°14 (1993) RR014			
N°15 (1994) RR015			
N°16 (1994) RR016			
		Total	

Prix au numéro (tarif jusqu'au 31 juillet 1995)

France (TVA 5,5 %) : **72 F. ttc** - Corse DOM : 69,68 F.

Guyane, TOM : 68,25 F. - **Étranger** : **75 F.**

Toute commande doit être obligatoirement accompagnée d'un titre de paiement correspondant à son montant, libellé à l'ordre de l'agent comptable de l'INRP.

Le décret n°80-393 du 2 juin 1980, complété par l'arrêté du 27 février 1989, dispense, aux termes de la nouvelle réglementation, de la production de mémoire ou de factures pour le paiement des travaux, fournitures ou services effectués pour le compte de l'état, des départements, des communes et des établissements publics, pour les dépenses qui n'excèdent pas 1500 francs dans leur totalité.

Pour la Corse, les DOM-TOM et l'étranger, une facture proforma sera émise pour toute demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.

RECHERCHE ET FORMATION

BULLETIN D'ABONNEMENT

à retourner à
INRP - Publications -
29, rue d'Ulm, 75230 PARIS CEDEX 05

Nom ou établissement :

Adresse :

.....

Localité : Code postal :

Payeur s'il est différent :

Adresse :

.....

Localité : Code postal :

Date

Cachet et signature :

3 numéros par an
format 15 x 21 cm - 160 pages environ par numéro

Abonnement - tarif jusqu'au 31 juillet 1995
France (TVA 5,5 %) : **204 F ttc** - Corse, DOM : 197,42 F ttc
Guyane, TOM : 193,36 F ttc - **Étranger** : **260 F**

Abonnements couplés

Si vous souscrivez un abonnement à *Recherche et Formation* et un autre soit à *Perspectives documentaires* soit à la *Revue Française de Pédagogie*, vous bénéficiez d'une remise de 10% sur le montant des abonnements ; dans le cas où vous seriez déjà abonné à l'une de ces revues, merci de rappeler votre référence d'abonnement pour justifier la remise.

Toute souscription d'abonnement doit être obligatoirement accompagnée d'un titre de paiement correspondant à son montant, libellé à l'ordre de l'agent comptable de l'INRP.

Le décret du 29 décembre 1962 (instruction générale M9.1) Article 169 (extrait)

*"...certaines dérogations à la règle du service fait ont été acceptées, notamment en matière de : (...)
- abonnements à des revues et périodiques".*

Une facture proforma sera émise pour toute demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.

Imprimé 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 4^{ème} trimestre 1994

*Les professions de l'éducation
Recherches et pratiques
en formation*

N° 16 - 1994



ÉQUIPE RÉDACTIONNELLE

Raymond BOURDONCLE : rédacteur en chef.

Simone BAILLAUQUÈS : rubrique *Études et recherches*.

Annette BON : rubrique *Actualité des IUFM*.

Raymond BOURDONCLE : rubrique *Notes critiques*.

Roland FENEYROU : rubrique *Autour des mots*.

Annette CONNIN-BOLO : rubrique *Entretien*.

Andrée LOUVET : rubrique *Études et recherches*.

Michèle TOURNIER : rubrique *Actualité générale*.

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. BÉST : Inspecteur général. Paris.

A. BOUVIER : Directeur. IUFM de Lyon.

M.-L. CHAIX : Professeur. École Nationale Supérieure des Sciences Agronomiques Appliquées. Dijon.

L. DEMAILLY : Professeur. IUFM 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 : Directeur. IUFM de Caen. Professeur des Universités

J. HASSENFORDER : INRP.

W. HÖRNER : Chercheur. Ruhr Universität Bochum. Allemagne.

M. HUBERMAN : Professeur de Pédagogie. Massachussets. États-Unis.

H. JUDGE : Professeur. Université d'Oxford. Royaume-Uni.

G. de LANDSHEERE : Professeur émérite. Université de Liège. Belgique.

L. LEGRAND : Professeur émérite de Sciences de l'Éducation. Université de Strasbourg.

N. LESELBAUM : Maître de conférences. IUFM de Versailles.

C. LÉSSARD : 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. INRP.

M. REGUZZONI : Directeur de Recherche. Centre pour l'innovation éducative. Milan. Italie.

W. TULASIEWICZ : Senior lecturer. Université de Cambridge. Royaume-Uni.

F. VANISCOTTE : Chargé de mission Europe. INRP.

M. VIAL : Professeur d'Université. INRP.

D. ZAY : Maître de conférences. Université de Paris VIII.

J. WEISS : IRDP. Neuchâtel. Suisse.

Directeur de la publication : J.-F. BOTREL

RECHERCHE ET FORMATION

Dans chaque numéro vous trouverez une série d'articles consacrés à un grand thème, les rubriques "Entretien", "Autour des mots", "Actualités", des informations et des notes critiques.

Au sommaires des numéros disponibles

- N°2** - 1987. *La recherche-action et la formation*. Entretien avec Pierre Laderrière.
Autour des mots : approches de la recherche.
- N°3** - 1988. *Les enseignants débutants*. Entretien avec Gilbert De Landsheere.
Autour du mot : la recherche-action .
- N°4** - 1988. *Sociologie des enseignants et de leur formation*.
Entretien avec Antoine Prost. Autour du mot : évaluation.
- N°5** - 1989. *La rénovation des collèges*. Entretien avec D. Lenarduzzi.
Autour des mots : la pédagogie différenciée .
- N°6** - 1989. *L'enseignement professionnel et la professionnalisation*.
Entretien avec Bertrand Schwartz.
- N°7** - 1990. *Didactique et formation des enseignants*. Entretien avec Philippe Meirieu. Autour des mots : innovation, changement, réforme, rénovation.
- N°9** - 1991. *Le journal de classe*. Entretien avec Jean Cardinet.
Autour des mots : le journal de formation et de recherche .
- N°10** - 1991. *Tendances nouvelles de la formation des enseignants* :
communications du colloque de Versailles de Recherche et Formation.
Autour des mots : la formation des enseignants .
- N° 11** - 1992. *Théorie et pratique*. Entretien avec Gérard Malglaive.
Autour des mots : théorie et pratique.
- N° 12** - 1992. *Le mémoire professionnel*. Entretien avec Henri Desroches.
Autour des mots : le mémoire professionnel
- N° 13** - 1993. *Quelle formation en commun pour les enseignants ?*
Entretien avec Viviane Isambert-Jamati.
Autour des mots : instituteur, professeur, IUFM, Formation continue.
- N° 14** - 1994. *La direction d'établissement scolaire*.
Entretien avec André Hussenet. Autour du mot : chef.
- N° 15** - 1994. *Quelle formation pédagogique pour les enseignants du supérieur ?*
Entretien avec Pierre Léna. Autour des mots : enseignement supérieur
et université

Comment s'y retrouver dans les différents référentiels de formation qui se combattent au nom de conceptions divergentes du métier d'enseignant ? Peut-on former efficacement à l'université les enseignants du primaire en s'appuyant sur les sciences de l'éducation, contrairement à ce qui est voulu en France ? Quels sont les bénéfices et les limites de la rhétorique de la professionnalisation qui règne aux États-Unis et a fait une percée remarquée en France ? Comment aider les enseignants à faire face aux épisodes difficiles de leur vie professionnelle ? Autant de questions auxquelles répondent ici successivement L. Paquay, P. Perrenoud, T. Popkewitz, N. Roldan et A. Sirota.

La formation des enseignants et des formateurs ne peut être conçue indépendamment des techniques modernes. L'entretien réalisé avec R. Tijou, responsable de la formation chez Renault, le souligne en montrant comment les stratégies de formation sont adaptées de manière très précise aux techniques de fabrication. La réflexion d'A. de Peretti autour du mot ingénierie le confirme et le généralise en mettant en lumière le grand nombre de notions qui émerge lors du passage de la conception à la réalisation.



INSTITUT NATIONAL
DE RECHERCHE PEDAGOGIQUE
29 rue d'Ulm, 75230 PARIS CEDEX 05
Téléphone : 46.34.90.00
ISBN 2-7342-0435-5

